

Raport
o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia

R A P O R T

o stanie szkolnictwa
muzycznego II stopnia

Redakcja
Zofia Konaszkiewicz
Małgorzata Chmurzyńska

Warszawa 2014
Instytut Muzyki i Tańca

WYDAWCA

Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa

REDAKCJA

Jolanta Drozdowska

PROJEKT OKŁADKI

Krzysztof Rumowski

SKŁAD I ŁAMANIE

Artur Drozdowski

DRUK

Drukarnia „Tekst” S.J.

ul. Wspólna 19, 20-344 Lublin

© INSTYTUT MUZYKI I TAŃCA, Warszawa 2014

Wszystkie prawa zastrzeżone

ISBN: 978-83-939305-9-3

IMIT 00020

instytut muzyki i tańca



Instytut Muzyki i Tańca

ul. Fredry 8

00-097 Warszawa

tel. (+48) 22 829 20 29

e-mail imit@imit.org.pl

www.imit.org.pl

Spis treści

	<i>Wstęp</i>	7
	Zofia Konaszkiewicz	
I. Szkolnictwo muzyczne II st. w dokumentacji		
1	<i>Szkoły muzyczne w Polsce – statystyka i niektóre aspekty ich funkcjonowania</i>	19
	Emilia Lipka	
2	<i>Nauczanie, nauczyciele i uczniowie</i>	32
	Małgorzata Chmurzyńska	
II. Szkolnictwo muzyczne II st. w opinii nauczycieli – wybrane problemy badawcze		
	<i>Wprowadzenie</i>	59
	Małgorzata Chmurzyńska	
3	<i>Nauczyciele przedmiotu głównego</i>	62
	Małgorzata Chmurzyńska	
4	<i>Nauczyciele przedmiotów ogólnomuzycznych</i>	144
	Małgorzata Chmurzyńska	
5	<i>Nauczyciele muzykowania zespołowego</i>	177
	Małgorzata Chmurzyńska	
	<i>Podsumowanie</i>	200
	Małgorzata Chmurzyńska	
III. Szkolnictwo muzyczne II st. w opinii uczniów, absolwentów, rodziców		
6	<i>Absolwenci – muzycy o problemach edukacji w SM II</i>	209
	Zofia Konaszkiewicz	
7	<i>Opinie rodziców o szkole muzycznej II stopnia</i>	248
	Małgorzata Sierszeńska-Leraczyk	
	<i>Podsumowanie i wnioski końcowe</i>	259
	Zofia Konaszkiewicz, Małgorzata Chmurzyńska	
	<i>Bibliografia</i>	268

Aneks

<i>Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna II st. im. Zenona Brzewskiego w Warszawie – szkoła wyjątkowa</i> Andrzej Gębski	275
<i>Szkoła Talentów w Poznaniu</i> Małgorzata Sierszeńska-Leraczyk	282
<i>Problemy psychologiczne uczniów szkół muzycznych II stopnia</i> Małgorzata Sierszeńska-Leraczyk	296
<i>Niemuzyczne kariery absolwentów szkół muzycznych</i> Zofia Konaszkiewicz	310

Wstęp

Zofia Konaszkiewicz

Raport o szkołach muzycznych II stopnia na tle szerokiej dyskusji o stanie oświaty na świecie

Od ponad czterdziestu lat ukazują się na świecie raporty o stanie oświaty. Najważniejsze są te, które prezentują oświatę całościowo, sporządzone na zlecenie UNESCO. Najbardziej znane to raport *Uczyć się, aby być* napisany pod redakcją Edgara Faure'a i raport *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, przygotowany pod redakcją Jacques'a Delorsa przez Międzynarodową Komisję do spraw Edukacji dla XXI wieku. Autorzy prezentują rzeczywistość oświatową, stawiają diagnozy, wyciągają perspektywiczne wnioski. W drugim z wymienionych raportów autorzy nazywają edukację niezbędną utopią. Wymieniają cztery filary edukacji: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być. Tytuł raportu został zaczerpnięty z bajki La Fontaine'a, w której oracz zwraca się do swoich dzieci, aby nie wyzbywały się ojcowizny pozostawionej przez przodków, gdyż jest w niej ukryty skarb (Delors, 1998). Tak więc edukacja jest swoistym skarbem. To samo możemy powiedzieć o edukacji artystycznej, w tym muzycznej.

Raporty światowe poruszają zagadnienie wychowania przez sztukę w szkolnictwie ogólnym, ale nie przedstawiają problemów szkolnictwa artystycznego, gdyż w tak rozbudowanym kształcie jak w Polsce nie występuje ono na świecie, choć uwagi ogólne zawarte w raportach można i trzeba przenosić na nasze szkolnictwo artystyczne. Pojawiają się jednak na świecie i w Polsce różne raporty dotyczące wyłącznie edukacji kulturalnej – światowe odnoszą się do szkolnictwa ogólnego, natomiast niektóre polskie dotyczą także problematyki szkolnictwa artystycznego (Kurzyński, 2009; Ratajski, 2011). Wszystkie one sygnalizują potrzebę zmian lub zagospodarowania obszarów pomijanych w dotychczasowych działaniach artystycznych. Ważne jest, co przy tej okazji powiedział Jerzy Kłoczowski, że każda taka analiza musi być maksymalnie obiektywna, bez łatwej idealiza-

cji, a także bez jednostronnego pesymizmu widzącego tylko słabości (Kłoczowski, 2011). Warto widzieć obszar edukacji możliwie jak najszerzej, aby ujmować zagadnienie całościowo i patrzeć na szkoły muzyczne w szerokim kontekście.

Cztery filary edukacji wymienione w raporcie Delorsa powinny mieć pełne odzwierciedlenie w szkolnictwie muzycznym. W projekcie podstawy programowej dla szkoły muzycznej II stopnia sformułowano wspólne efekty kształcenia po zakończeniu nauki w tego typu szkole. Efekty te dotyczą wiedzy i umiejętności, działania artystycznego, pewnych rodzajów wspólnotowości muzycznej oraz pewnych aspektów uczenia się w kontekście „bycia”, choć oczywiście te ostatnie są najtrudniejsze do zwerbalizowania.

W literaturze pedagogicznej, socjologicznej, poświęconej edukacji w szerokim kontekście, podkreśla się, że współczesna edukacja dokonuje się w czasach różnorodnych zagrożeń. Nie wystarczy już więc zupełnie myślenie kategoriami ilości. Myślenie kategoriami jakości też jest niepełne, o ile nie będzie dopełnione przez wymiar wartości humanistycznych (Wojnar, 1985). Tak więc w dzisiejszych czasach problem wartości wysuwa się na miejsce czołowe, niezależnie od tego, jaki stosunek mają do tego problemu osoby zaangażowane na różnych szczeblach w szkolnictwo muzyczne.

Autorzy podkreślają, że bardzo często w literaturze mamy pedagogikę stanów idealnych, gdzie mówi się, jak być powinno, niezależnie od istniejących okoliczności. Powstają różne modele funkcjonowania oświaty. Najczęściej jednak oświata żyje modelem rutynowym. Bardzo często szkoła jest wyobcowana z rzeczywistości i niezależna od pedagogiki (Kruszewski, 1985). Powstaje pytanie, czy obserwując szkolnictwo muzyczne w Polsce, można o nim mówić w podobny sposób? Czy mamy do czynienia z rutynowym modelem szkoły, czy też innowacyjnym?

W stosunku do problemów szkolnictwa można zauważyć na świecie trzy odmienne stanowiska. Pierwsze z nich to chęć zachowania stanu aktualnego w przekonaniu, że jest on dobry. Wszelkie propozycje zmian są postrzegane wówczas jako atak na sprawdzony i wartościowy model szkoły. Takie myślenie pojawiło się także w wypowiedziach badanych nauczycieli w przedstawianym raporcie. Jest obecne w różnorodnej wymianie zdań dokonującej się w tym środowisku na wszystkich etapach kształcenia muzycznego.

Drugie stanowisko w stosunku do szkoły to całkowita negacja jej aktualnego modelu. W skrajnej formie wyraża się ono w postulatach deskolaryzacji społeczeństwa. W literaturze amerykańskiej głośnym echem odbiła

się kontestująca szkołę książka I. Illicha *Spoleczeństwo bez szkół*. Formą łagodniejszą w tym nurcie jest powoływanie alternatywnych rozwiązań edukacyjnych. W odniesieniu do szkolnictwa muzycznego w Polsce stanowisko to jest raczej nieaktualne.

Trzecie stanowisko to przeświadczenie o konieczności reformowania szkoły. Przy zachowaniu ram strukturalnych i organizacyjnych postuluje się dokonywanie zmian w zakresie treści, metod, form i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej. W literaturze mówi się o szkole ustawicznie doskonałej (Kupisiewicz, 1985). To stanowisko jest najbliższe sytuacji szkolnictwa muzycznego w Polsce. W okresie powojennym szkoła muzyczna przeszła już różne reformy, które rozmaicie oceniano i nie do końca sprawdzono. Istnieje niedosyt dogłębnej dyskusji na temat reform w szkolnictwie muzycznym. Zagadnienie to opisał w swoich pracach Wojciech Jankowski (1979, 2002). Od 1 września 2014 roku jest wprowadzana w pierwszych klasach reforma szkolnictwa muzycznego I i II stopnia. Jej wdrożenie poprzedzone było pilotażem, realizowanym w SM I od 2012, a w SM II – od 2013 roku, i jego ewaluacją. Środowisko muzyczne jest tą reformą bardzo poruszone i jednocześnie podzielone w jej ocenie. Konieczna jest więc współpraca pomiędzy Ministerstwem Kultury i Dziedzictwa Narodowego, jako czynnikiem inicjującym konieczną reformę, i środowiskiem nauczycielskim, które będzie tę reformę realizować.

Szkoły muzyczne II stopnia – problemy podstawowe

Przedstawiany *Raport* dotyczy szkolnictwa muzycznego II stopnia w Polsce. Stanowi kontynuację raportu o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. We wprowadzeniu do raportu o szkołach muzycznych I stopnia W. Jankowski przedstawił syntetycznie genezę systemu szkolnictwa muzycznego i do tego tekstu można się odwoływać również w tym raporcie (Jankowski, 2012). Polskie szkolnictwo muzyczne ma długą tradycję, sięgającą XVIII wieku. Na temat historii szkolnictwa muzycznego zachowało się wiele ciekawych i pouczających dokumentów godnych przeanalizowania i wyciągnięcia wniosków dla współczesności (Jankowski, 2002; Prosnak, 1976). Najbujniej rozwinęło się ono w powojennej Polsce i zyskało uporządkowane podstawy organizacyjne, prawne i programowe. Stało się szkolnictwem państwowym, bezpłatnym, a tym samym stosunkowo szeroko dostępnym. W okresie powojennym państwowe szkoły muzyczne ukończyło bardzo wiele osób. Są wśród nich liczni absolwenci, którzy odnieśli i odnoszą wielkie sukcesy artystyczne w kraju i za granicą, a także rzesze rozmiłowanych w muzyce melomanów i osób uprawiających muzykę amatorsko na wysokim poziomie. Należy podkreślać, że szkolnictwo

muzyczne jest naszym wielkim narodowym dorobkiem i z całą pewnością jest w nim „ukryty skarb”.

System szkolnictwa muzycznego w Polsce jest trzystopniowy – podstawowe szkoły muzyczne, gimnazja i licea oraz wyższe uczelnie muzyczne. Szkoły podstawowe i średnie są albo popołudniowymi szkołami muzycznymi, albo szkołami łączącymi nauczanie muzyczne i nauczanie ogólnokształcące (PSM I lub II stopnia, OSM I lub II stopnia). Atutem polskich szkół muzycznych jest rozbudowany program szkolenia muzycznego – nauka gry na instrumencie jest połączona z przedmiotami ogólnomuzycznymi rozszerzającymi i pogłębiającymi umiejętności, a także przekazującymi szeroką wiedzę muzyczną. Taki swoisty rozmach kształcenia zapewniły państwowe szkoły muzyczne. Powstające od lat 90. szkoły prywatne idą podobną drogą, choć oczywiście nie wszystkie. Tak funkcjonujące szkolnictwo muzyczne jest naszą dumą, a także przedmiotem podziwu muzyków z innych krajów. Polscy muzycy pracujący w krajach zachodnich podkreślają, że tamtejsze zespoły muzyczne chętnie przyjmują instrumentalistów z Polski, nie tylko z powodu ich sprawności w grze, choć to jest oczywiście sprawa podstawowa, ale także z powodu ich wszechstronnego wykształcenia muzycznego, co procentuje jakością pracy zespołu.

Przez ponad 60 lat system szkolnictwa muzycznego funkcjonował według wypracowanego po wojnie modelu. Wszystkie wprowadzane zmiany były niewielkie i nie zaburzały pierwotnej koncepcji. Obecnie stwierdzono, że nadszedł czas, aby dokładniej przyjrzeć się temu modelowi, zwłaszcza że od 1 września 2014 r. sukcesywnie wprowadzana jest reforma szkolnictwa muzycznego.

Szkoły muzyczne mają swoją specyfikę. Wśród wielu cech wyróżniających ten typ szkoły jako jedno z najważniejszych można przywołać dwie. Punktem odniesienia dla całej działalności szkoły jest muzyka artystyczna, co jest niesłychanie istotne w czasach dramatycznie obniżającego się poziomu kultury w społeczeństwie. W szkole muzycznej istnieje niezmienny od wieków sposób nauczania muzyki w relacji mistrz – uczeń. Rolę mistrza pełnią przede wszystkim nauczyciele instrumentu i są dla uczniów w bardzo wysokim stopniu osobami znaczącymi. Relacja ta wpływa na wiele sfer życia i jest na tym poziomie intensywności niespotykana w szkołach innego typu. Znaczenie problemu zwielokrotnia jeszcze fakt, że tylko w szkole muzycznej nauczanie gry na instrumencie odbywa się indywidualnie. Osobami znaczącymi mogą być także, choć w mniejszym stopniu, nauczyciele innych przedmiotów muzycznych. Pracując z uczniem indywidualnie lub w bardzo małych grupach, nauczyciel muzyk staje się prawdziwym mentorem i modelem (Konaszkiewicz, 2002; Nęcka, 2001). Może także, nie-

stety, swoją postawą zaprzeczyć idei mistrza. Kluczowa rola nauczyciela, a w szczególności nauczyciela instrumentu, będzie omawiana przez całą część raportu opartą na badaniach. We wspomnianym wcześniej raporcie pod redakcją Jacques'a Delorsa, dotyczącym całości spraw edukacyjnych na świecie, także wspomina się o tym, że nic nie zastąpi relacji między nauczycielem a uczniem, opartych na autorytecie i dialogu (Delors, 1998).

Szkoła muzyczna II stopnia jest uznana za szkołę zawodową i absolwent po zdaniu egzaminu dyplomowego uzyskuje tytuł zawodowy muzyka. W Rozporządzeniu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych zamieszczono wspólne efekty kształcenia po zakończeniu nauki w szkole muzycznej II stopnia (Dz. U. z 2014 r. poz. 1039). Pokazują one postulowane wyposażenie ucznia szkoły muzycznej II stopnia. Warto przywołać tę listę docelowych efektów, które zakładają, że uczeń:

- 1) szanuje dziedzictwo narodowe własnego i innych narodów;
- 2) przestrzega zasad kultury i etyki, prawa autorskiego oraz innych aktów prawnych związanych z ochroną dóbr kultury;
- 3) zna historię dziedziny artystycznej, w której obszarze działa;
- 4) posiada wiedzę niezbędną do prawidłowej realizacji zadań praktycznych w dziedzinie artystycznej, którą reprezentuje;
- 5) zna związki między swoją i innymi dziedzinami sztuki;
- 6) aktywnie uczestniczy w życiu kulturalnym;
- 7) prezentuje swoje dokonania;
- 8) kreatywnie realizuje zadania, wykazując się wrażliwością artystyczną;
- 9) potrafi ocenić jakość wykonywanych zadań;
- 10) realizuje indywidualnie i zespołowo zadania i projekty artystyczne w zakresie wyuczonej specjalności;
- 11) pracuje w zespole w ramach przydzielonych zadań, biorąc współodpowiedzialność za efekt końcowy wspólnej pracy;
- 12) nawiązuje kontakty i współpracuje z muzykami zespołu;
- 13) buduje relacje oparte na zaufaniu;
- 14) prezentuje aktywną postawę w działaniu;
- 15) potrafi organizować swoją pracę;
- 16) dba o bezpieczne i higieniczne warunki swojej pracy oraz o kondycję fizyczną i zdrowie;
- 17) konsekwentnie dąży do celu;
- 18) przewiduje skutki podejmowanych działań;
- 19) stosuje sposoby radzenia sobie ze stresem, w szczególności z treścią;
- 20) aktualizuje wiedzę i doskonali umiejętności zawodowe;

- 21) wyszukuje, dokonuje wyboru i oceny informacji zawartych w różnych tekstach kultury;
- 22) wykorzystuje technologię informacyjną i komunikacyjną w realizacji zadań artystycznych do pogłębiania wiedzy i doskonalenia umiejętności;
- 23) jest przygotowany do kontynuowania nauki;
- 24) pracuje nad własnym rozwojem artystycznym i zawodowym;
- 25) potrafi świadomie określić swoje możliwości.

Jak wynika z powyższego tekstu, szkołom muzycznym II stopnia postawiono bardzo wysokie wymagania. Nasuwa się pytanie o szeroki kontekst możliwości ich realizacji. Z punktu widzenia psychologicznego postuluje się, aby „odległość” pomiędzy postulowanymi celami a rzeczywistością nie była zbyt wielka, gdyż cele bardzo odległe od rzeczywistości zostaną uznane za niemożliwe do realizacji. Nie może być również za mała, aby cele nie zostały uznane za zbyt łatwe do realizacji, mało ambitne i mało atrakcyjne.

Prezentacja raportu

Raport powstał z inicjatywy Instytutu Muzyki i Tańca jako wynik narastających różniących się opinii o szkolnictwie muzycznym – od wielkich pochwał po uwagi bardzo krytyczne. Każdy, związany z tym szkolnictwem, przyzna, że w dokonujących się ogólnych przemianach społecznych, dotyczących zarówno kształcenia, jak rynku pracy, nadszedł czas, aby polskie szkolnictwo muzyczne poddać wszechstronnemu badaniu i zachowując to, co najlepsze, dokonać w nim niezbędnych zmian. Konieczność tych zmian dostrzega przede wszystkim młodzież, stająca przed problemem znalezienia pracy po tak długim i absorbującym kształceniu, ale także duża część nauczycieli. Jednakże pomimo trwających ponad rok konsultacji kluczowych rozporządzeń (tj. ramowych planów nauczania i podstaw programowych), spotkań z przedstawicielami MKiDN i regionalnymi wizytatorami, znaczna część nauczycieli wykazuje niepokój i negatywne nastawienie do reformy. Mamy nadzieję, że przedstawiany *Raport* przyczyni się do pozytywnej dyskusji na temat reformy w samym środowisku szkół muzycznych.

Celem raportu jest:

- zaprezentowanie, na podstawie zebranych faktów i opinii, możliwie szerokiej diagnozy stanu szkolnictwa muzycznego II stopnia,
- przedstawienie problemów istniejących w funkcjonowaniu szkół muzycznych II stopnia, wymagających podjęcia, rozwiązania, zmian o różnej skali, a w perspektywie dalszych badań,

- zasygnalizowanie kierunku rozwoju absolwentów szkół muzycznych II stopnia, przede wszystkim przygotowania do podjęcia studiów na uczelniach muzycznych i rozwoju w zawodzie muzyka, ale także pokazanie absolwentów, którzy nie podjęli studiów muzycznych, zdobyli inne zawody, lecz są ciągle blisko muzyki poprzez muzykowanie amatorskie na wysokim poziomie i bycie wszechstronnymi melomanami.

Raport oparty jest na kilku źródłach informacji.

Pierwszym z nich są dokumenty będące w posiadaniu Centrum Edukacji Artystycznej, które corocznie gromadzi formularze „Organizacji roku szkolnego”. Wypełniają je obowiązkowo wszystkie szkoły muzyczne podlegające MKiDN. Dane te, po bardzo czasochłonnym przetwarzaniu i selekcji, były podstawą różnorodnych ustaleń, przede wszystkim liczbowych. W wyszukiwanie danych wiele pracy włożyła Lucyna Owadowska z CEA. Część dotyczącą statystyki szkolnictwa opracowała mgr Emilia Lipka (psycholog z UMFC), a dane dotyczące nauczania i nauczycieli dr Małgorzata Chmuryńska (muzyk, muzykolog, psycholog, adiunkt w Zakładzie Psychologii Muzyki UMFC).

Drugim, głównym źródłem informacji są wyniki ogólnopolskich badań ankietowych. Zostały one przeprowadzone, podobnie jak w *Raporcie o szkołach muzycznych I stopnia*, za pomocą Internetu w okresie od października 2013 do stycznia 2014 roku. Za stronę informatyczną *Raportu* był odpowiedzialny inż. Krzysztof Szymański z UMFC. Ankiety wysłane zostały, wraz z pismem dyrektora CEA dr. Zdzisława Bujanowskiego, do wszystkich 77 szkół podlegających MKiDN. Wysłano kilka rodzajów ankiet. Były to:

- ankiety przeznaczone dla dyrekcji szkół,
- ankiety przeznaczone dla nauczycieli instrumentu głównego,
- ankiety przeznaczone dla nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych (zasad muzyki, kształcenia słuchu, harmonii, literatury muzycznej, historii muzyki, form muzycznych),
- ankiety przeznaczone dla nauczycieli wydziału rytmiki,
- ankiety przeznaczone dla nauczycieli śpiewu,
- ankiety przeznaczone dla nauczycieli prowadzących zespoły kameralne,
- ankiety przeznaczone dla nauczycieli prowadzących orkiestrę,
- ankiety dla nauczycieli prowadzących chór.

Ankiety były opracowane we współpracy z nauczycielami poszczególnych przedmiotów w szkołach muzycznych II stopnia, z których część pracuje jednocześnie w UMFC. Byli to: mgr Grażyna Draus, mgr Grzegorz Kos, mgr Maja Sterczyńska, mgr Piotr Wajrak i dr Magdalena Wajzner-Barska. Na ankiety odpowiedziało 699 osób z 74 szkół. Dane dotyczące liczebno-

ści zawsze znajdują się na początku rozdziału. Całość badań ankietowych nauczycieli opracowała do raportu Małgorzata Chmurzyńska.

Trzecie, uzupełniające źródło informacji stanowiły badania ankietowe prowadzone w różnych okresach bezpośrednio wśród respondentów. Byli nimi: absolwenci SM II (N = 654), obecnie studenci (lub absolwenci) akademii muzycznych, oraz rodzice uczniów szkół muzycznych II st. z Poznania, Głogowa, Zielonej Góry, Wrocławia i Białegostoku (N = 31).

Absolwenci SM II tworzą w sumie trzy grupy badane. Pierwszą z nich (N = 207) stanowią studenci UMFC w Warszawie oraz Akademii Muzycznej w Gdańsku, którzy w okresie od czerwca do listopada 2013 roku wypełniali ankiety zawierające pytania dotyczące nauki w SM II. Druga grupa (N = 237) to dawniejsi studenci AMFC w Warszawie, którzy w latach 2004–2006 odpowiadali ankietowo na podobne pytania. Trzecia grupa to studenci (także studiów podyplomowych i studiów doktoranckich) UMFC z lat 2011–2010 (N = 210). Tym razem przedmiotem analizy były eseje „Uczeń twórczy w szkole muzycznej”, pisane przez nich w ramach zaliczenia przedmiotu pedagogika. W przeprowadzaniu badań ankietowych brał aktywny udział mgr Jakub Hutek (pracownik Katedry Edukacji Muzycznej UMFC). Całość materiałów opracowała prof. dr hab. Zofia Konaszkie-wicz (muzyk, psycholog, pedagog, kierownik Katedry Edukacji Muzycznej w UMFC).

Badania ankietowe rodziców uczniów uczęszczających do SM II prowadzone były od roku 1984 do 2013 i miały dać odpowiedź na pytanie, co z punktu widzenia rodzica jest atutem, a co wadą szkoły muzycznej. Rodzice proszeni byli także o porównanie szkoły muzycznej ze szkołą ogólnokształcącą. Badania przeprowadziła i opracowała dr Małgorzata Sierszeńska-Leraczyk (muzyk, psycholog, nauczyciel akademicki w Akademii Muzycznej w Poznaniu).

Raport składa się z trzech części. Pierwsza część oparta została na źródłach faktograficznych. Przytoczone są tam dane statystyczne dotyczące szkół, ich struktury, rozmieszczenia i dostępności społecznej, a także nauczycieli i uczniów. Zamieszczono także informacje na temat wydziałów i specjalności, przedmiotów obowiązkowych i nadobowiązkowych oraz podstaw programowych.

W części drugiej prezentujemy obraz szkolnictwa muzycznego II st. widziany z perspektywy różnych grup pedagogów muzyków: nauczycieli przedmiotów głównych (instrumentalistów, nauczycieli rytmiki, wokalistów), przedmiotów ogólnomuzycznych (zasad muzyki, kształcenia słuchu, harmonii, literatury muzycznej, form muzycznych, historii muzyki) oraz nauczycieli muzykowania zespołowego (chórów, orkiestr i kamera-

listyki). Podstawą źródłową tej części są wyniki ogólnopolskich badań ankietowych, dotyczących różnych aspektów funkcjonowania nauczycieli i uczniów SM II.

W trzeciej części problemu SM II przedstawione są z punktu widzenia absolwentów SM II oraz rodziców uczniów SM II.

Uzupełnieniem *Raportu* jest *Aneks*, w którym zamieszczono 4 teksty: dwa z nich dotyczą szkół talentu w Poznaniu (opracowanie Małgorzaty Sierszeńskiej-Leraczyk) i w Warszawie (opracowanie dr. hab. Andrzeja Gębskiego, prof. UMFC), w trzecim omówiono problemy psychologiczne uczniów SM II (M. Sierszeńska-Leraczyk), a w ostatnim – losy absolwentów szkół muzycznych, którzy nie wybrali zawodowej drogi muzycznej (Z. Konaszkiewicz).

Całość *Raportu* powstawała pod redakcją naukową Zofii Konaszkiewicz i Małgorzaty Chmurzyńskiej.

Jak wynika z przedstawionego obrazu, raport wymagał wiele pracy – żmudnego zbierania danych, czasochłonnych opracowań. Wszystkim autorom rozdziałów i współpracownikom, przyczyniającym się do adekwatności ujmowania zagadnień i wszechstronności spojrzenia na poszczególne tematy, należą się ogromne podziękowania. Szczególne podziękowania należą się nauczycielom, którzy w większości bardzo skrupulatnie wypełniali długą ankietę. Poświęcili na to wiele czasu i energii.

Wielu nauczycieli do wypełnionych ankiet dodawało swoje komentarze. Zdarzały się niezbyt miłe i pełne irytacji, ale przede wszystkim były to komentarze życzliwe, zawierające podziękowanie za to, że takie badania mają miejsce, że można wyrazić swoje poglądy, a także wyrażające chęć poznania opinii innych nauczycieli i wyników całego raportu. Wielu zadawało pytanie, dlaczego tego rodzaju badania są przeprowadzane dopiero teraz. Widać więc wyraźnie, że nauczyciele żyją w pewnej izolacji, są zajęci swoimi zadaniami pedagogicznymi i artystycznymi. Oczekują szerokiej debaty społecznej, która powinna być prowadzona dla pożytku zarówno samych szkół muzycznych, jak i resortu.

W całym raporcie starano się, nawiązując do zacytowanej już wcześniej myśli Jerzego Kłoczowskiego, by wszystkie problemy przedstawiać maksymalnie obiektywnie, bez idealizacji i łatwego pesymizmu widzącego tylko słabości. Namysł nad całym szkolnictwem muzycznym, a w tym przypadku nad szkolnictwem II stopnia, ma wydobyć i lepiej wyeksponować ukryty w nim skarb.

Wykaz skrótów

- CEA – Centrum Edukacji Artystycznej (dawniej COPSA)
CENSA – Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych
COPSA – Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego
(obecnie CEA)
JST – jednostka samorządu terytorialnego
KS – kształcenie słuchu
MKiDN – Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego
NC – nauczyciel/e prowadzący chór
NI – nauczyciel/e instrumentu głównego
NK – nauczyciel/e kameralistyki
NMZ – nauczyciel/e muzykowania zespołowego
NO – nauczyciel/e przedmiotów ogólnomuzycznych
NOR – nauczyciel/e prowadzący orkiestrę
NR – nauczyciel/e z wydziału rytmiki
NW – nauczyciel/e śpiewu
OSM – ogólnokształcąca szkoła muzyczna
PO – przedmiot/y ogólnomuzyczny/e
PSM – państwowa szkoła muzyczna
SM I – szkoła/y muzyczne I stopnia
SM II – szkoła/y muzyczna/e II stopnia

Część I

*Szkolnictwo muzyczne II st.
w dokumentacji*

1 | *Szkoły muzyczne w Polsce – statystyka i niektóre aspekty ich funkcjonowania*

Emilia Lipka

1.1. Statystyka i struktura szkolnictwa muzycznego II stopnia

Na system szkolnictwa muzycznego w Polsce (tabela 1.1) składają się szkoły publiczne, podlegające Ministerstwu Kultury i Dziedzictwa Narodowego (MKiDN) lub Jednostkom Samorządu Terytorialnego (JST), oraz szkoły niepubliczne – prywatne, posiadające (lub nie) uprawnienia szkół publicznych. Prowadzone są one przez fundacje, stowarzyszenia, związki wyznaniowe lub osoby fizyczne.

Tabela 1.1. Publiczne i niepubliczne szkoły muzyczne (rok szk. 2013/2014)

Typ szkoły	Szkoły publiczne		Razem	Szkoły niepubliczne		Razem	Ogółem
	MKiDN	JST		z uprawn. szkoły publ.	bez uprawn. szkoły publ.		
SM I i II st.	215	95	310	95	132	227	537
SM II st.	77	19	96	32	33	65	161

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CEA.

Z danych przedstawionych w *Raporcie o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia* (Jankowska, 2012) wynika, że szkoły muzyczne stopnia podstawowego i średniego stanowią około 80% wszystkich szkół artystycznych w Polsce. W sumie jest ich 537, w tym: 310 szkół publicznych (215 podlegających MKiDN i 95 prowadzonych przez Jednostki Samorządu Terytorialnego) oraz 227 niepublicznych (95 z uprawnieniami, 132 – bez).

Wśród 215 szkół muzycznych I i II stopnia, prowadzonych przez MKiDN, 77 to SM II, co stanowi 36% ogólnej liczby szkół muzycznych podlegających Ministerstwu. Z 95 wszystkich „samorządowych” szkół muzycznych, 19 (20%) to SM II. Niepublicznych szkół muzycznych II stopnia (z uprawnieniami lub bez) jest w sumie 65. Tak więc najwięcej SM II podlega MKiDN. Analogiczna struktura podziału szkół występuje także w przypadku SM I, co zostało odnotowane w przytoczonym wcześniej *Raporcie* (Jankowska, 2012).

Tabela 1.2. Szkoły muzyczne II stopnia (rok szk. 2013/2014)

Typ szkoły	Szkoły publiczne		Razem	Szkoły niepubliczne		Razem	Ogółem
	MKiDN	JST		z uprawn. szkoły publ.	bez uprawn. szkoły publ.		
PSM I i II	50	9	59	1	3	4	63
OSM I i II	5	–	5	–	–	–	5
ZSM	17	7	24	1	3	4	28
PSM II, OSM II	5	3	8	30	27	57	65
Razem	77	19	96	32	33	65	161

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CEA.

Tabela 1.2 pokazuje, że w zdecydowanej większości szkoły muzyczne II stopnia to struktury łączone. Wśród 77 szkół prowadzonych przez MKiDN najwięcej (50) jest szkół, w których występuje połączenie popołudniowych SM I i SM II (PSM I i II st.). Zespołów Szkół Muzycznych, za które uznano placówki prowadzące równoległe edukację muzyczną i ogólnokształcącą, jest 17. Pozostałe to 5 ogólnokształcących szkół muzycznych, łączących stopień podstawowy i średni (OSM I i II st.) oraz 5 szkół kształcących wyłącznie na poziomie średnim, z pionem ogólnokształcącym (OSM II st.) lub bez (PSM II st.). Każda z 77 szkół, niezależnie od tego, czy stanowi strukturę złożoną, czy pojedynczą, posiada jeden kod cyfrowy, nadany przez CEA.

Szkół muzycznych II st. prowadzonych przez Jednostki Samorządu Terytorialnego jest zdecydowanie mniej – tylko 19. Wśród nich także dominują struktury łączone, w postaci PSM I i II st. lub ZSM, a trzy szkoły samorządowe oferują kształcenie tylko na poziomie II stopnia (w Poznaniu, Skierniewicach i Żywcu).

1.2. Rozmieszczenie i dostępność społeczna SM II

1.2.1. Szkoły podlegające MKiDN

Najwięcej „ministerialnych” SM II (tabela 1.3) znajduje się w województwach mazowieckim i śląskim (po 10), a następnie w województwach wielkopolskim, łódzkim (po 7), dolnośląskim i małopolskim (po 6). Najmniej szkół jest w województwie lubuskim, opolskim (po 2) i świętokrzyskim (1).

Nie zawsze jednak większa liczba szkół w danym województwie jest równoznaczna z ich większą dostępnością społeczną. Pomimo iż na terenie regionu mazowieckiego funkcjonuje 10 SM II, to pod względem ich dostępności województwo to zajmuje dopiero 12 miejsce w Polsce ze względu na największą liczbę mieszkańców. Najbardziej dostępne są SM II w województwie łódzkim i podlaskim (poniżej 400 tys. mieszkańców na jedną

Tabela 1.3. Rozmieszczenie i dostępność społeczna SM II podlegających MKiDN (rok szk. 2013/2014)

Województwo	Liczba szkół w województwie					Liczba mieszkańców	
	PSM I i II	OSM I i II	ZSM	PSM II, OSM II	Razem	Ogółem	W przeliczeniu na jedną SM II
Dolnośląskie	3	1	1	1	6	2 911 045	485 174
Kujawsko-pomorskie	2	-	1	-	3	2 094 090	698 030
Lubelskie	4	1	-	-	5	2 160 513	432 103
Lubuskie	2	-	-	-	2	1 022 257	511 129
Łódzkie	5	1	1	-	7	2 517 787	359 684
Małopolskie	3	-	1	2	6	3 356 805	559 468
Mazowieckie	6	-	3	1	10	5 307 277	530 728
Opolskie	2	-	-	-	2	1 006 999	503 500
Podkarpackie	3	-	2	-	5	2 128 707	425 741
Podlaskie	2	-	1	-	3	1 196 485	398 828
Pomorskie	2	1	-	-	3	2 292 452	764 151
Śląskie	7	1	2	-	10	4 606 387	460 639
Świętokrzyskie	-	-	1	-	1	1 270 263	1 270 263
Warmińsko-mazurskie	2	-	1	-	3	1 448 988	482 996
Wielkopolskie	5	-	2	-	7	3 463 419	494 774
Zachodniopomorskie	2	-	1	1	4	1 719 626	429 907
Ogółem	50	5	17	5	77	38 503 100	500 040

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CEA i GUS.

szkołę). Województwo łódzkie jest szóstym pod względem liczby mieszkańców regionem Polski (ok. 2,5 mln), ale znajduje się tam 7 szkół muzycznych różnego typu, co sprawia, że dostęp do nich jest łatwiejszy niż w województwach mniej zaludnionych, jak np. opolskim czy lubuskim (ok. 1 mln mieszkańców), na których terenie funkcjonują po dwie SM II. Najmniej dostępne są SM II w województwach kujawsko-pomorskim (pow. 698 tys. mieszk. na jedną SM II), pomorskim (pow. 764 tys. mieszk. na jedną SM II) i świętokrzyskim (powyżej 1270 tys. mieszk. na jedną SM II).

1.2.2. Szkoły podlegające JST

SM II pod patronatem JST (tabela 1.4) są zlokalizowane na terenie 11 województw. W województwach zachodniopomorskim, warmińsko-mazurskim, opolskim, podlaskim i świętokrzyskim nie ma żadnej szkoły samorządowej, po jednej SM II działa w województwach dolnośląskim, pomorskim, lubuskim, łódzkim, lubelskim i mazowieckim, w pozostałych – wielkopolskim, śląskim, małopolskim, kujawsko-pomorskim i podkarpac-

Tabela 1.4. Rozmieszczenie i dostępność społeczna SM II podlegających JST (rok szk. 2013/2014)

Województwo	Liczba szkół w województwie					Liczba mieszkańców	
	PSM I i II	OSM I i II	ZSM	PSM II, OSM II	Razem	Ogółem	W przeliczeniu na jedną SM II
Dolnośląskie	-	-	1	-	1	2 911 045	2 911 045
Kujawsko-pomorskie	-	-	2	-	2	2 094 090	1 047 045
Lubelskie	1	-	-	-	1	2 160 513	2 160 513
Lubuskie	1	-	-	-	1	1 022 257	1 022 257
Łódzkie	-	-	-	1	1	2 517 787	2 517 787
Małopolskie	1	-	-	-	3	3 356 805	1 118 935
Mazowieckie	-	-	1	-	1	5 307 277	530 728
Opolskie	-	-	-	-	0	1 006 999	0
Podkarpackie	-	-	2	2	2	2 128 707	1 064 354
Podlaskie	-	-	-	-	0	1 196 485	0
Pomorskie	1	-	-	-	1	2 292 452	2 292 452
Śląskie	3	-	-	-	3	4 606 387	1 535 462
Świętokrzyskie	-	-	-	-	0	1 270 263	0
Warmińsko-mazurskie	-	-	-	-	0	1 448 988	0
Wielkopolskie	2	-	-	1	3	3 463 419	1 154 473
Zachodniopomorskie	-	-	-	-	0	1 719 626	0
Ogółem	9	0	7	3	19	38 503 100	2 026 478

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CEA i GUS.

kim – po dwie lub trzy. Większość szkół samorządowych (14) znajduje się w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców. Jedynie 3 szkoły swoją siedzibę mają w mniejszych miastach, takich jak: Ostrów Wielkopolski, Skierniewice (50–100 tys. mieszkańców), Żywiec (poniżej 50 tys. mieszkańców).

Ze względu na bardzo małą liczbę muzycznych szkół samorządowych ich dostępność społeczna jest zdecydowanie mniejsza niż w przypadku szkół prowadzonych przez MKiDN. Najłatwiej dostęp do samorządowych szkół występuje w województwie mazowieckim – liczący ponad 5,3 mln mieszkańców region ma tylko jedną taką szkołę, jest to ZSM w Radomiu. Najwięcej szkół samorządowych znajduje się w województwach śląskim, małopolskim i wielkopolskim, ale dostęp do nich jest na przeciętnym poziomie, ponieważ regiony te należą do najbardziej zaludnionych w kraju. Najlepiej w tej statystyce wypadają województwa podkarpackie, kujawsko-pomorskie (po dwie SM II na ok. 2 mln mieszkańców) oraz lubuskie (jedna szkoła na ok. 1 mln mieszkańców).

1.2.3. Niepubliczne szkoły z uprawnieniami

Więcej niż samorządowych jest szkół niepublicznych z uprawnieniami szkół publicznych, które znajdują się na terenie 11 województw. Wśród nich są trzy ogólnokształcące szkoły muzyczne, m.in. w Zespole Szkół Salezjańskich im. ks. A. Chłondowskiego w Lutomierniku i SM I i II st. im. F. Chopina w Białymstoku. Największa liczba szkół niepublicznych i najwyższa ich dostępność społeczna występuje w województwie podkarpackim (266 088 mieszkańców na jedną szkołę). Najwyraźniej istnieje tam duże zapotrzebowanie na edukację muzyczną II st., której nie zaspokajają pięć ministerialnych SM II. Duże znaczenie mogą mieć dwie niepubliczne SM II w województwie świętokrzyskim, ponieważ na tym terenie nie istnieje żadna szkoła samorządowa, a działa tylko jedna ministerialna. Zatem niepubliczne SM II mogą stanowić tam istotne uzupełnienie muzycznej

Tabela 1.5. Rozmieszczenie i dostępność społeczna niepublicznych SM II z uprawnieniami szkół publicznych (rok szk. 2013/2014)

Województwo	Liczba szkół w województwie					Liczba mieszkańców	
	PSM I i II	OSM I i II	ZSM	PSM II, OSM II	Razem	Ogółem	W przeliczeniu na jedną SM II
Dolnośląskie	-	-	4	-	4	2 911 045	727 761
Kujawsko-pomorskie	-	-	-	-	0	2 094 090	0
Lubelskie	-	-	3	-	3	2 160 513	720 171
Lubuskie	-	-	-	-	0	1 022 257	0
Łódzkie	-	-	3	1	4	2 517 787	629 447
Małopolskie	-	1	1	-	2	3 356 805	1 678 403
Mazowieckie	-	-	3	-	3	5 307 277	1 769 092
Opolskie	-	-	-	-	0	1 006 999	0
Podkarpackie	-	-	8	-	8	2 128 707	266 088
Podlaskie	1	-	-	-	1	1 196 485	1 196 485
Pomorskie	-	-	1	-	1	2 292 452	229 252
Śląskie	-	-	2	-	2	4 606 387	2 303 194
Świętokrzyskie	-	-	2	-	2	1 270 263	635 132
Warmińsko-mazurskie	-	-	-	-	0	1 448 988	0
Wielkopolskie	-	-	-	-	0	3 463 419	0
Zachodniopomorskie	-	1	1	-	2	1 719 626	859 813
Ogółem	1	2	28	1	32	38 503 100	1 203 221

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CEA i GUS.

oferty edukacyjnej i być jedyną szansą dla tamtejszej młodzieży na intensywne kształcenie muzyczne.

Małą dostępność szkół niepublicznych notujemy w województwach pomorskim, śląskim (powyżej 2 mln mieszkańców na jedną szkołę), małopolskim, mazowieckim (powyżej 1,5 mln) i podlaskim (powyżej 1,1 mln), przy czym ten ostatni region „broni się” słabym zaludnieniem. Natomiast w województwach wielkopolskim, warmińsko-mazurskim, lubuskim, opolskim i kujawsko-pomorskim nie działają żadne placówki tego typu.

Tabela 1.6. Rozmieszczenie i dostępność społeczna wszystkich SM II (rok szk. 2013/2014)

Województwo	Liczba szkół w województwie				Liczba mieszkańców	
	MKIDN	JST	Niepubliczne	Razem	Ogółem	W przeliczeniu na jedną SM II
Dolnośląskie	6	1	4	11	2 911 045	264 640
Kujawsko-pomorskie	3	2	0	5	2 094 090	418 818
Lubelskie	5	1	3	9	2 160 513	240 057
Lubuskie	2	1	0	3	1 022 257	340 752
Łódzkie	7	1	4	12	2 517 787	209 816
Małopolskie	6	3	2	11	3 356 805	305 164
Mazowieckie	10	1	3	14	5 307 277	379 091
Opolskie	2	0	0	2	1 006 999	503 500
Podkarpackie	5	2	8	15	2 128 707	141 914
Podlaskie	3	0	1	4	1 196 485	299 121
Pomorskie	3	1	1	5	2 292 452	458 490
Śląskie	10	3	2	15	4 606 387	307 092
Świętokrzyskie	1	0	2	3	1 270 263	423 421
Warmińsko-mazurskie	3	0	0	3	1 448 988	482 996
Wielkopolskie	7	3	0	10	3 463 419	346 342
Zachodniopomorskie	4	0	2	6	1 719 626	286 604
Ogółem	77	19	32	128	38 503 100	300 805

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych CEA i GUS.

W tabeli 1.6 zaprezentowano zestawienie wszystkich danych, co pozwala na oszacowanie globalnej liczby SM II i ich dostępności w każdym z województw. Wynika z niej, że najwięcej szkół znajduje się na terenie województw śląskiego, podkarpackiego (po 15) i mazowieckiego (14). W województwach mazowieckim i śląskim – regionach o najwyższym wskaźniku zaludnienia, duża liczba szkół nie jest równoznaczna z ich dostępnością, która utrzymuje się raczej na średnim poziomie (ok. 380 tys. mieszkańców na jedną SM II w mazowieckim i ok. 308 tys. mieszkańców na jedną

SM II w śląskim). Zdecydowanie najwyższy poziom dostępności występuje w województwie podkarpackim (ok. 142 tys. mieszkańców na jedną SM II), i to głównie dzięki szkołom niepublicznym. Wysoką pozycję w rankingu dostępności zajmują także województwa: łódzkie, lubelskie, dolnośląskie, zachodniopomorskie i podlaskie. Najmniej dostępne SM II są w województwach: opolskim, warmińsko-mazurskim, pomorskim, świętokrzyskim, kujawsko-pomorskim i mazowieckim. Poza tym ostatnim w pozostałych województwach także liczba SM II jest niewielka. W regionach o najmniejszej liczbie SM II i najsłabszej dostępności (tj. opolskim i warmińsko-mazurskim) zlokalizowane są wyłącznie szkoły pod patronatem MKiDN, nie ma tam natomiast ani szkół samorządowych, ani niepublicznych z uprawnieniami.

1.3. Infrastruktura i funkcjonowanie szkół w relacji dyrektorów

Zamieszczone w prezentowanym opracowaniu dane dotyczące niektórych aspektów funkcjonowania szkół (np. warunków lokalowych, infrastruktury, działalności edukacyjnej, działalności na rzecz lokalnej społeczności) opierają się na informacjach, uzyskanych z badań ankietowych dyrekcji 54 szkół spośród 77, do których ankiety zostały wysłane.

1.3.1. Warunki lokalowe, infrastruktura

Warunki lokalowe większość dyrekcji uznała za dobre i bardzo dobre – 62%, zaś za złe i bardzo złe – 10%. Są to SM w Chełmie (szkoła jest w trakcie adaptacji nowego budynku), w Łodzi, w Pabianicach, w Poznaniu i w Żaganiu.

Respondenci pytani byli o stan niektórych składników infrastruktury. I tak, jeśli chodzi o pomieszczenia higieniczno-sanitarne, to większość dyrekcji oceniła ich stan jako dobry i bardzo dobry (70%), a 10% jako zły i bardzo zły. Inne składniki infrastruktury ocenione zostały znacznie niżej: stan zaplecza socjalnego – bardzo dobry i dobry 44%, zły i bardzo zły 22%; stan techniczny urządzeń bardzo dobry i dobry 35%, przeciętny 57%.

Wyposażenie sal dydaktycznych 57% badanych uznało za przeciętne, ale tylko 6% za złe. W przypadku sprzętu multimedialnego sytuacja jest bardziej zróżnicowana: 36% oceniło stan wyposażenia jako dobry i bardzo dobry, 40% jako przeciętny, a 23% jako zły i bardzo zły.

Uzyskane wyniki wskazują, że warunki lokalowe, infrastrukturalne i dydaktyczne są niezłe, choć w kilku szkołach wymagają one szybkiej poprawy. Remontu kapitalnego wymaga 9 szkół, które mieszczą się w obiektach niepełniających właściwych standardów, a wiele innych szkół – remontu sal dydaktycznych.

Większy problem stanowi niewystarczająca liczba ćwiczeniówek. Na ten brak często zwracają uwagę nauczyciele instrumentu, wskazując, że uczniowie, i tak obciążeni ponad miarę, tracą wiele czasu w szkole, nie mając możliwości wykorzystania przerw między zajęciami na ćwiczenie. Ponad 34% badanych skarży się na niewystarczającą także ilość sal dydaktycznych. Są też szkoły, w których nie ma odpowiednich sal do zajęć z muzykowania zespołowego (np. w Kielcach). Osobny problem to sale koncertowe, nieodzowne w efektywnym funkcjonowaniu SM. Ponad 20% szkół posiada sale o niskim standardzie, jeśli chodzi o akustykę, oświetlenie, powierzchnię czy liczbę miejsc na widowni. Ich dyrektorzy zgłosili potrzebę remontu/modernizacji istniejącej lub wybudowania nowej sali koncertowej. Pozostałe szkoły najczęściej dysponują salami na 100–200 miejsc, a około 20% może poszczycić się dużymi salami koncertowymi, na powyżej 200 miejsc.

Warto tu wspomnieć o SM w Bielsku-Białej, w której została oddana nowa, profesjonalnie wyposażona sala koncertowa na 340 miejsc. Budowa została zrealizowana ze środków finansowych programu operacyjnego *Infrastruktura i Środowisko* przy wsparciu MKiDN. Sala ma ponad 2 tysiące metrów kwadratowych, a z całym zapleczem – ponad 10 tysięcy. Zawiera 24 sale ćwiczeń, garderoby, reprezentacyjne foyer, magazyny instrumentów, zapadnię na fortepian. Widownia jest amfiteatralna, na scenie może jednocześnie występować orkiestra symfoniczna i 40-osobowy chór. Profesjonalnie wyposażone studio nagrań umożliwia świetną jakość nagrywanych koncertów. Sala koncertowa służy przede wszystkim szkole, ale jest również miejscem, w którym odbywają się koncerty i imprezy organizowane na rzecz lokalnej społeczności.

Posiadanie fortepianów koncertowych zadeklarowało blisko 70% szkół, przy czym kilka z nich dysponuje więcej niż jednym fortepianem koncertowym. Najczęściej są to fortepiany marki Steinway, Petrof, Bechstein i Yamaha.

Dyrektorzy widzą konieczność przeprowadzenia różnego rodzaju mniejszych inwestycji, które wiążą się z codziennymi potrzebami szkoły, a których brak bardzo utrudnia jej funkcjonowanie. Najczęściej dotyczą one zakupu instrumentów, sprzętu multimedialnego, różnych pomocy dydaktycznych, takich jak nuty, książki.

Należy podkreślić, że dzięki staraniom MKiDN braki te są stopniowo niwelowane. Jedną ze szkół, która w ramach projektu *Rozwój infrastruktury kultury* otrzymała nowe instrumenty: obój, wibrafon, instrumentarium Orffa, waltornie, harfy, klarnety, saksofony, trąbkę, jest SM w Bytomiu.

1.3.2. Działalność na rzecz lokalnego środowiska, współpraca ze szkołami i instytucjami kultury w Polsce i za granicą

Działalność na rzecz lokalnego środowiska prowadzą wszystkie szkoły będące respondentami ankiety. Dyrekcje szkół dbają o to, aby uczniowie brali udział w koncertach organizowanych dla mieszkańców regionu, w którym znajduje się szkoła. Są to koncerty dla dzieci z przedszkoli i innych szkół, instytucji kultury, placówek opiekuńczych i szpitali, oprawy muzyczne uroczystości z okazji świąt państwowych i imprez inicjowanych przez władze miast i regionów. Szkoły, które cyklicznie organizują koncerty poświęcone własnemu miastu, to m.in. SM Kielcach („Szkoła muzyczna swojemu miastu”), w Lesznie, w Ostrołęce, w Sanoku, w Nowym Targu.

SM w Poznaniu prowadzi edukację kulturalną młodzieży niepełnosprawnej poprzez współpracę z Ośrodkiem Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci i Młodzieży Niepełnosprawnej i szkołami specjalnymi. Niektóre szkoły, m.in. SM w Pabianicach, w Głogowie, w Pile, w Słupsku, organizują koncerty dla instytucji pomocy społecznej, domów opieki, szpitali.

Działalnością szczególnie chętnie podejmowaną przez wiele szkół są koncerty dla przedszkolaków i uczniów pierwszych klas szkoły podstawowej. Audycje umuzykalniające to często jedyna możliwość kontaktu z muzyką klasyczną dla dzieci z przedszkoli i szkół ogólnokształcących, pełnią więc one ważną funkcję edukacyjną. Szkoły, które prowadzą taką działalność, to m.in. SM w Bytomiu, w Elblągu, w Kielcach, w Ostrołęce, w Sanoku, w Zduńskiej Woli, w Zgorzelcu, w Inowrocławiu.

Przygotowywane przez młodzież ze szkół muzycznych koncerty okolicznościowe, takie jak wieczory kolęd i jasełka w okresie świątecznym, letnie festiwale w czasie wakacji czy recitale dla mieszkańców, są elementem integrującym społeczność i wzbogacającym życie kulturalne miasta i regionu.

Współpraca szkół ze strukturami zewnętrznymi nie ogranicza się do działań na rzecz społeczności lokalnej, ale wyraża się również w otwartości na kontakty z innymi szkołami muzycznymi, artystycznymi (baletowe, plastyczne) i ogólnokształcącymi, zarówno w Polsce, jak i poza granicami kraju. Spośród respondentów tylko 3 szkoły nie utrzymują żadnych kontaktów z innymi placówkami oświatowymi w Polsce.

Większości szkół muzycznych współpracuje z innymi szkołami w znajdującymi się w ich regionie, są to SM I i II, a także akademie muzyczne. Zakres tej współpracy obejmuje wymianę doświadczeń różnego typu, np. zarządzania szkołą, doradztwa metodycznego dla nauczycieli, organizowania warsztatów, seminariów, szkoleń. Szkoły prowadzą wspólne projekty muzyczne – koncerty uczniów i nauczycieli, konkursy, festiwale. Uczniowie mają możliwość zaprezentowania swoich umiejętności w grze na instru-

mencie przed nowym audytorium, wspólnego muzykowania, zapoznania się z metodami pracy innych pedagogów. Rozwijająca i ciekawa dla młodzieży ze szkół muzycznych może być współpraca ze szkołami plastycznymi i baletowymi. Spojrzenie z punktu widzenia artystów reprezentujących inne dziedziny sztuki, wspólne projekty artystyczne z młodzieżą ze szkół o odmiennym profilu dają szansę na wzbogacenie i znaczne rozszerzenie zakresu doświadczeń młodych muzyków.

Bardzo ważnym elementem zdobywania nowych, inspirujących doświadczeń i wyrazem dbałości o wszechstronny rozwój uczniów jest współpraca polskich szkół muzycznych ze szkołami i akademiami muzycznymi z innych państw europejskich. Dane ankietowe wskazują, że blisko 80% szkół taką współpracę nawiązało.

Szkoły partnerskie znajdują się na terenie całej Europy: w Niemczech, Czechach, Francji, Portugalii, Hiszpanii, Łotwie, Litwie, Bułgarii, Rosji, Danii, Wielkiej Brytanii, na Węgrzech i Słowacji. Współpracy międzynarodowej sprzyjają programy Comenius i Leonardo da Vinci, które realizowane są m.in. przez SM w Warszawie, we Wrocławiu, w Koszalinie. Współpraca opiera się przede wszystkim na wymianie uczniów między zaprzyjaźnionymi szkołami. Podstawowym celem tych wyjazdów jest realizacja projektów artystycznych – wspólnych koncertów, udziału w międzynarodowych zespołach orkiestrowych, festiwalach muzycznych, warsztatach i kursach. Jednak niezaprzeczalną wartością takiej współpracy jest również możliwość pobytu w nowym, nieznanym regionie i okazja do zapoznania się z tamtejszą kulturą, tradycją i językiem.

W dzisiejszych czasach stworzenie możliwości uczestnictwa w projektach międzynarodowych powinno być uznane przez wszystkie szkoły za istotny element procesu edukacji.

1.3.3. Konkursy i festiwale organizowane przez szkoły

Zdecydowana większość szkół prowadzi różnorodną i bogatą działalność związaną z organizowaniem konkursów i festiwali. Z danych ankietowych wynika, że tylko jedna z badanych szkół nie organizuje konkursów. Mają one bardzo zróżnicowany zasięg, począwszy od szkolnych i międzyszkolnych, poprzez ogólnopolskie aż do międzynarodowych. Są to przede wszystkim konkursy wykonawcze (instrumentalne i wokalne), ale niektóre szkoły organizują także konkursy teoretyczne, kompozytorskie, kształcenia słuchu, czytania nut głosem, literatury muzycznej. SM w Gdańsku jest organizatorem unikalnego w skali kraju Konkursu Improwizacji Jazzowej dla uczniów szkół muzycznych I i II stopnia.

Warto nadmienić, że – obok muzycznych – organizowane są również konkursy przedmiotowe z języka polskiego, angielskiego czy historii (SM w Koszalinie, w Szczecinie), plastyczne i sportowe (Wałbrzych) czy konkursy wiedzy muzycznej dla szkół oświatowych (SM w Zgorzelcu).

A oto niektóre z wymienionych przez respondentów konkursów:

Konkursy międzynarodowe

Międzynarodowy Konkurs Pianistyczny im. Maurycego Moszkowskiego w Kielcach,
 Międzynarodowe Spotkania Skrzypcowe im prof. Mirosława Ławrynowicza,
 Międzynarodowy Konkurs Pianistyczny im. Haliny Czerny-Stefańskiej i Ludwika Stefańskiego w Płocku,
 Międzynarodowy Konkurs Fletowy i Międzynarodowy Konkurs Instrumentów Dętych w Jastrzębiu Zdroju,
 Międzynarodowy Konkurs Kompozytorski „Patri Patriae” na utwór dedykowany Janowi Pawłowi II w Katowicach,
 Międzynarodowy Konkurs im. J. Garści w Stalowej Woli,
 Międzynarodowy Konkurs i Festiwal Akordeonowy w Przemyślu,
 Międzynarodowy Konkurs Pianistyczny w Zgorzelcu,
 Międzynarodowy Konkurs Instrumentów Dętych we Wrocławiu,
 Międzynarodowy Konkurs Gitarowy im. Cz. Drożdżewicza w Nowym Sączu,
 Międzynarodowe Spotkania Akordeonowe i Międzynarodowy Konkurs Kompozytorski na kompozycję akordeonową w Sanoku,
 Międzynarodowy Konkurs Kompozytorski „In modo di Lutosławski” w Białymstoku,
 Międzynarodowy Konkurs Skrzypcowy im. Heinricha Wilhelma Ernsta i Karola Szymanowskiego we Wrocławiu.

Konkursy ogólnopolskie

Ogólnopolski Konkurs Puzonowo-Tubowy im. P. Waloszczyka w Bytomiu,
 Ogólnopolski Konkurs Gitarowy „Gitara na Kresach” w Chełmie,
 Ogólnopolski Młodzieżowy Konkurs Smyczkowy, Ogólnopolski Konkurs Gitarowy w Elblągu,
 Ogólnopolski Konkurs Klawesynowy w Gdańsku,
 Ogólnopolski Konkurs Pianistyczny w Koninie,
 Ogólnopolski Konkurs Harmoniczny im. F. Wesołowskiego, Ogólnopolski Konkurs Smyczkowych Zespołów Kameralnych im. G. Bacewicz, Ogólnopolski Konkurs Wiedzy „Blżej Warszawskiej Jesieni” w Łodzi,
 Ogólnopolski Konkurs Puzonu i Tuby w Pabianicach,
 Ogólnopolski Konkurs Pianistyczny im. I. J. Paderewskiego, Regionalne Piotrkowskie Spotkania Fletowe, Regionalny konkurs akordeonowy i zespołów akordeonowych, Międzyszkolny Konkurs Pianistyczny w Piotrkowie Trybunalskim,
 Ogólnopolski Konkurs Pianistyczny „Od Bacha do Szymanowskiego”, Ogólnopolski Konkurs Miniatury Skrzypcowej, Ogólnopolski Konkurs Organowy im. Mariana Sawy w Warszawie,
 Ogólnopolski Konkurs Altówkowy, Ogólnopolski Konkurs Klarinetowy, Ogólnopolski Konkurs Wiolonczelowy we Wrocławiu,
 Ogólnopolski Konkurs Duetów Fortepianowych w Zamościu,
 Ogólnopolski Turniej Pianistyczny im. Haliny Czerny-Stefańskiej, Skrzypcowy Turniej Przyjaźni w Żaganii.

Celem festiwali organizowanych przez niektóre szkoły jest propagowanie i upowszechnianie muzyki klasycznej, popularyzowanie gry na instrumentach, wymiana doświadczeń muzycznych, integracja środowiska muzycznego regionu. Festiwale stwarzają możliwość prezentowania własnej twórczości przez młodzież i pełnią funkcję edukacyjną; służą podniesieniu kultury muzycznej i promocji miasta i regionu.

Wśród festiwali organizowanych przez szkoły badani wymienili m. in. festiwale klarnetowe w Piotrkowie Trybunalskim i w Szczecinie. W Piotrkowie odbywa się Ogólnopolski Festiwal Klarnetowy, a w Szczecinie – Zachodniopomorski Festiwal Klarnetowy, skierowany do uczniów i studentów z Polski i z zagranicy. Organizatorem Ogólnopolskiego Festiwalu Fagotowo-Obojowego im. W. Osadzina i E. Mandery oraz Ogólnopolskiego Letniego Kursu Harfowego jest SM w Bytomiu. W Białymstoku SM organizuje Festiwal Młodych Organistów, Twórczości Muzycznej i Festiwal Pianistyczny.

1.3.4. Doradztwo zawodowe i poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne

Dyrektorzy pytani byli o to, czy szkoły organizują dla uczniów doradztwo zawodowe i czy zapewniają im poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne. Okazuje się, że doradztwo prowadzone jest tylko w nielicznych szkołach, poprzez warsztaty pod kierunkiem różnych specjalistów, np. pedagogów będących jednocześnie czynnymi muzykami, muzyków i wirtuozów, poprzez spotkania z pracownikami akademii muzycznych, udostępnianie młodzieży informacji na temat kierunków studiów muzycznych, a także niemuzycznych. Część szkół prowadzi zajęcia we współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, podczas których uczniowie spotykają się z doradcą zawodowym. Są też szkoły, w których doradztwo ogranicza się do rozmów z nauczycielem.

Lepiej wygląda sytuacja z poradnictwem psychologiczno-pedagogicznym – dyrektorzy ponad 40% szkół deklarują podejmowanie różnego typu działań mających na celu pomoc nie tylko uczniom, ale również nauczycielom w rozwiązywaniu problemów i radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi. Działania te koncentrują się na współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, zatrudnianiu pedagogów szkolnych, organizowaniu prelekcji, warsztatów i spotkań grupowych z psychologami, jak i konsultacji indywidualnych dla uczniów i rodziców. Jedna ze szkół oferuje zajęcia z logopedą i zajęcia kompensacyjne, zaś w SM w Cieszynie w ramach zajęć nadobowiązkowych młodzież ma możliwość uczenia się podstaw psychologii i pedagogiki.

1.3.5. Kontakty z absolwentami

Ostatnim zagadnieniem, jakie zostanie w tym rozdziale przedstawione, jest kwestia utrzymywania kontaktów i śledzenia dalszych losów byłych uczniów szkoły. Dyrektorzy pytani byli o to, czy i w jaki sposób szkoły starają się podtrzymać kontakty z absolwentami. Tylko dwie z badanych szkół nie prowadzą żadnych działań w tym celu. W pozostałych absolwenci zapraszani są do udziału w koncertach szkolnych, warsztatach, grają recitale, podczas których mają możliwość zaprezentowania swojego dorobku. Przy niektórych szkołach działają koła absolwentów, w innych prowadzone są kroniki i wydawane okolicznościowe publikacje związane z jubileuszami, w których przedstawia się sylwetki absolwentów. Informacje na temat ich zawodowych losów pozyskiwane są również dzięki portalom społecznościowym, drogą mailową, a także przez monitorowanie przebiegu dalszego kształcenia w akademiach muzycznych i innych uczelniach.

Absolwenci utrzymują także prywatne, osobiste kontakty z nauczycielami.

2 | *Nauczanie, nauczyciele i uczniowie*¹

Małgorzata Chmurzyńska

2.1. Wydziały i specjalności w SM II

Kształcenie w zawodzie muzyka (zgodnie z rozporządzeniem Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 grudnia 2010 r. (Dz. U. z 2011 r. Nr 15, poz. 70) w drugim etapie edukacyjnym obejmuje kształcenie w szkole muzycznej II st. (PSM II st.) lub w ogólnokształcącej szkole muzycznej II st. (OSM II st.) w czterech specjalnościach: instrumentalista (cykl 6-letni), wokalista (4-letni), rytmika (6-letni), lutnik (6-letni).

Nie wszystkie te specjalności są obecne w ofertach programowych 77 szkół podlegających MKiDN. Tabela 2.1 (przedstawiona w czterech częściach na kolejnych stronach) zawiera szczegółowy wykaz wydziałów prowadzonych przez szkoły. Najwięcej jest wydziałów instrumentalnych – obecne one są we wszystkich 77 szkołach. Śpiewu solowego można uczyć się w 36 szkołach, przygotowanie zaś do specjalności rytmika oferuje 27 szkół. Jedyne w Polsce wydział lutniczy mieści się w OSM II st. w Poznaniu, w szkole podlegającej samorządowi, a więc nieobjętej naszymi analizami.

Program niektórych szkół rozszerzony jest o specjalności związane z muzyką jazzową – pierwszy wydział jazzu powstał w 1992 roku w warszawskiej PSM II st. przy ul. Bednarskiej. W chwili obecnej (rok szkolny 2013/2014) poza „Bednarską” specjalności jazzowe wprowadziły także szkoły w Szczecinie (zarówno na wydziale instrumentalnym, jak i wokalnych istnieją równolegle sekcje „klasyki” oraz jazzu) i Poznaniu (instrumentalistyka jazzowo-estradowa). PSM II st. przy ul. Bednarskiej przez wiele lat była jedyną szkołą w Polsce oferującą kształcenie wokalne w specjalności piosenka. Obecnie podobną ofertę posiada szkoła poznańska – wokalistyka estradowa. Należy dodać, że wszystkie specjalności, poza instrumentalistyką, wokalistyką i rytmiką, prowadzone są na zasadach eksperymentu.

¹ Wszystkie przytoczone poniżej dane dotyczą stanu na rok szkolny 2013/2014.

Tabela 2.1. Wykaz wydziałów w 77 SM II podlegających MKiDN. Dane za rok szkolny 2013/2014

Region	Nr GEA	Typ szkoły	Miasto	Wydz. instrumentalny		Wydz. wokalny		Rytmika	Inne	
				klasyka	jazz	klasyka	jazz		Jazz jako specjalność w ramach innych wydziałów	Inne
Zachodniopomorskie	0102	ZSM-PSM II, OSM II	Szczecin	+		+		+		
	0105	PSM I i II	Stargard Szcz.	+				-		
	0113	ZSM-OSM I i II, PSM I i II	Koszalin	+				+		
Pomorskie	0117	PSM I i II	Szczecinek	+		+		+		
	0314	OSM I i II	Gdańsk	+				+		
	0321	PSM I i II	Gdańsk-Wrzeszcz	+		+		-		
	0322	PSM I i II	Słupsk	+		+		+		
Kujawsko-pomorskie	0402	PSM I i II	Inowrocław	+		+		-		
	0404	ZSM-OSM I i II, PSM I i II	Bydgoszcz	+				+		
	0409	PSM I i II	Grudziądz	+				-		
	0505	PSM I i II	Słupca	+				-		
Wielkopolskie	0506	PSM I i II	Szamotuły	+				-		
	0509	OSM I i II	Gniezno	+				-		
	0514	PSM I i II	Konin	+				+		
	0515	PSM I i II	Leszno	+				-		
	0521	ZSM-OSM II, PSM I i II	Poznań	+		+		+	instrumen- talistyka jazzowo- -estradowa	wokalistyka estradowa
	0532	PSM I i II	Pila	+		+		+		
	0604	PSM I i II	Zielona Góra	+				-		
Dolnośląskie	0609	PSM I i II	Zagań	+				-		
	0704	PSM I i II	Jelenia Góra	+		+		-		
	0715	OSM I i II	Wrocław	+				-		
	0716	PSM II	Wrocław	+		+		+		
	0720	ZSM-OSM I i II, PSM I i II	Wałbrzych	+		+		-		
Lubuskie	0722	PSM I i II	Głogów	+				-		
	0723	PSM I i II	Zgorzelec	+				-		

Region	Nr CEA	Typ szkoły	Miasto	Wydz.		Rytmika	Inne
				instrumentalny	wokalny		
Opolskie	0810	PSM I i II	Nysa	+	+	-	-
	0811	PSM I i II	Opole	+	+	+	-
Śląskie	0901	ZSM-PSM I OSM I i II	Bielsko-Biała	+	-	+	-
	0902	PSM I i II	Gieszyn	+	-	+	-
	0905	ZSM OSM II PSM I i II	Częstochowa	+	-	+	-
	0915	PSM I i II	Chorzów	+	+	-	-
	0917	PSM I i II st.	Katowice	+	+	-	-
	0918	OSM I i II	Bytom	+	-	-	-
	0923	OSM I i II	Katowice	+	-	+	-
	0924	PSM I i II	Jastrzębie-Zdrój	+	-	-	-
	0925	PSM I i II	Zabrze	+	+	+	-
	0931	PSM I i II st.	Rybnik	+	-	-	-
Małopolskie	1001	ZSM-OSM I i II PSM I i II	Kraków	+	+	-	-
	1002	PSM II	Kraków	+	+	+	-
	1005	ZSM-PSM I i II, OSM I i II	Kielce	+	+	+	-
	1016	OSM II	Kraków	+	-	+	-
Małopolskie	1020	PSM I i II	Wadowice	+	+	-	-
	1022	PSM I i II	Nowy Sącz	+	+	-	-
	1023	PSM I i II	Nowy Targ	+	+	-	-
	1102	ZSM-PSM II, OSM I i II	Krosno	+	-	-	-
Podkarpackie	1104	PSM I i II	Sanok	+	-	-	-
	1108	ZSM-OSM I i II, PSM I i II	Przemysł	+	+	-	-
	1113	PSM I i II	Mielec	+	+	-	-
	1118	PSM I i II	Stalowa Wola	+	+	-	-
	1204	PSM I i II	Biała Podlaska	+	-	-	-
	1205	PSM I i II	Chełm	+	+	-	-
Lubelskie	1206	PSM I i II	Krasnystaw	+	-	-	-
	1211	OSM I i II	Lublin	+	-	-	-
	1218	PSM I i II	Zamość	+	+	-	-
	1304	PSM I i II	Pabianice	+	-	-	-
	1306	OSM I i II	Łódź	+	-	+	-
Łódzkie	1308	ZSM-OSM I i II, PSM I i II	Łódź	+	+	-	-
	1310	PSM I i II	Piotrków Tryb.	+	-	-	-

Region	Nr CEA	Typ szkoły	Miasto	Wydz. instrumentalny	Wydz. wokalny		Rytmika	Inne
					śpiew solowy	piosenka		
Łódzkie	1311	PSM I i II	Tomaszów Maz.	+	-	-	-	-
	1315	PSM I i II	Kutno	+	+	-	-	-
	1318	PSM I i II	Zduńska Wola	+	+	+	-	-
	1402	PSM I i II	Łomża	+	-	-	-	-
Podlaskie i Warmińsko-mazurskie	1403	ZSM – OSM II, PSM I i II	Białystok	+	+	+	+	-
	1408	PSM I i II	Ełk	+	-	-	-	-
	1410	PSM I i II	Suwałki	+	+	-	-	-
	1412	ZSM – OSM I i II, PSM I i II	Elbląg	+	-	+	-	-
	1502	PSM I i II	Olsztyn	+	+	+	-	-
	1603	PSM I i II	Mława	+	+	-	-	-
	1614	ZSM nr 3 – OSM I i II	Warszawa	+	-	-	-	-
	1617	ZSM nr 2 – PSM II, Polic. St. Jazzu	Warszawa	+	śpiew solowy	piosenka	+	Wydz. Jazzowy
	1618	ZSM nr 4 – PSM II OSM I i II	Warszawa	+	-	-	+	-
	1627	PSM I i II	Ostrołęka	+	+	-	-	-
	1628	PSM I i II	Płock	+	+	-	-	-
	1630	PSM I i II	Sochaczew	+	-	-	-	-
	1631	PSM I i II	Żyrardów	+	-	-	-	-
	1632	PSM I i II	Siedlce	+	-	-	-	-
	1639	ZSM Nr 1 – SM I PSM II OSM II im. Brzawskiego	Warszawa	+	+	+	+	-
Ogółem				77	36	26	3	

Wydziały instrumentalne kształcą specjalistów w grze na instrumentach klawiszowych (fortepian, organy, klawesyn), smyczkowych (skrzypce, altówka, wiolonczela, kontrabas), dętych drewnianych (flet, obój, klarnet, fagot, saksofon), dętych blaszanych (trąbka, waltornia puzon, tuba) i perkusyjnych. Ten podstawowy zestaw instrumentów (może poza klawesynem i organami) uzupełniony jest przez bardzo popularną gitarę, akordeon i harfę. Poza standardowymi instrumentami niektóre szkoły oferują specjalizację z instrumentów mniej typowych, na ogół związanych z muzyką dawną (np. skrzypce barokowe, wiolonczela barokowa, viola da gamba). Jest to względnie nowy nurt, który w dotychczasowych opracowaniach statystycznych (Jankowska, 1990) był nieobecny.

2.2. Przedmioty w SM II – obowiązkowe, kierunkowe, nadobowiązkowe

Ramowy plan nauczania w SM II określony został w Rozporządzeniu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 grudnia 2010 roku (Dz. U. z 21.01.2011, poz. 69). Zawiera on wykaz przedmiotów obowiązujących wszystkich uczniów szkoły II st., przedmioty kierunkowe, czyli specyficzne dla poszczególnych wydziałów, oraz nadobowiązkowe zajęcia pozalekcyjne.

Kluczowymi są przedmioty główne, a więc dla sekcji skrzypiec – skrzypce, dla sekcji fortepianu – lekcje fortepianu, dla wydziału rytmiki – rytmika, dla wydziału wokalnego – śpiew. Do zajęć obowiązkowych na wszystkich wydziałach należą także takie zajęcia praktyczne, jak muzykowanie zespołowe (chór, orkiestra, kameralistyka), akompaniament (zajęcia z akompaniatorem lub nauka akompaniamentu), fortepian dodatkowy (z wyjątkiem sekcji fortepianu). Dla rytmiki jest to instrument główny w wymiarze zbliżonym do sekcji fortepianu. Tabela 2.2 zawiera wykaz obowiązujących przedmiotów praktycznych wraz z wymiarem godzinowym dla wydziałów instrumentalnego i rytmiki oraz dla wydziału wokalnego.

Pozostałe przedmioty obowiązkowe zwane są potocznie „teorią”, choć trudno kształcenie słuchu czy ćwiczenia z harmonii zaliczyć do przedmiotów ściśle teoretycznych. Dlatego w odniesieniu do tej grupy używamy określenia „przedmioty ogólnomuzyczne”. Ich wymiar godzinowy jest taki sam dla wydziału instrumentalnego i rytmiki, natomiast zmniejszony w przypadku wokalistów, co związane jest z krótszym, gdyż 4-letnim cyklem kształcenia. Z reguły tworzone są dla nich osobne grupy zajęciowe (np. kształcenie słuchu wyłącznie dla wokalistów). Tabela 2.3 zawiera wykaz obowiązujących przedmiotów ogólnomuzycznych wraz z wymiarem

Tabela 2.2. Wykaz obowiązujących przedmiotów praktycznych wraz z wymiarem godzinowym. Dane za rok szkolny 2013/2014

Nazwa przedmiotu	Wydz. instrumentalny	Wydz. wokalny*	Rytmika
Instrument / przedmiot główny	Jeden z instrumentów zamieszczonych w tabeli 2.4 13 g.	Śpiew 9 g.	Rytmika 12 g.
Fortepian	3,33 g.	6 g.	12 g.
Chór / orkiestra	6 g.	2 g.	6 g.
Muzykowanie zespołowe	Zespół kameralny 4 g.	Zespół wokalny 6 g.	Zespół rytmiki 2 g.
Zajęcia z akompaniamentem**	Od 15–45 min. w kl. I do 2 g. w kl. VI	8 g.	–
Nauka akompaniamentu***	2 g.	–	–
Razem	ok. 28 g.	31 g.	32 g.

* Liczba godzin tygodniowo w ciągu 4 lat nauki.

** Nie obowiązują uczniów, dla których przedmiotem głównym jest fortepian, harfa, gitara, akordeon lub organy.

*** Wyłącznie dla uczniów, dla których przedmiotem głównym jest fortepian.

godzinowym dla wydziałów instrumentalnego i rytmiki oraz dla wydziału wokalnego.

Tabela 2.3. Wykaz obowiązujących przedmiotów ogólnomuzycznych wraz z wymiarem godzinowym. Dane za rok szkolny 2013/2014

Nazwa przedmiotu	Wydz. instrumentalny Rytmika*	Wydz. wokalny**
Zasady muzyki	2	3
Kształcenie słuchu	12	8
Harmonia z ćwiczeniami	6	4
Literatura muzyczna	4	–
Historia muzyki z literaturą muzyczną	9	12
Formy muzyczne	4	4
Razem	37	31

* Liczba godzin tygodniowo w ciągu 6 lat nauki.

** Liczba godzin tygodniowo w ciągu 4 lat nauki.

Obowiązkowe zajęcia kierunkowe są specyficzne dla poszczególnych wydziałów i dostosowane do wymagań specjalizacji. Wykaz tych zajęć umieszczony jest w tabeli 2.4.

W ramach podsumowania w tabeli 2.5 zestawiliśmy wymiar godzinowy dla wszystkich wydziałów. Nie ulega wątpliwości, że najbardziej pracowitym jest wydział rytmiki – wymaga ponad 30% więcej czasu niż pozostające

Tabela 2.4. Wykaz przedmiotów kierunkowych wraz z wymiarem godzinowym dla trzech wydziałów. Dane za rok szkolny 2013/2014

Przedmiot	Wydział instrumentalny/sekcja
Nauka akompaniamentu	fortepian 2 g.
Improwizacja	organy 2 g.
Przedmiot	Rytmika
Improwizacja	10 g.
Technika ruchu	6 g.
Emisja głosu	2 g.
Metodyka nauczania rytmiki	6 g.
Pedagogika	3 g.
Psychologia	3 g.
Przedmiot	Wydział wokalny
Czytanie nut głosem	4 g.
Dykcja i recytacja	4 g.
Rytmika	4 g.

stałe sekcje/wydziały. Zgodnie z opiniami ekspertów rytmiczki są najlepiej i najwszechstronniej wykształconymi absolwentkami SM II. Studia kontynuują na wydziałach rytmiki i najbardziej wymagających wydziałach teorii, kompozycji.

Tabela 2.5. Zestawienie obowiązkowego wymiaru godzin w całym cyklu kształcenia dla wszystkich wydziałów. Dane za rok szkolny 2013/2014

Wydział / sekcja	Obowiązkowy wymiar godzin w całym cyklu kształcenia w SM II
Wydział instrumentalny – instrumenty orkiestrowe	64,3 g.
Wydział instrumentalny – fortepian	62 g.
Wydział instrumentalny – organy	65,15 g.
Wydział instrumentalny – harfa, gitara, akordeon	63,3 g.
Wydział rytmiki	99 g.
Wydział wokalny (cykl 4-letni)	66 g.

Do szkolnego planu nauczania na mocy wspomnianego rozporządzenia mogą być wprowadzone pozalekcyjne zajęcia nadobowiązkowe. Nie realizują one podstawy programowej, natomiast celem ich jest rozwijanie zdolności i zainteresowań uczniów. Mogą odbywać się w różnych fazach cyklu nauczania w wymiarze dostosowanym do potrzeb uczniów. Dla każdego wydziału opracowano zestaw takich przedmiotów (tabela 2.6).

Z ankiet wypełnianych w ramach naszych badań przez dyrekcje szkół wynika, iż naukę gry na nietypowych instrumentach prowadzą m.in.: szkoła w Bytomiu (wiolonczela barokowa i skrzypce barokowe), w Kato-

Tabela 2.6. Wykaz pozalekcyjnych zajęć nadobowiązkowych dla wszystkich wydziałów. Dane za rok szkolny 2013/2014

Przedmiot	Wydział instrumentalny	Wydział wokalny	Wydział rytmiki
Instrument dodatkowy	+	+	+
Improwizacja	fortepianowa +	głosem +	jako obowiązkowy
Gra a vista	+	-	w ramach improwizacji
Harmonia/ćwiczenia z harmonii	+	-	+
Kontrapunkt	+	-	+
Analiza form muzycznych	+	form wokalnych +	-
Ćwiczenia z kompozycji	+	-	w ramach improwizacji
Dyrygowanie	+	-	jako jeden przedmiot
Prowadzenie zespołów muzycznych	+	-	
Instrumentoznawstwo (z elementami instrumentacji)	+	-	+
Czytanie partytur	+	-	+
Emisja głosu	+	+	jako obowiązkowy
Ćwiczenia z fonotechniki	+	+	+
Podstawy aranżacji	+	-	+
Zespół muzyki rozrywkowej	+	-	+
Folklor	+	-	+
Techniki kompozytorskie	+	-	-
Zespół kameralny	+	-	-
Wiedza o kulturze	+	+	+
Interpretacja piosenki	-	+	-
Ruch sceniczny	-	+	+
Konsultacje językowe	-	+	-
Technika mowy	-	+	-
Elementy gry aktorskiej	-	+	-
Taniec	-	+	-
Historia muzyki rozrywkowej	-	+	-
Elementy harmonii i aranżacji	-	+	-

wicach (viola da gamba, flet traverso), w Nowym Sączu (rożek angielski, klarnet basowy), w Nysie (eufonium – odmiana sakshornu barytonowego), we Wrocławiu (klawikord). Natomiast przedmioty nadobowiązkowe realizowane są m.in. w Białymstoku (techniki kompozytorskie, emisja głosu dla organistów), w Bytomiu (improwizacja, kompozycja z instrumentacją,

emisja głosu, dyrygowanie, podstawy aranżacji, zespół muzyki rozrywkowej), w Gdańsku (emisja głosu, big-band, zajęcia teatralne), w Gnieźnie (ćwiczenia z kompozycji), w Jeleniej Górze (ćwiczenia z kompozycji, podstawy aranżacji, emisja głosu, elementy gry aktorskiej, ruch sceniczny), w Jastrzębiu-Zdroju (folklor), w Kielcach (dyrygowanie, kompozycja, zespół muzyki dawnej, zespół rozrywkowy), w Koninie (big-band), w Mławie (elementy gry aktorskiej), w Ostrołęce (folklor i emisja głosu dla instrumentalistów), w Piotrkowie Trybunalskim (zespół wokalny muzyki dawnej), w Poznaniu (dyrygowanie, ćwiczenia z kompozycji, emisja głosu), w Sanoku (metodyka gry na instrumencie), w Sochaczewie (big-band), w Stalowej Woli (folklor), w Szczecinie (folklor, dyrygowanie, kompozycja), w Warszawie (gra a vista dla pianistów), we Wrocławiu (zespół rozrywkowy, dyrygentura, ćwiczenia z kompozycji), w Zduńskiej Woli (improwizacja, emisja głosu, piosenka, kontrapunkt, aranżacja). Dzięki tym możliwościom oferty programowe szkół mogą stawać się coraz bogatsze.

2.3. Podstawy programowe

Obecnie (początek roku szkolnego 2013/2014) w szkołach muzycznych II st. oraz ogólnokształcących szkołach muzycznych II st. obowiązuje podstawa programowa dla drugiego etapu edukacyjnego, umieszczona w Rozporządzeniu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 grudnia 2010 r. (Dz. U. z 2011 r. Nr 15, poz. 70, s. 1180–1181). Określa ona cele kształcenia w trakcie nauki w SM II oraz kwalifikacje (czy raczej kompetencje), jakie absolwenci poszczególnych wydziałów powinni posiadać w momencie ukończenia szkoły.

Dla specjalności muzyk instrumentalista dokument przewiduje m.in. następujące kompetencje:

1. biegłe czytanie nut w kluczu wiolinowym, basowym i innych, właściwych dla danego instrumentu (np. klucz altowy dla altówki);
2. umiejętność gry na instrumencie głównym oraz (dla niepianistów) umiejętność gry na fortepianie w podstawowym zakresie;
3. posiadanie wykształconego słuchu muzycznego umożliwiającego poprawną intonację w grze na instrumencie (o ile instrument tego wymaga);
4. umiejętność praktycznego zastosowania zasad muzyki, harmonii, form muzycznych, historii muzyki (np. interpretacja utworów zgodna ze stylem epoki);
5. umiejętność gry w zespołach kameralnych i orkiestrze lub pracy w zespole wokalnym lub w chórze;

6. przygotowanie do podjęcia studiów muzycznych na wyższym etapie edukacyjnym (w akademiach muzycznych).

Absolwentów wydziałów wokalnych obowiązują te same kompetencje z uwzględnieniem specyfiki „instrumentu” – a więc tylko klucz wiolinowy i basowy czy udział tylko w zespołach wokalnych. Ponadto wokalista powinien:

- posiadać umiejętność śpiewu opartą na prawidłowym oddechu, właściwej technice aparatu głosowego i intonacji;
- posiadać umiejętności aktorskie, pozwalające na podjęcie pracy w teatrach muzycznych.

W wyniku kształcenia na wydziale rytmiki absolwent (poza kompetencjami wspólnymi, typowymi) powinien:

- posiadać wiedzę teoretyczną i praktyczną rytmiki Orffa i Dalcroze’a oraz przygotowanie do jej stosowania w pracy z dziećmi;
- posiadać umiejętność improwizacji fortepianowej;
- posiadać praktyczną umiejętność tworzenia interpretacji ruchowych utworów muzycznych;
- posiadać podstawową wiedzę o choreografii;
- grać na fortepianie na poziomie pozwalającym na swobodne improwizowanie i akompaniowanie na zajęciach ruchowych;
- posiadać umiejętność prowadzenia zajęć muzyczno-ruchowych w przedszkolach i innych instytucjach upowszechniania kultury.

Dokument zawiera także treści nauczania, które wytyczają główne kierunki działań dydaktycznych nauczycieli. Dla specjalności muzyk instrumentalista i muzyk wokalista wśród treści nauczania w zakresie przedmiotu głównego wymienia się m.in. wiedzę z zakresu historii instrumentu (historii wokalistyki), prawidłowy aparat gry (prawidłowe funkcjonowanie organu głosowego), umiejętności techniczne (technika śpiewu) obejmujące biegłość, swobodę artykulacyjną, wiedzę dotyczącą interpretacji utworów muzycznych, czytanie a vista, samodzielną pracę nad utworem, praktykę estradową (z uwzględnieniem obycia estradowego, technik koncentracji, pokonywania tremy, zapamiętywania), muzykowanie zespołowe, program dyplomowy na zakończenie edukacji.

Dla specjalności rytmiki treści nauczania przedmiotu głównego obejmują m.in.: historię rytmiki, budowę ciała ludzkiego, metodę Dalcroze’a, odtwarzanie ruchem elementów muzyki, metrorytmikę, realizację kompozycji przestrzenno-ruchowych.

Poza przedmiotami głównymi, treści nauczania określone są dla wszystkich obowiązkowych zajęć edukacyjnych. Dla przedmiotów ogólnomuzycznych, wspólnych dla wszystkich specjalności, są one następujące:

Kształcenie słuchu

1. Rozpoznawanie słuchowe interwałów, akordów, gam i skal.
2. Rozpoznawanie i notacja struktur metrycznych.
3. Czytanie nut głosem.
4. Zapisywanie dyktand.
5. Analiza słuchowa przykładów z literatury muzycznej.
6. Kształtowanie pamięci i wyobraźni muzycznej.

Zasady muzyki

1. Cechy materiału dźwiękowego i elementy notacji muzycznej.
2. Skale:
 - systemu dur-moll,
 - modalne,
 - pozostałe.
3. Metryka.
4. Interwały i akordy.
5. Agogika, dynamika, artykulacja.
6. Podstawowe elementy muzyki.

Harmonia

1. Akordyka.
2. Konstrukcje harmoniczne.
3. Dźwięki obce i figuracja.
4. Modułacja.
5. Analiza harmoniczna.
6. Faktura instrumentalna.
7. Tendencje przewyższania systemu dur-moll i kształtowania się harmoniki atonalnej.

Literatura muzyczna

1. Utwory reprezentatywne dla:
 - kolejnych epok,
 - czołowych kompozytorów,
 - głównych form, gatunków i stylów muzycznych.
2. Elementy muzyki, faktury muzyczne, elementy i sposoby kształtowania formy muzycznej.
3. Instrumenty muzyczne, głosy ludzkie, rodzaje zespołów muzycznych i ich zastosowania w praktyce wykonawczej różnych epok.
4. Cechy polskiej muzyki ludowej. Muzyka ludowa w twórczości artystycznej.
5. Funkcje muzyki.
6. Chronologia dziejów muzyki.

W zakresie treści nauczania dla historii muzyki, w porównaniu z podstawami programowymi z wcześniejszych rozporządzenia, zaszyły zmiany polegające na wprowadzeniu dwóch poziomów nauczania: podstawowego i rozszerzonego. Poniżej prezentowany jest poziom podstawowy, a treści z poziomu rozszerzonego są wyróżnione.

1. Terminy i pojęcia niezbędne do opisu, analizy i interpretacji historii muzyki.
2. Chronologia epok, szkół kompozytorskich, ośrodków artystycznych, stylów, postaci w muzyce:
 - a) starożytnej Grecji;
 - b) średniowiecza;
 - c) renesansu;
 - d) baroku;
 - e) klasycyzmu;
 - f) XIX wieku (romantyzmu i neoromantyzmu);
 - g) współczesnej.
3. Zagadnienia szczegółowe realizowane w odniesieniu do wskazanych wyżej epok:
 - a) ramy czasowe epok, okresów i stylów w muzyce;
 - b) kultura muzyczna epoki z odniesieniem do innych dziedzin sztuki;
 - c) cechy stylu muzycznego:
 - historycznego,
 - lokalnego, narodowego,
 - indywidualnego;
 - **funkcjonalnego (np. styl teatralny, kościelny),**
 - **wykonawczego,**
 - **stylizacja;**
 - d) praktyka wykonawcza: instrumenty, głosy ludzkie, rodzaje zespołów muzycznych;
 - e) język dźwiękowy: skale, melodyka, harmonika, metryka, kolorystyka, faktura;
 - f) techniki kompozytorskie, sposoby kształtowania formy;
 - g) podstawowe gatunki i formy muzyczne;
 - h) treść i znaczenie w muzyce: ilustracyjność i programowość;
 - i) twórczość wybranych kompozytorów reprezentatywnych dla epoki, stylu, ośrodka, z odniesieniem do biografii;
 - j) podstawowe notacje muzyczne;
 - k) wielcy wykonawcy.
4. Analiza źródeł nutowych, dźwiękowych, ikonograficznych i tekstów o muzyce **w kontekście stylistycznym i historycznym.**

Dla obowiązkowych przedmiotów kierunkowych najważniejsze treści nauczania są następujące:

- nauka akompaniamentu dla pianistów (granie a vista, współpraca z solistą, współpraca w ramach tria, kwartetu, kwintetu i in.);
- improwizacja organowa dla organistów (np. realizacja basso continuo, improwizacja homofoniczna i polifoniczna, ćwiczenia z kompozycji);
- improwizacja fortepianowa dla rytmiczek (improwizowanie w różnych stylach, do przebiegów rytmicznych, do różnych ćwiczeń ruchowych, sposobów poruszania się);
- fortepian obowiązkowy (dodatkowy) dla niepianistów (treści zbliżone do nauki na innych instrumentach);
- zespół kameralny, wokalny (rozwijanie możliwości wykonawczych i umiejętności pracy w zespole);
- zespół rytmiki (praca w zespole, interpretacje ruchowe);
- dykcja i recytacja dla wokalistów (np. podstawy techniki mówienia, poprawna wymowa, interpretacja tekstu);
- czytanie nut głosem dla wokalistów (prawidłowe czytanie tekstu nutowego, czytanie a vista);
- rytmika dla wokalistów (podstawowe zasady metody Dalcroze’a, tańce polskie);
- technika ruchu dla rytmiczek (różnego rodzaju ćwiczenia wzmacniające, koncentrujące, relaksujące, biegi, skoki, podstawowe kroki taneczne, poruszanie się po sali po określonych liniach, odzwierciedlenie w ruchu kierunku linii melodycznej, rytmu, tempa dynamiki, koordynacja różnych rodzajów ruchu, komponowanie ruchu w przestrzeni);
- emisja głosu dla rytmiczek (opanowanie poprawnego śpiewu, interpretacja piosenek);
- metodyka nauczania rytmiki (konceptje wychowania muzycznego, metodyka prowadzenia zajęć rytmiki w przedszkolach i innych placówkach wychowania pozaszkolnego);
- pedagogika i psychologia dla rytmiczek (treści dotyczą wiedzy z dydaktyki, psychologii ogólnej, wychowawczej, społecznej, motywacji, poznawczej, emocji, osobowości, rozwojowej, a także psychologii muzyki).

Treści nauczania dla muzykowania zespołowego:

- chór (rozwijanie techniki wokalne, poczucia estetyki i wrażliwości na jakość dźwięku, zamięłowania i umiejętności pracy w zespole, poszerzanie znajomości repertuaru chóralnego, kształtowanie dyscypliny artystycznej i poczucia odpowiedzialności);

- orkiestra (rozwijanie umiejętności wykonawczo-instrumentalnych, umiejętności współpracy w zespole, poszerzanie znajomości repertuaru orkiestrowego, kształtowanie dyscypliny artystycznej i poczucia odpowiedzialności).

Zoperacjonalizowane treści nauczania to zakładane osiągnięcia ucznia. Są one uporządkowane zgodnie z układem treści nauczania i tworzą bardziej szczegółowe zapisy w zakresie poszczególnych specjalności. W przypadku wydziału instrumentalnego (najbardziej zróżnicowanego jeśli chodzi o specjalności) osiągnięcia (inaczej mówiąc – kompetencje) dotyczą następujących instrumentów (przedmiotów) głównych: fortepian, klawesyn, organy, akordeon, gitara, harfa, skrzypce, altówka, wiolonczela, kontrabas, flet, obój, klarnet, saksofon, fagot, trąbka, róg, puzon, tuba, perkusja.

Ze względu na uwagi zgłaszane przez nauczycieli instrumentów głównych (vide: rozdz. 3) zamieszczamy poniżej przykładowo programy końcowe obowiązujące pianistów, skrzypków i oboistów:

Fortepian – trzy etiudy wirtuozowskie (w tym na dwudźwięki i oktawy), utwór polifoniczny (preludium i fuga z *Das Wohltemperierte Klavier* lub partita w całości), sonata klasyczna (w całości), utwór F. Chopina, utwór dowolny, koncert (całość lub I albo II i III część). Cały program z pamięci.

Skrzypce – dwa kaprysy (w tym jeden dwudźwiękowy), koncert, sonata, dwie części sonaty (partity) Bacha lub fantazji Telemanna, utworu dowolnego, studia orkiestrowe – przygotowane fragmenty. Cały program z pamięci.

Obój – dwie etiudy, koncert, sonata, utwór dowolny, studia orkiestrowe – przygotowane fragmenty. Jeden utwór z pamięci.

W naszych badaniach ankietowych kilka pytań dotyczyło stosunku nauczycieli do podstaw programowych: które treści uważają za zbędne, zbyt trudne dla uczniów, nierealizowane z powodu braku czasu. O tych kwestiach piszemy w rozdziale 3.

2.4. Nauczyciele SM II w statystyce

Jednym z celów niniejszego *Raportu* jest opracowanie dokładnej statystyki nauczycieli prowadzących zajęcia muzyczne w SM II. Jej głównym źródłem są dane będące w posiadaniu CEA, a uzyskane z arkuszy „Organizacja roku szkolnego”, które wypełniane są przez szkoły na początku roku szkolnego. Sposób, w jaki Centrum gromadzi dane, wiąże się ściśle z funkcją i zadaniami CEA jako organu prowadzącego i sprawującego nadzór nad szkolnictwem artystycznym w Polsce. Nie zawsze pozwala on jednak na precyzyjne wyselekcjonowanie informacji istotnych z punktu widzenia ni-

niejszego *Raportu*. O problemach z interpretacją danych wspomniano już przy poprzednim *Raporcie* (Chmurzyńska, 2012).

Dane prezentowane są w dwóch częściach. Pierwsza przedstawia uporządkowane i pokategoryzowane informacje o populacji nauczycieli muzyków lub muzykologów pracujących w polskich SM II. Druga zawiera dane statystyczne dotyczące liczby nauczycieli prowadzących poszczególne zajęcia i liczby stanowisk pracy. Wszystkie te trzy wielkości są różne.

2.4.1. Charakterystyka populacji

W SM II w roku szkolnym 2013/2014 pracowało ponad 3840² osób (dokładna liczba, jaką udało się ustalić, to 3846³) z wykształceniem muzycznych lub muzykologicznym. Liczba ta nie obejmuje osób, które prowadzą zajęcia kierunkowe, ale muzykami nie są (dotyczy to szczególnie wydziałów wokalnych i takich przedmiotów, jak dykcja i recytacja, które często prowadzą absolwenci szkół teatralnych).

Ponad 56% populacji stanowią kobiety, mężczyźni – ponad 43% (tabela 2.7). Pod względem wiekowym nauczyciele są bardzo zróżnicowani –

Tabela 2.7. Rozkład płci w populacji. Dane za rok szkolny 2013/2014

Płeć	N	%
Kobiety	2186	56,8
Mężczyźni	1657	43,12
Brak danych	2	
Ogółem	3846	100

najstarszy urodził się 1927 roku, najmłodszy – w 1990. W tabeli 2.8 zamieszczono dane na temat wieku z podziałem na 5 kategorii wiekowych, które w przybliżeniu odpowiadają fazom rozwoju zawodowego człowieka dorosłego (Super, 1957) i rozwoju zawodowego muzyka (Manturzevska, 1990a, 1990b). W porównaniu ze SM I liczniejsza jest najstarsza grupa nauczycieli (powyżej 65. roku życia). Pod względem długości stażu dominuje grupa pracująca 25 lat i więcej (tabela 2.9).

W tabelach 2.10–2.12 zamieszczono dane dotyczące wykształcenia, stopni i tytułów naukowych oraz stopni awansu zawodowego. Trzeba zaznaczyć, że ukończony wydział/specjalizacja nie zawsze pokrywa się z prowadzonym w SM II przedmiotem. Są np. absolwenci teorii, prowadzący zespół kameralny, są zespoły kameralne prowadzone przez instrumentalistów.

² Ta liczba nie obejmuje 31 wakatów, które istniały na początku roku szkolnego, a które w późniejszym okresie, już po wypełnieniu przez szkoły arkuszy, zostały zapełnione.

³ Wszystkie dane liczbowe należy traktować jako wysoce prawdopodobne.

Tabela 2.8. Rozkład liczebności nauczycieli według kategorii wiekowych. Dane za rok szkolny 2013/2014

Przedział wiekowy	N	%
Do 30. roku życia	264	6,85
31–40	955	24,78
41–52	1368	35,63
53–64	936	24,34
65 i powyżej	312	8,40
Brak danych	11	
Ogółem	3846	100

Tabela 2.9. Rozkład stażu pracy według określonych kategorii. Dane za rok szkolny 2013/2014

Staż	N	%
Do 9 lat	952	24,75
10–17	775	20,15
18–24	716	18,62
25 lat i powyżej	1315	34,19
Brak danych	88	2,29
Ogółem	3846	100

Tabela 2.10. Wykształcenie – ukończone studia. Dane za rok szkolny 2013/2014

Uczelnie, wydziały, specjalności	Liczba nauczycieli
Wydział instrumentalny	2868*
Wydział jazzu (instrumentalny)	16
Teoria, dyrygentura, kompozycja	323**
Wydział wokalnie-aktorski	132***
Wokalistyka jazzowa	7
Rytmika	83
Edukacja muzyczna (wychowanie muzyczne) AM	248****
Edukacja artystyczna i in. na wydziałach uniwersyteckich (uczelnie niemuzyczne)	36*****
Muzykologia	113*****
Inne	7
Studia niemuzyczne (studia politechniczne, filologie, psychologia)	4
Brak wykształcenia wyższego	9
Razem	3846

* W tym 60 osób ukończyło także inny kierunek muzyczny.

** W tym 37 osób ukończyło także inne studia: instrumentalne (8), rytmikę (4), edukację muzyczną/wychowanie muz. (18), studia niemuzyczne (6), muzykologię i wydz. instrumentalny (1).

*** W tym 4 osoby ukończyły także inny kierunek muzyczny, 1 osoba – muzykologię, 6 osób – wokalistykę jazzową, 1 osoba – studia ekonomiczne.

**** W tym 16 osób także po wydziałach instrumentalnych.

***** W tym 7 osób – licencjat z fortepianu AM.

***** W tym 11 osób inne studia w AM.

Tabela 2.11. Stopnie i tytuły naukowe. Dane za rok szkolny 2013/2014

Tytuł	N
Profesor	82
Doktor habilitowany	43
Doktor	206
Magister	3480
Licencjat	26
SM II st.	9
Razem	3846

Tabela 2.12. Stopnie awansu zawodowego. Dane za rok szkolny 2013/2014

Stopień awansu	N	%
Dyplomowany	1489	38,70
Mianowany planujący awans w br.	117	3,04
Mianowany	1313	34,13
Kontraktowy planujący awans w br.	97	2,52
Kontraktowy	687	17,86
Stażysta	141	3,67
Brak danych	2	
Razem	3846	100

2.4.2. Nauczyciele SM II – prowadzone zajęcia

W niniejszym podrozdziale przedstawiono dwa rodzaje statystyk: statystykę nauczycieli poszczególnych przedmiotów i statystykę stanowisk. Uwzględniają one różne sytuacje związane z pracą nauczyciela SM. Może on bowiem:

- a) prowadzić jeden przedmiot w kilku placówkach – mamy wtedy jedną osobę, ale kilka stanowisk pracy;
- b) prowadzić w jednej placówce różne przedmioty – mamy jedną osobę, ale większą liczbę nauczycieli od poszczególnych przedmiotów;
- c) prowadzić ten sam przedmiot w jednej placówce o strukturze złożonej; wówczas rejestrowany jest dwa razy: osobno w PSM i OSM (mimo że obie jednostki kodowane są jako jedna placówka) – takich rekordów, według wyliczeń CEA, dokonanych specjalnie dla potrzeb *Raportu*, jest 1206;
- d) łączyć możliwość a, b i c.

Sporadycznie w dokumentacji CEA pojawiają się przypadki (wynikające raczej z błędu ludzkiego), kiedy ci sami nauczyciele, uczący tego samego przedmiotu i w tej samej jednostce szkolnej, rejestrowani są więcej niż je-

den raz. Nie są to jednak sytuacje na tyle częste, aby wpływały w sposób istotny na wyniki.

Z powodu tych wszystkich uwarunkowań w zależności od przyjętych kryteriów statystyki mogą się znacznie różnić. W niniejszym *Raporcie* postanowiono wyłączyć z obliczeń sytuację (c). Niemniej możliwość prowadzenia przez jednego nauczyciela wielu przedmiotów w tej samej lub innych szkołach albo tego samego przedmiotu w różnych szkołach powoduje, że liczba nauczycieli SM II – czyli 3846 – jest znacznie mniejsza od liczby stanowisk/miejsc pracy. Po odjęciu 1206 powtórzeń i 31 wakatów nieobsadzonych na początku roku szkolnego wynosi ona 7184.

Przy tak różnorodnych warunkach pracy niemożliwe staje się określenie, ilu nauczycieli jest pełnozatrudnionych, a ilu niepełnozatrudnionych (dlatego używamy terminu stanowisko czy miejsce pracy, a nie etat). Statystycznie jeden nauczyciel zajmuje 2,19 stanowiska, ale zdarzają się i takie przypadki, kiedy nauczyciel prowadzi 6 przedmiotów w dwóch szkołach, co powoduje, że zajmuje w sumie np. 9 stanowisk pracy (i tyle razy pojawia się w wykazach).

Wielkim wyzwaniem jest także precyzyjne wskazanie liczby osób (a nie stanowisk) uczących poszczególnych przedmiotów. Stąd dane te, jeśli występują, należy traktować jako przybliżone, natomiast w przypadku zbyt dużych wątpliwości zostały one pominięte.

2.4.2.1. Przedmioty/instrumenty główne

W tabelach 2.13–2.16 zamieszczono dane dotyczące liczebności zajęć i nauczycieli przedmiotów/instrumentów głównych. W tabelach dotyczących instrumentów dawnych i instrumentów/przedmiotów jazzowych (tabele 2.15 i 2.16) nie wprowadzono kategorii „stanowiska”, gdyż specjalności te stanowią wciąż rzadkość w szkołach muzycznych. Nauczyciele uczą więc w jednej placówce, gdyż druga z takimi specjalnościami może być oddalona o kilkaset kilometrów.

Tabela 2.13. Przedmioty/instrumenty główne. Dane za rok szkolny 2013/2014

Przedmiot główny	Liczba stanowisk
Instrument główny	2550
Rytmika	45
Śpiew solowy	111
Instrument dawny/gł.	13
Instrument/wokalistyka jazzowa	21
Razem	2740

Tabela 2.14. Zajęcia z instrumentu głównego. Dane za rok szkolny 2013/2014

Instrument główny	Liczba osób uczących na poszczególnych instrumentach głównych	Liczba stanowisk
Fortepian	498	571
Skrzypce	360	418
Flet	141	158
Wiolonczela	140	161
Gitara	132	155
Klarnet	118	136
Akordeon	106	117
Perkusja	100	113
Trąbka	89	101
Altówka	76	84
Saksofon	69	81
Kontrabas	67	73
Organy	63	69
Obój	56	62
Puzon	57	66
Fagot	50	52
Róg	48	53
Harfa	18	19
Klawesyn	17	17
Tuba	11	13
Klawikord	1	1
Sakshorn/eufonium	2	3
Inne		27
Razem	2219*	2550

* Suma ta może być niedoszacowana.

Tabela 2.15. Nauczyciele instrumentu dawnego (głównego). Dane za rok szkolny 2013/2014

Instrument dawny (główny)	Liczba osób uczących
Skrzypce (skrzypce barokowe)	3
Flet traverso	2
Viola da gamba	2
Flet prosty	2
Obój barokowy	1
Róg naturalny	1
Wiolonczela barokowa	1
Lutnia	1
Razem	13

Tabela 2.16. Nauczyciele wydziału jazzowego. Dane za rok szkolny 2013/2014

Przedmiot główny	Liczba osób uczących
Instrument jazzowy (główny)	
– fortepian	5
– perkusja	3
– gitara	3
– kontrabas	2
– saksofon	2
– flet	1
– trąbka	1
– puzon	1
Wokalistyka jazzowa	3
Razem	21

2.4.2.2. Przedmioty ogólnomuzyczne i praktyczne

W tabeli 2.17 i 2.18 zamieszczono dane dotyczące liczebności nauczycieli i zajęć z obowiązkowych przedmiotów ogólnomuzycznych oraz z muzykowania zespołowego. W jednym i w drugim przypadku kolumna druga nie została zsumowana, gdyż ci sami nauczyciele często prowadzą różne

Tabela 2.17. Zajęcia z obowiązkowych przedmiotów ogólnomuzycznych. Dane za rok szkolny 2013/2014

Przedmiot	Liczba osób	Liczba stanowisk
Zasady muzyki	208	215
Kształcenie słuchu	300	303
Harmonia	203	206
Formy muzyczne	120	123
Historia muzyki	181	181
Literatura muzyczna	145	147
Razem	–	1338

Tabela 2.18. Zajęcia z muzykowania zespołowego. Dane za rok szkolny 2013/2014

Przedmiot	Liczba osób	Liczba stanowisk
Zespoły kameralne	618	626
Orkiestra	78	80
Chór	80	82
Zespół jazzowy	6	6
Zespół muzyki rozrywkowej	23	24
Zespoły wokalne	–	50
Big-band	2	2
Zespół instrumentów historycznych	1	1
Razem	–	856

zajęcia ogólnomuzyczne (np. zasady muzyki, kształcenie słuchu i harmonię) lub zajęcia z muzykowania zespołowego.

2.4.2.3. Pozostałe przedmioty

Najliczniejszą grupą instrumentalistów są pianiści. W tabeli 2.19 zamieszczono stanowiska pracy wypełniane przez tę grupę muzyków. W sumie, po uwzględnieniu fortepianu głównego, w SM II dla pianistów przeznaczonych jest 2319 stanowisk pracy. Oczywiście znaczna część z nich obsługiwana jest przez te same osoby.

Tabela 2.19. Wykaz stanowisk pracy dla pianistów. Dane za rok szkolny 2013/2014

Przedmiot	Liczba stanowisk
Fortepian główny	571
Fortepian dodatkowy/obowiązkowy	898
Nauka akompaniamentu	200
Zajęcia z akompaniamentem	650
Razem	2319

Pozostałą kadrę pedagogiczną SM II (ponad 500 stanowisk) tworzą nauczyciele obowiązkowych przedmiotów kierunkowych (m.in. improwizacja, technika ruchu dla rytmiki, zajęcia sceniczne, dykcja i recytacja dla wydziału wokalnego) i przedmiotów nadobowiązkowych (np. czytanie partytur, folklor, gra a vista, kontrapunkt).

2.5. Uczniowie w SM II

2.5.1. Uczniowie w roku szkolnym 2013/2014

Na podstawie danych CEA można dokładnie określić, ilu uczniów i na jakich wydziałach kształci się w SM II podlegających MKiDN. Tabela 2.20 zawiera dane dotyczące liczby uczniów uczęszczających w roku szkolnym 2013/2014 na poszczególne wydziały w 77 szkołach. Najliczniejszy jest

Tabela 2.20. Liczba uczniów na poszczególnych wydziałach z podziałem na klasy. Dane za rok szkolny 2013/2014

Wydział	Klasa						Razem
	I	II	III	IV	V	VI	
Wydział instrumentalny	1825	1695	1494	1308	1147	1104	8573
Wydział jazzu	1	–	15	15	8	7	46
Wydział lutnictwa	–	–	–	–	–	–	–
Wydział rytmiki	67	77	69	53	68	56	390
Wydział wokalny	273	235	184	156	–	–	848
Liczba uczniów ogółem	2166	2007	1762	1532	1223	1167	9857

wydział instrumentalny, którego uczniowie stanowią blisko 87% całej populacji uczniów szkół muzycznych II st. W tabeli 2.21 zamieszczono dane o liczbie uczniów na poszczególnych instrumentach. Zdecydowanie najwięcej uczniów kształci się w grze na skrzypcach – 18% instrumentalistów to skrzypkowie i – nieco mniej – na fortepianie (17,5%).

Tabela 2.21. Wydział instrumentalny. Liczba uczniów na poszczególnych instrumentach z uwzględnieniem typu szkoły. Dane za rok szkolny 2013/2014

Instrument	OSM	PSM	ZSM	Razem
Skrzypce	309	670	572	1551
Fortepian	271	660	579	1510
Flet	88	287	247	622
Gitara	87	213	201	501
Wiolonczela	92	184	214	490
Klarnet	65	233	168	466
Saksofon	48	216	164	428
Trąbka	48	199	139	386
Akordeon	47	211	124	382
Perkusja	52	170	147	369
Altówka	72	133	148	353
Organy	37	117	142	296
Kontrabas	37	91	113	241
Puzon	26	111	83	220
Obój	38	89	90	217
Fagot	24	59	85	168
Róg	29	68	67	164
Harfa	23	10	30	63
Klawesyn	–	–	51	51
Tuba	1	27	12	40
Skrzypce barokowe	–	3	7	10
Flet traverso	–	2	4	6
Flet prosty	–	–	5	5
Lutnia	–	–	5	5
Viola da gamba	–	1	4	5
Eufonium	–	4	–	4
Wiolonczela barokowa	–	–	3	3
Sakshorn	2	–	–	2
Klawikord	–	1	–	1
Obój historyczny	–	–	1	1
Róg naturalny	–	–	1	1
Inne*				12
Razem	1396	3759	3406	8573

* Nie wyszczególniono konkretnych instrumentów, ale z ankiet wynika, że są to np. szpinet (Zduńska Wola), róg angielski, klarnet basowy (Nowy Sącz).

Najmniej liczny jest wydział jazzowy – 46 uczniów stanowi niecałe 0,5% populacji. W tabeli 2.22 zamieszczono liczebności uczniów w poszczególnych sekcjach. Z opinii nauczycieli z naszych badań wynika, iż będzie to (podobnie jak rozrywka) specjalność intensywnie rozwijająca się w przyszłości. Jak na razie stanowi ona dominujący dział w niepublicznych szkołach muzycznych (bez uprawnień).

Tabela 2.22. Wydział jazzowy. Liczba uczniów w poszczególnych sekcjach i klasach.
Dane za rok szkolny 2013/2014

Instrument/przedmiot główny	Klasa						Razem
	I	II	III	IV	V	VI	
Fortepian jazzowy	–	–	1	2	3	1	7
Kontrabas jazzowy	–	–	3	3	–	1	7
Perkusja jazzowa	–	–	2	2	2	3	9
Flet jazzowy	–	–	1	–	–	–	1
Saksofon jazzowy	–	–	1	1	2	–	4
Trąbka jazzowa	–	–	1	1	–	–	2
Puzon jazzowy	–	–	1	–	–	–	1
Gitara jazzowa	1	–	2	4	1	2	9
Wokalistyka jazzowa	–	–	3	2	–	–	5
Razem	1	–	15	15	8	7	46

Dla 8% uczniów przedmiotem głównym jest wokalistyka, a dla blisko 4% – rytmika. Na podstawie liczby uczniów w klasach szóstych można przewidywać, że w tym roku szkolnym ponad 1100 absolwentów ukończy SM II z tytułem zawodowego muzyka.

2.5.2. Przedwczesna rezygnacja uczniów ze szkół muzycznych II st.

Dane CEA pozwalają dokładnie określić, jaki procent uczniów kończy SM II w danym roku szkolnym, a jaki wypada z systemu. Tabele 2.23–2.25 w drugiej kolumnie zawierają dane z roku szkolnego 2007/2008 o liczbie uczniów rozpoczynających naukę w SM II na wydziałach instrumentalnym, rytmiki i jazzowym, a z roku 2009/2010 – na wydziałach wokalnych. Następne dwie kolumny zawierają dane na temat liczebności tych samych roczników uczniowskich po pełnym cyklu kształcenia w SM II, 6-letnim lub 4-letnim (wokaliści). Kolumna „absolwenci” dotyczy uczniów, którzy uzyskali dyplom ukończenia szkoły. Jak wynika z tabel, odsetek uczniów rezygnujących z SM II kształtuje się na poziomie około 45–48%, przy czym w poszczególnych sekcjach wydziału instrumentalnego rozstęp wyników jest dość znaczny. Największy odpad notujemy z klas stosunkowo nielicznych, np. z kontrabasu (ok. 66%), rogu (ok. 62%), tuby (ok. 73%) czy harfy i gitary. Poza gitarą instrumenty te mają to do siebie, że naukę gry na

nich rozpoczyna się dużo później niż na skrzypcach czy fortepianie. Natomiast najmniej uczniów odchodzi z klas instrumentów najbardziej wymagających, takich jak skrzypce, fortepian czy wiolonczela (od 37% do 42%). Wydaje się, że może mieć to związek z długotrwałym okresem kształcenia na tych instrumentach i lepszym przystosowaniem się uczniów do cięższej pracy, jak również lepszym przygotowaniem ogólnomuzycznym (uczniowie ci mają mniejsze problemy z przedmiotami ogólnomuzycznymi niż inni). Są to również instrumenty, które lepiej mogą zaspokoić wysokie aspiracje ucznia.

Tabela 2.23. Wydziały SM II. Liczebności uczniów (absolwentów) po pełnym cyklu nauczania w SM II

Wydział	Przyjęci w 2007 (wokaliści 2009)	Dopuszczeni do dyplomu 2012/2013	Zdali egzamin dyplomowy 2013	Absolwenci w procentach
Wydział instrumentalny	1705	1009	898	52,5%
Wydział jazzu	11	6	6	54,5%
Wydział rytmiki	78	51	43	55%
Wydział wokalny	214	130	118	55%
Razem	2008	1196	1065	53,04%

Tabela 2.24. Wydział instrumentalny – liczebności uczniów (absolwentów) po pełnym cyklu nauczania w SM II

Instrument	Przyjęci w 2007	Dopuszczeni do dyplomu 2012/2013	Zdali egzamin dyplomowy 2013	Absolwenci w procentach
Akordeon	80	45	37	46%
Altówka	69	43	36	52,17%
Fagot	39	23	20	51,28%
Flet	116	77	73	62,93%
Flet traverso	0	1	0	–
Fortepian	298	186	173	58%
Gitara	106	41	39	36,7%
Harfa	8	4	1	12,5%
Klarnet	111	65	55	58,56%
Klawesyn	2	0	0	–
Kontrabas	56	21	19	34%
Lutnia	2	0	0	–
Obój	62	28	26	42%
Organy	53	31	31	58,49%
Perkusja	67	41	38	56,71%
Puzon	42	21	17	40,4%

Instrument	Przyjęci w 2007	Dopuszczeni do dyplomu 2012/2013	Zdali egzamin dyplomowy 2013	Absolwenci w procentach
Róg	35	17	13	37,14%
Róg naturalny	0	0	0	–
Saksofon	69	33	30	43,48%
Skrzypce	318	229	203	63,8%
Skrzypce barokowe	0	1	1	–
Trąbka	84	43	38	45%
Tuba	7	3	2	28,57%
Viola da gamba	0	0	0	–
Wiolonczela	74	52	43	58,10%
Razem	1705	1009	898	52,67%

Tabela 2.25. Wydział jazzowy – liczebności uczniów (absolwentów) po pełnym cyklu nauczania w SM II

Instrument	Przyjęci w 2007	Dopuszczeni do dyplomu 2012/2013	Zdali egzamin dyplomowy 2013
Fortepian jazzowy	1	3	3
Gitara jazzowa	2	0	0
Kontrabas jazzowy	3	2	2
Perkusja jazzowa	3	0	0
Puzon jazzowy	1	0	0
Saksofon jazzowy	0	1	1
Trąbka jazzowa	1	0	0
Razem	11	6	6

Niemniej procent uczniów rezygnujących z SM II jest bardzo wysoki. W rozdziale 3 i 4 zostały przytoczone szacunki nauczycieli instrumentu dotyczące rezygnacji uczniów przed ukończeniem szkoły. Są one zdecydowanie zbyt niskie.

Część II

*Szkolnictwo muzyczne II st.
w opinii nauczycieli –
wybrane problemy badawcze*

Wprowadzenie

Małgorzata Chmurzyńska

W tej części *Raportu* zreferowane zostaną wyniki badań przeprowadzonych na grupie nauczycieli muzyków ze SM II st. od października 2013 do stycznia 2014 roku. Do 77 SM II podlegających MKiDN wysłano linki do ankiet elektronicznych, które były przeznaczone dla trzech grup nauczycieli:

1. dla nauczycieli przedmiotu głównego (instrumentu głównego, rytmiki, śpiewu solowego),
2. dla nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych (zasad muzyki, kształcenia słuchu, literatury muzycznej, harmonii, historii muzyki z literaturą, form muzycznych),
3. dla nauczycieli muzykowania zespołowego (chóru, orkiestry, zespołów kameralnych).

Ankiety przeznaczone dla rytmiki były sygnowane jako „ankiety dla nauczycieli z wydziału rytmiki” ze względu na dużą ilość przedmiotów kierunkowych (improvizacja, zespoły, metodyka), które nie zawsze prowadzone są wyłącznie przez rytmiczki.

Podobna sytuacja zachodzi na wydziale wokalnym, ale w tym przypadku nie można było adresować ankiet do „nauczycieli z wydziału wokalnego”, gdyż część przedmiotów kierunkowych (jak dykcja i recytacja) prowadzona jest często przez osoby z niemuzycznym wykształceniem (po szkołach teatralnych).

Natomiast wszyscy nauczyciele przedmiotów ogólnomuzycznych (NO) otrzymali ten sam wzór ankiety, w praktyce bowiem jeden NO prowadzi kilka przedmiotów. Stworzona została natomiast możliwość, aby nauczyciel uczący trzech przedmiotów mógł w swoich odpowiedziach odnieść się do każdego z nich osobno.

Wszystkie ankiety były przygotowane w konsultacji z specjalistami z danych dziedzin. Wszystkie zawierały zarówno pytania bardziej ogólne, wspólne dla całej grupy badanych, jak i specyficzne dla poszczególnych działów nauczania. Pytania wspólne dotyczyły (oprócz socjodemograficznych danych metryczkowych) takich zagadnień, jak własny rozwój zawo-

dowy (doskonalenie zawodowe, zdobywanie nowych kwalifikacji, kompetencji, poziom osiągnięć zawodowych, poczucie satysfakcji zawodowej), relacje między nauczycielami różnych specjalności i wzajemnych zawodowych oczekiwań, opinie o funkcjonowaniu szkoły, mechanizmach motywujących i demotywujących, realizacji programu nauczania (pytaliśmy m.in. o stosunek do wymiarów godzinowych i poziomu wymagań z innych przedmiotów, a także o to, które przedmioty należałoby ograniczyć czasowo lub rozszerzyć).

Ankiety wypełniło 644 nauczycieli z 74 szkół II st.:

- a) 370 nauczycieli instrumentu głównego,
- b) 21 nauczycieli pracujących na wydziale rytmiki,
- c) 18 wokalistów,
- d) 158 nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych,
- e) 32 nauczycieli kameralistyki,
- f) 19 nauczycieli prowadzących orkiestry szkolne,
- g) 26 nauczycieli prowadzących szkolne chóry.

Razem stanowią oni 16,77% całej populacji nauczycieli muzyków z SM II (N = 3846).

Na zakończenie każdej z ankiet respondent proszony był o wskazanie zmian, które jego zdaniem powinny nastąpić w SM II; mógł także sformułować własną swobodą wypowiedź. Respondenci z tej możliwości chętnie korzystali, w związku z czym uzyskany materiał z badań jest niezwykle obszerny. W niniejszym przeglądzie z konieczności dokonamy znacznego ograniczenia treści w stosunku do zawartości ankiet. Istotnym elementem poniższego omówienia będą za to cytaty z wypowiedzi badanych – czasem dosłowne, czasem stanowiące kompilacje kilku wypowiedzi, ale zawsze pomijające takie szczegóły czy nazwy własne, które mogłyby prowadzić do zidentyfikowania respondenta. Zamieszczamy je, bo – po pierwsze – są egzemplifikacją pewnych ujęć i tez, dają głębszy wgląd w problemy i sposoby myślenia nauczycieli. Po drugie – wiele osób wyrażało zainteresowanie tym, co na ten sam temat sądzą inni nauczyciele, np.:

– Bardzo chciałbym poznać opinie innych pedagogów w sprawie powyższej ankiety. Jestem bardzo ciekawy jak inni postrzegają szkolnictwo i co chcieli by w nim zmienić/ulepszyć. Zastanawiam się również jaki my nauczyciele – praktycy mają realny wpływ na to czy coś zmieni się w programach nauczania, wymaganiach edukacyjnych itd.

Poza tym wielu respondentów wyrażało wątpliwość, czy ktokolwiek przeczyta i weźmie pod uwagę ich wypowiedzi. Pragniemy zadośćuczynić tym oczekiwaniom. Na ogół, jeśli materiał na to pozwalał, na zakoń-

czenie każdego paragrafu w podsumowaniach zamieszczone są obszerne fragmenty ze swobodnych wypowiedzi badanych nauczycieli.

Poszczególne rozdziały bardzo różnią się objętością, co wynika z liczebności poszczególnych grup (od 18 do 371), a w rezultacie – z ilości danych i rozmiaru materiałów.

Pragniemy jeszcze raz wszystkim respondentom serdecznie podziękować za poświęcony czas i zapewnić, że każda ankieta została przeczytana z należytą uwagą. Dziękujemy także za liczne słowa uznania za kształt ankiety, pozwalającej nauczycielom na zastanowienie się i refleksję nad własną działalnością pedagogiczną, oraz za nieliczne słowa krytyki, które pomogą nam w przyszłości zoptymalizować metody badawcze.

3 | *Nauczyciele przedmiotu głównego*

Małgorzata Chmurzyńska

3.1. Nauczyciele instrumentu głównego

3.1.1. Wprowadzenie

Pedagog instrumentu głównego pełni rolę szczególną w rozwoju ucznia, zarówno muzycznym, jak i ogólnym. Wyniki badań pokazują, że jest on jedną z najbardziej znaczących osób z otoczenia ucznia, a sposób, w jaki realizuje swoje zadania pedagogiczne i kształtuje relacje z uczniem, wpływa na przebieg dalszego życia zawodowego młodego muzyka (Davidson, Sloboda, Howe, 1996; Gliniecka-Rękawik, 2007; Konaszkiewicz, 1998, 2001, 2003, 2009; Manturzevska, 1990a, 1990b; Miklaszewski, 2001; Sloboda, Howe, 1991; Sierszeńska-Leraczyk, 2011; Sosniak, 1985a).

W *Raporcie o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia* (Chmurzyńska, 2012c) sygnalizowaliśmy rozbieżność, jaka istnieje pomiędzy celami założonymi SM I oraz deklaracjami nauczycieli instrumentu a tym, co rzeczywiście dzieje się podczas lekcji. NI werbalnie wyrażają pragnienie umuzykalniania dzieci, dostarczania im radości i pozytywnych przeżyć, ale w praktyce skupiają się głównie na kwestiach warsztatowo-technicznych. Koncentracja na tych zagadnieniach dokonuje się kosztem rozwoju zainteresowań muzycznych ucznia i kształtowania jego postaw wobec muzyki.

Natomiast w przypadku SM II przyjmuje się, że uczniowie decydujący się na naukę w szkole o profilu (przynajmniej formalnie) zawodowym, są wystarczająco zainteresowani i zmotywowani do gry na instrumencie. Na wiek, w którym zwykle dzieci rozpoczynają SM II (12.–14. rok życia), przypada okres krytyczny dla rozwoju sprawności techniczno-wykonawczych (Manturzevska 1990a, 1990b; Sosniak, 1985a, 1985b, 1985c, 1989, 1990). Oznacza to, że jeśli w tym czasie uczniowie nie nabędą swobody w posługiwaniu się instrumentem, nie opanują techniki gry na wysokim poziomie, opartej na rzetelnym warsztacie, to jest mała szansa, aby w późniejszym okresie udało się im te umiejętności na takim poziomie osiągnąć. „Przegapienie” okresu krytycznego, niewykorzystanie go dla rozwoju tychże spraw-

ności, źle prowadzona nauka, niesystematyczna praca – powodują straty, których w późniejszych latach nie da się nadrobić i które wpływają na poziom osiągnięć instrumentalno-wykonawczych. Patrząc z tej perspektywy na edukację w szkole II stopnia (a zwłaszcza w okresie gimnazjalnym), należałoby przyjąć, że głównym jej celem powinno być umożliwienie uczniowi maksymalne skoncentrowanie się na grze na instrumencie, solowej, zespołowej (orkiestrowej), także a vista, ze słuchu, grze improwizowanej. Wszystkie te formy muzykowania przyczyniają się do nabywania coraz większej swobody wykonawczej. Badania przeprowadzone wśród nauczycieli instrumentu pozwalają określić, na ile ta świadomość obecna jest w praktyce pedagogicznej.

W naszych badaniach ankietowych wzięła udział liczna grupa nauczycieli instrumentu głównego, w analizach uwzględniono ankiety uzyskane od 370 NI (14,55% populacji), którzy ustosunkowali się do najbardziej istotnych zagadnień (przy czym liczba wypowiedzi na poszczególne tematy była różna). Wyniki omówione zostaną według trzech grup zagadnień: (1) nauczyciel o sobie, o formach doskonalenia zawodowego, potrzebnych kompetencjach, zadaniach, jakie stara się realizować itd., (2) nauczyciel o uczniach, ich pracy, zdolnościach i swoich względem ucznia oczekiwaniach, (3) nauczyciel o szkole i edukacji muzycznej, o innych zajęciach muzycznych, o przesłuchaniach i konkursach, o zaletach i wadach SM II.

Ankiety wypełniło 181 kobiet i 168 mężczyzn (tabela 3.1), ze średnią wiekiem 44 lat i średnim stażem 20 lat. Interesującym szczegółem w porównaniu ze SM I jest brak statystycznej istotności różnic między płciami. Dominacja kobiet nauczycielek uległa zachwianiu na rzecz większej równowagi międzypłciowej.

Tabela 3.1. Rozkład płci w badanej grupie

Płeć	N	Procent
Kobiety	181	49,0
Mężczyźni	168	45,5
Brak danych	21	5,5
Razem	370	100,0

Wszyscy badani ukończyli uczelnie muzyczne, a zdecydowana większość – wydział instrumentalny lub pedagogikę instrumentalną. Pozostali to absolwenci wydziału jazzu i muzyki rozrywkowej (sześć osób), wychowania muzycznego (jedna), teorii (jedna).

Jeśli chodzi o specjalności instrumentalne, to w grupie badanych najczęściej znalazło się nauczycieli fortepianu głównego, co nie odzwierciedla proporcji w populacji, w której największą grupę stanowią nauczyciele skrzypiec (por. tabela 3.2).

Tabela 3.2. Nauczyciele instrumentu – rozkład według specjalności

Instrument	N	Procent
Fortepian	88*	24,0
Skrzypce	52	14,0
Gitara	27	7,3
Wiolonczela	26**	7,0
Klarnet	23	6,1
Akordeon	21	5,6
Flet	20	5,3
Altówka	18	4,8
Trąbka	14	3,7
Organy	12	3,2
Perkusja	11	2,9
Saksofon	8	2,1
Obój	8	2,1
Róg	8	2,1
Kontrabas	7	1,8
Fagot	4	1,1
Puzon	3***	0,8
Harfa	3	0,8
Klawesyn	3	0,8
Inne (niedookreślone)	10	2,7
Brak danych	14	3,7
Ogółem	371	100

* W tym fortepian jazzowy (1).

** W tym wiolonczela barokowa (1).

*** W tym puzon jazzowy (1).

Nauczyciele instrumentu coraz częściej prowadzą zajęcia także z innych przedmiotów. Zjawisko to – kiedyś obecne z powodu braków kadrowych wyłącznie w mniejszych szkołach i ośrodkach (por. Jankowska, 1990) – jest jedną ze zmian, którą obserwujemy w szkolnictwie muzycznym w ostatnich latach. Wśród naszych respondentów aż 46% zajmuje się nauczaniem – poza instrumentem głównym – także innych przedmiotów. Najwięcej osób (30% badanych) prowadzi zespoły kameralne w różnych składach. Studia na wydziałach instrumentalnych nie przygotowują do tego typu działań, dlatego – pytając o uczestnictwo w różnych formach doskonalenia się zawodowego i o kompetencje, których nauczyciele pragnęliby jeszcze na-

być – spodziewaliśmy się, że wykażą oni zainteresowanie podnoszeniem własnych kwalifikacji właśnie w tym obszarze.

3.1.2. Doskonalenie zawodowe a zapotrzebowanie nauczycieli instrumentu na nowe kompetencje

Ponad 80% badanych wzięło udział w ostatnich latach w różnych formach doskonalenia zawodowego. Najczęściej tematyka ich związana jest z wykonawstwem (metodyką, interpretacją) na instrumencie głównym, choć w kilkunastu wypowiedziach pojawiają się także szkolenia o odmiennym charakterze, np. kursy psychologiczne organizowane przez CENSA, kursy techniki relaksacyjnej Alexandra, kursy zarządzania oświatą. Zdecydowanie bogatszy zestaw zapotrzebowań pojawia się w odpowiedziach na pytanie: *W jakiej sferze związanej z pracą nauczyciela chciał(a)byś podnieść swoje kompetencje i umiejętności?* Badani udzielali bardzo różnych odpowiedzi, od bardzo ogólnych (np. „psychologia”, „metodyka”, „języki obce”), do szczegółowych, określających konkretne umiejętności. Zgodnie z oczekiwaniami najczęściej wymieniano kompetencje związane z kameralistyką. Poniżej zamieszczono spis kompetencji najczęściej (co najmniej kilkadziesiąt razy) pojawiających się w wypowiedziach instrumentalistów:

1. Kompetencje związane z prowadzeniem zespołów kameralnych (metodyka) oraz instrumentacją dla zespołu: *instrumentacja utworów kameralnych*¹; *pisanie opracowań na składy kameralne z fortepianem*; *chciałabym pogłębić swoją wiedzę i umiejętności prowadzenia zespołów kameralnych*; *prowadzenie zespołów nie tylko z samym fortepianem, poznawanie nowych trendów i sposobów doskonalenia mojej pracy z uczniami*.
2. Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, a w szczególności:
 - kompetencje w zakresie komunikacji i relacji interpersonalnych, współpracy w triadzie uczeń – rodzic – nauczyciel: *umiejętność dotarcia do ucznia, zrozumienia go*; *rozwiązywanie problemów od strony psychologicznej*;
 - umiejętności radzenia sobie ze stresem, negatywnymi emocjami i uczniowską treścią: *pogłębienie wiedzy psychologicznej i medycznej w zakresie pokonywania tremy artystycznej u uczniów*; *w lepszym przygotowywaniu mentalnym uczniów do występów publicznych oraz poznania różnych technik radzenia sobie z treścią*; *problemy psychologiczne związane z emocjami, treścią i radzeniem sobie z problemami we współczesnym świecie*;
 - umiejętność motywowania uczniów do systematycznej pracy;

¹ Wszystkie cytaty pochodzą z ankiet nauczycieli. W niektórych przypadkach są to kompilacje wypowiedzi kilku osób.

- wiedza na temat zmian rozwojowych dzieci i młodzieży: *interesuje mnie psychologia rozwoju dziecka oraz wpływ indywidualnych cech osobowości ucznia na jego tempo rozwoju w grze na fortepianie, a co dalej za tym idzie, na mój sposób planowania pracy*;
 - praca z uczniami szczególnymi, tzn. „trudnymi”, słabszymi, ale też wybitnie zdolnymi: *jak indywidualnie dopasować styl uczenia do różnych uczniów – bardzo zdolnych i tych słabszych, stwarzających problemy; praca z uczniami trudnymi mającymi problemy z dysleksją, ADHD i innymi zaburzeniami; praca z dzieckiem wybitnie zdolnym – bo jest bardzo trudna i odpowiedzialna, a ucznia trzeba inaczej traktować*;
 - psychologia osiągnięć: *umiejętność przygotowania uczniów do poważnych konkursów międzynarodowych; w sferze psychologii sukcesu – aby uczniowie osiągnęli większe sukcesy*;
 - indywidualne cechy i właściwości: *nauczenie się dystansu do pracy; konsekwencja w działaniu; umiejętności egzekwowania zadań stawianych uczniom*;
 - wiedza o metodach uczenia na pamięć: *metody mentalne; rozwijanie umiejętności pamięciowych*.
3. Kompetencje specjalistyczne, kierunkowe, a więc ogólnie związane z podstawową działalnością nauczycieli (nauczanie gry na instrumencie), ale dotyczące szczególnych obszarów/sfer, takich jak:
- nauczanie początkowe 5–6-latków – w wielu wypowiedziach wyrażona została chęć dokończenia się w tym zakresie, co prawdopodobnie łączy się z zapowiadanymi zmianami w systemie edukacji, do których nauczyciele pragną się dostosować;
 - wykonawstwo muzyki dawnej: *zagadnienia stylistyki w muzyce barokowej, ozdobniki, frazowanie, artykulacja; technika wykonawcza utworów epoki barokowej; stylowego wykonawstwa utworów barokowych, J. S. Bach, D. Scarlatti*;
 - wykonawstwo muzyki najnowszej;
 - przygotowanie warsztatowo-techniczne (korekta aparatu gry).
4. Kompetencje specjalistyczne, niekierunkowe, takie jak aranżacja utworów, improwizacja i metodyka improwizacji, kompozycja.
5. Kompetencje językowe – swoiste *signum temporis*, ale nie chodzi w tym przypadku o ogólnie rozumianą znajomość języka obcego (najczęściej wymieniany był angielski), lecz o opanowanie języka obcego dla muzyków w celu prowadzenia zajęć.
6. Kompetencje w zakresie nowoczesnych technologii – takie zapotrzebowania pojawiają się w wypowiedziach nauczycieli instrumentu, ale

w dużo większym stopniu – w wypowiedziach nauczycieli ogólnomuzycznych, a dotyczą one pisania nut na komputerze, obsługi programów muzycznych czy ogólnie „pracy z komputerem”.

Badani w zdecydowanej większości wyrażali opinie, że uczyć trzeba się przez całe życie, choć zdarzały się i takie wypowiedzi: *mam wystarczającą kompetencje; trudno mi określić, ponieważ posiadam najwyższe kwalifikacje; nie czuję takiej potrzeby* (ostatnia wypowiedź – nauczyciel skrzypiec, 30 lat).

Podsumowując te wyniki, jeszcze raz podkreślmy, iż nauczyciele są wyraźnie zmotywowani do dalszego doskonalenia zawodowego, o czym świadczy znaczny odsetek (ponad 80%) badanych, regularnie uczestniczących w różnego rodzaju szkoleniach. Naszym zdaniem jednak potrzeby NI wykraczają poza zakres tematów oferowanych w ramach kursów – w największym stopniu dotyczą one bowiem kompetencji związanych z muzykowaniem zespołowym (metodyka prowadzenia, instrumentoznawstwo, instrumentacja) oraz szeroko rozumianych kompetencji psychologiczno-pedagogicznych. W porównaniu z NI z SM I (Chmurzyńska, 2012c) nasi badani wykazują większą świadomość, jakie znaczenie dla ich pracy ma wiedza psychologiczna i pedagogiczna, gdyż często wyrażali potrzebę dokształcenia się właśnie w tych dziedzinach.

O większej „świadomości psychologicznej” świadczy także bardzo wysoki odsetek badanych (94%) twierdzących, iż nauczyciel instrumentu głównego ma duży i bardzo duży wpływ na motywację uczniów oraz wskazywanie motywowania uczniów (ok. 15% badanych) jako jednego z ważnych zadań NI w SM II. (O sposobach motywowania, jakie stosują badani piszemy w dalszej części *Raportu*).

3.1.3. Najważniejsze zadania nauczyciela instrumentu w szkole II stopnia

Do najważniejszych zadań NI należałoby zaliczyć (na podstawie odpowiedzi na pytanie: *Jakie najważniejsze zadania widzisz przed sobą jako nauczyciel instrumentu w SM II?*) przede wszystkim przygotowanie uczniów pod względem warsztatowym – wymieniło 36% badanych:

- *Nauczenie świadomości prawidłowego warsztatu;*
- *Opanowanie techniki gry w stopniu wyższym;*
- *Wyposażenie ucznia w zasób środków technicznych umożliwiających swobodną wypowiedź muzyczną.*

W innym miejscu ankiety ponad 45% badanych wskazało „rozwój techniczno-warsztatowy” jako ten obszar, na który nauczyciel SM II powinien położyć największy nacisk w swojej pracy pedagogicznej:

- rozbudzenie zainteresowań muzyką – 23% (*rozbudzać chęć i radość z gry na instrumencie; zaszczepienie autentycznej i prawdziwej pasji do muzyki oraz instrumentu; zarażać miłością do muzyki; rozwijanie zamiłowania do muzyki i kultury w sensie ogólnym*);
- dobre przygotowanie uczniów do podjęcia studiów i pracy w zawodzie muzyka – 19% (*dobrze przygotowanie uczniów do podjęcia studiów; przygotowanie do profesjonalnego życia zawodowego; przygotowanie sprawnego, wszechstronnego muzyka pianisty; wykształcenie wybitnych muzyków; przygotowanie przyszłych artystów do pracy koncertowej i pedagogicznej; przygotowanie skrzypka jako muzyka orkiestrowego i kameralnego*);
- rozwijanie muzykalności, wrażliwości i wyobraźni muzycznej – 15% (*uwrażliwienie na muzykę wartościową, wobec zalewu tandety muzycznej; nauki właściwego stylu interpretacji; rozwijanie muzykalności uczniów, rozbudzanie wyobraźni i kreatywności*);
- rozwijanie umiejętności efektywnego, świadomego ćwiczenia i samodzielności w rozwiązywaniu problemów muzycznych i pracy nad warsztatem – 14% (*umiejętność wyszukiwania błędów we własnej grze i metody ich poprawy; rozwijanie umiejętności świadomej pracy nad doskonaleniem gry; nauczyć dzieci mądrze pracować, żeby mogły znaleźć czas na inne rzeczy*).

Wśród zadań związanych bezpośrednio z grą na instrumencie badani (ok. 10%) wymieniali najczęściej:

- przygotowanie do występów publicznych (obycie ze sceną, stwarzanie możliwości koncertowania, organizowanie wyjazdów na koncerty, warsztaty);
- przygotowanie do pracy w zespołach kameralnych;
- przygotowanie uczniów do konkursów (*wystąpić w przesłuchaniach ogólnopolskich; osiągać sukcesy konkursowe z najzdolniejszymi uczniami*);
- przygotowanie ucznia do egzaminów, doprowadzenie do dyplomu;
- poszerzenie repertuaru uczniów o utwory mniej znane i rzadziej grane w SM II (*praca nad wszechstronnym repertuarem; wprowadzanie nowych pozycji repertuarowych; wyszukiwanie nowych, ciekawych utworów*);
- nauka właściwej interpretacji tekstu nutowego;
- podniesienie poziomu czytania a vista, gry ze słuchu i szybszego uczenia się na pamięć.

Nauczyciele (ok. 10% badanych) wymieniali także zadania związane ogólnie z rozwojem muzycznym ucznia, z optymalnym wykorzystaniem jego zdolności i możliwości:

- *Dobrze wykorzystać potencjał ucznia;*
- *Pomóc uczniowi osiągnąć optymalny dla niego poziom;*

- Nie szkodzić;

z rozwojem ogólnokulturowym, estetycznym:

- Rozbudzić wrażliwość i zainteresowania kulturą, sztuką i wiedzą w ogóle;
- Przygotowanie uczniów do aktywnego udziału w życiu kulturalno-muzycznym;
- Kształtowanie postawy świadomego odbiorcy sztuki;
- Otwartość na nowe trendy w muzyce i sztuce;

oraz zadania o charakterze ogólnorozwojowym, np. dbałość o kształtowanie takich cech osobowych ucznia, które przydatne są w życiu dorosłym, niezależnie od dziedziny zawodowej, jakiej uczeń się poświęci:

- Rozwijanie systematyczności u ucznia;
- Rozwijanie umiejętności współpracy z innymi w grupie (w zespole);
- Wypracowanie dyscypliny codziennej pracy;
- Nauczenie, poprzez zaszczerpienie wytrwałości, umiejętności długotrwałego dążenia do obranego celu;
- Dobrej organizacji czasu pracy, wrażliwości społecznej.

Niejednokrotnie w ramach zadań nauczyciela SM II badani (ok. 10%) wymieniali działania nakierowane na swój własny rozwój artystyczno-zawodowy, np.:

- Ciągłe doskonalenie własnego warsztatu pianistycznego;
- Doskonalenie własnych umiejętności wykonawczych, osobisty rozwój w celu uzyskania lepszych efektów w nauczaniu;
- Uczestniczenie w warsztatach i kursach dla nauczycieli, pogłębianie wiedzy z zakresu metodyki nauczania;
- Pogodzenie efektywności pracy i jej rezultatów z prowadzeniem zajęć bez presji i z możliwie najmniejszym stresem;
- Służenie własnym przykładem jako czynnie grający pianista;

a także działania wspierające ucznia w procesie edukacji muzycznej:

- Zbudowanie w nich poczucia własnej wartości;
- Tworzenie dobrej atmosfery pracy podczas lekcji;
- Znalezienie mocnych stron ucznia;
- Zachęcanie uczniów do własnych poszukiwań artystycznych;
- Indywidualne podejście do ucznia;
- Dostosowanie programu do możliwości czasowych uczniów;

i w poszukiwaniu jego własnej drogi zawodowej:

- Inspirowanie uczniów w odnalezieniu ścieżki zawodowej;
- Pomoc uczniom w świadomym wyborze przyszłości muzycznej.

Swoje zadania badani ujmują dwójako: (1) wąskozakresowo z ukierunkowaniem na cele instrumentalno-wykonawcze (rozwijanie warsztatu

ucznia, czytania a vista, umiejętności samodzielnego i świadomego ćwiczenia, uwrażliwienie na jakość dźwięku, przygotowanie uczniów do konkursów, nauka właściwej interpretacji tekstu nutowego), realizowane głównie po to, aby uczeń „był lepszym uczniem”; (2) szerokok zakresowo z uwzględnieniem dwóch perspektyw: przygotowania do zawodu i studiów muzycznych oraz przygotowania do uczestnictwa w kulturze muzycznej.

Według danych z ankiety ponad 60% badanych deklaruje, iż często lub bardzo często prowadzi ze swoimi uczniami rozmowy na temat ich dalszej drogi zawodowej oraz perspektyw i możliwości, jakich mogą oczekiwać w przyszłości. Wprawdzie nie znamy treści tych rozmów, ale sądząc po wypowiedziach badanych na temat swoich zadań oraz (o czym w dalszej kolejności) funkcji, jaką SM II powinna pełnić w życiu uczniów, perspektywa uprawiania zawodu jest w nim silnie obecna.

3.1.4. Sposoby motywowania

Na pytanie ankietowe: *Czy stosujesz jakieś specjalne metody obliczone na zmotywowanie uczniów?* 71% badanych odpowiedziało twierdząco. Są to przede wszystkim:

- występy publiczne, koncerty szkolne i pozaszkolne, audycje klasowe, udział w warsztatach i lekcjach otwartych (wymieniło blisko 30%): *najlepszą motywacją jest publiczny występ, a w szczególności przed kolegami; scena, scena, scena; bardzo częste występy publiczne pod różnymi postaciami (audycje, koncerty szkolne i pozaszkolne, „maratony skrzypcowe”, festiwale sonatowe); audycje klasowe ze wspólnym omówieniem, audycje z udziałem uczniów innych klas i ich pedagogów, udział w kursach szkolnych i pozaszkolnych; raz w miesiącu organizuję dla całej mojej klasy popis klasowy, po którym wspólnie analizujemy, co pokazaliśmy i do czego dążymy w dalszej pracy; występ jako finał przygotowywania każdego utworu solowego czy kameralnego; organizuję ponadprogramowe popisy klasowe przed każdym egzaminem w formie wspólnych warsztatów;*
- udział w konkursach i przesłuchaniach, perspektywa sukcesu (21%): *najlepszym proponuję udział w konkursach; motywuję ich perspektywą sukcesów na konkursach;*
- sukcesy, osiągnięcia – nagrody na konkursach, wysokie oceny na egzaminach, upublicznienie sukcesów i in. (19%): *wywieszanie dyplomów, informowanie o sukcesie na apelach szkolnych, zebraniach, akademiach; informowanie o zdobytych nagrodach na stronach szkoły;*
- pochwały i „nagrody rzeczowe” (18%): *staram się zawsze podkreślać postępy ucznia, nie skupiać się jedynie na błędach; staram się motywować pozytywnymi wzmocnieniami i docenić postępy nawet najslabszego ucznia;*

- bardzo często i w pierwszej kolejności chwałę ucznia, jeśli tylko jest za co, a dopiero później mówię, co powinien zmienić; najlepszą motywacją jest dla uczniów poczucie własnych postępów i staram się zapewniać im to poczucie; zauważyłem, że dostrzeganie tego, co uczniowie robią prawidłowo i mówienie im o tym, sprawia, że na następnych zajęciach są lepiej przygotowani; chwałę ich za poczynione postępy, nawet jeśli są niewielkie; system drobnych nagród rzeczowych za kilkukrotne wyróżniające przygotowanie do lekcji; pochwała przed innymi uczniami, nagrody rzeczowe; słodkie nagrody; nagrody pieniężne Rady Rodziców;
- dobór repertuaru z uwzględnieniem preferencji ucznia lub powierzenie wyboru uczniowi (17%): granie ulubionego utworu ucznia – jeden na semestr; gra w duetach utworów o lekkim, rozrywkowym charakterze – dla przyjemności, w czasie popisów klasowych; możliwie atrakcyjny dobór repertuaru, np. przerabiam utwór z muzyki rozrywkowej na życzenie ucznia, ale grany w sposób podany przeze mnie, przemyślający niejako pewne zagadnienia techniczne; często daję uczniowi trzy utwory do wyboru; proponuję uczniowi wybór dowolnego utworu, który chciałby grać oraz zachęcam do gry w zespołach muzycznych;
 - realistyczne i precyzyjne wyznaczanie celów (14%): ustalanie wyraźnych celów, rozpisywanie planu pracy na miesiąc/semestr/rok szkolny; wyznaczanie uczniom realnych celów, które są w stanie osiągnąć, by mieć z tego satysfakcję; „arkusz ćwiczenia” zawierający cele, harmonogram i punkty kontrolne poziomu przygotowania; programowanie drogi do sukcesu, pomaganie uczniom w ustanowieniu celu, ocenieniu postępów, dostrzeżeniu związku między nakładem pracy a uzyskanymi efektami; uczniowie lubią realizować zadania, które są dla nich w pełni zrozumiałe i osiągalne, zbyt duże trudności zniechęcają uczniów do pokonywania problemów wykonawczych; wytyczamy z uczniem racjonalne cele, ale też o odpowiednim poziomie trudności;
 - zarażanie uczniów swoją pasją, dzielenie się swoimi doświadczeniami i pozytywnymi emocjami (11%): dzielę się z nimi swoją pasją związaną z fortepianem; opowiadam o swoich doświadczeniach koncertowych; staram się, nawet jak jestem zmęczona, okazywać fascynację muzyką, a uczniowie to pozytywnie odbierają; bardzo angażuję się emocjonalnie w to, co robię i uczniom to się udziela; wystarczy wymagać dużo od siebie i zarażać swoim zapalem; rozwijam ich pasję i zaangażowanie, bo sam jestem nauczycielem pasjonatem; muzyka i jej piękno jest motywacją samą w sobie, trzeba tylko to piękno pokazać;
 - muzyczna współpraca z innymi, muzykowanie zespołowe (11%): organizuję zespoły kameralne w celu integracji klasy i zachęcania do wspólnego

- muzykowania; zawsze gram z uczniem na lekcji na swoim instrumencie, pokazując mu, jak najlepiej wykonać dany fragment, czasem gramy duety, aby wspólnie „pomuzykować”, mieć z tego radość; namawiam do muzykowania, np. przez zakładanie zespołów, granie w duetach i wszelkich składach – to zawsze niesamowicie przyspiesza rozwój; zachęcam do wszelkich form muzykowania, np. akompaniowanie chórowi w kościele, uczestnictwo w zespołach kameralnych, zainteresowanie się muzyką rozrywkową i w miarę możliwości granie z grupami amatorskimi działającymi w okolicy;
- słuchanie muzyki w bardzo dobrych wykonaniach (10%): nagrania wideo znakomitych wykonawców (Dawid Ojstrach, Tabea Zimmermann, Isaac Stern, Pinchas Zukerman); wyjścia na koncerty i recitale wybitnych solistów; słuchanie znakomitych wykonań, doping pozytywny; staram się też zapoznawać uczniów z najciekawszą literaturą muzyczną – słuchamy razem płyt lub pożyczam je; przykłady mistrzowskich nagrań; rozmowy o mistrzach i propagowanie obcowania z muzyką, najlepiej na żywo lub z nośników CD i DVD; organizuję klasowe warsztaty stroikowe połączone ze słuchaniem różnej muzyki na obój (kameralnej, solowej, jazzowej, rozrywkowej); słuchanie wykonań wybitnych pianistów, zalecanie chodzenia na koncerty z późniejszym wspólnym omawianiem;
 - pokazywanie korzyści płynących z gry na instrumencie (poniżej 10%), zarówno doraźnych (motywuję, tłumacząc, jakie korzyści wypłyną z osiągnięcia celu i że warto włożyć więcej wysiłku, aby poczuć satysfakcję z dobrze wykonanej pracy; uczeń może wykazać się umiejętnością gry w szkole ogólnokształcącej, występując tam na uroczystościach szkolnych), jak i przyszłych (daję przykłady korzyści płynących ze zrobienia kariery w zawodzie; przedstawiam perspektywy studiowania, podjęcia pracy zawodowej w przyszłości; wskazuję na możliwość osiągnięcia sukcesu artystycznego; wykazanie celowości ich nauki, pokazanie możliwości wykorzystania swej wiedzy i umiejętności w przyszłości);
 - wywoływanie ducha współzawodnictwa i rywalizacji: zwracam uwagę na konkurencję innych uczniów z naszej oraz innych szkół; odwołuję się do ambicji ucznia, wskazując przykłady uczniów z mojej klasy, którzy osiągają sukcesy na przesłuchaniach i konkursach; słuchanie, jak grają lepsi koledzy na ambitnych uczniach, działa motywująca – chcą im dorównać.

Na koniec tej listy zostawiam nieliczne, ale dość kontrowersyjne sposoby motywowania, np.:

- Tłumaczę im bezsens pozostawania w szkole, jeśli nie widzę żadnych postępów;
- Informuję ich na początku roku, że jeżeli ktoś nie będzie pracował, to go wyrzucę z klasy. Moi uczniowie traktują pracę ze mną jako wyróżnienie i boją się wylecieć z mojej klasy.

Niektórzy NI szczerze przyznali, że mają trudności ze znalezieniem motywujących argumentów, którymi mogliby zachęcić uczniów do kontynuacji nauki:

– *Uważam, że raczej należy przestrzegać przed pułapkami tego zawodu (nie-współmierny nakład do spodziewanego efektu, nasycenie rynku) i nie rozbudzać ambicji ponad stan;*

– *Co mam mówić? „ćwicz to odniesiesz sukces na egzaminie, konkursie”? Gdy uczeń zapyta mnie o warunki pracy po ukończeniu studiów, to nie mam dla niego dobrych informacji. Ja żyję w miarę godnie, ale mam półtora etatu w trzech szkołach i etat w orkiestrze.*

Wśród wymienionych przez badanych sposobów motywowania, są takie, których skuteczność potwierdzona była wielokrotnie w badaniach psychologicznych (wyznaczanie celów, stwarzanie uczniom okazji do samodzielnych wyborów, np. repertuaru, wzmocnienia pozytywne), ale są też takie (np. niektóre nagrody), których skuteczność jest co najmniej dyskusyjna, gdyż w badaniach uzyskiwano sprzeczne wyniki (Franken, 2005; Maruszewski, Doliński, Łukaszewski, Marszał-Wiśniewska, 2008). Ważne jest, aby nauczyciel oddziaływał na wewnętrzną motywację ucznia, która polega na tym, że gratyfikacją jest nie zewnętrzna nagroda, ale podejmowanie i kontynuowanie przez jednostkę aktywności ze względu na samą jej treść (np. gram, gdyż samo granie na instrumencie jest dla mnie nagrodą, przyjemnością). Nauczyciele powinni też wiedzieć, że do czynników obniżających motywację wewnętrzną należy rywalizacja (Wojciszke, 2012).

3.1.5. Otwartość na inne metody nauczania

Z wiedzy potocznej i prywatnej (Manturzevska, Chmurzyńska, 2001) wynika, że nauczyciele instrumentu nie są zbyt otwarci na inne niż własne metody nauczania. O ile jeszcze warsztaty czy konsultacje z pedagogami „wyższej rangi” (zwykle chodzi o profesorów z akademii muzycznych) są akceptowane, a przez wielu nawet przyjmowane z entuzjazmem, o tyle kontakty uczniów z innymi nauczycielami z tego samego poziomu traktowane są często z dużą niechęcią, jako nielojalność ucznia lub próbę przejęcia zdolnego ucznia przez innego nauczyciela.

Odpowiedzi badanych na pytania poświęcone temu zagadnieniu zdają się przeczyć wiedzy potocznej: 98% badanych na pytanie: *Czy zachęcasz swoich uczniów do brania udziału w kursach/lekcjach z innymi nauczycielami?* odpowiedziało twierdząco, a uzasadnienia były następujące:

– *Inny nauczyciel na pewno zwróci uwagę na problem, który próbuję rozwiązać, a jest on przez ucznia lekceważony;*

– *Ponieważ inni nauczyciele znajdują w ich grze mankamenty, na które ja mogłem nie zwrócić uwagi;*

- Nie mam monopolu na jedynie słuszne uwagi – uczeń na poziomie szkoły średniej powinien spotykać się z różnymi pedagogami i korzystać z ich uwag;
- Długotrwała praca z jednym pedagogiem powoduje znieczulenie na błędy ucznia, a spojrzenie innego nauczyciela dodaje świeżości i pomaga nauczycielowi zwrócić uwagę na kierunek pracy z uczniem;
- Zajęcia z innymi pedagogami mają silne oddziaływanie motywujące, uczeń spotyka się z nowymi sposobami rozwiązania problemów, a także często słyszy te same uwagi, co od swojego nauczyciela, co buduje autorytet pedagoga w oczach ucznia.

W odpowiedziach na pytanie: *Czy dobrze byłoby, gdyby uczniowie mogli uczestniczyć biernie w lekcjach innych nauczycieli instrumentu?* zgodność badanych była mniejsza: 73% odpowiedziało twierdząco, blisko 14% negatywnie i nieco ponad 14% zaznaczyło odpowiedź „nie wiem”. Pierwsza grupa podawała uzasadnienia podobne jak w przypadku poprzedniego pytania:

- Od każdego nauczyciela można się czegoś nauczyć, często ta sama uwaga usłyszana z ust innego nauczyciela jest skuteczniejsza;
- Pozwoliłoby to utwierdzić uczniów w przekonaniu, że metody i wymagania stosowane przeze mnie na zajęciach są ogólnie przyjętymi metodami;
- Nie każdy uczeń ma możliwość jeździć na kursy lub warsztaty z różnych powodów, natomiast większość uczniów chce doskonalić swój warsztat oraz pogłębiać swoją wiedzę. Porównywanie metod nauczania może być jednym z narzędzi motywujących uczniów do samodzielnej nauki oraz utrwalającym nabytą już wiedzę.

Natomiast w uzasadnieniach drugiej („nie”) i trzeciej grupy („nie wiem”) ujawniły się pewne kompleksy, podejrzliwość i nieufność:

- Uczniowie klasyfikowaliby nauczycieli na lepszych i gorszych;
- Trudno przewidzieć, jak dany nauczyciel zachowywałby się na takiej lekcji, może przesadnie by się starał, być może uczeń aktywnie uczestniczący w lekcji byłby trochę zestresowany;
- Nauczyciele stosują nieetyczne praktyki werbowania uczniów do swoich klas;
- Polecam kursy pedagogów, którzy są uznanymi autorytetami, a nadmiar różnych, odmiennych koncepcji interpretacyjnych prowadziły do dezorientacji ucznia w kwestii słusznej metody pracy;
- Ponieważ każdy posiada swoją własną szkołę gry na instrumencie i koncepcje mogą być różne na rozwiązanie danego problemu;
- Uczniowie są coraz bardziej roszczeniowi i krytyczni wobec innych, nie wyciągając żadnych wniosków dla siebie; mogłoby to zakłócić pracę szkoły, gdyż wówczas to uczniowie wraz z rodzicami decydowaliby o przydziałach;
- Od tego są lekcje pokazowe, kursy, warsztaty. Stworzyłyby to kolejny przyczynek do masowych przenosin uczniów od nauczyciela do nauczyciela;
- Nauczyciel nie byłby już jego mentorem;
- Uczeń powinien mieć w szkole średniej jednego nauczyciela – autorytet;
- Uczeń powinien być prowadzony jedną metodą, umożliwienie ucześnieczania na zajęciach prowadzone przez innych pedagogów wyrządziłoby więcej krzywdy. Uczeń nie jest na tyle świadomy, by wiedzieć, która droga jest właściwa w pracy nad utworem.

Wiele z tych uwag jest oczywiście do pewnego stopnia słusznych, ale konfrontując je z opiniami absolwentów (rozdział 6), widać, że uczniowie zdolniejsi i bardziej ambitni odczuwają potrzebę szukania swojego mistrza, jednocześnie mając poczucie, że postępują nie do końca uczciwie wobec swego pedagoga. Stworzenie formalnych możliwości na obserwowanie lekcji i poznawanie metod pracy innych nauczycieli być może ograniczyłoby częste zmiany pedagoga instrumentu głównego.

3.1.6. Ocena i kryteria własnych osiągnięć

Prosiłiśmy badanych o ocenę samych siebie jako NI (tabela 3.3), nie precyzując, według jakich kryteriów mieliby jej dokonać. Kryteria podawali sami, uzasadniając samoocenę swoich osiągnięć pedagogicznych w następnym punkcie ankiety.

Tabela 3.3. Ocena własnych osiągnięć pedagogicznych nauczycieli instrumentu

Ocena	N	Procent
Mierne	2	0,5
Wystarczające	41	12,5
Dość wysokie	186	55
Bardzo wysokie	94	28
Wybitne	13	4
Ogółem	336	100

Nie udało się wyodrębnić jakiegokolwiek grupy instrumentalnej, która znacząco wyróżniałaby się pod względem osiągnięć bardzo wysokich i wybitnych. Najczęściej na ten poziom osiągnięć wskazywali nauczyciele fortepianu (24 osoby), ale w naszych badaniach byli grupą najliczniej reprezentowaną (N = 88). Stosunkowo najwyższy odsetek wysokich osiągnięć wystąpił w grupie organistów – 6 nauczycieli (na 12 biorących udział w ankiecie) wskazało na bardzo wysoki lub wybitny poziom swoich osiągnięć. Najczęściej – jak wynika z tabeli – nauczyciele lokowali ocenę swoich osiągnięć w środku skali („dość wysokie” wskazało 55% badanych).

Własne osiągnięcia pedagogiczne zdecydowanie najczęściej uzasadniane są sukcesami uczniów, takimi jak – w przypadku osiągnięć wybitnych i bardzo wysokich – nagrody na konkursach wysokiej rangi:

- 105 nagród uczniów na konkursach krajowych i zagranicznych;
- Mam ok. 80 laureatów konkursów regionalnych, ogólnopolskich i międzynarodowych;
- Uczniowie moi uzyskali ponad 120 nagród na międzynarodowych, ogólnopolskich, regionalnych konkursach, zajmując w większości miejsca od 1. do 3.;
- Uczniowie zdobyli wiele nagród na międzynarodowych, ogólnopolskich i regionalnych konkursach (ok. 20 uczniów zdobyło 80 miejsc, wyróżnień na konkursach);

– *Moi uczniowie są laureatami ok. 30 nagród w konkursach ogólnopolskich i międzynarodowych.*

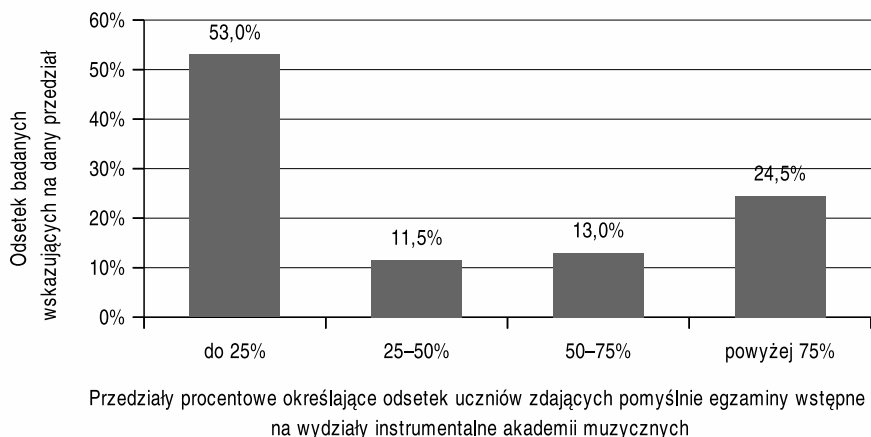
Drugim ważnym kryterium osiągnięć pedagogicznych jest według nauczycieli kontynuacja przez uczniów nauki na wyższym stopniu:

- *100% zdających na studia muzyczne;*
- *Większość dyplomantów (ponad 70%) zdała na studia na wydział instrumentalny;*
- *Absolwenci bez problemu zdają na studia do najlepszych uczelni światowych*

oraz praca w zawodzie muzyka:

- *Moje absolwentki obecnie pracują w akademiach muzycznych w kraju i zagranicą na stanowiskach wykładowców i doktorów w grze na flecie, oprócz tego prowadzą różne kursy i grają w najlepszych orkiestrach w kraju i zagranicą;*
- *Absolwenci mojej klasy studiuje na wydziale instrumentalnym, po ukończeniu którego pracują czynnie w zawodzie muzyka;*
- *Ponad 50 absolwentów, wśród których są wybitni artyści koncertujący w świecie i pedagogzy UMFC w Warszawie;*
- *Absolwenci zasilają zespoły orkiestrowe w kraju i za granicą.*

W innym miejscu ankiety badani określali przybliżony procent uczniów ze swoich klas (a dokładniej – wskazywali jeden z przedziałów procentowych), którzy dostali się na wydziały instrumentalne. Wyniki przedstawione są na wykresie 3.1.



Wykres 3.1. Zdawalność na wydziały instrumentalne według szacunków nauczycieli instrumentu

Są one dość zaskakujące – układają się bardzo nietypowo – w odwrotną krzywą Gaussa (odwrotnie do rozkładu normalnego). Najliczniejsza

grupa badanych (53%) określiła odsetek swoich uczniów, którzy pomyślnie zdali egzaminy wstępne na wydziały instrumentalne na poziomie do 25% i (24,5% badanych) powyżej 75%, przy czym – doprecyzowując – ponad 30% badanych wskazało przedział poniżej 10%, a 17% – powyżej 90% uczniów zdających na wydziały instrumentalne. Oczywiście są to szacunki przybliżone.

Kolejnym kryterium osiągnięć są wysokie oceny, jakie uczniowie uzyskują podczas przesłuchań i egzaminów w macierzystej placówce oraz ich udział w koncertach organizowanych przez szkołę:

- *Moi uczniowie często występują na koncertach szkolnych i koncertach organizowanych dla różnych instytucji oraz dla miasta, występują też na dorocznych koncertach prezentując bardzo dobry poziom gry;*
- *Wysokie oceny z egzaminów rocznych i dyplomowych, aktywność uczniów podczas występów szkolnych i pozaszkolnych;*
- *Bardzo aktywny udział moich uczniów w życiu muzycznym szkoły;*
- *Udział w koncertach pozaszkolnych organizowanych w różnych instytucjach i placówkach opiekuńczo-wychowawczych.*

Do rzadziej wymienianych uzasadnień należą własne kompetencje wykonawcze nauczyciela, podnoszenie własnych kwalifikacji zawodowych czy powoływanie się na doświadczenie pedagogiczne:

- *Jestem koncertującym artystą, mam bardzo dobrą technikę gry, dużą znajomość repertuaru;*
- *Kończyłam studia na wybitnej uczelni, na której miałam do czynienia z wieloma wybitnymi pedagogami, od których nabyłam umiejętności oraz techniki przekazywania wiedzy z zakresu gry na instrumencie;*
- *Zynny muzyk instrumentalista, doskonała znajomość literatury instrumentalnej, wieloletnie doświadczenie w pracy z uczniami, uzyskanie stopnia awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego;*
- *Stale się dokształcam – zarówno w kwestiach metodycznych, jak też związanych z psychologią, co bardzo pomaga mi w docieraniu do poszczególnych uczniów, w pomaganiu im w walce z treścią, rozwiązywaniu problemów emocjonalnych pojawiających się w trakcie pracy nad utworami.*

Zdecydowanie mniejsza grupa nauczycieli swoje osiągnięcia lokuje w sferze relacji z uczniem, w jakości kontaktów z nim, z jego rodzicami czy innymi pedagogami – a jest to sfera związana z walorami osobowościowymi nauczyciela:

- *Mam świetny kontakt z uczniami, wielu z nich po ukończeniu szkoły kontynuuje przygodę z muzyką;*
- *pozytywny kontakt z uczniami i nauczycielami szkoły nastawiony na rozwój i współpracę;*
- *Uważam, że rozumiem potrzeby ucznia i przekazuję mu wiedzę na miarę jego możliwości, zarazem godząc potrzeby wymagań edukacyjnych;*

- *Utrzymywanie dobrej atmosfery wśród uczniów, motywacja do pracy, umiejętność rozwiązywania problemów;*
- *Uczniowie chętnie mnie odwiedzają po zakończeniu edukacji i są dobrymi ludźmi.*

Kilkanaście wypowiedzi dotyczyło wpływu nauczyciela na pozytywny stosunek ucznia do gry na instrumencie i na postępy stosowne do jego możliwości:

- *Potrafię ich zainteresować muzyką (klasyczną, jazzową, big-bandową, kameralną);*
- *Moi uczniowie robią ogromne postępy, ze słabego ucznia potrafię zrobić dobrego muzyka, a inni uczniowie widząc ich rozwój, chcą przepisywać się do mojej klasy;*
- *Ponieważ uczniowie rzadko rezygnują i grają na miarę swoich możliwości;*
- *Moi uczniowie w trakcie edukacji robią ogromne postępy, co zauważane i podkreślane jest przez resztę grona pedagogicznego mojej specjalności oraz odzwierciedla się w dobrych i bardzo dobrych ocenach na dyplomach – potrafię z każdego ucznia wydobyć maksimum jego możliwości.*

3.1.7. Źródła satysfakcji z pracy zawodowej

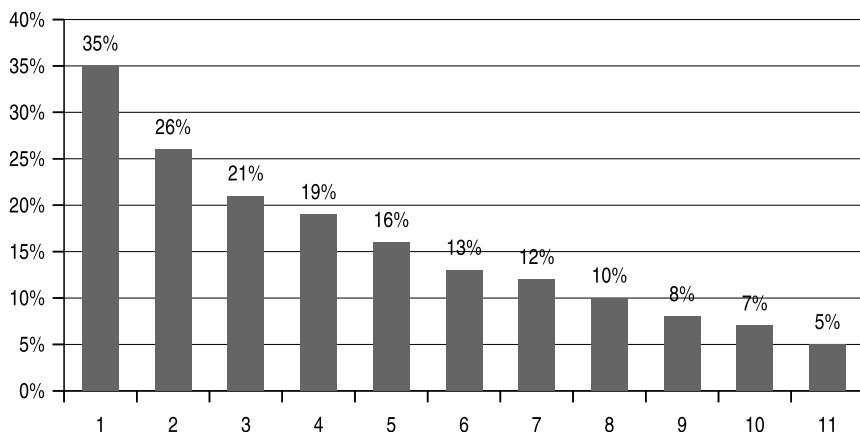
Z zagadnieniem osiągnięć łączy się kwestia satysfakcji z pracy, która już w klasycznej teorii rozwoju zawodowego Supera (1957) uznana została za warunek *sine qua non* poczucia samorealizacji jednostki, przynależności i bezpieczeństwa. Satysfakcja wpływa na wartość pracy i motywację do podnoszenia kwalifikacji, a co najważniejsze – jak pisze Sarapata (1977) – bez zadowolenia z pracy trudno sobie wyobrazić zadowolenie z życia.

W ankiecie nie było pytania o poziom satysfakcji – dotychczasowe badania dowodzą, że nauczyciele – ogólnie mówiąc – muzyki wykazują bardzo wysoki stopień zadowolenia z wykonywanej pracy (Chmurzyńska, 2002, 2012b). Natomiast pytanie ankietowe brzmiało: *Kiedy odczuwasz największą satysfakcję jako nauczyciel?*

Z reguły źródłem satysfakcji zawodowej są osiągnięcia. I tak też w zasadzie było w przypadku naszej grupy badanych. Okazało się jednak, że częściej wymienianymi źródłami satysfakcji są te zjawiska, wydarzenia, procesy, które jako osiągnięcia wymieniane były najrzadziej (wykres 3.2). Największy procent odpowiedzi dotyczył pozytywnego stosunku ucznia do gry na instrumencie (na wykresie – „widoczna radość i pasja ucznia”), np.:

- *Gdy uczniowie z zaangażowaniem i radością przychodzą na moje lekcje;*
- *Gdy uczeń zaczyna się autentycznie interesować i zajmować muzyką i kulturą wysoką, jest żywo zainteresowany grą na instrumencie i gdy widzę, że daje mu tu radość i satysfakcję;*
- *Kiedy rozwija w sobie pasję do muzyki i nie ma to związku z konkursami i ocenami;*

– Kiedy uczeń cieszy się występem, własną grą, kiedy w uczniu zauważam fascynację muzyką.



1 – Widoczna radość i pasja ucznia; 2 – Widoczne postępy ucznia; 3 – Własna skuteczność; 4 – Samodzielność, ciekawość i samodzielność ucznia; 5 – Dobre wykonanie utworu przez ucznia; 6 – Postęp u ucznia słabego („trudnego”); 7 – Uznanie środowiska; 8 – Sukces na konkursie; 9 – Udział ucznia w życiu muzycznym; 10 – Utrzymywanie kontaktu; 11 – Dobre przygotowanie ucznia do lekcji.

Wykres 3.2. Źródła satysfakcji z pracy zawodowej nauczycieli instrumentu głównego

Drugim ważnym źródłem satysfakcji okazują się postępy ucznia, kiedy uczeń zaczyna sam frazować, a zwłaszcza wtedy, gdy postępy te wynikają z pracy nauczyciela („własna skuteczność”):

– Kiedy uczeń traktuje mnie jak swojego „mistrza”, gdy moje metody nauczania zyskują potwierdzenie, np. podczas lekcji otwartych czy warsztatów z wybitnymi pedagogami;

– Gdy uczniowie współdziałają ze mną w zakresie interpretacji utworu, kiedy chcą się u mnie uczyć;

– Kiedy uczeń się rozwija wg moich wytycznych i kiedy robi znaczący postęp;

– Gdy widzę efekty mojej pracy;

– Kiedy słyszę, że moje metody odnoszą pożądany efekt;

– Gdy uczeń realizuje moje uwagi dotyczące frazowania.

Kolejnym źródłem satysfakcji jest moment, kiedy – parafrazując Henryka Neuhausa (1970) – nauczyciel przestaje być uczniowi potrzebny:

– Kiedy uczeń przerośnie mistrza;

– Kiedy uczniowie poszukują własnych interpretacji;

– Kiedy zaskakują mnie swoim wykonaniem i gdy uczeń zaczyna sam muzykować, tworzyć;

– Widząc samodzielność ucznia i jego własne cele artystyczne;

– Kiedy jest dociekliwy i zadaje trudne pytania;

– Gdy sam mówi co chciałby grać lub na własną rękę ćwiczy różne utwory.

Satysfakcję sprawiają nauczycielom dobre wykonania uczniów na koncertach, ale także (a może przede wszystkim) podczas lekcji, a zwłaszcza wykonania, które ich poruszają, wzruszają czy zaskakują.

Dość często pojawiały się wypowiedzi dotyczące satysfakcji płynącej z postępów ucznia słabszego lub postępów „na miarę ucznia”, co także świadczy o istotnej roli skuteczności własnej jako przyczyny zadowolenia i spełniania się w pracy:

- *Kiedy uczniowie grają i osiągają postępy na miarę swoich możliwości;*
- *Kiedy uczeń osiąga maksymalne wyniki pracy adekwatne do jego potencjału;*
- *Cieszy każdy sukces, a szczególnie z uczniem trudnym;*
- *Niemalą satysfakcję sprawiają również postępy słabszych uczniów, bo czasami nie jest sztuką praca z uczniem zdolnym, tylko z tym słabszym.*

Stosunkowo niewielki odsetek badanych wpisał jako źródło satysfakcji sukcesy uczniów na konkursach, kontynuację nauki na wyższym stopniu czy czynne uprawianie zawodu muzyka (na wykresie – „udział ucznia w życiu muzycznym”). Okazuje się zatem, że to nie sukcesy o wymiernym charakterze, liczone liczbą laureatów konkursów czy absolwentów z powodzeniem zdających egzaminy do akademii muzycznych sprawiają nauczycielom instrumentu największą satysfakcję, ale te mniej wymierne, w których przejawia się sens pracy nauczyciela.

3.1.8. O przygotowaniu przez szkoły I stopnia

W jednym z pierwszych pytań ankiety, dotyczących uczniów prosiłiśmy badanych o ogólną opinię na temat poziomu przygotowania uczniów przez szkoły I st. Zdecydowana większość ocenia to przygotowanie pozytywnie (ponad 70%). W innym miejscu ankiety badani oceniali w pytaniu zamkniętym (a więc według podanej skali) poziom zdolności muzycznych, stopień zaawansowania warsztatowo–technicznego oraz poziom przygotowania estradowego absolwentów SM I st., rozpoczynających naukę w ich klasie. Przy dwóch ostatnich kategoriach respondenci dokonywali pośrednio oceny nauczycieli SM I. Wyniki zamieszczono w tabeli 3.4.

Tabela 3.4. Ocena absolwentów SM I w wybranych kategoriach

Kategoria	Poziom		
	niski	przeciętny	wysoki
Zdolności muzyczne	3,6%	46%	48%
Stopień zaawansowania warsztatowo-technicznego	21%	52%	24%
Przygotowanie estradowe	30%	46%	22%

Najwyżej oceniane są zdolności muzyczne, za które pedagog odpowiada w najmniejszym stopniu. Bardziej szczegółowych informacji dostarczyły wypowiedzi na pytania otwarte o wady i zalety nauczania w SM I, wypowiedzi, które prowadzą do dwóch zasadniczych wniosków:

1. W szkołach I st. istnieje duże zróżnicowanie pod względem poziomów nauczania – te same elementy przygotowania traktowane są przez niektórych nauczycieli z SM II jako zalety, a inni – na podstawie własnych doświadczeń – widzą w nich wiele deficytów, np. kilkudziesięciu nauczycieli podkreśliło dobre przygotowanie uczniów pod względem warsztatowo-technicznym:

- *Dość dobre przygotowanie pod względem biegłości;*
- *Pod względem warsztatu dają bazę techniczną;*
- *Mają w miarę dobry warsztat pianistyczny i dobre ustawienie aparatu gry*

i mniej więcej tyle samo nauczycieli (niezależnie od ogólnie pozytywnej oceny edukacji muzycznej w SM I) skrytykowało ten element kształcenia:

- *Często nie dysponują dobrym aparatem gry;*
- *Szczególnie przekazywanie wiedzy warsztatowej jest bagatelizowane i widać i słychać brak kompetencji wśród nauczycieli z I stopnia;*
- *Nauczyciele, którzy oddają ucznia po pierwszym stopniu, dążą do tego, żeby jak najwięcej „ugrać” na konkursach i przesłuchaniach, forsują program, a przez to zaniedbują sprawy warsztatowe. Szczerze mówiąc, gdybym miał oddawać ucznia po I stopniu, to też bym robił wszystko, żeby mieć osiągnięcia, bo taka jest presja na nauczycieli).*

Kilkunastu nauczycieli pozytywnie oceniło przygotowanie uczniów pod względem ogólnomuzycznym, wiedzy teoretycznej, umiejętności słuchowych, rozwoju muzykalności, ale znacznie większa grupa pedagogów wskazała na liczne braki i deficyty:

- *Brak zrozumienia teorii i połączenia jej z praktyką;*
- *Mają wyraźne braki w zakresie przedmiotów teoretycznych;*
- *Uczniowie mają zbyt małą wiedzę ogólnomuzyczną na podstawowym poziomie na temat kompozytorów, epok czy chociażby oznaczeń wykonawczych w utworach.*

2. Niektórzy nauczyciele instrumentu z SM II mają nadmierne i nieadekwatne do funkcji, jakie w założeniu powinna pełnić szkoła I st., oczekiwania. Dość liczna grupa badanych (ok. 16%) wyraża niezadowolenie, że uczniowie po SM I nie posiadają przygotowania scenicznego i „oby-cia estradowego”, własnej wizji utworów, wykazują niedojrzałość emocjonalną i brak osobowości artystycznej, niski poziom motywacji i mobilizacji, nieumiejętność samodzielnej pracy. Wydaje się, że są to zbyt wygórowane oczekiwania, a biorąc pod uwagę fakt, iż SM II st. najczęściej rozpoczynają

dzieci w wieku gimnazjalnym – nierealistyczne. Faza życia człowieka przypadająca na okres od ok. 12.–13. do ok. 18.–19. roku życia w psychologii rozwojowej zwana jest fazą dorastania, a jej początek naznaczony jest tzw. „kryzysem adolescencyjnym” (Brzezińska, 2000; Bee, 2004). Badania psychologów muzyki (Manturzevska, 1990a, 1990b; Sosniak, 1985b, 1989, 1990), uwzględniające fazy ogólnorozwojowe młodych ludzi, wskazały wyraźnie (co zgodne jest z przekazami wybitnych muzyków, np. Isaaka Sterna [za: Sosniak, 1989]), że o dojrzewaniu osobowości artystycznej można mówić dopiero po przejściu okresu adolescencji, a więc – w polskich warunkach – podczas studiów w akademiach muzycznych.

Nauczyciele instrumentu ze SM II powinni to wszystko wiedzieć, znać psychologiczne prawidłowości rozwojowe tej fazy życia, aby nie utrudniać nastolatkom przetrwania burzliwego okresu adolescencji nierealistycznymi wymaganiami, za to wspierać ich w drodze do ukształtowania dojrzałej tożsamości.

Wielu nauczycieli, także tych pozytywnie oceniających kształcenie w SM I, zwraca uwagę na szereg problemów i deficytów, z jakimi przychodzą uczniowie, a które rzeczywiście powinny znajdować się w polu zainteresowań nauczycieli z SM I. Najczęściej wskazuje się na:

- słabe czytanie tekstu nutowego i brak umiejętności czytania a vista,
- słabą umiejętność gry ze słuchu,
- brak umiejętności improwizowania, brak wyobraźni muzycznej, kreatywności (*uczą tylko odtwórczego podejścia do wykonywanej muzyki*),
- słabe zainteresowanie koncertami, zbyt małe rozmiłowanie w muzyce,
- brak umiejętności szybkiego uczenia się.

Ta ostatnia kwestia wymaga komentarza, chodzi bowiem o powszechną praktykę postępowania w SM I, polegającą na bardzo długim powtarzaniu (przygotowywaniu) jednego programu. Z wcześniejszych badań nauczycieli pianistów ze SM I wynika, iż uważają oni, że wymogi programowe są bardzo wysokie i aby im sprostać, uczeń praktycznie przez cały semestr musi przygotowywać program na egzamin. Natomiast w opinii NI ze SM II uczniowie powinni zapoznawać się z jak najszerszym repertuarem (*generalnie grają za mało utworów i nie znają repertuaru*), nawet kosztem perfekcji wykonawczej (*lepiej, aby uczeń nawet powierzchownie grał więcej etюд na różne problemy techniczne, niż ‘tłuk’ jedną przez cały semestr, żeby błysnąć na egzaminie – to nie jest podejście perspektywiczne*). Jeden z NI zwrócił uwagę na fakt, że jeśli program egzaminu do SM II jest przygotowywany zbyt długo, to komisja otrzymuje „zafałszowany obraz rzeczywistych umiejętności ucznia” – dostaje się on wprawdzie do szkoły, ale od początku może mieć poczucie, że nie jest w stanie podołać wymaganiom nauczyciela.

Sygnalizowane są również problemy zupełnie innej natury. W wypowiedziach niektórych badanych pojawiają się opinie, że uczniom rozpoczynającym SM II brakuje odporności psychicznej i wiary w swoje możliwości. Nie czerpią także radości z gry na instrumencie, stanowi ona dla nich raczej źródło stresu. Jest to wynik – zdaniem badanych – zbyt dużej presji, jaką NI ze SM I st. wywierają na uczniów. Dużym obciążeniem mogą być dla nich także nadmierne ambicje rodziców, rozbudzone przez poprzedniego nauczyciela oraz osiągnięcia dziecka w lokalnych konkursach.

Oceniając edukację w SM I st., badani sformułowali wiele trafnych i wartych przemyślenia uwag. Uwidoczniają one potrzebę głębszej dyskusji między nauczycielami obu poziomów nauczania co do funkcji i zadań, jakie obie szkoły powinny pełnić w rozwoju i edukacji muzycznej ucznia.

3.1.9. Oczekiwania wobec ucznia

Oczekiwania NI wobec uczniów uczęszczających do ich klas obejmują dość typowe właściwości i zachowania, bezpośrednio warunkujące dokonania w dziedzinie wykonawstwa instrumentalnego, a więc przede wszystkim systematyczną, sumienną pracę, zaangażowanie i zainteresowanie, świadome ćwiczenie i przygotowanie do lekcji. Jednakże poza tymi oczywistymi wymaganiami w wypowiedziach nauczycieli ujawniły się dwie skrajne postawy czy strategie pedagogiczne: w jednej (reprezentuje ją około 1/3 badanych) dominuje instrumentalne myślenie o uczniu jako realizatorze odgórnych instrukcji, którego aktywność sprowadza się do biernego, wiernego (bezrefleksyjnego) realizowania wskazówek i instrukcji nauczyciela. W tej relacji to NI jest od myślenia i kreowania, a uczeń – od wykonywania poleceń:

- *Od ucznia oczekuję pracowitości i posłuszeństwa;*
- *Realizacji moich wskazówek i ćwiczeń;*
- *Bezwzględnej dyscypliny i pracowitości;*
- *Stosowania się do moich poleceń edukacyjnych i systematycznej pracy;*
- *Ćwiczenia na instrumencie dokładnie według instrukcji udzielonych na lekcji, a nie „po swojemu”.*

Mniej więcej tyle samo nauczycieli w swoich wypowiedziach na temat oczekiwań wobec uczniów prezentuje odmienną postawę, charakteryzującą się bardziej podmiotowym traktowaniem ucznia. Nauczyciele ci oczekują od uczniów:

- własnej inwencji w interpretacji utworów,
- dialogu i współpracy, otwartej postawy w stosunku do kształcenia,
- wychodzenia z inicjatywą,
- ciągłego rozwijania wyobraźni muzycznej,

- własnych pomysłów interpretacyjnych zgodnych z epoką,
- efektywnej i kreatywnej pracy samodzielnej.

Ta druga postawa bardziej zgodna jest z postulatami współczesnej dydaktyki, kładącej nacisk na szanowanie podmiotowości ucznia, akceptację dla niezależności jego sądów oraz zapewnienie mu pewnej swobody w podejmowaniu decyzji. Celem takiej postawy nauczyciela ma być wykształcenie w uczniach poczucia kontroli nad zdarzeniami i własnym życiem, poczucia sprawstwa osobowego, a w konsekwencji – samodzielności, ciekawości poznawczej i odpowiedzialności za własne życie (Chmurzyńska, 2012a, 2012b).

Z drugiej strony specyfika dziedziny i okres krytyczny dla sprawności warsztatowo-technicznych mają swoje prawa. Badania amerykańskie (Chmurzyńska, 2011; Sosniak, 1985a, 1985b, 1985c, 1989, 1990) pokazały, że dla pomyślnego i efektywnego pokonania tego etapu edukacyjnego niezbędny jest nauczyciel bardziej rygorystyczny i dyscyplinujący niż w jakimkolwiek innym okresie nauki gry.

Na koniec zacytujmy nietypową wypowiedź jednej z respondentek: *Ja nie mam oczekiwań – to oni mają i ja staram się je spełnić.*

3.1.10. Koncerty, występy publiczne, udział w konkursach

Proponowanie uczniom udziału w koncertach, audycjach, a także w konkursach uznawane jest przez nauczycieli za jeden z najważniejszych sposobów motywowania. Prosimy w związku z tym badanych o określenie częstotliwości i liczebności uczniów biorących udział w tego typu wydarzeniach w ostatnich latach. 76,5% respondentów wskazało na częsty lub bardzo częsty udział swoich uczniów w koncertach szkolnych i pozaszkolnych, „prawie nigdy” lub „rzadko” zaznaczyło 4%, a „od czasu do czasu” – 19%. Podobne wyniki procentowe uzyskaliśmy w odpowiedzi na pytanie, czy uczniowie mają wystarczająco dużo możliwości występowania przed publicznością: „tak” i „raczej tak” odpowiedziało 79%, „nie” i „raczej nie” – 19,5%. Pytanie o liczbę uczniów występujących publicznie miało na celu zweryfikowanie dość powszechnej opinii (która ujawniła się także w niniejszych badaniach) o udziale w koncertach tylko nielicznych i wybranych (najlepszych) uczniów. Aż 45% respondentów odpowiedziało „cała klasa” lub „prawie wszyscy”, ewentualnie wpisało od 10 do 20 uczniów (a pojawiały się także i wyższe liczebności), 15% zaś określiło liczbę uczestników koncertów na 1–2 uczniów.

Wśród grupy twierdzącej, iż uczniowie nie mają wystarczająco dużo możliwości występowania przed publicznością, przeważają opinie, że jest to wyniki przeciążenia uczniów obowiązkami szkolnymi (szkoła ogóln-

kształcąca, przedmioty ogólnomuzyczne) lub braku zainteresowania dyrekcji szkoły organizacją koncertów szkolnych.

Powyższe statystyki świadczą o dużych różnicach w działalności SM II – nie wszystkie są w stanie zapewnić uczniom optymalne warunki rozwoju.

W tabeli 3.5 przedstawiono wyniki statystyki związanej z konkursami. Jest to obraz przybliżony. Niestety, na podstawie odpowiedzi badanych nie da się precyzyjnie określić, jaki procent uczniów SM II bierze udział w konkursach i z jakim efektem. Nie wszyscy NI podali dane zgodnie z instrukcją. Chodziło o wskazanie liczby uczniów wyłącznie z SM II, z klas instrumentu głównego (a więc solistów), biorących udział w konkursach rangi co najmniej regionalnej, i to z ostatnich pięciu lat. Tymczasem respondenci wpisywali dosyć często łączną sumę uczniów zarówno z SM I, jak i z SM II, uczestnictwo i osiągnięcia także zespołów kameralnych, nagrody na konkursach niższej rangi niż regionalne, a w przypadku nauczycieli z dużym stażem – liczby uczestników i osiągnięcia z wielu lat pracy. W niektórych przypadkach są to rezultaty imponujące, świadczące o szczególnej pozycji pedagoga, do którego klasy przychodzą najzdolniejsi uczniowie. Takich przykładów pojawiło się w naszych badaniach 12 (3,8% badanych, wykres 3.3), m.in.:

- nauczyciel pianista – od 2008 roku jego 8 uczniów uzyskało 19 czołowych nagród w najbardziej prestiżowych konkursach (Ogólnopolskie

Tabela 3.5. Udział w konkursach uczniów grupy badanej (N = 343)

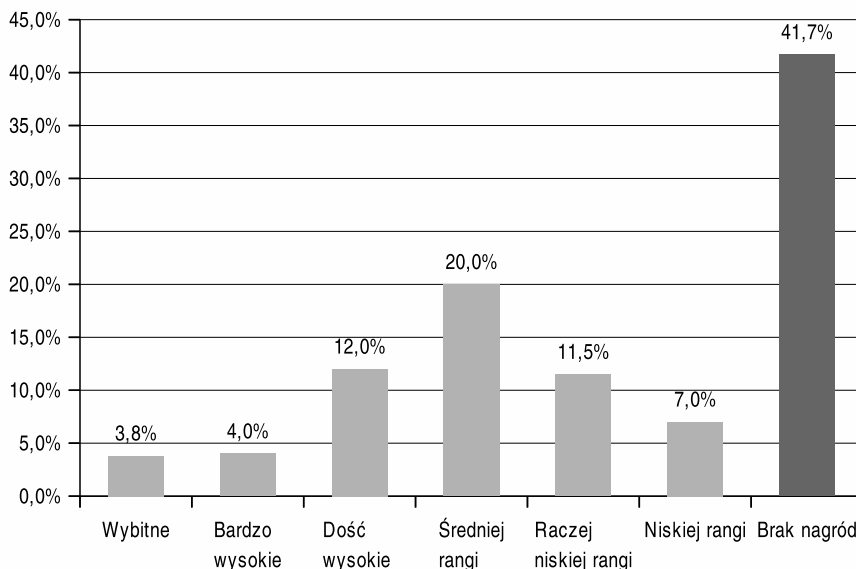
Brak uczestnictwa	Uczestnictwo (co najmniej 1 raz w ciągu ostatnich 5 lat)			
Grupa badana				
9%	91%			
Częstotliwość				
ani razu	bardzo rzadko	od czasu do czasu	często	bardzo często
9%	27%	26%	22%	16%
Liczba uczniów biorących udział w konkursach				
ani jeden	od 1 do 5 uczniów	6–10 uczniów	pow. 10 uczniów	brak danych*
9%	51,5%	15%	7,5%	17%
Liczba konkursów, w których brali udział uczniowie				
ani jeden	od 1 do 5 konkursów	6–10 konkursów	pow. 10 konkursów	brak danych*
9%	40%	18,5%	13%	19,5%

* „Brak danych” oznacza w tym przypadku, że respondent zamiast danych liczbowych posłużył się sformułowaniami typu: „bardzo wiele”, „nie jestem w stanie policzyć” itp.

Przesłuchania CEA, Konkursy w Antoninie, Szafarni, Płocku, Koninie, EPTA w Krakowie i in.);

- nauczyciel skrzypek – w ciągu 30 lat pracy 27 uczniów zdobyło 129 znaczących nagród;
- nauczyciel gitarzysta – od 2009 roku jego uczniowie zdobyli 19 nagród w konkursach międzynarodowych i ogólnopolskich;
- nauczyciel akordeonista – 59 uczniów zostało laureatami w konkursach ogólnopolskich i międzynarodowych.

Niektórzy NI przedstawili bardzo dokładny rejestr konkursów, w których brali udział ich uczniowie. Dzięki temu możemy zorientować się, jak bogata jest oferta konkursowa w różnych regionach Polski. Poza konkursami pod patronatem CEA istnieje bardzo wiele inicjatyw lokalnych występujących we wszystkich zakątkach Polski, konkursów i festiwali organizowanych przez szkoły, stowarzyszenia, różne inne instytucje kulturalne, co czyni tę formę prezentowania się młodych muzyków bardzo dostępną, przynajmniej dla tych, którzy informacje o tych wydarzeniach otrzymują. Wydaje się, iż potrzebne jest opracowanie przedstawiające mapę konkursów dla uczniów SM I i II, wraz z eksperckim komentarzem na temat ich rangi.



Wykres 3.3. Osiągnięcia grupy uczestniczącej w konkursach (N = 314)

Na podstawie przybliżonej statystyki można stwierdzić, iż udział w konkursach wykonawczych jest bardzo powszechny wśród uczniów SM II. Opinie badanych na temat funkcji i znaczenia konkursów w kształceniu młodych muzyków przedstawione zostaną w dalszej części *Raportu*. Zupełnie inną kwestią, niebędącą przedmiotem niniejszych rozważań, jest określenie, jak ta wielka aktywność konkursowa przekłada się na „dorosłą” karierę zawodową. Nie ulega bowiem wątpliwości, że udział w wielu konkursach jest dla młodego muzyka także dużym obciążeniem (fizycznym, psychicznym i emocjonalnym), stąd zasadne staje się pytanie, czy uczeń „eksploatowany” w okresie SM II będzie dalej harmonijnie się rozwijał i wykształcił w sobie osobowość artystyczną.

3.1.11. Trema

Występy publiczne i konkursy łączą się ze stresem i tremą. Pytaliśmy NI, czy wśród ich uczniów istnieje problem tremy „paraliżującej”, wpływającej negatywnie na osiągnięcia uczniów. Respondenci podzielili się w odpowiedziach na dwie zbliżone liczebnie grupy: dla 45% problem istnieje, dla 52% – nie. Sprawdziliśmy, czy (w opinii NI) zachodzi współzależność między częstotliwością uczestniczenia w koncertach a występowaniem tremy. Współczynnik korelacji r Pearsona okazał się istotny statystycznie ($p < 0,01$) i ujemny ($r = -0,23$), co oznacza, że im częściej uczeń występuje publicznie, tym mniejszy ma problem z paraliżującą tremą. Wynik ten zdaje się potwierdzać spostrzeżenia i słuszność działań NI (o czym dalej). Wśród sposobów, w jaki NI starają się pomóc uczniom w radzeniu sobie z tremą, dominuje organizowanie występów publicznych, poprzedzone np. „wspólnymi lekcjami, aby uczniowie ogrywali się między sobą”, „próbami na sali koncertowej”, „kilkakrotnym ogrywaniem programu przed rodziną w domu”, „przed kamerą”, a więc takimi działaniami, które prof. Jan Ekier nazywał „nadwyżką” (Paleta-Bugaj, 2004). Stosowanym często sposobem jest także jak najwcześniejsze uczenie się programu na pamięć.

Znaczna część nauczycieli stosuje bardziej wyrafinowane metody, np. techniki relaksacyjne, ćwiczenia oddechowe, wizualizacje, elementy techniki Alexandra, jak też budowanie w uczniach poczucia wiary we własne możliwości i poczucia skuteczności.

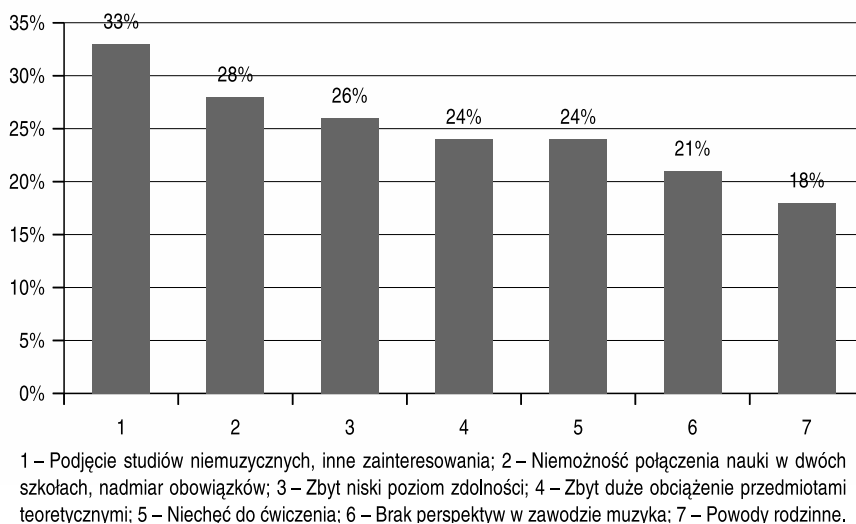
3.1.12. Przedwczesna rezygnacja

W badaniach poruszony został problem wypadania uczniów z systemu edukacji muzycznej. Na podstawie wypowiedzi badanych próbowaliśmy oszacować wielkość tego zjawiska oraz określić jego przyczyny.

Dane z ankiet wskazują, że 8,5% badanych nie zetknęło się z sytuacją, kiedy uczeń odszedłby z SM II przed dyplomem. W sumie 63,5% respondentów stopień rezygnacji szacuje na poziomie poniżej 10% liczebności swojej klasy. Przedział między 10% a 50% uczniów odpadających przed ukończeniem szkoły wskazało 27% NI, a powyżej 50% – 9% badanych. Wśród grupy badanej znaleźli się nauczyciele, którzy wskazali nawet na przedział powyżej 90%, ale dotyczyło to szczególnych sytuacji i szczególnych, bardzo nielicznych z reguły klas (np. niektórych instrumentów dętych). Zasadniczo liczba rezygnacji uczniów z SM II – na podstawie wskazań NI – wydaje się stosunkowo niewielka. Niestety, w rzeczywistości procent uczniów odchodzących ze szkoły przed dyplomem jest dużo większy (por. rozdział 2), a oceny NI są mocno niedoszacowane.

Przyczyny odejścia uczniów ze szkoły, wymieniane przez badanych, przedstawione są na wykresie 3.4. Warto zwrócić uwagę na drugą i czwartą kolumnę, gdyż pojawia się tam kwestia wielokrotnie powracająca w wypowiedziach NI, a mianowicie kwestia nadmiaru obowiązków, przeciążenia uczniów, a także przeładowania – w opinii NI – programów przedmiotów teoretycznych, co powoduje, że młodzież nie daje rady spełnić wszystkich wymagań szkoły (nawet frekwencyjnie):

– Odchodzą z powodu braku frekwencji na przedmiotach teoretycznych;



Wykres 3.4. Przyczyny przedwczesnej rezygnacji uczniów ze SM II

- Brak klasyfikacji i promocji z przedmiotów teoretycznych, co powoduje ogólne zniechęcenie i obniżenie motywacji do nauki w szkole muzycznej;
- Trudności z nauką teorii muzyki;
- Za dużo teorii – zajęcia teoretyczne w takim wymiarze (harmonia, formy itp.) powinny być dopiero na studiach;
- Z powodu nacisku nauczycieli przedmiotów teoretycznych;
- Zbyt duża ilość zajęć w obu szkołach, brak czasu na naukę, brak perspektyw w przyszłości.

3.1.13. Zmiana pedagoga instrumentu głównego

Zmiana pedagoga instrumentu głównego w trakcie nauki w SM II jest zjawiskiem dość powszechnym, mimo że stanowi pewną dezorganizację i zakłócenie ciągłości procesu edukacji muzycznej. W dalszej części *Raportu* problem zmiany pedagoga przedstawiony będzie z perspektywy ucznia (zob. rozdział 6). W tym miejscu przedstawimy tę kwestię od strony pedagoga. Pytaliśmy badanych o liczbę uczniów przychodzących do ich klasy i odchodzących, jak również o przyczyny tego zjawiska. 56% badanych przyjęło co najmniej jednego ucznia z innej klasy w ciągu ostatnich 5 lat, w tym 16,5% – co najmniej czterech. 66% nie zanotowało żadnego odejścia, a w przypadku 34% co najmniej jeden uczeń odszedł do innego pedagoga. W pewnym (niewielkim) procencie zmiany te wynikają z przyczyn obiektywnych: emerytura, choroba, wyjazd, urlop poprzedniego nauczyciela, zmiana instrumentu, zmiana szkół, zmiana miejsca zamieszkania. Ale najczęściej za przejściem ucznia kryją się problemy związane z relacją interpersonalną zarówno ucznia, jak i jego rodziców z nauczycielem, z jego wymaganiami (za dużymi lub zbyt małymi), a także powody natury merytorycznej. Wśród przyczyn przejścia podaje się najczęściej: brak porozumienia z poprzednim nauczycielem, brak postępów, niezadowolenie z poprzedniego nauczyciela, nieodpowiadające (młodzieży i rodzicom) metody nauczania, konflikt z uczniem lub rodzicami, złe oceny, poszukiwanie lepszych warunków rozwoju i nauczyciela o wyższych kompetencjach, bardziej cierpliwego, stwarzającego lepszą atmosferę pracy.

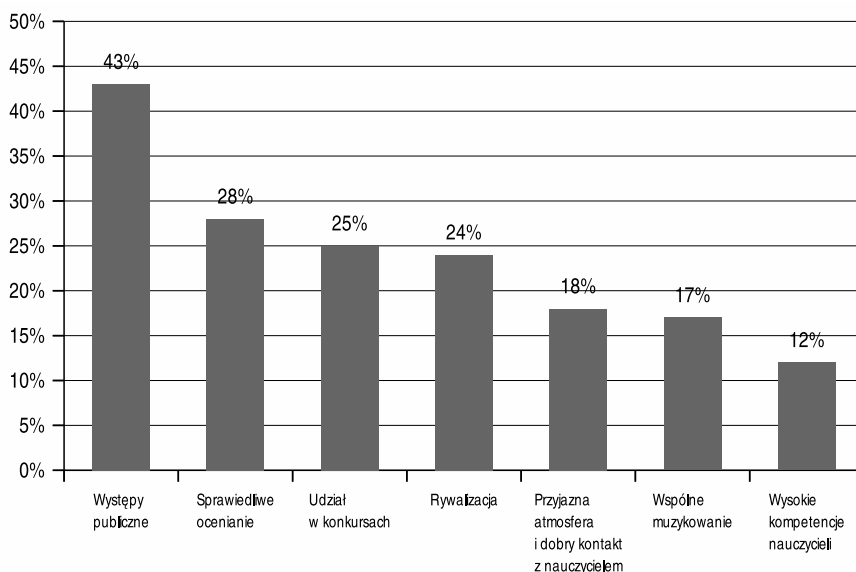
Przyczyny odejścia uczniów częściowo pokrywają się z wyżej wymienionymi: zbyt wysoki poziom nauczania i zbyt wysokie wymagania, brak dostosowania się do wymagań respondenta (*uczniowi nie podobały się moje wymagania; uczeń chciał grać 'po swojemu'*), trudna współpraca z uczniem, konflikt z rodzicami i uczniem, niesatysfakcjonująca ocena z egzaminu (*rodzicom nie podobała się zbyt niska ocena, uczeń został przeniesiony do nauczyciela, który stawia piątki*), brak predyspozycji do uczenia się gry na danym instrumencie (*na mój wniosek przeniesiono pięć osób, cała piątka przeszła z innego instrumentu i również na [...] nie dali rady*), chęć uczenia

się u pedagoga będącego jednocześnie wykładowcą w akademii muzycznej, wymuszanie przez rodzica udziału w konkursie, mimo że uczeń nie był na takie wyzwanie gotowy (*przerost ambicji przy braku wybitnych zdolności*).

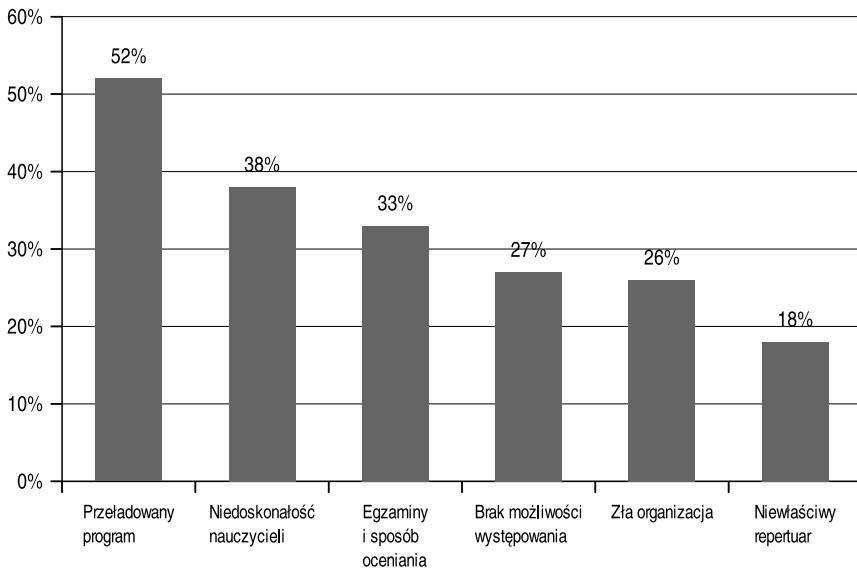
3.1.14. Czynniki motywujące i demotywujące w SM II

Ostatni obszar zagadnień ujęty w pytaniach ankiety dotyczył różnych kwestii związanych ogólnie z edukacją muzyczną i funkcjonowaniem SM II. Badani proszeni byli o określenie, co w funkcjonowaniu szkoły sprzyja wzrostowi motywacji uczniów, a co tę motywację obniża. Większość wypowiedzi była związana nie tyle z mechanizmami szkolnymi, ile z inicjatywą własną NI, dlatego te treści pokrywają się w pewnym stopniu z wypowiedziami na temat sposobów motywowania uczniów. Wyniki przedstawiają wykresy 3.5 i 3.6.

Najczęściej wymieniane motywatory to koncerty, audycje, popisy – czyli różnego rodzaju publiczne występy. Jednakże w prawie 20% wypowiedziach podkreśla się w nich elementy konfrontacji i rywalizacji. Wprost o rywalizacji jako mechanizmie motywującym napisało 24% respondentów, często dodając przymiotnik „zdrowa”: *zdrowa rywalizacja – konkursy, festiwale itp.; konfrontacja podczas popisów i koncertów szkolnych; koleżeńskie, zdrowe współzawodnictwo*.



Wykres 3.5. Odpowiedzi NI na pytanie: *Co Twoim zdaniem w funkcjonowaniu szkoły sprzyja wzrostowi motywacji?*



Wykres 3.6. Odpowiedzi NI na pytanie: *Co Twoim zdaniem w funkcjonowaniu szkoły obniża motywację?*

Przekonanie o rywalizacji czy współzawodnictwie jako czynnika motywującym i sprzyjającym osiągnięciom uczniów jest w szkołach muzycznych bardzo zakorzenione. Tymczasem badania psychologów pokazują, że obok jasnych stron rywalizacji (Tyszka, 1998), obecnych z reguły w zupełnie innych sferach ludzkiej działalności (rynek, sport, mechanizmy demokratyczne), istnieją także ciemne (Doliński, 1998) – młodzież zachęcana do rywalizacji częściej wykazuje skłonności depresyjne lub podwyższony neurotyzm.

Wracając do czynników motywujących w szkole, częściej niż rywalizację wymieniano sprawiedliwe ocenianie uczniów, a w tym docenianie wysiłku ucznia i jasne wymagania (*rzetelność otrzymywanych ocen; jasne wymagania pedagoga; nagrody za osiągnięcia; pochwały za udział w koncertach*) oraz udział w konkursach, a zwłaszcza zdobywanie tam nagród (*osiąganie sukcesów na konkursach napędza do pracy*).

Motywuujące według badanych jest także dobra atmosfera i dobry kontakt z nauczycielem (*godne i sprawiedliwe traktowanie uczniów; dobra atmosfera nacechowana zrozumieniem i akceptacją, atmosfera zaufania i życzliwości; przyjazna atmosfera przesycona fascynacją światem muzyki*). Poza czynnikami wymienionymi na wykresie, sporadycznie wspomniano o kwestiach organizacyjnych, które – w świetle wcześniej prezentowanych wy-

ników – mogą mieć kluczowe znaczenie dla zatrzymania ucznia w szkole (*taka organizacja lekcji, żeby jeden dzień w tygodniu był wolny tylko na ćwiczenie*). W opinii bardzo nielicznych nauczycieli nie istnieją możliwości pozytywnego wpływania na motywacje uczniów (*nie widzę takich okoliczności*) lub dotyczą one zupełnie odmiennej sfery (*wzrostowi motywacji ucznia będzie sprzyjał zmotywowany finansowo nauczyciel*).

Wśród czynników demotywujących najczęściej wymieniano wiele różnych zjawisk, które mają wspólny mianownik – a mianowicie dotyczą nadmiaru obowiązków ucznia. Ujęliśmy je w jedną kategorię: „przeładowany program”. Obejmuje ona wypowiedzi wskazujące na nadmiar przedmiotów zarówno ogólnokształcących, jak i ogólnomuzycznych, na zbyt dużą ilość czasu, którą uczniowie muszą spędzać w szkole:

- Rozkład zajęć powodujący obowiązek bycia w szkole [muzycznej] 4 lub 5 dni w tygodniu;
- Ilość godzin, które uczniowie spędzają w szkole jest nieprzyzwoita;
- Program jest przeciążony idiotycznymi przedmiotami, a uczniowie są po prostu zmęczeni;
- Trudno być zmotywowanym jak jest się ciągle zmęczonym;
- Brak higieny pracy i wykańczający grafik zajęć;

jak też na zbyt wielkie – zdaniem badanych – wymagania nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych i nauczycieli ze szkół ogólnokształcących:

- Ogrom sprawdzianów z każdego przedmiotu i zadawanie prac domowych w ilości nieuwzględniającej możliwości organizmu młodego człowieka;
- Mało efektywne zajęcia w szkole skutkują zbyt dużą ilością materiału zadanego do domu;
- Zbyt wysokie wymagania z przedmiotów mniej istotnych na wydziale instrumentalnym;
- Duże wymagania na zajęciach z teorii i przeciążenie obowiązkami szkolnymi;
- Zbyt duże wymagania na zajęciach ogólnomuzycznych.

To wszystko skutkuje brakiem czasu na ćwiczenie:

- [Uczniowie] w ogóle nie mają w ciągu dnia czasu na ćwiczenie;
- Oni później nie mają ani siły ani ochoty na intensywne ćwiczenie;
- Program przedmiotów ogólnych zupełnie nie uwzględnia konieczności codziennej, wielogodzinnej pracy z instrumentem;

a także – na wypoczynek (nawet w weekendy).

W tę kategorię włączyliśmy także wypowiedzi o zbyt wysokich wymaganiach z instrumentu głównego:

- Ogromna ilość programu na instrumentach;
- Duża ilość materiału na instrumencie – wszystko na pamięć;

– Wymagania dostosowane do uczniów bardzo zdolnych obniżają często motywację u uczniów przeciętnie zdolnych, którzy mimo dużego wkładu pracy nie są w stanie sprostać wymaganiom z wynikiem bardzo dobrym czy dobrym.

Następną kategorię czynników demotywujących określiliśmy jako „nie-doskonałości nauczycieli”. Składają się na nią wypowiedzi badanych, w których wymieniają pewne zachowania czy strategie pedagogiczne (stosowane przez innych nauczycieli), a działające zniechęcająco na uczniów, np.:

- niekonstruktywna krytyka (*narzekanie, że mało ćwiczą; ciągłe upominanie i zauważanie tylko błędów*),
- przedmiotowe traktowanie ucznia (*złe podejście nauczyciela do ucznia; nieszanowanie ich indywidualności; brak empatii i zrozumienia potrzeb ucznia; brak wiary w ucznia*),
- wprowadzanie atmosfery napięcia podczas lekcji (*nadmierna dyscyplina; stresująca atmosfera; zbyt duża rywalizacja*),
- wywieranie presji na ucznia (*ciągłe naciskanie i śrubowanie poziomu; zbyt duże parcie na sukces; rozwijanie niezdrowej konkurencji*),
- „archaiczne” metody kształcenia (*ściśle trzymanie się starych metod nauczania; demotywują mierni nauczyciele wraz ze swoimi statycznymi programami; brak nauczycieli pasjonatów – dominacja nauczycieli rutyniarzy*).

Egzaminy i sposób oceniania stają się czynnikami demotywującymi, kiedy – zdaniem badanych – wymagania nauczyciela są niejasne lub nadmierne, przy jednoczesnym braku pomocy ze strony nauczyciela w ich sprostaaniu; kiedy ocenianie jest zbyt surowe, ale także kiedy jest zbyt pobłażliwe (*pobłażanie jednostkom leniwym, zawyżanie ocen*). Ponadto nauczyciele wskazali na takie zjawiska, jak nierówne traktowanie uczniów (*brak sprawiedliwości i konsekwencji w ocenianiu*), brak kompleksowej oceny dokonań ucznia (*bazowanie i ocenianie ucznia wyłącznie przez pryzmat wykonania egzaminacyjnego; nieuwzględnianie w ocenie egzaminu postępów ucznia*). Demotywujący jest także stresujący charakter egzaminów oraz to, że stanowi on główny cel edukacyjny – przez większą część roku uczeń wraz z nauczycielem skupiają się na pracy nad programem przeznaczonym na egzamin (*tak naprawdę to gramy po to, by zagrać egzamin*), który na dodatek nie dostarcza uczniowi żadnej informacji zwrotnej o jego grze, a sposób oceniania często ogranicza się tylko do wytykania błędów, nie zaś uwypuklania pozytywnych aspektów.

„Brak możliwości występowania” wynika zdaniem niektórych nauczycieli z małej liczby koncertów organizowanych przez szkołę oraz z faktu, iż w koncertach nie mają szansy uczestniczyć uczniowie przeciętni (*do koncer-*

tów wybiera się najczęściej tych samych, niby najlepszych uczniów; przeciętny uczeń ma mało możliwości, aby pokazać się estradowo).

W kategorii „zła organizacja” znalazły się te wypowiedzi, które krytykują plan zajęć ucznia oraz brak ćwiczeń (uczeń ma przerwy w lekcjach i marnuje czas, bo do domu za daleko, a w szkole nie ma gdzie ćwiczyć), a także stwierdzenia o zbyt szybkim tempie życia w dzisiejszych czasach (za duży pośpiech; brak czasu na głębsze zastanowienie się nad tym, co się robi).

Kilkanaście wypowiedzi dotyczyło obowiązkowego repertuaru z instrumentu głównego, który uczeń musi „zaliczyć”, a którego nie lubi (za dużo wagi przywiązuje się do repertuaru nielubianego, a który podobno trzeba zagrać; to samo można by osiągnąć, przerabiając utwory podobające się uczniowi). Słowa krytyki padły też pod adresem repertuaru orkiestr szkolnych, który według niektórych NI bywa zbyt trudny i nadmiernie obciążający fizycznie i psychicznie uczniów.

3.1.15. Nauczyciele instrumentu o innych zajęciach obowiązkowych

Ważną częścią ankiety były pytania dotyczące innych zajęć w SM II, ich wymiarów godzinowych i wymagań nauczycieli. Wobec generalnej opinii, że uczniowie są obciążeni nadmierną ilością zajęć, a nauczyciele przedmiotów ogólnomuzycznych stawiają zbyt wysokie wymagania, spodziewaliśmy się dość radykalnych sądów. Wyniki odpowiedzi na pytania zamknięte przedstawiają tabele 3.6 i 3.7.

Tabela 3.6. Odpowiedzi na pytanie: *Oceń wymiar godzinowy przedmiotów ogólnomuzycznych*

Przedmiot	Za mały	Właściwy	Za duży
Zasady muzyki	9%	68%	14%
Kształcenie słuchu	23%	64,5%	7%
Harmonia	18%	58%	17%
Historia muzyki	13%	62%	23%
Formy muzyczne	12,5%	58%	27%
Literatura muzyczna	9%	65%	18%
Orkiestra	19%	58%	10%
Chór	6,5%	59%	25%
Kameralistyka	55%	38%	3%
Instrument główny	43%	56%	0%

Okazuje się, że ponad 60% badanych uważa, iż wymiar godzin z przedmiotów ogólnomuzycznych jest właściwy, a nawet (od ok. 10% do ok. 20%), że za mały. Te wyniki przeczą ogólnemu przekonaniu badanych (i wiedzy potocznej), że uczniowie mają nadmiar obowiązków, częściowo

Tabela 3.7. Odpowiedzi na pytanie: *Oceń poziom wymagań z przedmiotów ogólnomuzycznych*

Przedmiot	Za mało	Adekwatne	Za duże
Zasady muzyki	8,6%	68%	12%
Kształcenie słuchu	19%	61%	11%
Harmonia	13,5%	60,5%	16%
Historia muzyki	6,5%	62%	22%
Formy muzyczne	7%	63%	17%
Literatura muzyczna	7%	68,5%	13%

związanych z uczęszczaniem do dwóch szkół (lub z łączeniem nauki w szkole muzycznej ze studiami), ale także z koniecznością sprostania wymaganiom nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych (chodzi zarówno o frekwencje, jak i wymagania merytoryczne), czego rezultatem jest zbyt mała ilość czasu, który uczniowie mogą poświęcić na ćwiczenie. Odpowiadając na pytanie: *Czy generalnie Twój uczniowie ćwiczą wystarczająco dużo?*, blisko 50% stwierdziło, że za mało.

Sytuację rozjaśniają nieco odpowiedzi na pytanie otwarte o przedmioty, które można uznać za zbędne w SM II. Prawie 25% respondentów odpowiedziało, że wszystkie są potrzebne, ale tylko połowa z nich (niewiele ponad 12% wszystkich badanych) uznała ten fakt bezwarunkowo. Pozostali, rozpoczynając odpowiedź od „wszystkie są potrzebne, ale...”, sformułowali cały szereg dodatkowych zastrzeżeń, m.in.:

- *Wszystkie potrzebne, ale w rozsądnych proporcjach, powinny być bardziej zintegrowane, mniej przeładowane wiadomościami natury pamięciowej;*
- *Prowadzone są mało praktycznie i spójnie z tym, co uczniowie wykonują – muzyka średniowieczna na pierwszym planie?!*
- *Wszystkie przedmioty są niezbędne, problemem pozostaje brak czasu związany z ilością przedmiotów teoretycznych i wymaganiami;*
- *Zbędnych nie widzę, można by okroić program historii muzyki z wielu szczegółów na rzecz większego osadzenia w historii powszechnej, natomiast kształcenie słuchu mogłoby iść w stronę umiejętności połączonych z praktyką przy instrumencie.*

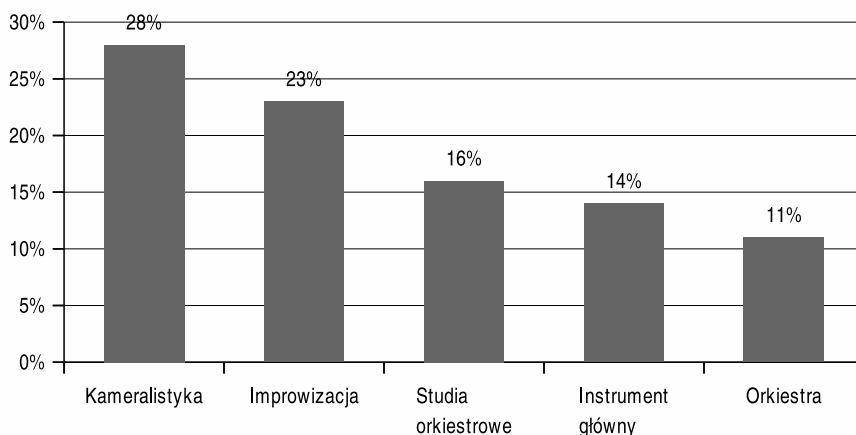
Większość badanej grupy zgłosiła szereg propozycji dotyczących pominięcia lub drastycznego ograniczenia w programach nauczania niektórych przedmiotów ogólnomuzycznych, najczęściej form muzycznych, historii muzyki, rzadziej – harmonii, zasad muzyki (*zasady muzyki – i tak wszystkiego musi nauczyć nauczyciel instrumentu głównego, a przedmiot ten to sztuka dla sztuki – operuje wiedzą całkowicie teoretyczną, nieprzydatną w praktyce*), sporadycznie także kształcenia słuchu (*słuch się albo ma, albo nie; ten przedmiot ma więcej wspólnego z matematyką niż ze słuchem*). Pro-

ponowano także ogólnie „mniej teorii” czy – „obciąć wszystkie teoretyczne po trochu” oraz większą integrację ich treści:

- Zbyt wiele przedmiotów teoretycznych niedostatecznie powiązanych ze sobą np. formy muzyczne – historia muzyki;
- Część przedmiotów powinna być połączona np.: kształcenie słuchu z elementami harmonii, historia muzyki z literaturą;
- Formy muzyczne i harmonia nie powinny być odrębnymi przedmiotami.

Poza przedmiotami ogólnomuzycznymi NI najchętniej ograniczyliby zajęcia z chóru (*zabiera czas potrzebny na ćwiczenie; można ten przedmiot ograniczyć do wydziału wokalnego; chór tylko dla zainteresowanych*) oraz – pojedyncze wypowiedzi – fortepian obowiązkowy, co wydaje się poglądem nieco kontrowersyjnym.

Na pytanie, o jakie treści/przedmioty należałoby rozszerzyć program SM II, badani zgłosili szereg interesujących sugestii. Najczęściej wskazywano na konieczność zwiększenia wymiaru godzin z muzykowania kameralnego (wykres 3.7). Zresztą kameralistyka była jedynym przedmiotem, którego wymiar większość NI (53%) uznała za niewystracający (tabela 3.6). Pojawiający się również często postulat wprowadzenia improwizacji do programu wydziału instrumentalnego jest przejawem rosnącej świadomości NI, co do potrzeby kształcenia uczniów nie tylko „w sztywnym, schematycznym odtwórstwie”, ale także w zakresie umiejętności twórczych. Poza kategoriami umieszczonymi na wykresie, pojawiały się propozycje (od ok. 10% badanych) wprowadzenia czytania a vista, muzyki rozrywkowej, jazzowej (w szczególności chodzi o aranżacje, improwizacje i harmonię jaz-



Wykres 3.7. Zajęcia, których według badanych jest za mało lub brakuje w SM II

zową, akompaniament do piosenek), a także szczególnej literatury muzycznej, bo z instrumentu głównego.

3.1.16. Oczekiwania wobec nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych

Badani mieli okazję przedstawienia w ankiecie swoich oczekiwań wobec nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych i wobec treści, które przekazują uczniom. Wniosków, postulatów, życzeń, także zaleceń pojawiło się bardzo wiele. Wyróżnić można kilka postaw NI w stosunku do przedmiotów ogólnomuzycznych, determinujących sposób formułowania wobec nich oczekiwań.

Pierwsza postawa (prezentowana przez 28% badanych) charakteryzuje się traktowaniem przedmiotów ogólnomuzycznych jako dodatkowych, mniej ważnych niż instrument główny, a w związku z tym zgłaszane wobec nich życzenia są takie, żeby było ich jak najmniej i żeby „nie przeszkadzały” uczniom w ich podstawowej edukacji, edukacji instrumentalnej:

- *Przedmioty ogólnomuzyczne nie mogą przysłaniać instrumentu głównego i być od niego ważniejsze;*
- *Aby zeszły na drugi plan i były tylko dodatkiem, bo na razie są najważniejsze!!!*
- *Uczniowie otwarcie mówią, że chętnie zostaliby w szkole, bo lubią grać na instrumentach czy w orkiestrze, ale przez teorię rezygnują, bo nie dają rady;*
- *Prosiłabym, żeby nie przeszkadzali. Często musiałam rozmawiać z uczniami pod kątem ich chęci rezygnacji, bo za dużo jest przedmiotów lub za dużo materiału – uczniowie sobie nie radzą i najprościej byłoby zrezygnować;*
- *Uczniowie przychodzą do szkoły muzycznej po to, aby rozwijać się w grze na instrumencie, a wiedza ogólnomuzyczna powinna być dodatkiem;*
- *Teoria muzyki potrzebna jest uczniom chcącym studiować muzykologię. W przypadku instrumentalistów historia muzyki nie powinna spędzać im snu z powiek.*

Druga postawa charakteryzuje się docenianiem do pewnego stopnia znaczenia przedmiotów ogólnomuzycznych, ale jako wspomagających czy wspierających grę na instrumencie. Około 34% badanych nie uważa „teorii” za dziedzinę autonomiczną, chcieliby natomiast, aby spełniała ona funkcje pomocnicze wobec instrumentalistyki:

- *Oczekuję, aby uzyskana na tych przedmiotach wiedza podnosiła jakość interpretacji utworów wykonywanych przez uczniów;*
- *Mają pełnić funkcję subsydiarną względem przedmiotu głównego;*
- *Przedmioty te mają w bardzo dużym stopniu wspierać naukę gry na instrumencie;*
- *Dostarczenie podstaw wiedzy teoretycznej o muzyce i muzykach, pozwalające swobodnie nauczać gry na instrumencie;*
- *Podawanie materiału pod kątem późniejszego wykorzystania w grze na instrumencie;*

- Aby uczeń posiadał odpowiednią wiedzę muzyczną i swobodnie potrafił z niej korzystać podczas pracy nad doskonaleniem gry na instrumencie;
- Żeby były przygotowaniem teoretycznym do gry na instrumencie i jej uzupełnieniem;
- Oczekiwałabym, aby te przedmioty były pomocne w prowadzonych przeze mnie zajęciach;
- Wiedza z przedmiotów ogólnomuzycznych powinna być wystarczająca do zrozumienia utworów granych na moich lekcjach.

Część badanych bardziej konkretnie wypowiedziała się, w jakim zakresie przedmioty ogólnomuzyczne powinny uzupełniać wiedzę wyniesioną z lekcji instrumentu i wspierać ją swoimi treściami:

- Pomoc w realizowaniu programu nauczania gry na instrumencie w zakresie praktycznej znajomości form, stylów, budowy utworu i czytania nut głosem;
- Żeby przygotowywały teoretycznie do analizy i wykonawstwa utworów na instrumencie (forma, harmonia itp.);
- Życzyłbym sobie, by uczeń na poziomie średniej szkoły wiedział, z jakiej epoki gra utwór; znał podstawowe informacje o kompozytorze, znał genezę i budowę formy. Jednym słowem, by wiedział, co ma grać i dlaczego;
- Przedmioty ogólnomuzyczne powinny być bardziej pomocne w zrozumieniu interpretacji literatury instrumentu głównego w zakresie stylu i formy;
- Oczekuję, że ta wiedza przekazywana na zajęciach teoretycznych będzie przydatna w grze (np. umiejscowienie kompozytora w historii muzyki, szybkie odczytanie tonacji i skal);
- Mają pomóc w zrozumieniu formy, stylu, uczeń ma znać interwały, trójdźwięki, by móc nimi rozsądnie zarządzać podczas gry;
- Uczniowie powinni umieć dokonywać analizy formalnej oraz harmonicznego granych przez siebie utworów. Znać charakterystyczne cechy stylu, epoki. Jako przykłady powinni analizować przerabiane utwory, a nie przykłady utworów napisanych na inny instrument. Uczniowie często posiadają bardzo małą wiedzę na temat literatury swego instrumentu – preferowane są przykłady fortepianowo-skrzypcowe.

Instrumentalne traktowanie przedmiotów ogólnomuzycznych widoczne jest w dość często zgłaszanych oczekiwaniach podporządkowania ich programów nauczaniu gry na instrumencie lub przynajmniej daleko idącej korelacji z instrumentem głównym:

- Dostosowanie programu teorii do programu nauczania gry na instrumencie;
- Ukierunkowanie programu nauczania na wiedzę przydatną w praktyce wykonawczej;
- Kompatybilność z przedmiotem głównym;
- Przedmioty te powinny korelować z nauką na instrumencie głównym;
- Powinny współgrać z moim przedmiotem;
- Oczekuję, że nauka przedmiotów ogólnomuzycznych będzie w miarę pokrywać się z potrzebami praktycznymi;
- Współdziałania z programem instrumentu.

Badani odnieśli się także do treści nauczanych przedmiotów, wyrażając pragnienie, aby przekazywana wiedza miała charakter bardziej praktyczny i żeby NO zadbali o umiejętność uczniów przełożenia teorii na działalność wykonawczą:

- *Przedmioty teoretyczne powinny być prowadzone w sposób praktyczny, aby uczniowie mieli świadomość, że zajęcia takie, jak harmonia czy kształcenie słuchu pomagają, a nie przeszkadzają w grze na instrumencie;*
- *Istnieje duże oddzielenie teorii od praktyki, uczniowie nabywają wiedzy encyklopedycznej, która jest dziś „na wyciągnięcie ręki”;*
- *Wiedza teoretyczna jest zbyt szczegółowa, nie znają muzyki współczesnej i współczesnej harmonii, która jest nieodzowna dla wykonań muzyki XX i XXI wieku;*
- *Uczeń powinien umieć przełożyć wiedzę teoretyczną na praktykę, karygodne jest uczenie regułek na pamięć bez ich rozumienia;*
- *Mniej wiedzy teoretycznej, natomiast więcej umiejętności praktycznych, powiązanych z programem nauczania gry na instrumencie;*
- *Większej aktywności nauczycieli w zakresie praktycznej nauki zasad i harmonii (przy fortepianie);*
- *Teoretycy powinni rozumieć, że wiedza przekazywana przez nich powinna zachęcać uczniów do słuchania muzyki, a nie do wkuwania na pamięć. Dochodzi do paradoksalnych sytuacji, że instrumentalisci nie znają porządnie koła kwintowego, kiepsko grają na fortepianie, a na teorii uczą się rzeczy nieprzydatnych i niepotrzebnych;*
- *Uczniowie często nie potrafią korzystać z wiedzy i umiejętności zdobytych na zajęciach ogólnomuzycznych. Wiedza jest potrzebna, ale wiedza nie jest umiejętnością. Może należy powiązać programowo teorię i praktykę instrumentalną, albo niestety po prostu przedmiotów teoretycznych jest za dużo w stosunku do możliwości percepcyjnych uczniów.*

NI wypowiedali się także odnośnie do sposobów prowadzenia zajęć ogólnomuzycznych. Według nich NO powinni bardziej skupiać się na zainteresowaniu uczniów muzyką, rozbudzaniu ich chęci wzbogacania wiedzy i samodzielnego sięgania do literatury, zamiast zarzucać uczniów faktami i informacjami encyklopedycznymi. Według badanych należy wymagać od NO, aby bardziej efektywnie prowadzili zajęcia i uczniowie nie musieli poświęcać w domu zbyt wiele czasu na przygotowywanie się do zajęć:

- *Mniej wykładu, więcej ciekawości, mniej uczenia się na pamięć, więcej zrozumienia i myślenia, mniej pomników, więcej „a to ciekawe, prawda?”, więcej pracy na lekcjach, zdecydowanie mniej nauki w domu;*
- *Uczniowie więcej powinni wynosić z zajęć, a nie powinni być zasypywani dużą ilością zadania domowego, więcej praktycznych informacji a nie teoretycznych.*

Pewne oczekiwania kierowane są bezpośrednio do nauczycieli NO, a dotyczą one przede wszystkim współpracy (w domyśle: aby NO byli na nią bardziej otwarci):

- Oczekuję większej współpracy z nauczycielami teoretycznych przedmiotów muzycznych;
- Współpracy merytorycznej;
- Wspólne rozwiązywanie ewentualnych problemów uczniów z przedmiotami teoretycznymi;
- Współpracy, wymiany opinii o uczniach.

NI życzyliby sobie także większej tolerancji ze strony NO dla uczniów, większej empatii, wyrozumiałości, życzliwości, traktowania młodzieży jak uczniów, a nie studentów, oraz elastyczności i zrozumienia specyfiki pracy z uczniem uzdolnionym muzycznie.

Odmierna postawa jest udziałem znacznie mniej licznej grupy badanych – określiliśmy ją jako „podejście integrujące”, gdyż prezentujący je NI podkreślają z jednej strony konieczność uspoźnienia i integracji treści w ramach poszczególnych przedmiotów ogólnomuzycznych (np. form i historii; kształcenia i harmonii), a z drugiej – wyrażają opinię, że dopiero połączenie na zasadzie synergii wiedzy i umiejętności wyniesionych zarówno z lekcji instrumentu głównego, jak i zajęć ogólnomuzycznych i innych, przynosi efekt w postaci wrażliwego i wszechstronnie przygotowanego muzyka lub świadomego odbiorcy kultury wysokiej. Ta grupa NI postrzega przedmioty ogólnomuzyczne jako równoważne, które wzbogacają edukację muzyczną uczniów o aspekty poznawcze, dostarczają im narzędzi do lepszego zrozumienia muzyki i przyczyniają się do pełniejszego rozwoju muzycznego:

- Prowadzenie zajęć tak, aby kształtować „równomiernie” młodego instrumentalistę jako przyszłego artystę lub bardzo świadomego odbiorcę;
- Wychowanie wszechstronnego i inteligentnego muzyka;
- Zintegrowana cała wiedza muzyczna z przedmiotów ogólnomuzycznych i z instrumentu głównego powinna skutkować wszechstronnym przygotowaniem młodego artysty do zawodu muzyka;
- Oczekuję, że [przedmioty ogólnomuzyczne] będą wspomagały edukację muzyczną młodego instrumentalisty, rozwijały jego horyzonty i pogłębiały wiedzę ogólnomuzyczną, która jest niezbędna do właściwego rozwoju młodego muzyka;
- Powinny zapewnić pełniejszy rozwój ogólnomuzyczny;
- Chciałabym, by wyposażały ucznia w wiedzę, dzięki której zrozumie muzykę, jej różne style, jej historię i piękno;
- Aby rozwijały osobowość ucznia, dostarczając mu niezbędnej porcji wiedzy i umiejętności w zakresie teorii muzyki;
- Duża wiedza z zakresu przedmiotów ogólnomuzycznych bardzo pomaga w świadomym muzykowaniu i słuchaniu muzyki.

W dalszych częściach *Raportu* przedstawimy poglądy nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych na ten sam temat.

3.1.17. Egzaminy, konkursy, przesłuchania CEA

Wypowiedzi NI na temat form ewaluacji postępów i osiągnięć uczniów, czyli na temat egzaminów oraz konkursów i przesłuchań CEA, ujawniły dość zróżnicowane w tych kwestiach opinie badanych.

Stopień trudności wymagań programowych w zakresie gry na instrumencie większość badanych (64%) uznała za adekwatny, za zbyt wysoki zaś – 34%. Na pytanie, czy w programach egzaminacyjnych należałoby wprowadzić zmiany, negatywnie odpowiedziało 38%. Pozostali (62%) zaproponowali większe lub mniejsze modyfikacje. Najczęściej postulowano większą dowolność i swobodę w doborze repertuaru egzaminacyjnego, który powinien bardziej uwzględniać indywidualne predyspozycje i preferencje uczniów (*jeśli uczeń świetnie wykonuje muzykę współczesną, powinien jej grać więcej*), a także różnice w ich tempie rozwoju (*każdy uczeń powinien mieć program dobrany indywidualnie, co czasem oznacza „zaniżony”, a czasem odwrotnie – i nie powinno mieć to wpływu na ocenę, gdyż ważna jest jakość*). Badani proponowali także:

- odejście od sztywnych schematów programowych i umożliwienie realizowania form obowiązkowych – w zależności od dojrzałości uczniów – w różnym czasie (*Żeby nie było tak, że wszyscy w tym samym terminie muszą grać pełny cykl sonatowy, bo przecież jeden uczeń może być do tego gotowy rok wcześniej, a inny – rok później; W przypadku uczniów przeciętnych i niezainteresowanych kształceniem instrumentalnym w wyższych uczelniach – zmniejszyłabym ilości utworów do wykonania i obniżyłabym stopień trudności form z większych na mniejsze; Niekoniecznie taka sama ilość utworów i te same formy dla każdego ucznia na każde półrocze*),
- ograniczenie roli gam i czasu przeznaczonego na ich granie podczas egzaminu (*Za dużo jest gam, a egzamin powinien przypominać minirecital, być pretekstem do obcowania z muzyką, a nie zbiorem ćwiczeń technicznych; Zbyt wiele czasu na egzaminach poświęca się na gamy*),
- ograniczenie liczby utworów wykonywanych z pamięci (*Ilość utworów wykonywanych na egzaminach z pamięci od klasy IV do VI II st. jest duża – zmniejszyłabym ją, a dotyczy to szczególnie uczniów, którzy nie zamierzają studiować na akademii muzycznej; Wykonywanie z pamięci – nieobowiązkowo (w orkiestrze gra się z nut, solo też wielu gra z nut); Niepotrzebne jest wykonywanie utworów polifonicznych z pamięci, gdyż uczenie się ich zabiera dużo czasu i energii, którą powinno się lepiej spożytkować; Wyeliminowałabym obligatoryjność gry pamięciowej – dla wielu uczniów jest to element nie do przeskoczenia. Spotykam uczniów, którzy grają bardzo dobrze technicznie i muzycznie z nut, a wymóg gry pamięciowej niweczy*

- ich wszelkie przymioty, znacznie obniżając wartość artystyczną wykonania; Moim zdaniem granie utworu z pamięci nie jest konieczne. Jedni uczniowie mają łatwość uczenia się i grania z pamięć, a innych uczniów wykonywanie utworu z pamięci po prostu paraliżuje),*
- skrócenie egzaminu, w szczególności dotyczy to egzaminu dyplomowego (*Zmniejszyć program ilościowy dyplomu, obecny jest większy niż magisterski; Najważniejszym elementem do poprawy jest program egzaminu dyplomowego – jest o 1/3 za długi. Powinna być tylko jedna część koncertu (a nie całość), wystarczyłyby dwie części sonaty zamiast pięciu, brakuje miejsca na np. własną kompozycję ucznia; Program egzaminu dyplomowego na skrzypcach jest niedobry. Wymogiem jest zagranie koncertu i sonaty – nie ma mowy o częściach, więc należy zagrać cały koncert i sonatę. Nie możemy przez to zadawać wielu znakomitych kompozycji, bo wtedy egzamin trwałby 2,5 godziny, a uczeń miałby problem z udźwignięciem takiego repertuaru),*
 - wprowadzenie możliwości wykonywania podczas egzaminu muzyki rozrywkowej (*Program mógłby dopuszczać inne formy utworów zamiast np. koncertów czy sonat – uczniowie traktują czasem niektóre pozycje repertuarowe jak zło konieczne, a mogliby zagrać utwór na podobnym poziomie technicznym, ale z literatury np. rozrywkowej; Wprowadziłbym więcej muzyki rozrywkowej, szczególnie w grze na saksofonie),*
 - umieszczenie w programie egzaminu czytania a vista,
 - wprowadzenie do programu egzaminacyjnego utworu przygotowanego samodzielnie przez ucznia (*dodałbym samodzielne przygotowanie utworu przez ucznia bez konsultacji z nauczycielem na koniec III klas),*
 - wprowadzenie utworów obowiązkowych dla wszystkich (*Wprowadziłabym utwory obowiązkowe dla poszczególnych klas w celu bardziej klarownej ewaluacji klasowej uczniów; W każdej klasie wspólny utwór dla wszystkich),*
 - wprowadzenia na większą skalę muzyki współczesnej (*Więcej muzyki współczesnej, a mniej trzymania się schematu „Bach, sonata, etiuda”; Wprowadzenie utworów współczesnych kompozytorów).*

Poza wymienionymi wyżej propozycjami prezentowanymi przez co najmniej kilkanaście osób, pojawiały się – mniej licznie – propozycje dokładnie odwrotne:

- Więcej gry z pamięci;
- Nie podoba mi się zbyt lekceważące podejście do zaliczenia gam;
- Więcej utworów wirtuozowskich;
- Więcej etiud i ćwiczeń gamowych;
- Większy nacisk na rozwój techniczny.

Pojedyncze osoby zgłaszały jeszcze inne sugestie, poniżej przytaczamy te najbardziej interesujące:

- Od IV roku zamiast egzaminów sam na sam z komisją wprowadziłbym obowiązkowe granie estradowe;
- Częstsze zaliczenia w postaci koncertów z mniejszą ilością utworów;
- Przydałyby się usprawnienia dotyczące godzin odbywania się egzaminów, niekiedy uczniowie w pośpiechu przychodzą na egzamin lub bardzo długo czekają na swoją kolej;
- Więcej udogodnień dla uczniów uczestniczących w konkursach, np. możliwość powtarzania utworów z poprzednich egzaminów.

Jak widać, paleta propozycji jest bardzo bogata, jakkolwiek niektórych z nich nie da się pogodzić. Istotne jest to, że większość nauczycieli widzi potrzebę zmian w organizacji, programie i przebiegu egzaminów, widzi konieczność wprowadzenia pewnych innowacji. Wiele zależy w tym wypadku od szkoły, jej możliwości lokalowo-organizacyjnych, a także od specyfiki instrumentu.

Rola konkursów jako narzędzia motywowania uczniów ujawniała się kilkakrotnie w wypowiedziach NI. W ankiecie zawarliśmy także pytania umożliwiające badanym porównanie przesłuchań CEA (wciąż obowiązkowych, choć obowiązek ten obejmuje już tylko uczniów uzyskujących na egzaminach promocyjnych oceny bardzo dobre) z innymi konkursami, w których udział jest całkowicie dobrowolny (zależy wyłącznie od decyzji ucznia i nauczyciela). Okazało się, że NI odmiennie oceniają obie formy weryfikacji umiejętności uczniów. W tabeli 3.8 przedstawiono wyniki procentowe odpowiedzi na pytania: *Czy Twoim zdaniem konkursy/przesłuchania CEA są a) potrzebne, b) sprawiedliwe?*

Tabela 3.8. Ocena konkursów i przesłuchań CEA

	Konkursy „inne”		Przesłuchania CEA	
	Tak	Nie	Tak	Nie
Potrzebne	86,5%	9,5%	39%	53%
Sprawiedliwe	42%	48%	62%	20,5%

Według NI bardziej przydatne są konkursy, które sami wybierają dla swoich uczniów, za to przesłuchania CEA cieszą się większym zaufaniem, jeśli chodzi o werdykty jurorów. Tę tezę nauczyciele uzasadniali w swobodnych wypowiedziach. Odnosnie do konkursów „dowolnych” na pytanie, dlaczego są potrzebne – najczęściej padały stwierdzenia o pozytywnym wpływie konkurów na rozwój uczniów, i to w różnych aspektach.

Przede wszystkim wskazano po raz kolejny (38% badanych) na motywującą rolę konkursów, mobilizującą zarówno ucznia, jak i nauczyciela do

bardziej wytężonej i systematycznej pracy. W rezultacie w okresie przygotowań następuje ogromny postęp w rozwoju uczniów, przyrost umiejętności w szybkim tempie i w takim zakresie, jakiego w normalnym trybie szkolnym nigdy by nie osiągnęli. Konkursy są bodźcem do poszerzenia i szybszego opanowania innego i trudniejszego (niż wymagania szkolne) repertuaru.

Drugim ważnym uzasadnieniem dla funkcjonowania konkursów (32%) jest obecny tam zawsze element/mechanizm/proces rywalizacji, współzawodnictwa, niezwykle lubiany przez uczniów i stanowiący według badanych naturalną potrzebę ludzką:

- *Niektórzy uczniowie i nauczyciele lubią rywalizować, mają potrzebę konkurowania;*
- *Uczniowie mają potrzebę rywalizacji oraz potwierdzenia swoich umiejętności;*
- *Rywalizacja jest ważnym elementem rozwoju;*
- *Zdrowa rywalizacja jest potrzebna;*
- *Rywalizacja jest pozytywnym elementem edukacji, zwłaszcza dla uczniów ukierunkowanych zawodowo.*

Temat rywalizacji poruszony był wcześniej, w tym miejscu zaznaczmy, że rywalizacja na pewno pełni funkcje motywujące, ale motywacja „być lepszym od innych” nie zawsze przynosi w przyszłości pożądane efekty. Badani uważają, że atmosfera rywalizacji mobilizuje uczniów do tego stopnia, że w każdym wykonaniu dają z siebie wszystko i „przekraczają samych siebie”.

Pozytywną stroną konkursów jest to, iż stwarzają możliwość konfrontacji na różnych płaszczyznach: między uczniami (pozwalają skonfrontować umiejętności ucznia z innymi rówieśnikami), między pedagogami (dają możliwość konfrontacji z innymi pedagogami i ich wizją techniczną oraz wykonawczą utworów), między szkołami (możliwość porównywania uczniów i pracy pedagogów z różnych szkół; są okazją do przyjrzenia się różnym „szkołom” pedagogicznym), między regionami (stwarzają możliwość konfrontacji z innymi ośrodkami, miastami).

Uczniowie, występując w innych niż zwykle warunkach, mogą sprawdzić się na szerszym forum, porównać swoje umiejętności i kompetencje z innymi uczestnikami, uświadomić sobie, jaki poziom reprezentują na tle swoich rówieśników, i wyciągać właściwe wnioski:

- uczeń, słuchając innych, sam umie ocenić siebie i swoje umiejętności,
- obserwują innych i porównują jak sami grają,
- uczniowie mają możliwość oceny siebie na tle innych kolegów.

Nauczyciel zyskuje orientację co do poziomu wykonawczego w danej kategorii wiekowej w skali ogólnopolskiej i wiedzę, w jakim miejscu jest jego uczeń. Ponadto ma możliwość „podpatrzenia” pracy innych nauczy-

cieli, innych sposobów wykonania (*jest to szybki kurs interpretacji*), zapoznania się z wymaganiami jurorów i ustalenia, jakie elementy wykonania mają największy wpływ na ich ocenę. Dla ucznia występ konkursowy jest kolejnym występem publicznym, który przyczynia się do oswojenia z treścią, ze sceną, okazją do nabywania doświadczeń estradowych w odmiennych warunkach i zweryfikowania swoich możliwości wykonawczych, psychicznych, kondycyjnych.

Konkursy zawsze mają walor poznawczo-społeczny – stanowią dla pedagogów okazję do poznania nauczycieli z różnych regionów Polski i wymiany doświadczeń (*nauczyciele mogą nawiązać nowe kontakty z innymi pedagogami, a co za tym idzie wymienić doświadczenia, materiały nutowe, informacje o kursach, warsztatach itp.; z każdego konkursu „wynoszę” nowe pomysły repertuarowe – tam zawsze pojawiają się jakieś utwory, których wcześniej nie znałem*), a także porównania metod kształcenia. Uczniowie także mają podczas konkursów sposobność do kontaktów z młodzieżą z innych środowisk, z innych szkół i regionów. Przysłuchując się występom innych uczestników, poznają literaturę swojego instrumentu, a słuchając, jak grają najlepsi, uczą się od nich. Po konkursie zaś *chętnie sięgają po repertuar, który był wykonywany przez innych uczestników*. Na te aspekty zwróciło uwagę ponad 22% respondentów.

Około 12% badanych stwierdziło, że konkursy są potrzebne jako forma promocji najlepszych:

- *Udział w konkursach jest najlepszą metodą zademonstrowania przez ucznia najwyższych możliwości wykonawczych i zwrócenia na siebie uwagi;*
- *Konkursy pozwalają wyłonić wybitnych muzyków;*
- *Promują talenty;*
- *Dorobek nagród wpisany w życiorys;*
- *Zwiększają zainteresowanie publiczności i pozwalają na zaistnienie w środowisku;*

a nawet – *otwierają drzwi do kariery*.

Naszym zdaniem badani nieco przeceniają znaczenie konkursów, które są przeznaczone dla uczniów SM II. Funkcję promocyjną i „otwierającą drzwi do kariery” pełnią nagrody na wielkich konkursach międzynarodowych, a też nie zawsze. O laureatach konkursów młodzieżowych można powiedzieć tyle, że na ogół bez większych trudności dostają się do akademii muzycznych. Nie prowadzono jak do tej pory żadnych badań na temat losów zawodowych byłych laureatów dziecięco-młodzieżowych konkursów, a warto byłoby sprawdzić, czy i jak sukces konkursowy w wieku szkolnym przekłada się na „dorosłą” działalność artystyczną. Na marginesie dodajmy, że żaden z trzech najwybitniejszych obecnie polskich pianistów (P. Ander-

szewski, R. Blechacz, K. Zimmerman) nie był częstym uczestnikiem konkursów w okresie SM I i II st.

Na pewno można się zgodzić ze stwierdzeniami kilkunastu NI podkreślających „podbudowującą” rolę konkursów: zdobycie nagrody podnosi samoocenę ucznia, utrwala jego wiarę we własne możliwości i poczucie skuteczności, dla nauczyciela zaś sukces konkursowy ucznia stanowi (co pokazują wyniki ankiety) jedno z najważniejszych kryteriów osiągnięć zawodowych. Trzeba jednak pamiętać, że nagrody są udziałem nielicznych uczniów (zob. wykres 3.3), a same konkursy – według ok. 10% badanych – nie dla wszystkich:

- Uczniowie zbyt często porównują się między sobą i obniża to poczucie własnej wartości uczniów nienagradzanych;
- Konkursy są potrzebne, ale nie każdy uczeń nadaje się psychicznie do wzięcia udziału w tego typu imprezach;
- Potrzebne, ale nie dla wszystkich uczniów – dla tych uczniów, którzy są bardzo zdolni i potrzebują takich zawodów;
- Są potrzebne nielicznym uczniom, wybitnym, ambitnym, pracowitym, odpornym psychicznie. Wiadomo, nie zawsze jest nagroda, a jak jeszcze uczeń widzi, że nagrodę otrzymuje niejednokrotnie nie ten, co powinien, to ma żal i na parę dni odstawia instrument. Wtedy jest ciężko. Tylko najbardziej odporni i waleczni uczniowie powinni brać w nich udział. Tacy, którzy nie mają konkurencji w szkole i muszą się sprawdzać gdzie indziej;
- Na poziomie szkoły muzycznej II st. programy są raczej trudne i niedostępne dla większości uczniów o zdolnościach niewykraczających poza ogólną średnią.

Część badanych twierdzi, że brakuje konkursów dla „zwykłych, dobrych uczniów” i proponuje, aby organizować więcej konkursów niższej rangi, aby młodzież nie „wybitna”, tylko „po prostu dobra” miała możliwość zaprezentowania swoich umiejętności.

Niektóre z osób uznających konkursy za nieprzydatne, swoją ocenę uzasadniały tym, że stają się one zbyt podobne do zawodów sportowych (*konkursy stają się formą zawodów sportowych, co z muzyką niewiele ma wspólnego*). Pojawiały się także (nieliczne co prawda) głosy, że konkursy są głównie dla kadry pedagogicznej, gdyż splendor spada przede wszystkim na nauczycieli, którzy przy tej okazji „poddają uczniów tresurze”. Poza tym, jak stwierdził jeden z badanych, *eksploatowanie uczniów i uczenie tylko do konkursu może być bardzo szkodliwe dla całościowego rozwoju młodego człowieka*.

Przydatność przesłuchań CEA oceniana jest inaczej niż konkursów dobrowolnych. Niektóre z osób przychylnych tym przesłuchaniom (w sumie 39% badanych) podały argumenty podobne do tych, które pojawiały się przy ocenie przydatności konkursów (mobilizują do pracy, motywują,

uskrzydla ją przy sukcesach, przyspieszają rozwój ucznia itp.), ale znaczna część NI odniosła się do specyficznej funkcji, jaką w założeniu mają pełnić te przesłuchania, funkcji odmiennej od innych konkursów. A jest to zdaniem wielu przede wszystkim funkcja kontrolna, którą CEA, jako organ prowadzący i nadzorujący szkolnictwo artystyczne, ma obowiązek realizować:

- *Jest to zarazem rodzaj kontroli pracy szkoły i jej osiągnięć;*
- *Sprawdzenie poziomu w szkołach;*
- *Sprawdzają poziom placówki i szkolnictwa muzycznego w Polsce;*
- *Dają możliwość pełnienia kontroli nad pracą dydaktyczną w szkole;*
- *Jest to sprawdzenie poziomu nauczania.*

Dzięki przesłuchaniom możliwa jest analiza stanu szkolnictwa muzycznego w Polsce, zorientowanie się w poziomie uczniów z danego przedziału klasowego, ocena stanu danej specjalności instrumentalnej, ustalanie standardów nauczania, a także sprawdzenie kompetencji pedagogów. Dla nauczycieli instrumentu jest to okazja do porównania poziomu nauczania i poziomu gry we własnej szkole czy regionie z poziomem ogólnopolskim. Ponadto częściowa obligatoryjność wymusza udział nauczycieli, którzy sami nigdy by w tego rodzaju wydarzeniach nie uczestniczyli. Patronat CEA gwarantuje – jak napisało kilku NI – udział w jury osób kompetentnych, a co się z tym wiąże – wysoki poziom oceniania (*w składzie jury przesłuchają są wybitni i obiektywni pedagodzy; ucznia oceniają wybitni profesjonaliści*).

A ponieważ w przesłuchaniach grają obowiązkowo wszyscy najwyżej oceniani w kraju uczniowie, to te oceny szkolne (określone przez badanych jako „zwykle nieadekwatnie wysokie”) mogą zostać obiektywnie zweryfikowane. Ponadto nauczyciele otrzymują rzetelną i obiektywną informację zwrotną od jurorów:

- *Bardzo pomocne dla nauczycieli jest to, że dostajemy protokoły dotyczące swoich uczniów;*
- *Dają możliwość nauczycielom wysłuchania opinii jurorów o ich uczniach i wskazanie ewentualnych uchybień w procesie nauczania;*
- *Opinie jurorów wskazówką do dalszej pracy dla ucznia i nauczyciela – są szansą na obiektywną ocenę pracy;*
- *Podoba mi się, że nauczyciel ma do wglądu punkty i notatki każdego z jurorów.*

Według badanych przychylnych przesłuchaniom CEA jest to najbardziej prestiżowy i miarodajny konkurs dla uczniów szkół muzycznych, a jeden z nauczycieli napisał, że dla niego przesłuchania CEA *mają rangę Mistrzostw Polski*.

Przeciwko przesłuchaniom CEA (niektórzy dodawali „w tej formie”) opowiedziało się 53% badanych. Wyrażenie „ta forma” respondenci od-

noszą do faktu, że są one obowiązkowe dla uczniów, którzy na egzaminie promocyjnym w szkole uzyskali 21 punktów, a właśnie ta obowiązkowość budzi wśród NI największy sprzeciw:

- *Niedopuszczalny i paranoiczny pomysł, żeby jakkolwiek konkurs był dla muzyka obowiązkowy!*
- *Obowiązkowe konkursy są patologią – chęć wzięcia udziału w przesłuchaniu musi wyjść od ucznia i być podparta przez zaangażowanie nauczyciela, narzucanie tego typu przedsięwzięć może zagrozić rozwojowi ucznia i jego motywacji do pracy.*

Nie wszyscy uczniowie otrzymujący piątki na egzaminach są w stanie – według badanych – przygotować wymagany na przesłuchaniach program, gdyż jest on dla wielu zbyt trudny (*uważam, że wymagany program na tego rodzaju przesłuchaniach jest zbyt trudny; to program dla wybitnie zdolnych uczniów, a w naszej szkole są tylko bardzo dobrzy*).

Nie każdy uczeń ma osobowość konkursowicza i pod presją rywalizacji wypada gorzej. Szkolna ocena promocyjna z kolei jest wypadkową różnych czynników (np. może być formą docenienia wysiłku, pracowitości i wytrwałości ucznia, który nie wykazuje wybitnych zdolności) i nie powinna obliżać ucznia do udziału w żadnych przesłuchaniach zewnętrznych. Zmuszanie do prezentacji ucznia przeciętnie uzdolnionego jest szkodliwe dla jego rozwoju oraz daje wypaczony obraz pracy nauczyciela. W ankietach wspomniane są przypadki, kiedy uczniowie, nie chcąc uczestniczyć w przesłuchaniach CEA, prosili o niestawianie im piątek na koniec roku. Poza tym zdarzają się uczniowie, którzy, pomimo bardzo dobrych wyników w nauce gry na instrumencie, nie planują studiów muzycznych i chcą grać niezawodowo, hobbistycznie. Jeden z respondentów pisze: *przesłuchania CEA tak jak olimpiady przedmiotowe powinny być dobrowolne*.

Sprzeciw wielu nauczycieli budzi kontrolny aspekt przesłuchań:

- *Nie jest jasne, co oceniają: pracę nauczyciela, szkoły czy ucznia? Czy dają zajęcie urzędnikom CEA???*
- *Bardziej oceniany jest nauczyciel niż uczeń;*
- *Uważam, że przesłuchania CEA mają na celu mierzenie jakości nauczania poszczególnych szkół i nauczycieli. Uczniowie w tym są traktowani instrumentalnie;*
- *Jeżeli mają one mierzyć jakość pracy szkoły, nauczyciela lub stworzyć katalog najlepszych uczniów, to wystarczy spojrzeć na liczbę laureatów innych konkursów, więc do tego niepotrzebne są przesłuchania CEA. Są one wytworem wyobraźni urzędników, którzy pokazują, jak bardzo są potrzebni i jak ważna jest ich praca;*
- *Celem przesłuchań CEA jest stworzenie rankingu szkół muzycznych, ale w takim razie dlaczego nauczyciele i uczniowie sami muszą za to płacić?*
- *Dla celów motywacji i współzawodnictwa uczniów wystarczą konkursy międzyszkolne. Oceny pracy nauczyciela dokonuje natomiast dyrektor szkoły.*

Niechęć do poddawania się zewnętrznej kontroli tłumaczona jest w różny sposób:

- Nie można weryfikować kompetencji nauczyciela na podstawie tylko jednego występu ucznia, należy zobaczyć, w jaki sposób są prowadzone lekcje;
- Przesłuchania nie dają pełnego wglądu w pracę nauczyciela;
- „Wrzuceni” do jednego worka z nauczycielami ze szkół ogólnokształcących [OSM] nie mamy żadnych szans, przecież tam jest dużo więcej uzdolnionej młodzieży;
- Po wielu latach przesłuchań jest już baza danych o nauczycielach, ich sukcesach, porażkach. Czy trzeba to co roku weryfikować i powtarzać?
- Na podstawie przesłuchań ocenia się nauczycieli, a w większych miejscowościach jest wybór i do szkoły przyjęte są tylko zdolne dzieci, w mniejszych przyjmujemy i zdolne, i przeciętne.

Ta niechęć do konfrontacji na pozaszkolnym forum jest nieco niepokojąca – może świadczyć o poczuciu niepewności NI co do swoich kompetencji, obawach, niepotrzebnych kompleksach. Nauczycielom z mniejszych miejscowości, w których trudniej o dostęp do instytucji muzycznych, kontaktów z ekspertami muzycznymi, tym bardziej powinno zależeć na jak najczęstszym udziale w tego typu wydarzeniach. Pozostawanie w zamkniętym, nielicznym i unikającym kontaktu ze światem muzycznym środowisku nie sprzyja ani rozwojowi zawodowemu nauczyciela, ani jego uczniów. Poza tym szkoły muzyczne są placówkami publicznymi, finansowanymi przez MKiDN, którego organy mają prawo (a nawet obowiązek) sprawdzenia jakości i efektywności indywidualnego, niezwykle drogiego nauczania gry na instrumencie.

Dużo poważniejszej natury są liczne zarzuty dotyczące kwestii organizacyjnych. NI generalnie uważają, że terminy przesłuchań (w listopadzie) są wyjątkowo niefortunne, gdyż według jednych odbywają się za wcześnie, nie dając możliwości gruntownego przygotowania trudnego repertuaru, według drugich – zatrzymują ucznia na ćwiczeniu trzech obowiązkowych na przesłuchaniach utworów, blokując tym samym realizację gam, etiid, innych utworów:

- Powinny odbywać się np. w czerwcu po egzaminach promocyjnych, aby faktycznie zweryfikować aktualny poziom gry;
- Uczniowie prezentują repertuary czasami bardzo długo przygotowywane i powtarzane – inna mierzalność umiejętności ucznia;
- Utrzymywanie repertuaru na przesłuchania pozwala doskonalić obowiązujące pozycje, ale wstrzymuje planowaną dalszą pracę z uczniem;
- W tym czasie można zrobić kilka nowych etiid, ćwiczeń gam i innych dowolnych utworów, które przyczyniają się o wiele bardziej do rozwoju ucznia niż granie tego programu na przesłuchania CEA.

W dodatku zaburzają plany konkursowe i koncertowe nauczyciela i ucznia, zakłócają realizację zamierzeń programowych i wybijają ucznia z ustalonego przez nauczyciela toku nauki:

- Program przesłuchań nie jest w pełni miarodajny;
- Przesłuchania ingerują w program realizowany przez ucznia;
- Przesłuchania wymuszają określony program niezgodny z potrzebami rozwojowymi ucznia;
- Zaburzają roczny plan pracy.

Badani wskazują na liczne niedogodności związane z samym uczestnictwem w przesłuchaniach, np.:

- z dalekimi nieraz dojazdami (*uczniowie muszą daleko jechać na krótką chwilę; są też uciążliwe ze względu na odległość pomiędzy miastami; uczniowie z małych miejscowości, aby zagrać na scenie ok. 7–10 minut, muszą jechać kilkaset kilometrów; wskazana byłaby zmiana formy przesłuchań – moim zdaniem komisje powinny przesłuchiwać uczniów w ich szkołach*);
- z koniecznością finansowania wyjazdów uczniów przez szkoły, a jeśli szkoła nie posiada na to środków, ciężar ten muszą ponieść rodzice (*nie są dobrze zorganizowane, przede wszystkim uczniowie nie otrzymują finansowania na udział; to niepotrzebne wydawanie pieniędzy, często własnych, bo nie zawsze szkoła posiada środki na zwrot za podróż; wysyłanie uczniów odbywa się na koszt szkoły lub własny; nadmierne obciążenie finansowe związane z wyjazdem na przesłuchania: podróż, wyżywienie, ewentualny nocleg; nic z nich nie wynika, nie mają wpływu na poziom kształcenia, zarabia tylko PKP i hotele; pieniądze na organizację przesłuchań można by przeznaczyć na warsztaty bądź dofinansowanie istniejących już konkursów o dużej randze artystycznej; szkoda publicznych pieniędzy – lepiej organizować kursy dla nauczycieli, bo uczeń zagra, po czym szybko pędzi na pociąg z nauczycielem, a w domu stos lekcji do odrobienia; jest to dodatkowy wydatek, a w mniemaniu rodziców strata czasu, bo dziecko „zarywa szkołę” lub traci czas na przygotowanie do lekcji*);
- z samym przebiegiem przesłuchań (*uczniowie występują „taśmowo” przy pustych salach, prawie nikt poza komisją i nauczycielem ich nie słucha, mają często tylko 15 minut na próbę, co nie wystarcza nawet na przegranie programu i przyzwyczajenie do instrumentów i ciężko im w tych warunkach wytłumaczyć sens tego występu; uczeń gra w obcym mieście, w nieznannej szkole, w sali, w której raczej ze względu na dojazd nie można było zrobić próby; jest zbyt duża liczba uczestników*);
- z koniecznością kilkutygodniowego oczekiwania w stresie na wyniki: (*brak natychmiastowej oceny jest dla ucznia często demotywujący; stres i oczekiwanie na wyniki*);

– z brakiem satysfakcji uczniów (*uczniowie nie dostają choćby drobnych pamiątek, dyplomów czy nagród pocieszenia, znoszą trudy często dalekich podróży do miejsca przesłuchań i nie wiąże się to nieraz dla nich z żadnym przyjemnym doświadczeniem; satysfakcję z występu ma zapewne tylko kilku laureatów; na przesłuchaniach makroregionalnych dyplomy dostają nauczyciele – to słaba motywacja dla uczniów*).

Grupa przeciwna przesłuchaniom CEA (większościowa) kwestionuje rzetelność porównania efektów nauczania w skali ogólnopolskiej (co grupa mniejszościowa traktowała jako ich duży walor). Chodzi przede wszystkim o to, że na etapie makroregionalnym uczniowie oceniani przez różne komisje zewnętrzne, a zatem – jak twierdzą respondenci – kryteria na pewno też są różne:

– *Problemem są różne komisje – w niektórych regionach oceniają ostrzej, a w innych łagodniej, przez co zdarza się, że uczeń lepszy nie dostaje się do etapu ogólnopolskiego, a słabszy tak;*

– *Przesłuchania organizowane są w wielu regionach, czyli przed różnymi komisjami i w związku z tym pojawia się problem różnych kryteriów oceny;*

– *Zanim uczeń/uczennica przejdzie do przesłuchania ogólnopolskiego, oceniają różne komisje w różnych regionach – sądzę, że nie mogą oceniać tak samo;*

– *Każdy makroregion ma inną komisję i inny poziom przesłuchań. W etapie ogólnopolskim słychać te różnice;*

– *Uważam, że przesłuchania powinny odbywać się przed jedną komisją wspólną dla danej edycji przesłuchań w danej specjalności – różnica poziomów między makroregionami powoduje to, iż w regionach o wyższym poziomie nauczania nie kwalifikują się bardzo dobre osoby, których poziom jest lepszy od innych ze słabszego regionu, które kwalifikują się do przesłuchań ogólnopolskich.*

Dla części badanych skład jury nie jest do końca trafny, gdyż pomimo swoich wysokich kompetencji jurorzy – profesorowie akademicy – nie są w stanie adekwatnie oceniać uczniów ze szkół niższego stopnia:

– *Oceniane są przez jurorów (profesorów), którzy dawno już zapomnieli, co to jest uczyć dzieci/młodzież i co wobec tego można u nich wymagać;*

– *Nie zawsze dobór jurorów jest prawidłowy, często są to ludzie mający mało praktyki z zakresu problemów, z jakimi spotyka się nauczyciel szkoły I czy II stopnia. Wiedza wyłącznie akademicka jest niewystarczająca, a często ograniczona;*

– *Uważam, że w jury takiego konkursu nie powinni zasiadać wyłącznie nauczyciele akademicy;*

– *Często jurorami są wybitni i kompetentni wykładowcy akademicy, nie znają oni jednak poziomu uczniów przyjmowanych do szkoły w danym okresie i postępów, jakie poczynili.*

Badani zgłaszają liczne wątpliwości co do adekwatności ocen jury, m.in. ze względu na to, że jurorzy nie uwzględniają specyfiki danego ośrodka:

– *21 pkt w metropolii to nie to samo co w małym mieście;*

– Uczniowie oceniani są przez komisje złożone z nauczycieli akademickich, którzy w ocenach nie uwzględniają specyfiki szkół małych, oddalonych od środowiska muzycznego (filharmonii, opery, akademii);

– Osoby zasiadające w komisji oceniają uczniów według poziomu nauczania w większych miastach. W małych miastach ten poziom jest znacznie niższy;

– Jury chyba nie do końca uwzględnia uwarunkowania regionalne, np. różnice pomiędzy poziomem szkoły w dużym mieście a małą szkółką na prowincji, co wynika choćby z liczby chętnych do nauki;

– Jak mogą być sprawiedliwe w sytuacji, gdy według tych samych kryteriów ocenia się uczniów z dużych szkół (miast) i uczniów z małych szkół, w których realia pracy są czasem zupełnie inne?

Według kilkadziesiątu badanych zewnętrzna ocena nie jest miarodajna, gdyż jurorzy, nie znając ucznia, nie mogą brać pod uwagę jego postępów:

– Komisje zewnętrzne nie są w stanie ocenić stopnia rozwoju ucznia i często uczeń, który dokonał wielkiego rozwoju, otrzymuje ocenę marną i jest zniechęcony;

– To ocena na tle innych uczniów. Nie zawsze również ocena szkolna jest wystawiana na koniec roku za umiejętności, ale za ich przyrost lub dojrzewanie artystyczne, co nie jest równoznaczne z kryteriami oceniania na przesłuchaniach CEA.

Część badanych zarzuca jurorom zbyt „wyśrubowane” wymagania, nie dostosowane do przeciętnego poziomu uczniów, a skutkujące bardzo surowymi ocenami:

– Ocenianie jest surowe, a nawet zbyt surowe;

– Przesłuchania stresują uczniów i nauczycieli, ponieważ poziom jest wygórowany, a komentarze nieprzyjemne, oceny bardzo odbiegają od zdolności ucznia;

– Występy oceniane surowo przez osoby nieznające dostatecznie realiów nauki i problematyki uczniów;

– Niejednokrotnie są bardzo surowo oceniane, co zdolnych, dobrych uczniów o mniejszej odporności może demotywować do dalszej pracy;

– Nie jest dobrze dla samopoczucia ucznia, jeśli oceny wystawione przez jurorów w rażący sposób odbiegają od ocen nauczyciela.

Niektórzy wyrażają wątpliwości co do rzetelności ocen stawianych przez jury ze względu na warunki, w jakich przebiega proces oceniania, oraz rozbieżności, jakie pojawiają się między jurorami w ocenach tego samego ucznia:

– Mnogość uczestników nie sprzyja obiektywnej ocenie;

– Wpływ na ocenę ma na pewno czas trwania przesłuchań, a więc zmęczenie fizyczne jurorów, może trzeba je bardziej podzielić?

– Czasem dziwią sprzeczne notatki członków jury, dotyczące tego samego ucznia;

– Pewien uczeń otrzymał 21 pkt od jednego członka komisji – profesora UMFC, oraz 16 od innego członka – nauczyciela jednej ze szkół muzycznych. Czyli jedna osoba widziała go w etapie ogólnopolskim, a inna osoba dała mu najniższą czwórkę, wytykając błędy aparatuowe, brak muzykalności i nie wiadomo co jeszcze;

– Różne kryteria ocen i subiektywizm jurorów, wzajemnie wykluczające się uwagi jurorów na temat tego samego występu;

– Jeden z profesorów (z Poznania) dał 19 punktów, a drugi z Warszawy – 22. Jak to możliwe? Może w końcu ktoś zacznie nagrywać przesłuchania i analizować punktacje profesorów;

– Nie jestem pewna, czy po jednokrotnym wysłuchaniu prezentacji można sprawiedliwie ocenić ucznia, pozostawiłabym jednak tę ocenę nauczycielowi.

Podawany w wątpliwość jest także profesjonalizm i dokładność informacji zwrotnej, przekazywanej przez członków jury:

– Uwagi jurorów niewiele wnoszą do codziennej pracy, są mało szczegółowe, często odnoszą się do jakości instrumentu, a nie do umiejętności ucznia;

– Kilka uwag, które kilka lat temu dotarły do szkoły po przesłuchaniach makroregionalnych jako informacja zwrotna, było zbyt ogólnych i trochę trudno było mi się z nimi zgodzić;

– Uwagi od jurorów, które nauczyciele otrzymują po wykonaniach swoich uczniów, często są sprzeczne, pisane w wielkim pośpiechu, często jednym zdaniem – nie są więc wskazówką metodyczną dla nauczyciela;

– Uzasadnienia oceny nie są adekwatne do liczby otrzymanych punktów (np. uczeń otrzymuje 20 pkt, a w opisie są same negatywne uwagi);

– Dziś otrzymałam opinie jurorów, jestem młodym nauczycielem, liczyłam na jakieś wskazówki, rady, a tu informacja: miejscami zbyt forsowany dźwięk – 17,7 punktów. Czyli coś się im nie podobało, skoro tak niska ocena, ale co – nie wiem. Jak mam powiedzieć bardzo dobrej uczennicy, że ktoś dał niską ocenę bez powodu?

– Czytając uwagi jurorów, nieodparcie mam wrażenie, że niektórzy nie wiedzą po co zostali wybrani, brak merytoryki, a czasem wręcz przespanie czyjegoś wykonania, dla laureatów ogólnopolskich przesłuchań pozostaje skromny dyplom;

– Czytając opisy trzech jurorów dotyczące występu jednego ucznia, miałam wrażenie, że słuchali trzech różnych wykonawców (np. każdy miał drastycznie inną ocenę aparatu gry).

Najczęściej jednak badani posługują się argumentem, że przesłuchania CEA to kolejny konkurs, tyle że gorzej zorganizowany i przeprowadzany w gorszych warunkach, niewnoszący nic nowego do poziomu nauczania w Polsce:

– Nie ma konieczności organizowanie przesłuchań obowiązkowych CEA, jest natomiast szereg konkursów w kraju, nieobowiązkowych, w których uczeń na każdym poziomie swojej edukacji może wziąć udział;

– Są inne konkursy dla chętnych uczniów, a nie wszyscy uczniowie chcą wyjeżdżać na przesłuchania CEA;

– Raczej nic nie wnoszą do systemu kształcenia w naszym kraju;

– Jest dużo konkursów pianistycznych, gdzie uczniowie nie tylko dobrze grający, ale również ci, którzy chcą być zawodowymi pianistami, mogą wziąć udział, bez zmuszania do tego uczniów, którzy grają bardzo dobrze na terenie swojej szkoły, ale nie chcą brać udziału w takim przedsięwzięciu, bo nie czują się do tego dojrzałi emocjonalnie;

– Istnieją inne formy sprawdzające poziom i warsztat instrumentalny młodych muzyków – konkursy, na które nauczyciel dobrowolnie typuje swojego ucznia.

Niektóre z przytoczonych wyżej komentarzy i postulatów świadczą o braku doświadczeń konkursowych NI i niezrozumieniu przez nich do końca idei przesłuchań CEA. W warunkach konkursowych jurorzy zawsze oceniają uczestnika po jednokrotnej prezentacji, a w żadnym liczącym się konkursie jury nie bierze pod uwagę jego stażu edukacyjnego, postępów, dotychczasowych osiągnięć, miejsca zamieszkania czy wielkości szkoły, do której uczęszcza. Zasadą jest ocenianie wykonania tu i teraz, i jeżeli zarzuca się coś jurorom z różnych konkursów, to właśnie kierowanie się informacjami „zewnętrzными”, np. nazwiskiem pedagoga, placówką czy wcześniejszymi nagrodami ucznia. Ideałem byłaby sytuacja, gdyby uczestnicy konkursów pozostawali całkowicie anonimowi dla jurorów. Ostro krytykowana przez niektórych respondentów rozbieżność w ocenach rzędu np. pięciu punktów nie jest niczym zaskakującym. Podczas renomowanych międzynarodowych konkursów zdarzają się dużo większe różnice w punktacjach i całkiem odmienne opinie na temat wykonawców, i nie jest to wynik niższych kompetencji jurorów, ale złożoności procesu oceniania wykonań muzycznych. Warto, aby wszyscy NI mieli wiedzę na temat mechanizmów oceniania obiektów niewymiernych (por. Chmurzyńska, Kamińska, 2006).

Pomimo krytycznych uwag pod adresem jurorów i jakości ewaluacji, przesłuchania CEA cieszą się większym uznaniem niż konkursy, jeśli chodzi o rzetelność i obiektywizm ocen (por. tabela 3.8). Wielu badanych stwierdza, że na ogół werdykty jurorów są zgodne z ich sądami:

- Jak do tej pory raczej zgadzałam się z werdyktem w sprawie swoich uczniów;*
- Ocena jury jest zawsze adekwatna do mojej;*
- Klarowna i w sumie najbardziej uczciwa forma oceniania i podziału nagród (według progów punktowych, nie np. tylko trzy osoby), w przypadku mojej specjalności – życzliwość i kompetencje oceniających gwarantują sprawiedliwość oceniania;*
 - Wyniki przesłuchań CEA pokrywają się z wynikami innych konkursów muzycznych, ich laureaci zostają dobrymi studentami, a potem wyróżniającymi się muzykami;*
 - Oceny sędziów były jak najbardziej adekwatne do poziomu wykonania programu przez uczestników;*
 - Najlepsi uczniowie są na ogół nagradzani (jeśli zdarzają się wypaczenia wyników to na ogół dotyczą one uczniów o średnim poziomie gry).*

Natomiast w stosunku do zwykłych konkursów znacznie częściej padają zarzuty braku obiektywizmu, fachowości jurorów czy kierowania się w ocenach pozamuzycznymi względami:

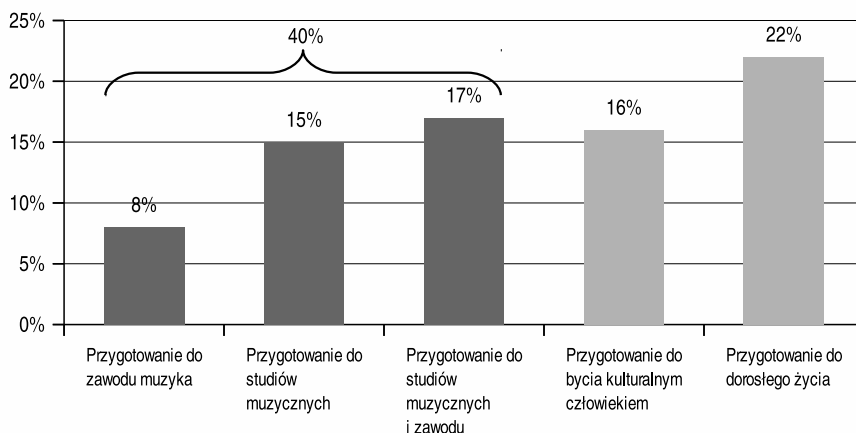
- Dostrzegane jest faworyzowanie uczniów określonych profesorów;
- Niejednokrotnie przekonałam się, że na konkursach nie wygrywają najlepsi, tylko uczniowie nauczycieli, którzy siedzą w komisji konkursowej. Uważam, że to niemoralne, żeby nauczyciele oceniali swoich uczniów. Najlepiej byłoby, gdyby w komisji siedzieli muzycy, którzy nie uczą;
- Uczniowie, którzy mają kontakt z jurorami (konsultacje prywatne), są inaczej oceniani na konkursach przez komisje;
- Zdarza się, że werdykt komisji jest zaskoczeniem dla większej części publiczności;
- Faworyzowanie uczniów z regionu, w którym odbywa się konkurs, jest regułą;
- Uważam, że w konkursach dla II st. często główną rolę odgrywa nazwisko nauczyciela prowadzącego;
- Nie wiem, dlaczego uczeń, który zagrał program za szybko, brzydkim dźwiękiem, bez logiki muzycznej, z błędami intonacyjnymi zdobywa nagrodę;
- Punktacja przyznawana przez poszczególnych jurorów powinna być podana do publicznej wiadomości;
- Brak jawnej punktacji, możliwości spotkania z jury, mały udział w jury doświadczonych nauczycieli nieakademickich;
- Niestety, obserwuję coraz mniejszy obiektywizm jurorów według powiedzenia „najpierw naszym, później sprawiedliwie”;
- Niejednokrotnie na wyniki konkursów mają wpływ osobiste animozje pomiędzy pedagogami.

Najczęściej badani jako przyczynę niesprawiedliwych werdyktów wymieniają uczestniczenie w konkursach uczniów lub „kursantów” jurorów. Zdaniem niektórych regulaminy powinny tego rodzaju relacji między oceniającymi a ocenianymi zabraniać. Warto zauważyć, że ten problem dotyczy także, a może przede wszystkim, konkursów „dorosłych”, również tych najwyższej rangi.

3.1.18. Funkcje szkoły II stopnia

Ostatnie pytania ankiety miały na celu zachęcenie badanych do bardziej refleksyjnego spojrzenia na kształcenie w SM II w aspekcie przyszłego, dorosłego życia ucznia. Odpowiedzi badanych na pytanie: *Jaką funkcję powinna pełnić według Ciebie szkoła II stopnia w życiu uczniów?* były analizowane przede wszystkim pod kątem określenia, jak liczna grupa NI myśli o SM II w kategoriach ściśle zawodowych (*przygotowanie do profesjonalnego wykonywania zawodu muzyka*). Okazało się jednak, że grupa ta nie jest aż tak liczna (wykres 3.8).

W kategoriach „przygotowanie do zawodu”, „przygotowanie do studiów muzycznych” oraz „przygotowanie do studiów muzycznych i do zawodu” ujęto te wypowiedzi badanych, które wskazywały bezpośrednio na tak pojmowaną funkcję SM II:



Wykres 3.8. Funkcje SM II według opinii nauczycieli instrumentu

- Przygotowanie do zawodu muzyka, ostateczna weryfikacja możliwości;
- Przygotować ucznia do zawodu;
- Szkoły przygotowującej do zawodu muzyka;
- Przygotowywać jak najlepiej do zawodu muzyka;
- Szkoła II st. powinna kształcić instrumentalistów;
- Wprowadzać do kształcenia na etapie akademickim;
- Przygotowywać do studiów na akademiach muzycznych;
- Szkoła powinna przygotować ucznia do rozpoczęcia studiów instrumentalnych w akademii muzycznej.

W sumie wypowiedzi podkreślające funkcję zawodową i przygotowującą (poprzez studia) do zawodu muzyka stanowią 40%, ale tylko 8% badanych mówi wprost (i tylko, pomijając np. dalszą edukację) o przygotowaniu ucznia do zawodu. W czwartej kategorii („przygotowanie do bycia kulturalnym człowiekiem”) znalazły się wypowiedzi, w których badani abstrahują nieco od zawodowego uprawiania muzyki, traktując wykształcenie muzyczne jako jeden z wyznaczników „kulturalnego człowieka”:

- Dawać rozwój zainteresowań muzycznych, dawać im możliwość wzbogacania własnej wiedzy i osobowości, kształtować w nich wrażliwość i estetykę;
- Być miejscem rozwoju muzycznego, artystycznego, kulturalnego;
- Przygotować wykształconego, kulturalnego człowieka potrafiącego grać na instrumencie;
- Powinna kształtować zamiłowanie do sztuki;
- Powinna być miejscem kształtowania charakteru i postaw wobec kultury (w tym muzycznej) jako jednej z najważniejszych wartości, które stworzyła cywilizacja europejska;
- Powinna uwrażliwiać na piękno, uczyć etyki życia, wzbogacać ich duchowo poprzez kontakt ze sztuką.

Do ostatniej kategorii (najliczniejszej) zaliczyliśmy te wypowiedzi, w których respondenci traktują SM II trochę jak każdą inną szkołę, spełniającą funkcje wychowawcze (kształcenie określonych postaw, cech – obowiązkowość, poczucie odpowiedzialności, sumienność – umiejętności samodzielnego kierowania własnym życiem), opiekuńcze, edukacyjne, społeczne (rozumiane jako przygotowanie do życia w grupie, społeczeństwie) i oczywiście – kulturowe:

- Powinna być miejscem kształtowania osobowości, właściwych postaw społecznych oraz umiejętności współdziałania w grupie;
- Przygotowanie do życia w społeczeństwie (relacje z innymi ludźmi, zachowanie w różnych sytuacjach, kultura osobista);
- Jest to szkoła poszukiwania własnej tożsamości i osobowości, poszukiwania swojej drogi życiowej, dlatego szkoła powinna pokazywać szereg możliwości uczniom;
- Powinna dawać możliwość samorealizacji;
- Powinna tworzyć poczucie swojego rodzaju wspólnoty oraz przygotowywać do świadomego wyboru kierunku studiów lub dalszej drogi życiowej;
- Uczyć systematycznej pracy, stawiania sobie i osiągnięcia zamierzonych celów;
- Miejsce szeroko pojętego rozwoju, w którym nauka gry i muzyki jest pretekstem do kreatywnej samorealizacji, odkrycia swoich mocnych i słabych stron, pokonywania ograniczeń, nabycia wiedzy, umiejętności i kompetencji przydatnych nie tylko w zawodzie muzyka;
- Ukształtować właściwą, krytyczną i świadomą postawę, rozwinąć uzdolnienia i zainteresowania;
- Powinna uczyć i rozwijać umiejętność pracy nad sobą;
- W dobie znacznej brutalizacji zachowań, zwłaszcza w życiu publicznym, szkoła poprzez muzykę powinna wzbogacać wrażliwość i kształtować tradycyjne poczucie piękna wśród uczniów;
- Kształtowanie osobowości ucznia, dbałość o rozwój intelektualny i emocjonalny.

3.1.19. Podsumowanie – postulowane zmiany i komentarze nauczycieli instrumentu

W podsumowaniu opinii i poglądów NI wykorzystamy zbiorczo – zgodnie z zapowiedzią – wypowiedzi badanych zamieszczone w ostatnich dwóch punktach ankiety. Na pytanie *Co według Ciebie powinno się zmienić w szkołach II st.*, odpowiedziało 267 osób, 119 zaś skorzystało z możliwości swobodnego komentarza, dzieląc się swoimi refleksjami na temat funkcjonowania szkoły, zmian proponowanych przez MKiDN, a także na temat samej ankiety i prowadzonych badań. Niejednokrotnie nawiązywano do kwestii poruszanych już wcześniej, w innych punktach ankiety, potwierdzając niejako i podsumowując swoje spostrzeżenia. Na pytanie o zmiany w SM II, badani wyrazili bardzo wiele różnych opinii na temat kierunków i zakresu postulowanych zmian. Najwięcej wypowiedzi (także w „komenta-

rzach”) dotyczyło **modyfikacji programów** (poszerzenia, wprowadzenia, ograniczenia), i to w różnych aspektach. Proponowano:

- zwiększenie wymiaru godzinowego (bądź wprowadzenie zajęć) z kameralistyki, instrumentu głównego, improwizacji, czytania a vista, (rzadziej) z orkiestry, instrumentacji, dyrygowania, kompozycji, studiów orkiestrowych, akompaniamentu, kosztem przedmiotów ogólnomuzycznych i chóru – postulat „mniej teorii, więcej praktyki” wyrażony został kilkadziesiąt razy w różnej formie, np.: *powinien być większy nacisk na muzykowanie zespołowe, na przygotowanie do grania orkiestrowego; z pewnością szkoła II stopnia powinna ewoluować w kierunku większego udziału zespołów kameralnych i orkiestry w programach nauczania; powinny pojawić się przedmioty, takie jak improwizacja fortepianowa, elementy jazzu, podstawy dyrygowania, harmonia powiązana z prostymi próbami komponowania; powinno się zredukować liczbę godzin przedmiotów teoretycznych. Młodzież jest zbyt obciążona, co jest najczęstszą przyczyną rezygnacji z nauki w szkole. Absolwenci kontynuujący naukę w akademii muzycznej przerabiają dokładnie ten sam program jeszcze raz; mniej teorii, więcej praktyki, uczniowie chcą grać, ćwiczyć, improwizować, występować, uczyć się rzeczy praktycznych, dotknąć trochę muzyki rozrywkowej, a nie wysiadywać godzinami na teorii i wkuwać literaturę średniowiecza z kanonem wielogodzinnym do słuchania, z muzyką, której na co dzień nie wykonują; mniejsza liczba godzin chóru, w zamian za to lekcje muzyki kameralnej; odciążyc uczniów – mniejsza liczba godzin przedmiotów teoretycznych, mniej chóru; zwiększenie wymiaru godzin instrumentu głównego do trzech w tygodniu przez cały okres kształcenia, zwiększenie znaczenia kameralistyki – dwie godziny zajęć przez cały cykl kształcenia; więcej lekcji instrumentu, mniej zajęć z historii muzyki; należy wprowadzić większą liczbę godzin przedmiotów praktycznych (np. zespoły kameralne, studia orkiestrowe, orkiestra) prowadzonych przez specjalistów instrumentalistów;*

- uelastycznienie programów, zarówno w zakresie doboru repertuaru dla instrumentalistów (chodzi o indywidualizację kształcenia zgodnie z możliwościami i zdolnościami ucznia), jak i w odniesieniu do ogólnej siatki godzin (aby uczniowie mieli możliwość wyboru zajęć pod kątem rozwijania swoich zainteresowań i preferencji): *więcej swobody w planowaniu i realizowaniu programu nauczania dla poszczególnych uczniów; większa swoboda w dobieraniu repertuaru, jak również większa niezależność w pracy z uczniem bardzo zdolnym; dobrze byłoby przywrócić możliwości promowania wyjątkowego ucznia poza normalnym trybem do klasy programowo wyższej; sugeruję w rozsądnych granicach wprowadzić autonomię dla nauczycieli o dużym doświadczeniu, potrafiących w stosowny sposób indywidualnie dobierać program w zależności od etapu, na którym znajduje się uczeń; pro-*

ponuję – wzorem uczelni wyższych – wprowadzenie systemu punktowego – każdy przedmiot prowadzony w szkole muzycznej pozwala uczniowi uzyskać określoną liczbę punktów. Do zaliczenia semestru, roku lub całego kursu w ramach realizacji szkoły II st. konieczne jest uzyskanie określonej liczby punktów. Uczeń sam, stosownie do swoich zainteresowań, zdolności i planów na przyszłość, mógłby kształtować indywidualny program; uważam, że powinniśmy dać młodym ludziom większą możliwość wyboru przedmiotów, na które chcą uczęszczać; większa indywidualizacja kształcenia pod względem potrzeb i zainteresowań uczniów;

– otwarcie SM II na inne gatunki muzyki (jazz, muzyka rozrywkowa), większy nacisk na muzykę XX i XXI w.: szkoła powinna umożliwić uczniowi wielokierunkowy rozwój, tzn. uczeń powinien poznawać różne rodzaje muzyki, np. muzykę jazzową, rozrywkową; możliwość poznania praktycznego wszystkich stylów muzycznych od klasyki do rozrywki; należy otworzyć się na muzykę współczesną; uwolnić program historii muzyki od szczegółów typu tonacje, opusy utworów i początkowe okresy powstawania muzyki na korzyść muzyki XX i XXI wieku oraz poznania wykonawców tej muzyki;

– priorytetowe traktowanie w kształceniu w SM II i wspieranie kreatywności, nieszablonowego myślenia i aktywności uczniów: szkoła powinna uczyć kreatywności, a nie odtwarzania muzyki; powinny uczyć myślenia, a nie wyboru pomiędzy odpowiedziami a, b, c lub d; postawić na kreatywność, a nie zaspokajanie własnych ambicji; ukierunkować metody nauczania na aktywizację ucznia i jego twórcze poszukiwania; więcej zajęć rozwijających kreatywność uczniów – improwizacja, podstawy kompozycji, aranżacja.

Grupa nauczycieli uczących w OSM II zwróciła ponadto uwagę, że od kiedy wszedł nowy system matur, młodzież w tych szkołach obciążona jest przedmiotami ogólnokształcącymi w sposób niewyobrażalny:

Tylko nieliczni, naprawdę wybitnie i wszechstronnie uzdolnieni, radzą sobie z obecną sytuacją, dzięki swoim nieprzeciętnym zdolnościom albo też korzystają nągminnie z indywidualnego toku nauczania i wtedy mają czas na realizację przedmiotów muzycznych [...] Dopóki szkoły te funkcjonowały jako licea muzyczne z dostosowaną siatką godzin oraz odpowiednio okrojonym programem z przedmiotów ogólnokształcących, w tym dostosowanymi wymaganiami programowymi na maturze, uczniowie mieli czas i możliwości rozwijać swoje pasje muzyczne.

Stąd pojawiły się postulaty odnośnie do matur, aby uczniowie OSM-ów w ramach przedmiotów dodatkowych mogli zdawać, poza historią muzyki, także inne przedmioty muzyczne. W tej chwili zdawanie równoległe matury ogólnej i muzycznej kosztuje uczniów bardzo dużo wysiłku.

Wymienione powyżej propozycje zmian podzielane są przez większość badanych. Ale są problemy i kwestie, wobec których NI zajmują skrajnie

odmienne stanowiska. Takimi kwestiami są: reforma MKiDN oraz status SM II – szkoła zawodowa *versus* szkoła artystyczna.

Jeśli chodzi o reformę, to dużo więcej badanych wypowiedziało się przeciwko niej niż za, ale nie znaczy to, że zwolenników reformy w badanej grupie jest dużo mniej. Po prostu nie wypowiedzieli się w tej konkretnej kwestii, natomiast ich propozycje zmian i inne uwagi wskazują raczej na proreformatorskie nastawienie. Kilkanaście osób swój sprzeciw wobec reformy wyraziło, odpowiadając na ostatnie pytanie ankiety, co powinno się zmienić w SM II – *Nic*. Inni, najczęściej w „komentarzach”, przytaczali spokojnie bardziej lub mniej racjonalne argumenty:

- Obecna sytuacja jest zadowalająca;
- Mamy bardzo dobre, profesjonalne szkolnictwo muzyczne, którego świat nam zazdrości. Uważam, że zmiany nie są potrzebne;
- Wypracowany model raczej dobrze funkcjonuje, a zmiany systemowe mogą więcej zaszkodzić szkołom, niż im pomóc. Brakuje trochę dostępności do nowych technologii – elektronika;
- Sądzę, że szkoły II st. spełniają swoją funkcję, kształcą młodych muzyków, otwierają przed nimi inny, bogaty w emocje świat, przygotowują również wykształconych melomanów, co we współczesnym skomputeryzowanym świecie nie jest bez znaczenia;
- Polskie szkolnictwo muzyczne II stopnia prezentuje się na tle europejskim bardzo dobrze – mam pewne porównania i obserwacje na ten temat. Utrzymajmy ten poziom kształcenia, wprowadźmy pewne modyfikacje, dofinansujmy szkolnictwo muzyczne! Ale nie wylewajmy dziecka z kąpielą, obniżając poziom kształcenia;
- Szkoły nie powinny się czuć zagrożone ani likwidacją, ani daleko posuniętymi zmianami! Szkolnictwo muzyczne w Polsce, zwłaszcza w szkołach II st. jest na wysokim poziomie, ma sprawdzone metody, materiały szkoleniowe, kadrę, organizację. Nie zmienia się często co funkcjonuje dobrze. Lepsze często jest wrogiem dobrego;

ale niektórzy formułowali swój sprzeciw w sposób bardziej emocjonalny, posuwając się nawet do kategorycznych żądań:

- Zmiany proponowane przez MKiDN są niepotrzebne i absurdalnie katastrofalne dla istniejącego już systemu ukształtowanego przez lata doświadczeń pedagogów muzycznych. Może to doprowadzić do zniszczenia czegoś, co do tej pory doskonale się sprawdzało i nie rozumiem, jaki ma być w tym cel;
- Zaniechać rujnującej reformy! Czy naprawdę kształcimy źle?
- Proszę wpłynąć na władze odpowiedzialne za przygotowywaną reformę szkół muzycznych I stopnia! Pomysł z wprowadzeniem „muzykowania kameralnego” dla słabszych uczniów jest jakimś kompletnym absurdem... Proszę nie wprowadzać tego pomysłu w życie! To doprowadzi tylko do niepotrzebnego zamieszania, a sam pomysł trzeba będzie w konsekwencji wycofać... Proszę nie ufać w nierzetelne informacje płynące z tzw. „szkół pilotażowych”... i dokładnie przyjrzeć się, czego dotyczy pilotaż w danej szkole;
- Nie wolno niszczyć dotychczasowych osiągnięć poprzez wprowadzenie reform. To, co obecnie osiągnęliśmy, należy traktować jako najwyższe dobro narodowe. Nie zmieniamy tego, co już znakomicie funkcjonuje i jest wizytówką Polski!!!

– Nie wprowadzać na siłę żadnych niepotrzebnych, nieuzasadnionych, nieudolnie przygotowywanych pseudoreform ani do szkół I stopnia, ani do szkół II stopnia! Szkolnictwo muzyczne na pewno wymaga zreformowania szkół popołudniowych z uwagi na ich niski poziom, na słabą „zdawalność” na studia. Powinno wprowadzić się odpłatność za naukę w tych szkołach, co spowodowałoby, że uczniowie zaczęą poważnie traktować swoją naukę w nich, a nie jako darmowe „ognisko muzyczne”.

Jak widać, problem ten budzi emocje i bardzo leży badanym na sercu, a wiedza o założeniach reformy i jej przyczynach najwyraźniej nie dotarła do wszystkich nauczycieli instrumentu.

Podobnie sprzeczne opinie, choć mniej emocjonalne, wzbudza problem statusu SM II. Spora grupa badanych bardzo przywiązana jest do dotychczasowych zasad funkcjonowania szkoły i optuje wyraźnie za zachowaniem *status quo*, widząc w tym nawiązanie do pięknych i chlubnych tradycji. Ale kreśląc optymistyczne scenariusze przyszłościowe dla absolwentów, abstrahuje nieco od rzeczywistości i od zachodzących coraz szybciej przemian społeczno-kulturowych:

– Szkoły II stopnia kształtują muzyka, uczelnie go „szlifują”. Absolwent szkoły II stopnia powinien być w pełni wykształconym profesjonalistą. Najlepszym przykładem jest Krystian Zimerman, który wygrał Konkurs Chopinowski w 1975, będąc uczniem w liceum muzycznym (czyli w szkole II stopnia);

– W przeciwieństwie do szkolnictwa muzycznego I stopnia szkolnictwo muzyczne II stopnia ma charakter szkoły zawodowej. Powinno więc kształcić uczniów rzetelnie i profesjonalnie, podnosząc poziom tak w zakresie instrumentalistyki, jak i pozostałych przedmiotów muzycznych;

– Więcej praw dla nauczycieli wobec uczniów. Więcej rzeczywistej szkoły muzycznej, a nie ogniska muzycznego i ogólnego rozluźnienia wśród uczniów i ich opiekunów;

– Szkoła muzyczna II stopnia jest już szkołą zawodową i taki należy utrzymać w niej poziom, aby absolwenci mogli znaleźć pracę w swoim zawodzie.

Należałoby przy okazji określić, jakie uprawnienia zawodowe ma obecnie ten w pełni wykształcony profesjonalista, pracujący przez sześć lat SM II po kilkanaście godzin na dobę (zajęcia ogólnokształcące, zajęcia muzyczne, ćwiczenie własne).

Jak wielu nauczycieli szkoły muzycznej II st. ubolewam nad tym, że uczniowie tak bardzo przeciążeni są obowiązkami wynikającymi z programów ogólnokształcących i ogólnomuzycznych. Takie przeciążenie odbija się bardzo negatywnie na młodych organizmach. A przecież dyplom szkoły nie daje dziś żadnych uprawnień.

Sprawa komplikuje się jeszcze bardziej, jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że obecnie nie trzeba posiadać dyplomu SM II, aby dostać się na studia muzyczne. Znaczna część badanych zdaje sobie sprawę, że dotychczasowe wszechstronne i niezwykle pracowite kształcenie w SM II nie zapewnia

młodzieży odnalezienia się na rynku pracy, a jeszcze dodatkowo ogranicza im możliwość rozwoju w innych dziedzinach:

- Młodzi ludzie, chcąc być konkurencyjnymi w późniejszym czasie na rynku pracy, muszą ucześnieć na wiele dodatkowych zajęć (np. języki obce);
- Szkoła muzyczna II st. powinna „pogodzić” się z tym, że nie jest już i nie będzie szkołą stricte zawodową;
- Trzeba zmienić podejście nauczycieli, że w II st. kształci się tylko i wyłącznie przyszłych muzyków. Te czasy dawno minęły. Nie można uczniów mieć perspektywami, które są nierealizowalne.

Dlatego wśród zmian postulowanych przez badanych znalazły się propozycje tworzenia w SM II dwóch nurtów kształcenia: (1) dla uczniów „uzdolnionych bardziej”, o sprecyzowanych i ugruntowanych zainteresowaniach muzycznych, wielkiej samodyscyplinie i umiejętności organizacji czasu, którzy prowadzeni byłiby pod kątem podjęcia studiów muzycznych; (2) dla uczniów, którzy myślą o innych studiach, ale pragną grać na instrumencie i rozwijać swoje pasje muzyczne:

- W większych szkołach należy utworzyć sekcje dla uczniów chcących zostać zawodowymi muzykami, którym trzeba by zapewnić więcej czasu na ćwiczenie, oraz dla uczniów pragnących realizować się w muzyce, ale niezawodowo;
- Musi nastąpić podział na przyszłych melomanów i muzyków, ze zróżnicowanym programem;
- Powinien być rozdział w realizacji programu dla uczniów, którzy zamierzają kształcić się dalej na akademii muzycznej i dla tych, którzy myślą o innym zawodzie;
- Wirtuozów kształcić tylko w przypadkach wrodzonych predyspozycji ucznia, pozostałych rozwijać muzycznie w harmonii z innymi zdolnościami, niekoniecznie muzycznymi;
- Mniej kształćmy wirtuozów, którzy później mają problem na rynku pracy, a więcej uwagi poświęćmy na krzewienie kultury muzycznej, na wskazywanie pozytywnej muzyki, na muzykowanie na scenach pozaszkolnych.

Część propozycji i komentarzy dotyczyła relacji między nauczycielem a uczniem. W kilku wypowiedziach podkreślano, że zmianie powinien ulec „stosunek do ucznia” – z instrumentalnego na bardziej podmiotowy – oraz szeroko rozumiana „atmosfera w szkole”:

- Powinno się zmienić nastawienie pedagogów starego systemu – nauczanie ma być przez pryzmat dziecka, a nie własnych zawodowych sukcesów;
- Powinno się zmienić szablony podejście do uczniów wśród pedagogów przedmiotu głównego;
- Powinno się zmienić podejście do ucznia jako podmiotu, określenie że on jest najważniejszym ogniwem procesu;
- W szkołach II st. za dużo jest rygoru, nakazów, przymusu, a za mało pracy nad otwieraniem ucznia, za mało dbania o jego indywidualność;
- Atmosfera w szkole, która powinna być bardziej przyjazna dla uczniów i rodziców;

- *Podejście nauczycieli do uczenia – otwartość na zmiany, szukanie nowych metod, czerpanie radości z muzyki;*
- *Moim zdaniem w szkołach muzycznych II stopnia należałoby jedynie spróbować zmienić spojrzenie na uczniów.*

Kilka wypowiedzi dotyczyło poszerzenia oferty edukacyjnej dla uczniów (więcej koncertów, warsztatów, spotkań z wybitnymi muzykami, większe nakłady finansowe na zapraszanie innych muzyków do szkoły), a także możliwości doskonalenia się dla nauczycieli (więcej seminariów i kursów doszkalających zarówno od strony muzycznej, jak i psychologiczno-pedagogicznej).

Wielu respondentów poruszyło kwestie warunków lokalowych szkoły, koniecznych zmian w zakresie infrastruktury, wyposażenia szkół przede wszystkim w nowe instrumenty, a także w pomoce dydaktyczne, sprzęt multimedialny. Stały powracający motyw to „więcej sal do ćwiczeń”. Niektórzy postulują też tworzenie mniejszych grup na zajęciach zbiorowych.

Narzekano na nadmiar biurokracji, która *przeszkadza nauczycielowi i uczniowi w pracy*:

- *Mniej pisania w dziennikach. Znam przypadek nauczyciela, który miał wzorowo wypełniony dziennik, a jego uczniowie nadawali się na rehabilitację oddechową i kompletnie nie potrafili frazować i wydobywać ładnych dźwięków;*
- *Powinni dać nam uczyć, a nie wymagać od nas papierkowej roboty.*

Badani poruszyli także wiele innych problemów związanych ze zmniejszającym się zainteresowaniem młodzieży zawodową edukacją muzyczną, z brakiem perspektyw zawodowych dla absolwentów studiów muzycznych, z przygotowaniem przyszłych nauczycieli przez akademie muzyczne, z poziomem powszechnej kultury muzycznej, z emeryturami dla muzyków. Dzielili się swoimi osobistymi doświadczeniami z wieloletniej pracy, z warsztatów, kursów i konkursów.

Wypowiadali się także na temat niniejszych badań i ankiety, czasem ganiąc za jej rozległość czy niejasność sformułowań (*ankieta jest bardzo szczegółowa, wymaga dużo czasu na przemyślenie i opracowanie informacji; ankieta czasochłonna, mam nadzieję, że coś wniesie w unowocześnianie szkoły*), częściej chwając (*treść ankiety daje możliwość wyczerpującego przedstawienia stanowiska w zakresie kształcenia muzycznego; ankieta dała mi dużo do myślenia i lekkiej korekty moich działań w szkole i naświetlenie bardzo istotnych pytań, no cóż, jeszcze daleka droga przede mną jako nauczycielem*). Wyrażano także opinie, że tego typu badania powinny poprzedzać wprowadzanie jakichkolwiek reform, ale też pojawiły się głosy, że *ankiety nie spowodują, że będzie lepiej*.

Powyższy opis nie wyczerpuje bogatego materiału, jaki uzyskano z badań ankietowych tej grupy nauczycieli. Będzie on przedmiotem dalszych analiz i podstawą do formułowania wniosków na temat zasad funkcjonowania SM II i możliwości lepszego przystosowania ich do potrzeb i zainteresowań młodzieży, jak również do wymagań społeczności lokalnych i powszechnej kultury muzycznej.

3.2. Nauczyciele z wydziału rytmiki

3.2.1. Wprowadzenie

Wydział rytmiki funkcjonuje w 27 szkołach podlegających MKiDN. W każdej szkole z reguły są dwie nauczycielki przedmiotu głównego, czyli rytmiki. Pozostałą kadrę tworzą nauczyciele prowadzący zajęcia z improwizacji fortepianowej, techniki ruchu, metodyki nauczania rytmiki i zajęcia zespołu rytmiki. Zdarza się, że wszystkie te przedmioty kierunkowe prowadzi ta sama nauczycielka rytmiczka. W tej sytuacji było dla nas oczywiste, że liczba wypełnionych ankiet będzie stosunkowo niewielka. I tak też było. Dlatego omawiając wyniki ankiet, zrezygnowaliśmy z wartości procentowych.

Przy tak niewielkiej (choć reprezentatywnej) grupie badanych zdarzały się sytuacje, że każdy respondent odpowiadał inaczej na pytania ankiety. Dlatego czasem trudno było wskazać jakąś ogólną czy dominującą tendencją lub poglądem. W przedstawionym poniżej opisie wyników ograniczymy się do tych kwestii, w których zarysowała się zgodność między respondentami lub wprowadzili oni wątki rzucające nowe światło na funkcjonowanie SM II, lub też pojawiają się opinie odmienne od opinii innych grup nauczycieli.

Ankiety wypełniło 21 nauczycieli pracujących na wydziale rytmiki (18 kobiet i 3 mężczyzn), w tym 11 (24% populacji) to rytmiczki, a więc nauczycielki przedmiotu głównego. Dwie z nich prowadzą zajęcia z pięciu przedmiotów kierunkowych (tj. rytmika, improwizacja fortepianowa, technika ruchu, metodyka nauczania rytmiki, zespół rytmiki), siedem – z trzech, a dwie – z dwóch przedmiotów.

Improwizację fortepianową prowadzi w sumie 18 osób, a siedem z nich (w tym wszyscy trzej mężczyźni) tylko ten przedmiot (pomijamy w tym przypadku dane związane z prowadzeniem przez nich kształcenia słuchu, zasad muzyki czy fortepianu dla rytmiczek).

Czternaście badanych to absolwentki kierunku rytmika w akademiach muzycznych, pozostali to absolwenci teorii (czworo), kompozycji (dwoje) i fortepianu (jedna). Najmłodsza osoba ma 24 lata, najstarsza – 74.

3.2.2. Doskonalenie zawodowe a zapotrzebowanie na nowe kompetencje

Badani uczestniczyli w różnych kursach doskonalenia zawodowego, głównie związanych z prowadzonymi przedmiotami, organizowanych przez CENSA i inne ośrodki; w seminariach poświęconych improwizacji fortepianowej, organizowanych m.in. przez Zakład Rytmiki i Improwizacji Fortepianowej UMFC; warsztatach gry a vista, ale też w kursach z nadzoru pedagogicznego, kursach instruktorskich (taniec, rekreacja ruchowa, taniec jazzowy). Każda osoba z grupy uczestniczyła w jakiejś formie doskonalenia zawodowego.

Jeśli chodzi o zapotrzebowanie na nowe kompetencje, podobnie jak w przypadku NI (i nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych), najczęściej wymieniano te związane z nowymi technologiami (posługiwanie się komputerem, programy muzyczne, wykorzystanie multimediiów w pracy), a także kompetencje kierunkowe (najnowsze metody nauczania, metodyka improwizacji fortepianowej, solfeż dalcrozowski) i psychologiczne.

3.2.3. Ocena i kryteria własnych osiągnięć

Badani z tej grupy określili swoje osiągnięcia jako dość wysokie (11 osób), bardzo wysokie (6), wybitne (3). Uzasadnienia dla swoich ocen podawano m.in. następujące:

- Uczniowie bardzo dobrze zdają egzaminy wstępne z improwizacji fortepianowej na studia wyższe;
- Duży odsetek absolwentów kontynuuje naukę na wydziałach rytmiki akademii i uniwersytetów muzycznych;
- Uczennice świetnie zdają egzaminy wstępne z improwizacji na studia; kończąc szkołę, potrafią świadomie i swobodnie, w zależności od potrzeb, posługiwać się językiem muzycznym różnych epok. Improwizację traktują jako rodzaj osobistej wypowiedzi;
- Duża liczba absolwentów uzyskujących z egzaminu dyplomowego oceny bardzo dobre i celujące (większość);
- Wysokie kompetencje własne i intensywna własna aktywność zawodowa;
- Współpracuję z innymi ośrodkami i w to angażuję moje uczennice – audycje muzyczne w przedszkolach, występy w teatrach i w imprezach promujących miasto;
- Od dziewięciu lat co roku organizuję warsztaty rytmiczne dla ośrodków z całego Pomorza;
- Odpowiednie przygotowanie do zawodu (szeroka wiedza, wysoki stopień kompetencji i umiejętności) oraz cykliczne samokształcenie i wieloletnia praktyka zawodowa;
- Jestem muzykiem aktywnym zawodowo o szerokim spektrum działania, więc moje zajęcia są zróżnicowane, jeśli chodzi o problematykę i stylistykę;
- Uczyłam się u bardzo dobrych pedagogów, ciągle się dokształcam, lubię, to co robię;
- Staranne przygotowanie do zajęć, dobry kontakt z uczniami;

- *Cieszę się szacunkiem uczniów;*
- *Uczniowie chętnie i regularnie uczestniczą w zajęciach, które prowadzę;*
- *Staram się, by nasza relacja była oparta na wzajemnym zaufaniu i uczciwości.*

3.2.4. Źródła satysfakcji z pracy zawodowej

Podobnie jak w przypadku NI, dla nauczycieli z wydziału rytmiki źródłem największej satysfakcji są sytuacje, w których uczniowie okazują, że uczestniczenie w ich zajęciach sprawia im radość; gdy widzą efekty swoich działań w postaci nabywania przez uczniów nowych umiejętności, rozbudzenia zainteresowań muzycznych i coraz większego zaangażowania:

- *Kiedy uczeń potrafi pięknie zaimprovizować, nauczy się grać w stylach i robi to z przyjemnością;*
- *Kiedy uczniowie odczuwają radość z udziału w zajęciach;*
- *Gdy widzę satysfakcje moich uczennic, że są na wydziale rytmiki.*

W tym punkcie ankiety (jak i w kilku innych) zarysowała się istotna różnica między NR a NI. O ile znaczna część NI oczekiwała od uczniów biernego podporządkowania się instrukcjom nauczyciela i bezwzględnego stosowania się do poleceń edukacyjnych (np. wykluczona gra „po swojemu”), o tyle rytmiczki (a także nauczyciele improwizacji) podkreślają u uczennic wagę kreatywności i samodzielności, których przejawy spotykają się z satysfakcją i zadowoleniem NR:

- *Kiedy uczniowie są zainspirowani zajęciami i podejmują działania twórcze;*
- *Widząc radość uczennic wynikającą z umiejętności samodzielnego, świadomego wypowiedzania się na instrumencie, z rozwoju ich kreatywności i odwagi w tworzeniu własnych kompozycji i improwizacji;*
- *Gdy uczennica staje się stopniowo samodzielna;*
- *Kiedy kreatywność ucznia w przedmiocie staje się naprawdę artystyczna.*

3.2.5. O przygotowaniu przez szkoły I stopnia

Podobnie brzmiały wypowiedzi NR na temat przygotowania uczniów przez SM I. Ogólna ocena, podobnie jak w przypadku NI, jest pozytywna (respondenci podkreślają dobre przygotowanie uczniów wstępujących do SM II pod względem warsztatu instrumentalnego, techniki gry oraz wiedzy teoretycznej), natomiast wyliczają braki w zakresie kreatywnego podejścia do muzyki, wykorzystania wiedzy teoretycznej w praktyce, czytania a vista i grania ze słuchu:

- *Brak grania ze słuchu, kreatywności, nieumiejętność zastosowania wiedzy w praktyce;*
- *Brak umiejętności improwizowania, kreatywnego posługiwania się posiadaną wiedzą;*
- *Słaby śpiew, a vista, solmizacja;*

- Trudności w kształtowaniu poprzednika i następnika
- Brak kreatywności, nastawienie na odtwarzanie materiału, często bez słuchania tego, co się wykonuje, brak nawyku samodzielnego poznawania literatury przez grę a vista;
- Niska kreatywność i testowy sposób myślenia.

3.2.6. Realizacja programu z przedmiotów kierunkowych

Kilka pytań ankiety, ze względu na specyfikę wydziału rytmiki (duża ilość zajęć), dotyczyło realizacji programu z przedmiotów kierunkowych. Niemal wszyscy NR uznali, że treści składające się na podstawę programową z przedmiotów rytmika, improwizacja, technika ruchu i metodyka są wyczerpujące. Zdecydowana większość zadeklarowała, że programy realizują w całości (a niektórzy, że nawet wykraczają poza obowiązujące ramy). Za zbędne uznano jedynie zagadnienia związane z budową ciała ludzkiego (*do realizacji na biologii*) i historię rytmiki. Te zagadnienia najczęściej wskazywano jako nierealizowane. Ze względu na zbyt małą liczbę godzin(!) niektórzy z prowadzących zajęcia z improwizacji przyznali, że mają problem z realizacją zagadnień we wszystkich 12 tonacjach (*uczennice grają do trzech znaków*) oraz z realizacją gry a vista. Z kolei w innym miejscu ankiety wskazano, że w podstawie programowej dla improwizacji odczuwany jest brak takich zagadnień, jak punktualizm, sonoryzm, modelowanie interwałowe, elementy muzyki rozrywkowej i jazzowej.

Na pytanie, jakie tematy/umiejętności/zagadnienia sprawiają najwięcej trudności uczniom, najczęściej wymieniano te, związane z improwizacją, w których konieczne jest praktyczne wykorzystanie wiedzy z harmonii:

- harmonizacja melodii,
- harmonia klasyczna,
- harmonizowanie melodii ludowych,
- kształtowania melodii – symetryczne frazy i zdania muzyczne, budowa okresowa,
- transpozycje i modulacje,
- improwizacja w różnych stylach,
- granie w stylach we wszystkich tonacjach.

Dlatego słuszny wydaje się postulat jednego z respondentów (jednego z największych autorytetów w Polsce z dziedziny improwizacji), aby naukę harmonii rytmiczki rozpoczynały od I roku wraz z nauką improwizacji.

Trudność sprawia uczniom także improwizacja ruchowa i głosowa podczas zajęć z rytmiki, a więc te działania, które szczególnie wymagają twórczej postawy i ekspresji ruchowej.

3.2.7. Występy publiczne, konkursy, przeglądy

Istotną kwestią z punktu widzenia motywacji uczniów SM II jest możliwość prezentowania publicznego swoich umiejętności. Niestety, rytmiczki zbyt wielu takich okazji nie mają. Badani, proszeni o ich wskazanie, najczęściej wymieniają końcoworoczne pokazy na forum szkoły interpretacji przestrzenno-ruchowych utworów muzycznych, a więc tylko raz w roku. W niektórych szkołach pokazy rytmiczek organizowane są także podczas szczególnych wydarzeń (dni otwarte szkoły, święta szkoły, koncerty plenerowe), sporadycznie odbywają się także audycje z improwizacji fortepianowej czy pokazy w ramach wydziału rytmiki, ale na tym pula możliwości praktycznie się wyczerpuje. W jednej z placówek nauczycielka rytmiki organizuje warsztaty rytmiczne dla wszystkich szkół regionu oraz wiele koncertów pozaszkolnych z udziałem rytmiczek. Jest to jednak inicjatywa indywidualna i oddolna, brak jest natomiast systemowych rozwiązań – dyrekcje szkół nie zapewniają odpowiedniej promocji rytmikom, a szkoda, gdyż pokazy ich umiejętności dla instrumentalistów dominujących wśród uczniów SM II mogłyby być bardzo inspirujące.

Również nie organizuje się na większą skalę konkursów dla rytmiczek. Zdecydowana większość NR stwierdziła, że ich uczennice nigdy w takich konkursach udziału nie brały. Powodem jest – jak piszą respondenci – ich brak:

- Nie mamy informacji o takich konkursach;
- Mało jest informacji o konkursach tego typu;
- Nie ma konkursów na wydziale rytmiki.

Na podstawie wypowiedzi dwóch osób okazało się, że takie konkursy jednak funkcjonują, np. Konkurs Interpretacji Ruchowych w ramach Spotkań z Rytmiką organizowanych przez szkołę samorządową w Radomiu, Ogólnopolski Konkurs Interpretacji Ruchowych Utworów Muzycznych im. Janiny Mieczysławskiej dla uczniów szkół muzycznych II st., organizowany przez Katedrę Rytmiki i Improwizacji Fortepianowej z Akademii Muzycznej w Łodzi (w 2013 roku odbyła się jego pierwsza edycja). Organizowane są sporadycznie konkursy improwizacji fortepianowej, ale tylko o zasięgu szkolnym (np. w Krakowie) lub międzyszkolnym (w Rzeszowie).

Istnieją także różnego rodzaju przeglądy zespołów, stanowiące formę prezentacji umiejętności rytmiczek, np. Ogólnopolskie Warsztaty Rytmiczne w Pile, które odbywają się regularnie – w 2014 roku miała miejsce XII ich edycja.

Niemniej informacje o tego typu wydarzeniach rzeczywiście nie są szerzej rozpowszechnione.

3.2.8. Czynniki motywujące i demotywujące w SM II

Wypowiedzi badanych na temat czynników sprzyjających wzrostowi motywacji różnią się znacznie od wypowiedzi NI ze względu na to, że zarówno występy publiczne, koncerty, jak i konkursy nie są dla rytmiczek dostępne. Podkreślają natomiast motywującą rolę nauczyciela – jego kompetencji, umiejętności prowadzenia atrakcyjnych zajęć, relacji, jakie tworzy z uczniem, atmosfery, jaką kreuje podczas zajęć:

- *Wzrostowi motywacji ucznia służy zdolny, dobrze wykształcony nauczyciel, który jest entuzjastą swojego zawodu;*
- *Dobra atmosfera, współpraca pełna życzliwości między uczniem, pedagogiem i rodzicami;*
- *Rzetelność, systematyczność, kompetencje i kreatywność nauczycieli, ukierunkowany proces wychowawczy;*
- *Jasne zasady, konsekwencje w działaniu, atrakcyjność prowadzonych zajęć, dobra komunikacja;*
- *Dobra organizacja pracy szkoły, życzliwe, podmiotowe traktowanie uczniów.*

W przypadku czynników demotywujących praktycznie każdy z badanych wskazał na inne mechanizmy, które podzieliliśmy na dwie zasadnicze grupy: organizacyjne, np.

- *Brak możliwości zaprezentowania swoich umiejętności przed publicznością, brak efektów zakończonych wspólnym sukcesem ucznia i nauczyciela;*
- *Zła organizacja pracy (plan zajęć);*
- *Zbyt duża ilość czasu spędzanego w szkole;*
- *Zbyt duża liczba przedmiotów;*
- *Brak ćwiczeńówek;*

oraz związane bardziej z relacjami interpersonalnymi i kompetencjami nauczyciela:

- *Traktowanie przedmiotowo ucznia, który ma się dostosować do sztywnego programu, a nie program do możliwości, potrzeb i oczekiwań ucznia;*
- *Nauczyciele niechętni, zasiedziali i mało aktywni, którzy swoim przykładem zniechęcają uczniów, a z drugiej strony – bardzo wymagający, krzyczący na lekcjach i demotywujący uczniów;*
- *Brak indywidualnego podejścia do każdego ucznia;*
- *Brak życzliwości ze strony pedagogów;*
- *Nieciekawie prowadzone zajęcia, brak jasno określonych wymagań, chaos, brak konsekwencji, monotonia zajęć.*

Jeden z badanych słusznie zwrócił uwagę na „status społeczny” rytmiczek w SM II, który również może działać zniechęcająco na potencjalne uczennice, a na pewno może być przyczyną kompleksów lub pewnego niedocenia. Otóż rytmiczki traktowane są przez innych uczniów jako „gorsze pianistki”. Nie są przecież ani instrumentalistkami, ani wokalistkami,

ani także tancerkami. Jest to rzeczywisty problem, wynikający także z małej znajomości idei rytmiki, wydziału, który jawi się innym uczniom jako niedookreślony, kojarzony jest głównie z zabawami i rytmiką przedszkolną, a więc z czymś mniej poważnym, a na pewno mniej artystycznym. Specjalizacja ta nie daje także możliwości spektakularnych publicznych sukcesów. Jest to o tyle przykre, że rytmiczki odbierają w szkole najbardziej wszechstronne i pracochłonne wykształcenie, nabywają umiejętności rzadko spotykane wśród innych uczniów, np. w zakresie gry a vista czy improwizowania na fortepianie.

3.2.9. Kontynuacja edukacji muzycznej i przedwczesna rezygnacja

Odsetek rezygnacji z wydziału rytmiki szacowany jest przez nauczycieli najczęściej na poziomie 10–25%. Wśród przyczyn odejścia ze SM II respondenci wskazują na zbyt duże obciążenie zajęciami obowiązkowymi, przy czym – w przeciwieństwie do NI – chodzi w tym wypadku o zajęcia kierunkowe. Rzeczywiście, rytmiczki mają o około 1/3 godzin więcej niż pozostali uczniowie SM II (99 godzin zajęć obowiązkowych na rytmice w porównaniu z ok. 65 godzinami na innych wydziałach):

- *Przeciążenie nawąłem pracy;*
- *Za duże obciążenie zajęciami;*
- *Zbyt duża liczba obowiązkowych godzin dydaktycznych;*
- *Zbyt duża liczba godzin na wydziale.*

Ponadto badani wymieniają jako przyczynę odejścia z SM II niemożność pogodzenia nauki w dwóch szkołach:

- *Brak możliwości pogodzenia obowiązków w szkole muzycznej i ogólnokształcącej;*
- *Brak czasu spowodowany zbyt dużym obciążeniem ze strony szkoły ogólnokształcącej;*
- *Brak możliwości uczęszczania na zajęcia spowodowany zbyt dużą ilością zajęć w szkole ogólnokształcącej;*
- *Rezygnacja po dostaniu się na studia z powodu niemożności pogodzenia nauki na uczelni i w szkole muzycznej.*

Absolwentki rytmiki najczęściej wybierają studia na kierunku rytmika (na niektórych uczelniach funkcjonują one w ramach edukacji muzycznej, na innych – na wydziałach teorii, kompozycji i dyrygentury), a także: na teorii, kompozycji, edukacji muzycznej (dyrygentura chóralna) oraz reżyserii dźwięku. Procent uczennic, które kontynuują naukę w akademiach muzycznych oszacowano na poziomie 50–75%. Inne wybory to uniwersyteckie studia muzykologiczne, pedagogiczne lub psychologiczne.

3.2.10. Nauczyciele z wydziału rytmiki o innych zajęciach

Nauczycielom z wydziału rytmiki – podobnie jak NI – zadano pytania dotyczące wymiarów godzinowych i wymagań z innych przedmiotów, treści lub zajęć zbędnych, a także potrzebnych, o które należałoby rozszerzyć program SM II. Okazuje się, że badani (w przeciwieństwie do NI) zgodnie stwierdzili, że ilość czasu przeznaczona na harmonię jest niewystarczająca (do tego wątku powrócimy), na chór zaś (podobnie jak NI) – zbyt duża. W przypadku innych przedmiotów wymiar godzinowy uznano za właściwy (mimo że rytmiczki mają bardzo dużo zajęć kierunkowych). Nieliczne głosy postulujące pewną redukcję materiału dotyczyły zajęć z historii muzyki (*jest zbyt rozbudowana*), a także z psychologii i pedagogiki oraz metodyki nauczania (*dawniej funkcjonowały ze względu na to, że po ukończeniu wydziału rytmiki w II st. otrzymywało się zawód „nauczyciela rytmiki”, który uprawniał do prowadzenia rytmiki w przedszkolach i szkołach I stopnia. W obecnej sytuacji część tych przedmiotów powinna być realizowana na studiach; zajęcia metodyczne i psychologiczno-pedagogiczne tracą sens, gdy obniża się uprawnienia absolwentów*). Pojawiły się także zastrzeżenia co do wysokich wymagań z fortepianu:

- *Egzamin wstępny z fortepianu odstrasza kandydatki na rytmikę z innych niż fortepian instrumentów;*
- *Program dyplomowy to recital tylko z dwoma utworami mniej niż na głównym fortepianie! Powinien być egzamin dyplomowy z improwizacji fortepianowej, a fortepian jako zwykle zaliczenie;*
- *Program dyplomowy to nieprzemyślane i nieuzasadnione obciążenie uczennic, które w tym samym czasie muszą zdać układy dyplomowe, lekcje z dziećmi, improwizację fortepianową, rytmikę i przedmioty teoretyczne, takie jak na każdym innym wydziale;*
- *Obszerność egzaminu z fortepianu jest kompletnie nieuzasadniona i bardzo obciąża uczennice, to także zniechęca je do kończenia wydziału.*

Na pytanie ankiety, jakich przedmiotów/treści jest za mało lub w ogóle brakuje w programie SM II, respondenci ponownie zasygnalizowali potrzebę wprowadzenia zajęć pobudzających kreatywność, wyzwalających inicjatywę własną. Najczęstszym postulatem było wprowadzenie improwizacji na wszystkich wydziałach, a także innych zajęć praktycznych (np. aranżacji, instrumentacji, ćwiczeń z harmonii, zespołów instrumentalnych, wokalnie-instrumentalnych, zajęć z muzyki jazzowej, rozrywkowej, zajęć tanecznych [*dzisiejsza młodzież w ogóle nie umie tańczyć*] z gry a vista). Są to propozycje zgodne z propozycjami znacznej części NI.

3.2.11. Funkcje szkoły II st. i postulowane zmiany

NR nieco inaczej niż NI widzą funkcję SM II w życiu młodzieży – tylko sporadycznie wyrażana jest opinia, że szkoła powinna przygotować do zawodu lub studiów muzycznych, natomiast najczęściej mowa jest o przygotowaniu do życia w kulturze i w harmonii z innymi ludźmi, o wykształceniu w uczennicach skłonności do samorozwoju, samodoskonalenia się i twórczych poszukiwań:

- Szkoła powinna pełnić funkcję poznawczą, kształcącą i ukazującą bogactwo oraz wartości kultury, zwłaszcza narodowej, rozwijającą zainteresowania nie tylko muzyczne, inspirującą i pobudzającą do dalszych poszukiwań, promującą wartości ponadczasowe, uniwersalne;
- Szkoła powinna być elementem ogólnego kształcenia humanistycznego, ale czasami też rozwijać pasje na całe życie;
- Powinna pomagać rozwijać horyzonty ucznia, uczyć życia, rozwijać pasje i dawać szansę na dalszą możliwość kształcenia się w kierunku muzycznym;
- Powinna rozwijać harmonijną osobowość, wrażliwość, umiejętność współpracy z innymi ludźmi, umiejętność doceniania sukcesów własnych i cudzych.

I nie jest to spojrzenie na SM II z perspektywy kilku lat, ale niemal całego życia, a poza tym bardzo dobrze wpisuje się w nowoczesne myślenie o roli szkoły w życiu młodzieży.

Wśród zmian postulowanych przez NR znalazły się zarówno propozycje tożsame z propozycjami innych grup nauczycieli, jak i zupełnie nowe:

- Mniejsze wymagania z przedmiotów ogólnomuzycznych;
- Ograniczyć liczbę godzin na wydziale;
- Konieczne jest skorelowanie treści przedmiotów;
- Zmienić się powinno podejście do ucznia, sposób przekazywania wiedzy i forma tego przekazu;
- Zmienić trzeba starą szkołę nauczania przez krzyk, mobbing psychiczny i zniechęcanie do wszelkich innych form rozwoju („a ty znowu łazisz na te zajęcia dodatkowe, a powinnaś siedzieć i grać na fortepianie”), mało się zmieniło w tym temacie od moich czasów, a młodzież mamy już zupełnie inną;
- Zmienić sposób prowadzenia zajęć z mechanicznego na bardziej kreatywny;
- Wprowadzić trzeba bardziej indywidualne i elastyczne programy, gdyż obecne zmniejszają lub pozbawiają pasji i radości muzykowania;
- Mniej rywalizacji, więcej współpracy i radości z muzykowania.

Jedna z osób zaproponowała wprowadzenie przedmiotu „Jak zaistnieć na rynku pracy”, a dwie inne zwróciły uwagę na brak uprawnień dla absolwentów SM II, mimo iż szkoła jest formalnie zawodową. Wydaje się logiczne, że uczeń powinien kończyć szkołę z uprawnieniami zawodowymi albo powinno się zrezygnować ze statusu szkoły zawodowej. Być może to otworzyłyby drogę do rozważań na temat roli i zadań SM II oraz programu nauczania (*uczniowie mocno zainteresowani zawodem muzyka będą*

pięć lat pracować na studiach, dla pozostałych poziom nie musi być wyżyłowany, ważne, by mieli dobre podstawy, umiejętności i sympatię do muzyki, którą przekażą następnemu pokoleniu). Ponadto pojawił się postulat, aby wprowadzić rytmikę jako przedmiot obowiązkowy dla wszystkich, zwłaszcza dla instrumentalistów.

Niektórzy ponownie wyrazili opinię o konieczności zmiany podejścia do rytmiki:

- Nie powinna być kojarzona tylko z tańcem, ale z umiejętnością przeżywania muzyki poprzez ruch;
- Celem rytmiki nie powinno być wykształcenie tancerki lepiej wyedukowanej muzycznie, ale muzyków sprawnie operujących ciałem jako jeszcze jednym środkiem wyrazu;
- Powinno zmienić się traktowanie rytmiki jako „gorszej specjalizacji”, bo jakoby mniej artystycznej;
- Uważam wydział rytmiki za bardzo cenny, a nie zawsze doceniany w szkołach II st.

3.2.12. Podsumowanie – komentarze nauczycieli z wydziału rytmiki

Z racji nielicznej grupy również liczba komentarzy była nieduża. Zwracano w nich uwagę na to, że po zmianach dotychczasowych zasad funkcjonowania rytmiki w przedszkolach rodzi się niebezpieczeństwo, że rytmiczki nie będą miały gdzie pracować i że liczba kandydatek na rytmikę w SM II i akademiach muzycznych będzie się zmniejszać.

W swoich swobodnych wypowiedziach NR poruszali kwestie związane z reformą szkolnictwa II st. i nowymi podstawami programowymi:

- Zbędne jest zmienianie programów nauczania i podstaw programowych co kilka lat, jeśli coś się sprawdza, dlaczego nie można kontynuować?
- Nowe podstawy programowe, np. z fortepianu i improwizacji jawią się jako niemożliwe do zrealizowania (przy mniejszej liczbie godzin), zbyt szczegółowe i nieadekwatne do realiów na rynku pracy i potrzeb oraz bardziej pasują na program nauczania;
- Mamy bardzo dobre szkoły muzyczne I i II stopnia, zamiast obniżać ich poziom, wprowadzając reformę, należałoby zająć się umuzykalnianiem uczniów szkół ogólnokształcących;
- Ważne jest, aby została utrzymana dotychczasowa liczba godzin z przedmiotów kierunkowych i fortepianu.

Jest paradoksem, że wydział tak wymagający i jako jedyny ukierunkowany na rozwinięcie najbardziej pożądanых współcześnie – bo twórczych – zdolności nie cieszy się, nazwijmy, „prestżem społecznym” w SM II. Postulat powinno się zmienić nastawienie należałoby skierować do samej kadry wydziałów, ale także do dyrekcji szkół, aby zechciały razem podjąć działania promocyjne, stworzyć więcej możliwości do prezentowania

niebagatelnych umiejętności rytmiczek (przede wszystkim interpretacji ruchowych i improwizacji fortepianowych), które jako nieliczne wykorzystują w szkole praktycznie i twórczo wiedzę z historii muzyki, form muzycznych czy harmonii. Dzięki swoim umiejętnościom rytmiczki nieraz wykazują lepsze i głębsze zrozumienie dzieła muzycznego.

3.3. Nauczyciele śpiewu

3.3.1. Wprowadzenie

Ankiety w całości (lub prawie w całości) wypełniło 18 wokalistów (16% populacji). Wśród badanych jest 16 kobiet, 2 mężczyźni, w wieku od 28 do 76 lat. Dwie osoby ukończyły wydział wychowania muzycznego w akademiach muzycznych, pozostali są absolwentami wydziałów wokально-aktorskich, o stażu pracy od 3 do 32 lat. Respondenci (siedem osób), poza śpiewem solowym, prowadzą także zajęcia z dykcji i recytacji, z czytania nut głosem, emisji głosu (także dla rytmiczek i organistów) oraz zespoły wokalne.

3.3.2. Rozwój zawodowy i osiągnięcia nauczycieli śpiewu

Podobnie jak inne grupy nauczycieli, wokaliści chętnie uczestniczą w kursach o różnorodnej tematyce. Poza licznymi kursami i warsztatami wokalnymi i aktorskimi oraz interpretacyjnymi uczestniczyli także w kursach psychologicznych (np. o pułapkach w ocenianiu, o psychologicznych aspektach relacji muzycznych i wykonawstwa muzycznego, o motywacji i emocjach w nauce muzyki, o psychologicznym przygotowaniu do występu), z zarządzania, z nauczania najmłodszych.

Poza metodyką nauczania śpiewu solowego badani pragnęliby podnieść swoje kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, z podstaw gry aktorskiej, z kształcenia głosu w młodszy wieku, a także z nauczania śpiewu jazzowego i rozrywkowego.

Uczniowie ośmiu pedagogów zdobyli nagrody i wyróżnienia podczas konkursów wokalnych (głównie ogólnopolskich). Ale uzasadniając ocenę swoich osiągnięć (trzy osoby o bardzo małym stażu zaznaczyły „wystarczające”, pozostali od „dość wysokie” do „wybitne”), wskazują przede wszystkim na duży odsetek uczniów, którzy dostali się na wydziały wokalne (najczęściej zaznaczany był przedział powyżej 75%), a także na własne inicjatywy, jak organizowanie koncertów i innych wydarzeń kulturalnych:

- *Stworzyłem szkolny konkurs pieśni polskiej, który w przyszłości pragnę poszerzyć o inne szkoły z regionu;*
- *Uczniowie angażują się w różne projekty wokalne (koncerty, audycje w instytucjach kulturalnych miasta i regionu);*

na podnoszenie przez siebie kwalifikacji zawodowych i umiejętności wokalnych:

- Dążę do stałego podnoszenia kwalifikacji zawodowych;
- Ciągłe się rozwijam i doskonalam w swojej pracy;
- Pracę swoją traktuję bardzo poważnie;
- Każda lekcja jest przeze mnie prowadzona z zaangażowaniem, sumiennie, precyzyjnie, profesjonalnie i rzetelnie. Uczniowie są traktowani z szacunkiem;
- Wprowadzam nowe metody prowadzenia głosu, motywuję uczniów i pomagam – w oparciu o przygotowanie nie tylko z metodyki nauczania przedmiotu, ale ze znajomością psychologicznych uwarunkowań osiągnięć artystycznych.

Jeśli chodzi o źródła satysfakcji nauczycieli śpiewu, to istota i treści odpowiedzi badanych są bardzo zbliżone do odpowiedzi NI (oczywiście z uwzględnieniem różnicy w liczebnościach obu grup). Również w tym przypadku możemy wyróżnić kategorię „widoczna radość i pasja ucznia” (por. 3.1.7):

- Kiedy uczeń staje się entuzjastą śpiewu;
- Kiedy uczniowie odczuwają radość muzykowania;
- Kiedy widzę zaangażowanie i miłość do muzyki, chęć poznawania nowego repertuaru, rozbudzoną ciekawość, współdziałanie między uczniami;
- Kiedy uczeń rozwija się i nabiera pasji muzycznej;
- Kiedy widzę rozwój i satysfakcję uczniów z ich osiągnięć;

„widoczne postępy ucznia” i „własna skuteczność”:

- Kiedy uczeń swobodnie wydobywa dźwięk po mojej uwadze i sprawia mu to radość;
- Każda zrealizowana przez ucznia uwaga oraz owocna lekcja przynosi mi wiele satysfakcji;
- Kiedy moje wskazówki są realizowane i widzę postęp;
- Kiedy mam poczucie, że udało mi się wydobyć potencjał wokalny ucznia;

„utrzymywanie kontaktu”:

- Kiedy po 20 latach po uzyskaniu dyplomu w mojej klasie mój absolwent przychodzi do mnie z prośbą o opinię czy poradę artystyczną, techniczną czy interpretacyjną;
- Jak dostają kartki świąteczne od uczniów, którzy już dawno skończyli szkołę i nie zawsze poszli drogą „wokalną”, ale skorzystali z nauki w tej szkole;

a także „uznanie środowiska” i „sukces na konkursie” (podobnie jak u NI kategorii te występują sporadycznie):

- Gdy uczeń osiąga sukcesy na konkursach;
- Przy wysokiej ocenie swoich uczniów przez niezależne komisje pozaszkolne (przesłuchania konkursowe, egzaminy).

3.3.3. Zadania nauczycieli i sposoby motywowania uczniów

Wśród najważniejszych zadań, jakie starają się realizować jako nauczyciele śpiewu w SM II, badani wymieniają najczęściej rozwijanie zainteresowań muzycznych jako działań długoterminowych:

- Zachęcanie uczniów do obcowania z muzyką – jako wykonawcy i słuchacze;
- Rozwijanie wrażliwości i wyobraźni artystycznej ucznia;
- Zapoznanie z pięknem literatury muzyczno-słownej; zaszczepianie miłości do muzyki;
- Zainteresowanie uczniów muzyką klasyczną, operą;

bardziej aktywne wspieranie działalności koncertowej i konkursowej uczniów:

- Organizowanie koncertów uczniów;
- Organizowanie dodatkowych form kształcenia – seminaria, kursy;
- Przygotowywanie uczniów do większej liczby konkursów;
- Uczenie poprawnej techniki i emisji głosu (uczenie zasad poprawnego śpiewu);
- Danie uczniowi solidnych podstaw techniki wokalne;
- Wyrobienie sprawności instrumentu, jakim jest głos;

a także podnoszenie własnych kwalifikacji i doskonalenie własnej techniki wokalne:

- Podnoszenie kwalifikacji w zakresie metodyki nauczania;
- Uczestniczenie w kursach wokalnych i pedagogicznych;
- Czytanie na bieżąco fachowej literatury z dziedziny wokalistyki.

Stosunkowo najrzadziej wymieniano takie zadania, jak przygotowanie do dyplomu czy egzaminu wstępnego na uczelnie lub zachęcanie uczniów do kontynuowania edukacji wokalne.

Jeśli chodzi o sposoby motywowania uczniów, wokaliści nie różnią się od innych grup nauczycieli – motywują poprzez organizowanie koncertów i propozycje udziału w konkursach, warsztatach, seminariach, także poprzez wzajemne słuchanie się uczniów podczas lekcji:

- Organizują koncerty co miesiąc;
- Motywująco działają propozycje udziału w koncertach i w konkursach wokalnych;
- Koncerty i audycje w wykonaniu uczniów, wyjazdy na koncerty, spektakle, seminaria i kursy;
- Staram się namawiać ich, by na popisy i egzaminy zapraszali swoich przyjaciół i krewnych, do których mogliby śpiewać;
- Udział w kursach pokazuje, jak ciekawa jest dziedzina sztuki, którą uprawiają;

poprzez pozytywne wzmocnienie i przyjazną atmosferę podczas lekcji:

- Chwalę ich za dobre efekty pracy w trakcie lekcji;

- *Sama atmosfera panująca na zajęciach jest wystarczającym czynnikiem motywującym uczniów do pracy;*
- *Ukazywanie walorów głosowych, osobowościowych, przełamywanie lęków przed występowaniem publicznym, skupianie się na pozytywnych osiągnięciach;*

a także przez dobór repertuaru:

- *Motywuję ich poprzez dobór utworów, jeśli utwór się podoba, to uczeń chętnie i szybko pracuje;*
- *Wspieram ich samodzielność – w tym ich własne propozycje repertuarowe.*

Wszyscy badani popierają udział swoich uczniów w kursach prowadzonych przez innych nauczycieli (argumentacja podobna jak nauczycieli instrumentu), ale nie odnieśli się do problemu obserwowania lekcji prowadzonych przez innych pedagogów w tej samej szkole.

Na pytania związane z ćwiczeniem domowym uczniów, wokaliści odpowiadali nieco inaczej niż NI, ale też specyfika „instrumentu” i warsztatu nie pozwala na wielogodzinne śpiewanie. Jeśli chodzi o wymiar godzinowy codziennych ćwiczeń, wymagania nauczycieli oscylują od 1 do 2 godzin, ale pojawiają się także wymagania mniejsze – 15 do 30 minut. Warunkiem poprawnego ćwiczenia – co podkreślają badani – jest ćwiczenie małymi dawkami, kilka razy dziennie. W literaturze (Hallam, 2009; Jorgensen, 2009; Mornell, 2009) taki wymóg pojawia się także w stosunku do instrumentalistów, ale badani nauczyciele instrumentu nie zwrócili uwagi na „porcjowanie” ćwiczenia. Niemniej oczekiwany przez wokalistów czas ćwiczenia jest zdecydowanie krótszy niż nauczycieli instrumentu.

3.3.4. Czynniki motywujące i demotywuujące uczniów

W opinii NW wzrostowi motywacji uczniów z wydziału wokalnego sprzyjają liczne występy publiczne podczas koncertów, przedstawień muzycznych, spektakli. Jak pisze jedna z respondentek: *ważne, że uczniowie czują się szkole potrzebni, śpiewając wiele koncertów poza szkołą*. Wymieniają także uczestniczenie w konkursach i przesłuchania oraz w warsztatach, kursach wokalnych, spotkaniach z wybitnymi muzykami, w próbach do przedstawień operowych. Pojawiły się głosy o pozytywnym wpływie dyrekcji szkoły:

- *Mamy to szczęście, że dyrekcja to wspaniali, wrażliwi muzycy i ludzie, roztaczający wokół siebie pozytywną energię. Często uczniowie mówią, że nie chcą już kończyć szkoły, że to ich drugi dom – to z kolei jest też dla nas wielką motywacją!*
- *Zainteresowanie dyrekcji pracą wydziału, obecność dyrekcji i innych nauczycieli i uczniów na popisach i egzaminach;*

oraz nauczycieli i atmosfery szkoły:

- *Motywuje ich także przyjazna atmosfera w szkole, życzliwość nauczycieli oraz komfortowe warunki pracy;*
- *Nauczyciel entuzjasta najlepszym motywatorem;*

a w jednym przypadku – znakomite warunki: *świetna sala multimedialna umożliwia doskonale projekcje, świetna akustyka w sali – świetnie się próbuje i koncertuje.*

Jeśli chodzi o czynniki obniżające motywację uczniów, to badani najczęściej wskazują na problemy programowe i organizacyjne, związane z wielością przedmiotów teoretycznych, wysokimi wymaganiami nauczycieli ogólnomuzycznych, nadmierną liczbą godzin chóru, brakiem ćwiczeń, złym przepływem informacji o odwoływanych zajęciach, złymi grafikami:

- *Zajęcia nakładają się na siebie;*
- *Uczniowie spędzają w szkole dużo więcej niż potrzeba godzin, bo mają duże „okienka” między zajęciami;*

a także na postawy niektórych nauczycieli:

- *Niezaangażowana i „olewająca” postawa nauczycieli;*
- *Nauczyciele teorii, którzy nie motywują dzieci do nauki, nie szanują ich;*
- *Niesprawiedliwe ocenianie oraz niezyczliwy stosunek nauczyciela do ucznia.*

Istnieje też problem uczniów przyjmowanych do SM II bez żadnego przygotowania muzycznego – szybko wówczas ujawniają się różnice w wiedzy i umiejętnościach między nimi a uczniami po SM I. Jeśli nie mają wystarczającego wsparcia i pomocy ze strony nauczycieli lub *uczniów starszych („opiekunów”), którzy na co dzień pomogą w przygotowaniu się do zajęć (głównie w czytaniu nut, kształceniu słuchu i przygotowaniu do fortepianu),* to narasta stres, pogłębiają się zaległości, coraz więcej jest nieobecności, aż następuje całkowita rezygnacja z nauki.

3.3.5. Nauczyciele śpiewu o innych zajęciach i swoich oczekiwaniach wobec nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych

Jakkolwiek badani w różnych punktach ankiety wskazywali na zbyt duże obciążenie (i godzinowe, i w zakresie wymagań) przedmiotami ogólnomuzycznymi, to oceniając bezpośrednio ich wymiar godzinowy („za niski”, „właściwy”, „za duży”), w większości uznali go za właściwy. Stosunkowo najczęściej wskazywano harmonię, formy muzyczne (a także chór) jako przedmioty, których godzin jest za dużo. Za przedmioty, których wymagania są zbyt wysokie, uznano harmonię i formy muzyczne.

Na pytanie, który z przedmiotów można uznać za zbędny, blisko połowa odpowiedziała, że wszystkie są potrzebne. Analogicznie do NI zanegowano ilość zajęć – najczęściej chóru, form muzycznych, a także rytmiki:

- Nie ma takiego przedmiotu, który u wokalistów byłby zbędny. Proponowałabym jednak ograniczenie ilości zajęć na chórze w początkach nauki wokalne;
- Za dużo historii, potem od nowa tego samego uczą się na uczelni;
- Dla wokalistów zajęcia z chóru powinny być zastąpione większą liczbą godzin z kameralistyki (śpiewanie w duetach, tercetach, z innymi instrumentami itp.).

Jeśli chodzi o zajęcia, których jest za mało lub w ogóle brakuje na wydziale wokalnym, najczęściej wymieniano zajęcia aktorskie i sceniczne:

- Brakuje zajęć aktorskich! Akademii zarzucają uczniom zdającym egzaminy wstępne zbyt małe przygotowanie aktorskie;

oraz język włoski i fonetykę języków obcych:

- Moim zdaniem wokaliści powinni mieć dodatkowe zajęcia z fonetyki języków obcych lub lektoraty (np. z języka włoskiego, angielskiego, niemieckiego, francuskiego).

Ponadto w propozycjach pojawiały się też takie przedmioty, jak: szermierka i pantomima, zwiększenie liczby godzin z fortepianu, z dykcji i recytacji, z kształcenia słuchu oraz godzin z akompaniamentem.

Zaproponowano także wprowadzenie zróżnicowania w repertuarze i wymaganiach wobec uczniów w zależności od ich możliwości głosowych i predyspozycji osobowościowych (np. od III roku specjalizacja sceniczna lub kameralna – tendencja widoczna od lat na konkursach międzynarodowych).

Nauczyciele śpiewu zgłaszają pewne oczekiwania wobec nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych, głównie związanych z dostosowaniem wymagań i treści zajęć do potrzeb praktycznych wokalistów:

- W kształceniu wokalistów bardzo ważne jest czytanie nut i ten przedmiot mógłby mieć zwiększony wymiar godzin, być może kosztem kształcenia słuchu. Dla wokalistów pisanie dyktand dwu- i trzygłosowych jest mniej ważne niż czytanie nut a vista;
- Wokalistom przydałyby się bardziej umiejętności sprawnego czytania nut i muzykowania zespołowego;
- Chciałabym, aby nauczyciele teorii na zajęciach dla wokalistów bardziej skupili się na literaturze wokalne i historii wokalistyki;
- Życzyłabym sobie większego nawiązania do literatury wokalne;
- Chciałabym, żeby zajęcia te były prowadzone w sposób ciekawy, by nauczyciel posługiwał się również literaturą wokально-instrumentalną zarówno do słuchania i oglądania, jak i do omawiania.

Podobnie jak część NI wokaliści chcieliby, aby przedmioty ogólnomuzyczne bardziej służyły przedmiotowi głównemu i wspomagały rozwój wokalny ucznia:

- Powinny przygotowywać ucznia do swobodnego opanowywania i interpretowania materiału wokálnego;

- Powinny uzupełniać wiedzę muzyczną z przedmiotu głównego;
- Powinny w jak największym stopniu korelować z przedmiotem głównym;
- Więcej solfeżu i praktyki, mniej wiedzy teoretycznej.

Niektórzy z kolei prezentują podejście „integrujące” (por. podrozdział 3.1.16), oczekując, że dzięki przedmiotom ogólnomuzycznym uczniowie będą bardziej wszechstronnie wykształceni i będą lepiej rozumieć i wykonywać muzykę.

W przeciwieństwie do znacznego odsetka NI, żaden z badanych NW nie traktuje przedmiotów teoretycznych jako przeszkadzających uczniom w ich edukacji muzycznej.

3.3.6. Egzamin, koncerty, konkursy, przesłuchania CEA

Stopień trudności wymagań egzaminacyjnych w zakresie śpiewu zdecydowana większość uznaje za adekwatny, a nawet pojawił się głos, że *w porównaniu z wymaganiami edukacyjnymi dla klas III i IV program egzaminu dyplomowego jest raczej skąpy*. Badani na ogół nie widzą potrzeby wprowadzania jakichkolwiek zmian w programach egzaminacyjnych. Pojedyncze osoby proponują: śpiewać obowiązkowo utwory kompozytorów obcych w oryginalnych językach (*W tym celu proponowałabym wprowadzenie do programu nauczania dla wokalistów lektoratów lub ogólnego przedmiotu dotyczącego fonetyki poszczególnych języków – włoskiego, niemieckiego, rosyjskiego, francuskiego, angielskiego, łaciny itd.*), wprowadzić większą dowolność repertuarową i wykonawstwo kameralistyki wokalnejskiej (duetów, tercetów itp.), znieść wymóg obowiązkowej wokalizy lub utworu wykonywanego na jednej samogłosce (A).

Zdecydowana większość nauczycieli śpiewu twierdzi, że wśród uczniów nie istnieje problem tremy paraliżującej. Uważają – podobnie jak NI – że w radzeniu sobie z tremą bardzo uczniom pomaga udział w występach przed publicznością (koncertach, audycjach, popisach klasowych, podczas lekcji otwartych). Ponadto kładą nacisk na bardzo dobre opanowanie programu, proponują także techniki relaksacyjno-oddechowe, techniki Alexandra.

Uczniowie badanych NW rzeczywiście występują dużo – respondenci szacują liczbę koncertów rocznie na około 10, i to z udziałem niemal całych klas. Uważają, że ich uczniom tworzy się wystarczająco dużo możliwości występów publicznych, które w znacznej mierze organizują sami:

- Organizuję dużą liczbę koncertów i przedstawień poza siedzibą szkoły na terenie całego województwa;
- Proponuję im udział w koncercie lub sama je organizuję dla jak największej liczby uczniów, nawet z I klasy;

bądź przy współpracy z instytucjami pozaszkolnymi:

- Organizujemy wiele koncertów w szkole, a także poza szkołą (domy kultury, domy pomocy społecznej, koncerty w kościele, w środowisku lokalnym szkoły itp.);
- Dzięki współpracy z miejskimi instytucjami kultury, gminnymi ośrodkami kultury czy kościołami nie ma problemu z organizowaniem koncertów.

Podkreśla się również rolę dyrekcji szkoły:

- Szkoła stwarza warunki do organizowania koncertów oraz konkursów. Uczniowie angażują się też w występy pozaszkolne, okolicznościowe. Są zawsze chętni i cieszą się z każdego występu, na którym publiczność licznie się gromadzi, okazując im uznanie;
- Wiele koncertów organizuje szkoła, uczniowie biorą udział w koncertach filharmonicznych dyplomantów, koncertują wiele poza szkołą, w mieście oraz w innych miejscowościach regionu, w tym w prestiżowych salach koncertowych, np. w filharmonii [...], w sali instytutu muzyki uniwersytetu [...] itp.

Jeśli chodzi o konkursy, to niemal wszyscy uznali, że są one bardzo potrzebne, ponieważ mają znaczenie motywująco-mobilizujące oraz dydaktyczno-rozwijające:

- Metodyka nauczania mówi, że udział w konkursie to jak miesiąc pracy z nauczycielem i ja temu wierzę;
- Jest to forma trudniejsza niż „zwykły popis” i uczy ucznia większego opanowania tremy, mobilizuje do jeszcze większej pracy, pozwala posłuchać i zobaczyć innych uczniów, poznać ich poziom wykonawczy, porównać ze swoim;
- Aktywizują ucznia do bardziej wyłożonej pracy i jednocześnie dają szansę osiągnięcia sukcesu.

Tylko jedna osoba wypowiedziała się negatywnie na temat konkursów, twierdząc, że są niesprawiedliwe i zniechęcają uczniów do dalszej pracy, nic dobrego nie wnoszą, przed konkursem, patrząc na nazwiska, można powiedzieć, kto wygra.

Na pytanie, czy konkursy są sprawiedliwe, grupa podzieliła się dokładnie na pół: tyle samo osób odpowiedziało „nie” i tyle samo „tak”. Najwięcej kontrowersji wzbudza (podobnie jak w przypadku NI) udział w konkursie uczniów, których nauczyciele zasiadają w jury:

- W komisjach często zasiadają nauczyciele i dziwnym trafem właśnie ich uczniowie zajmują czołowe miejsca;
- Pedagog prowadzący ucznia biorącego udział w konkursie nie powinien zasiadać w jury, bo jest mało obiektywny, a wręcz stronniczy;
- Bardzo często w jury obecne są osoby mające swoich uczniów na konkursie i ci uczniowie przeważnie zostają laureatami tych konkursów.

Wskazuje się też na to, że jury pragnie „odwdziżyć się” szkole, która organizuje konkurs, *punktując bardzo wysoko jej uczniów, co nie jest adekwatne do ich poziomu*. Jedna osoba napisała: *konkursy są ustawione*.

Grupa na „tak” uważa, że w większości przypadków zespół jurorów jest właściwie dobrany i że jurorzy starają się oceniać *najobiektywniej, jak potrafią*. Występ każdego wokalisty *powoduje jednak pewną dozę subiektywizmu*. Ale tylko *średni poziom bywa różnie oceniany*, gdyż wykonania najlepsze są zawsze zauważone.

Jeśli chodzi o przesłuchania CEA, to grupa podzieliła się w swoich opiniach co do potrzeby ich organizowania. Zwolennicy podkreślają możliwość dokonywania porównań w skali ogólnopolskiej (*dają z pewnością jakiś pogląd na temat poziomu nauczania; pozwalają rozeznaczyć się w ogólnopolskim obrazie wokalistyki w szkołach II st.*), a przeciwnicy twierdzą, że przesłuchania nic nie wnoszą do pracy nauczycieli SM II (*absolutnie nie wykazują poziomu nauczania uczniów; ich organizacja i przebieg nie niesie czynnika rozwojowego dla uczniów i nauczycieli*), głównie dlatego że *protokoły i opinie członków jury często są niespójne i dezorientują nauczycieli i uczniów*, a ponadto narażają uczestników na wysokie koszty.

Ocena słuszności werdyktów jurorskich podczas przesłuchań CEA wypadła natomiast bardziej pozytywnie niż „zwykłych” konkursów. Podobne wyniki uzyskaliśmy z grupy nauczycieli instrumentu.

Badani wskazują na niewielki procent rezygnacji uczniów ze szkoły – na poziomie poniżej 10% – którego powody najczęściej sprowadzają się do niemożności pogodzenia przez ucznia nauki w dwóch szkołach, jak również do problemów z przedmiotami ogólnomuzycznymi, zwłaszcza że jako osoby przyjmowane zazwyczaj bez przygotowania muzycznego, nie potrafią poradzić sobie ani z zupełnie nowymi dla nich zagadnieniami, ani z wysokimi wymaganiami teoretyków, ani tak zorganizować sobie czasu, aby uczęszczać regularnie na zajęcia z teorii:

- *Częstym powodem jest absencja i zaległości w przedmiotach: kształcenie słuchu, harmonia;*
- *Zbyt dużo przedmiotów ogólnomuzycznych, zbyt dużo zajęć;*
- *Brak przygotowania muzycznego, np. znajomości notacji, słaby stopień umuzykalnienia, narastające zaległości.*

3.3.7. Podsumowanie – postulowane zmiany, funkcje szkoły II st.

Tym co różni uczniów wokalistów od uczniów z innych wydziałów, jest sześć lat intensywnego kształcenia muzycznego, poznawania języka muzyki, wchodzenia w kulturę. Sytuację tych pierwszych można porównać do osób uczących się najpierw reguł i gramatyki języka obcego, a potem do-

piero mówienia. W wypowiedziach NW wiele jest uwag wskazujących na to, że zdają oni sobie sprawę, iż mają do czynienia „z materiałem surowym”. Stąd być może tak powściągliwe wypowiedzi na temat przedmiotów ogólnomuzycznych (nie dostrzegliśmy w nich niechęci ani poczucia wyższości nad NO, co niestety zdarzało się w wypowiedziach NI), które w edukacji tej grupy są niezbędne. Jakkolwiek dyskusyjna pozostaje kwestia ilości tych zajęć, wymagań, dostosowania treści do specjalności muzycznej. Stąd w postulowanych zmianach pojawiają się propozycje ograniczenia ilości zajęć teoretycznych, a przede wszystkim – przystosowania ich do potrzeb, możliwości i zainteresowań wokalnych uczniów. Niektórzy NW proponują wydłużenie cyklu kształcenia wokalistów do pięciu lat.

Być może również z powodu braku podstawowego wykształcenia muzycznego uczniów w wypowiedziach NW na temat funkcji SM II trudno wyodrębnić kategorię „przygotowanie do zawodu”, która pojawiła się u NI. Dominująca w opiniach badanych jest wizja SM II jako instytucji wychowawczej, integrującej ludzi o podobnej wrażliwości i potrzebach kulturalnych, kształcącej w zakresie ogólnej kultury bycia. To także miejsce zdobywania solidnych fundamentów techniki wokalnej do dalszego kształcenia („baza techniczna dla dalszego rozwoju”), gdzie uczeń czuje swoją wartość:

- *Miejsce, gdzie w nieskrępowany sposób można muzykować, rozwijać się, zawierać przyjaźnie, kanalizować swoją twórczą energię;*
- *To powinien być drugi dom, w którym uczeń może spełniać się jako wrażliwa, wyjątkowa i uzdolniona osoba, pełna pasji i marzeń;*
- *Lepiej poświęcić swój czas na muzykę w gronie swoich rówieśników niż na gry komputerowe albo siedzenie pod blokiem;*
- *Powinna być ich „drugim domem”, w którym mają przyjaciół. Powinni do niej chętnie również wracać już po zakończeniu w niej swojej edukacji. I bardzo często wracają.*

Ze względu na brak przygotowania muzycznego NW kładą większy nacisk na kwestie umuzykalnienia uczniów, rozwoju ogólnomuzycznego i ogólnokulturowego. I tak widzą swoją rolę i funkcję szkoły. Stanowisko to wyraża wypowiedź jednej z respondentek:

Uczymy śpiewu ludzi dorosłych lub prawie dorosłych, bardzo często bez żadnego przygotowania muzycznego. Często szkoła II st. jest ich pierwszym doświadczeniem muzycznym. Nauczyciel śpiewu musi zaakceptować to, że ma do czynienia z uczniami nowicjuszami, nie zawsze utalentowanymi, ale za to odnajdującymi w muzyce i śpiewie wielką życiową pasję. I tę pasję chcemy podtrzymać i rozwijać.

4 | *Nauczyciele przedmiotów ogólnomuzycznych*

Małgorzata Chmurzyńska

4.1. Wprowadzenie

W SM II st. kształcenie ogólnomuzyczne jest niezwykle intensywne. Przedmioty tzw. „teoretyczne” (niekierunkowe) zajmują blisko 60% czasu, jaki uczniowie spędzają w szkole. Wszyscy chcielibyśmy mieć pewność, że jest to czas wykorzystany efektywnie i z korzyścią dla dalszych losów uczniów. Przytoczone wcześniej opinie nauczycieli przedmiotów głównych (a zwłaszcza nauczycieli instrumentu) wskazują, że nie zawsze tak się dzieje. Nauczyciele ci zgłaszali wiele zastrzeżeń, zarówno wobec wymiaru czasowego i zakresu obowiązującego materiału, jaki i wobec rodzaju treści przedmiotowych i sposobu ich przekazywania przez NO. Mają też określone oczekiwania wobec NO – głównie takie, aby nie absorbowali uczniów swoimi wymaganiami, i aby przekazywana przez nich wiedza wspierała przedmiot główny.

Ankiety wypełniło 158 nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych: 115 kobiet, 42 mężczyzn; średnia wieku – 44 lata, średni staż – 17 lat. Jeśli chodzi o wykształcenie, to 38 osób ukończyło uniwersyteckie studia muzykologiczne, a 120 – akademie muzyczne, w tym 81 to absolwenci teorii, 19 – wychowania muzycznego, 8 – kompozycji, a pozostali – dyrygentury i wydziałów instrumentalnych. Kilkanaście osób ukończyło dwa kierunki (muzykologia i wychowanie muzyczne, teoria i wychowanie muzyczne).

Wypełniający mieli możliwość wpisania w metryczce wszystkich przedmiotów, które prowadzą. Natomiast w dalszych częściach ankiety respondent, odpowiadając na pytania, mógł się odnieść do co najwyżej trzech przedmiotów tworzących jeden z dwóch bloków teoretycznych: (1) zasady muzyki, kształcenie słuchu, harmonia; (2) literatura muzyczna, formy muzyczne, historia muzyki z literaturą muzyczną. W takich konfiguracjach przedmiotowych najczęściej NO prowadzą zajęcia – wynika to z rozporządzeń ministerstwa odnośnie do kwalifikacji do nauczania przedmiotów teoretycznych. Tabela 4.1. zawiera liczebności nauczycieli poszczególnych

przedmiotów – średnio na jednego NO z badanej grupy przypada więcej niż 2 przedmioty (2,42) – wraz z określeniem, jaki procent stanowią w stosunku do populacji (por. tabela 2.17).

Tabela 4.1. Wykaz przedmiotów prowadzonych przez grupę NO (N = 158)

Nazwa przedmiotu	Liczba nauczycieli	Procent w stosunku do populacji
Kształcenie słuchu	91	30,33
Zasady muzyki	57	27,40
Harmonia	58	28,57
Literatura muzyczna	57	39,31
Historia muzyki z literaturą muzyczną	69	38,12
Formy muzyczne	51	42,50

Wśród badanych 29 osób prowadzi zajęcia z jednego przedmiotu ogólnomuzycznego, 52 – z dwóch, 62 – z trzech, 14 – z czterech i jedna osoba – z pięciu (kształcenie słuchu, harmonia, formy, zasady muzyki, literatura). Poza ogólnomuzycznymi respondenci prowadzą także inne przedmioty: chór, orkiestrę, zespoły kameralne, czytanie nut głosem, folklor, podstawy aranżacji, podstawy kompozycji, fortepian dodatkowy, organy.

4.2. Rozwój zawodowy nauczycieli ogólnomuzycznych

Ponad 80% badanych wzięło udział w ostatnich latach w różnych formach doskonalenia zawodowego (podobny wynik jak u NI). Były to głównie szkolenia i seminaria kierunkowe i metodyczne, organizowane przez CEA, CENSA, szkoły muzyczne i akademie muzyczne (m.in. ogólnopolskie kursy metodyczne dla nauczycieli teoretyków z historii, form, harmonii, kształcenia słuchu), także kursy pedagogiczne, komputerowe, z zakresu prowadzenia i tworzenia dokumentów szkolnych, szkolenia dla konstruktorów zadań maturalnych, kursy z zakresu mierzenia jakości pracy szkoły i in.

Odpowiedzi badanych na pytanie: *W jakiej sferze związanej z pracą nauczyciela chciał(a)byś podnieść swoje kompetencje i umiejętności?* pogrupowaliśmy w kilka obszarów kompetencyjnych. Najczęściej wskazywano na:

- kompetencje psychologiczno-pedagogiczne (36%), a zwłaszcza:
 - w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (*jak pracować z dziećmi z deficytami wychowawczymi wyniesionymi z domu rodzinnego; praca z uczniem dyslektycznym; stawianie trafnej diagnozy przyczyn problemów ucznia w nauce*),
 - w zakresie pracy z uczniami słabszymi lub bardzo uzdolnionymi (*chciałbym podnieść swoje kompetencje w zakresie psychologicznych aspektów pracy z uczniami zdolnymi i z mało zdolnymi*),

- w zakresie komunikacji i relacji interpersonalnych, współpracy z rodzicami (*kształtowanie właściwego podejścia w relacji nauczyciel – uczeń; współpraca z uczniem i rodzicem*),
 - w zakresie pracy z grupą,
 - w zakresie umiejętności konstruktywnego rozwiązywania problemów wychowawczych,
 - w zakresie psychologii muzyki (*słyszenie, pamięć muzyczna, uczenie się muzyki*),
 - w zakresie motywowania uczniów do pracy (*chciałabym poznać metody psychologiczne, które pomogłyby mi bardziej zaktywizować uczniów; chciałabym podnieść kompetencje związane z psychologią dotyczącą zachowań młodzieży, ich motywacją do nauki, podniesieniem zainteresowania danym przedmiotem, umiejętnością współpracy z uczniami „trudnymi” oraz uczniami wykazującymi duże braki i niechęć do nauki*),
 - w zakresie psychologii rozwojowej,
2. kompetencje w zakresie nowoczesnych technologii (33%): *obsługa programów do edycji nut; użycie technologii informatycznej w prowadzeniu przedmiotów: kształcenie słuchu i zasady muzyki;*
 3. kompetencje specjalistyczne, kierunkowe, związane z przedmiotami prowadzonymi obecnie lub w przyszłości (24,5%): *chciałabym podnieść swoje kompetencje w zakresie prowadzenia nowych przedmiotów (modułów). Mam kilka pomysłów na poszczególne moduły, niemniej jednak potrzebowałabym pewnego wsparcia, np. na szkoleniach z zakresu interesujących mnie modułów;*
 4. kompetencje (ogólnie) metodyczne, merytoryczne, dydaktyczne, ale bez wskazania konkretnego obszaru (14,5%): *(w sferze metodycznej; kompetencje dydaktyczne);*
 5. kompetencje niekierunkowe, specyficzne, które nie dają się zakwalifikować do żadnego z wyżej wymienionych zakresów (7%): *w zakresie wiedzy o prawie autorskim; higiena głosu nauczyciela; mierzenie jakości pracy szkoły;*
 6. kompetencje językowe (5%), przy czym – w przeciwieństwie do NI – chodzi o możliwość zapoznawania się z literaturą przedmiotu w obcych językach.

Tylko jedna osoba spośród badanych odpowiedziała: w żadnej – szkolenia powinny być prowadzone dla nauczycieli na początku drogi zawodowej, powielają bowiem treści już dobrze znane albo nie nadają się do zastosowania w szkolnictwie muzycznym.

Na pytanie, czy organizowane formy doskonalenia zawodowego zaspokajają potrzeby badanych, 53% odpowiedziało tak, 35% – trudno powiedzieć, a 12% – nie. 26% respondentów wymieniło różne ułomności i braki w kursach organizowanych przez CEA i CENSA:

- zbyt duża ogólnikowość i powierzchowność (*przedstawiane zagadnienia powierzchownie traktują problemy, z jakimi spotyka się nauczyciel w pracy z uczniem, np. problem poziomu wymagań, sposobów zróżnicowania metod pracy z uczniami różnych specjalności, problemy natury psychologicznej – barier w realizacji różnego typu zadań pomimo osiągnięć instrumentalnych; brak metodyki szczegółowej, mało szkoleń specjalistycznych z zakresu nauczanych przedmiotów*);
- mała przydatność praktyczna (*ich treść nie ma przełożenia na nasze oczekiwania i realia programów szkolnych; brak konkretnych materiałów do wykorzystania na zajęciach, brak prezentacji konkretnych ćwiczeń i lekcji; zbyt mało odniesień do codziennej praktyki, za mało konkretnych metod i przykładów na rozwiązywanie problemów muzycznych, problemów dotyczących pracy w grupie i w nauczaniu indywidualnym; prezentowane metody i zagadnienia mają się nijak do szkolnej rzeczywistości, programów nauczania i dostępnych godzin w cyklu kształcenia*);
- uboga oferta dla nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych II stopnia (*w ogóle jest mało szkoleń dla ogólnomuzycznych II st.; mało tematów ściśle związanych z nauczaniem takich przedmiotów, jak historia muzyki oraz formy muzyczne; za mało jest szkoleń dotyczących takich przedmiotów, jak: literatura muzyczna, zasady muzyki, harmonia; zbyt mały wachlarz tematyki; kursy organizowane są z bardzo wąskiego zakresu problemów [akademickiego]*);
- przeznaczone głównie dla młodych nauczycieli (*nie wnoszą nic nowego do mojej wiedzy muzycznej – to jakieś gdybanie albo mówienie o oczywistych rzeczach; proponowane kursy i wykłady zawierają znane mi od wielu lat zagadnienia i tematy; dotyczą podstaw*);
- ukierunkowane głównie na pracę z uczniami bardzo zdolnymi (*jeżeli są podawane jakieś ćwiczenia lub wymagania dotyczące poziomu uczniów, to raczej dla bardzo uzdolnionych, cierpliwych, zdrowych i mających mądrych rodziców – jest to oderwane często od rzeczywistości; oczekiwałbym metod pozwalających na efektywne rozwiązywanie problemów z uczniami przeciętnymi i słabymi [poza skreśleniem z listy uczniów. . .]*);
- trudno dostępne zarówno geograficznie (*zbyt daleko*), jak i pod względem terminów (*trudno się na nie dostać, brak miejsc; niedogodne terminy; kilkakrotnie podejmowałam próby zapisania się na kursy CENSA bez rezul-*

tatu – brak miejsc; w lipcu organizowane są kursy w Gdańsku i Olsztynie, jednak nie mogą być na obu szkoleniach, ponieważ terminy się zająbiają).

4.3. O przygotowaniu uczniów przez szkoły I stopnia

Większość badanych (67%) przygotowanie uczniów przez SM I ocenia pozytywnie, a jako przeciętne – 29%. Wśród NI zadowolonych było więcej, ale jak pisze jedna z NO, o przyjęciu do szkoły decydują umiejętności w grze na instrumencie głównym, a te są na ogół na wysokim poziomie.

Respondenci (podobnie jak inni nauczyciele) podkreślają, że poziom uczniów zależy przede wszystkim od nauczyciela i od szkoły: *jeśli podstawa programowa jest dobrze zrealizowana, to uczeń jest przygotowany do nauki w SM II.*

Niektórzy stwierdzili, że uczniowie przygotowani są *pod każdym względem*, z zastrzeżeniem, że *po wprowadzeniu reformy może być gorzej*. NO najczęściej chwala poziom podstawowej wiedzy z teorii muzyki, praktyczne umiejętności słuchowe, kilka osób wspomniało o dobrym przygotowaniu (osłuchaniu) z literatury muzycznej:

– Uczniowie są dobrze przygotowani merytorycznie, posiadają dużą wiedzę, na której bazie można rozszerzać umiejętności teoretyczne i praktyczne.

Ponadto doceniają przestrzeganie dyscypliny pracy, rozbudzone zainteresowania muzyczne uczniów oraz to, że uczniowie wdrożeni są do właściwego trybu pracy:

– Uczeń przyzwyczajony jest do organizacji pracy, wymagań edukacyjnych w szkołach muzycznych, do systematycznego ćwiczenia.

Jeśli chodzi o słabe strony, to najczęściej wskazywano na brak umiejętności w zakresie kształcenia słuchu (np. umiejętność pisania dyktand pamięciowych, rozpoznawania interwałów i trójdźwięków, czytania nut głosem, ćwiczenia rytmiczne, słuch harmoniczny), słabe zainteresowanie koncertami oraz brak samodzielności w myśleniu:

– Najgorzej z umiejętnościami związanymi z samodzielną pracą, myśleniem, analizowaniem i przetwarzaniem wiedzy pochodzącej z różnych źródeł.

NO zauważają, że uczniowie po SM I mają problem z myśleniem muzycznym – nie myślą strukturami muzycznymi, wykazują deficyty w zakresie wyobraźni muzycznej, kreatywności, umiejętności łączenia zagadnień i wykorzystywania wiedzy w działalności praktycznej:

- Wykazują nastawienie na odtwórczość i szablonowe myślenie;*
- Brak im umiejętności wykorzystania opanowanej wiedzy;*

a także nieumiejętność współpracy:

– Umiejętności gry na instrumentach zawężone niemal wyłącznie do solowego repertuaru.

Niektórzy zwracają uwagę, że uczniowie są coraz bardziej rozkojarzeni i przemęczeni.

Badani tłumaczą słabsze przygotowanie uczniów w różny sposób, np.:

– Czasami u uczniów kończących szkołę w mniejszych miejscowościach zdarzają się braki w wiedzy i umiejętnościach;

– Problemem są często rodzice, którym wydaje się że ich dziecko jest najzdolniejsze, a możliwości dziecka są ograniczone;

– Uczniowie ze szkół objętych pilotażem reformy wypadają słabiej od tych, którzy uczyli się dawnym trybem – pomimo że to tylko roczna różnica;

– Zajęcia teoretyczne w I st. są przez uczniów i ich rodziców traktowane jako dodatkowe, więc mniej ważne.

Osobny problem stanowią dla NO uczniowie wydziałów wokalnych, często przyjmowani do SM II bez żadnego przygotowania muzycznego. Trudności z przedmiotami ogólnomuzycznymi powodują, że wielu uczniów z tego wydziału odchodzi przedwcześnie ze szkoły.

4.4. Oczekiwania wobec uczniów

Oczekiwania NO wobec uczniów podzieliliśmy na kilka rodzajów. Oczekiwania typowe (zgłasza je 55,5% badanych) dotyczą takich zachowań i cech uczniów, jak zaangażowanie, zainteresowanie przedmiotem, aktywność, chęć poznawania nowych rzeczy, systematyczność w pracy, sumienność i rzetelność. Są typowe, gdyż większość nauczycieli życzyłaby sobie uczniów wykazujących takie cechy. Do mniej typowych zaliczyliśmy oczekiwania kreatywności (cokolwiek badani pod tym pojęciem rozumieją), twórczego myślenia (18%), samodzielności uczniów i skłonność do poszukiwania własnych rozwiązań (12,5%) oraz współpracy (7%). Jako oczekiwania specyficzne potraktowane zostały te, których efekty trudno nauczycielom teoretykom wyegzekwować, np. frekwencja (wymieniło 14%), uważanie na lekcjach, skupienie uwagi, koncentracja na temacie (11%). Niektórzy NO oczekują tego samego co NI, tyle że wymagania NI nie dotyczą uczniów, ale NO – wykorzystywania teoretycznej wiedzy ogólnomuzycznej w praktyce, w grze na instrumencie, a także umiejętności korelowania wiedzy z różnych dziedzin. Ponadto NO wymieniają pewne cechy czy zachowania, które powinny – ich zdaniem – być atrybutem uczniów SM II st., ale które są oczekiwaniami nadmiernymi, np.:

- Umiejętności inteligentnego i błyskotliwego łączenia słuchania z myśleniem oraz wyciągania wniosków;
- Widzenia celu i sensu w uczestniczeniu w zajęciach teoretycznych;
- Inteligencji i talentu muzycznego.

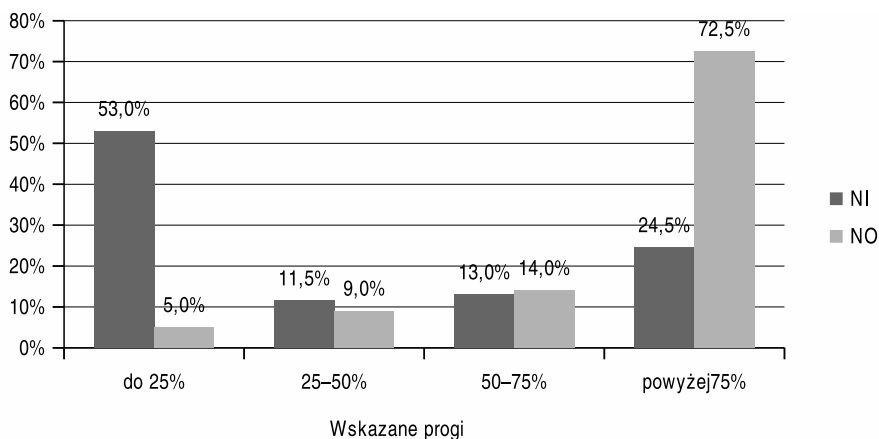
4.5. Ocena absolwentów SM II

Obie grupy nauczycieli (NI i NO) były pytane o to, jak oceniają poziom obecnych absolwentów SM II w porównaniu z latami poprzednimi. Rozkład ocen przedstawia tabela 4.2.

Tabela 4.2. Ocena obecnych absolwentów II st. w porównaniu z ubiegłymi latami, dokonana przez NI i NO

Grupa	Niższy poziom	Taki sam poziom	Wyższy poziom
Nauczyciele instrumentu	25%	34%	40%
Nauczyciele przedmiotów ogólnomuzycznych	53%	29%	13,5%

Okazuje się, że są one odmienne – wygląda na to, że poziom instrumentalny uczniów wzrósł, natomiast ogólnomuzyczny – obniżył się. Ale oceny NO są niespójne z wynikami uzyskanymi z innych pytań ankiety. 72,5% NO, pytanych o to, jaki procent uczniów zdających egzaminy wstępne z przedmiotów ogólnomuzycznych dostaje się na studia, wskazało przedział powyżej 75%, przy czym – doprecyzowując – 40% z nich szacuje, że na studia muzyczne dostaje się powyżej 90% uczniów uczęszczających do ich klas na przedmioty ogólnomuzyczne. Natomiast najwięcej NI (53%) – o czym



Wykres 4.1. Zdawalność na studia muzyczne według wskazań NI i NO

pisaliśmy w rozdziale 3 – oszacowało procent uczniów zdających pomyślnie na wydziały instrumentalne na poziomie do 25%, a więc względnie nisko. Jednocześnie 81% badanych NO twierdzi, że ich uczniowie są dobrze przygotowani do podjęcia studiów. Szacowania zdawalności na studia muzyczne obu grup przedstawia wykres 4.1.

Nie mamy żadnych innych danych, aby zweryfikować te opinie. Pozwoli na to dopiero porównanie twardych danych liczebności absolwentów SM II i studentów I roku we wszystkich akademiach muzycznych.

4.6. Czynniki motywujące i demotywujące w SM II

Nauczyciele przedmiotów ogólnomuzycznych do pytania o czynniki motywujące i demotywujące ustosunkowywali się w dwóch wymiarach: szerszym – z perspektywy funkcjonowania całej szkoły i węższym – z perspektywy zajęć ogólnomuzycznych. Stwierdzali, że oni sami jako NO nie dysponują wieloma narzędziami motywowania w przeciwieństwie do zajęć z instrumentu, orkiestry, kameralistyki czy chóru, które zapewniają uczniom możliwość występów publicznych, uczestniczenia w wydarzeniach muzycznych (konkursach, festiwalach, koncertach), mających bardzo duże znaczenie motywujące. Stąd na te właśnie wydarzenia/zjawiska wskazywali najczęściej NO:

– *Na gruncie szkoły motywujące są na pewno liczne popisy, koncerty, konkursy, czy też wyjazdy „muzyczne”, np. do opery. W perspektywie moich przedmiotów bardzo motywującym jest stawianie ocen celujących dla osób, które uzyskały maksymalną liczbę punktów na sprawdzianie. Zdarza się także, że wpisują pod koniec lekcji oceny za aktywność;*

– *Jeśli chodzi o harmonię: nie wiem. Jeśli chodzi o zaangażowanie w chórze i orkiestrze, to: prestiżowe koncerty, wyjazdy zagraniczne, odbywanie prób zamiast innych lekcji;*

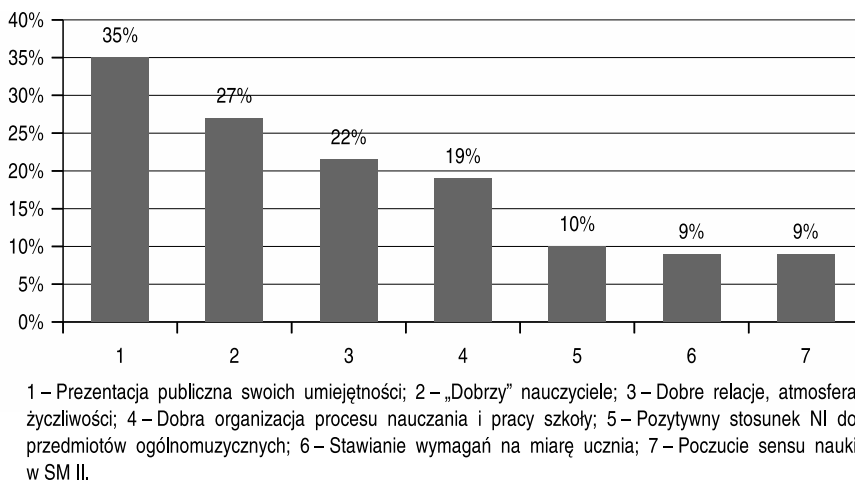
– *Wydaje mi się, że koncerty i konkursy motywują uczniów do pracy. W obszarze swoich przedmiotów zauważyłam, że motywujące dla uczniów są pochwały przy całej klasie.*

Na wykresie 4.2. przedstawione są najczęściej wymieniane przez NO czynniki, poklasyfikowane w określone kategorie.

Kategoria „dobrzy nauczyciele” zawiera wypowiedzi NO, w których podkreślają motywujące znaczenie wysokich kompetencji nauczyciela, jego zaangażowania i zafascynowania prowadzonym przedmiotem, które mogą udzielić się uczniom. Dobrzy nauczyciele to także ci, którzy stosują atrakcyjne i wciągające uczniów formy zajęć:

– *Ciekawie prowadzone zajęcia, korzystanie z technik multimedialnych;*

– *Zaangażowanie nauczyciela, odpowiednio dobrane i przygotowane środki dydaktyczne, zajęcia w formie dyskusji, ćwiczeń;*



Wykres 4.2. Odpowiedzi NO na pytanie: *Co Twoim zdaniem w funkcjonowaniu szkoły sprzyja wzrostowi motywacji?*

- *Interesujące zajęcia – pokazywanie muzyki w szerszym kontekście kulturowym (teatr, literatura, plastyka);*
- *Entuzjazm i miłość do muzyki, którą nauczyciel zaraża uczniów.*

„Dobre relacje i przyjazna atmosfera” to czynnik pojawiający się w ankietach wszystkich grup nauczycieli. „Dobra organizacja procesu nauczania...” dotyczy odpowiedniego zaplecza dydaktycznego (także lokalowego), na co dość liczna grupa NO w porównaniu z innymi zwróciła uwagę (bo też od wyposażenia szkoły w środki dydaktyczne zależy w dużym stopniu atrakcyjność zajęć ogólnomuzycznych), oraz równomiernego rozłożenia zajęć w tygodniu. Kategorie, które w innych grupach nie pojawiały się, to „pozytywny stosunek NI do przedmiotów ogólnomuzycznych” oraz „poczucie sensu nauki w SM II”. Odzwierciedlają one realne problemy, z jakimi stykają się NO. Pierwszy dotyczy stosunków interpersonalnych wewnątrz szkoły, a zwłaszcza niechętnego niekiedy nastawienia NI do przedmiotów ogólnomuzycznych (nastawienie to uwidocznili się w przytoczonych w paragrafie 3.1 wypowiedziach NI na temat swoich oczekiwań wobec NO), o czym będzie mowa w dalszej części *Raportu*. W każdym razie, jak twierdzą badani NO, pozytywny stosunek NI do przedmiotów ogólnomuzycznych, interesowanie się postępami ucznia z teorii bardzo sprzyja jego motywacji i ma mobilizujący wpływ na nastawienie do PO.

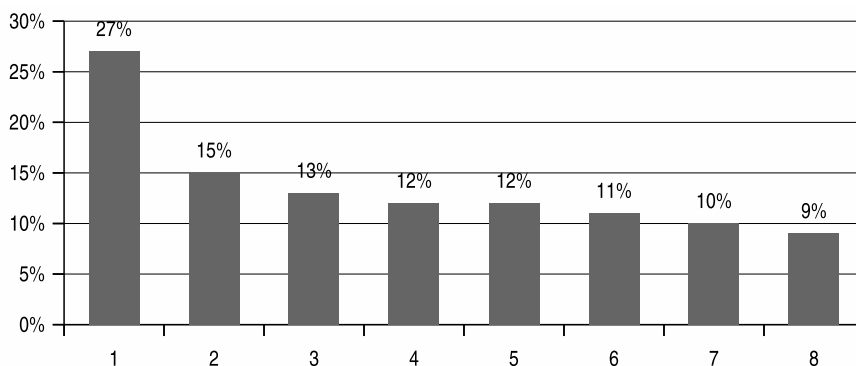
- *Uczniowie, którym nauczyciele instrumentu zwracają uwagę na formę i styl utworu, są bardziej zainteresowani zgłębianiem wiedzy z historii, literatury i form muzycznych.*

Druga, nowa kategoria uzewnętrznia stały dylemat NO: jak skutecznie przekonać uczniów, że nauka teorii w tak dużym wymiarze godzinowym ma głęboki sens i jest potrzebna uczniowi w osiągnięciu wysokiego poziomu w zakresie przedmiotu głównego. Poczucie przydatności treści nauczanych w szkole ma dla ucznia bardzo duże znaczenie motywacyjne:

- *Perspektywa przydatności zdobywanej wiedzy oraz umiejętności;*
- *Dostrzeganie sensowności uczenia się poszczególnych przedmiotów.*

Odpowiedzi na pytanie o czynniki zniechęcające rozłożyły się na większą liczbę kategorii. Te najczęściej wskazywane zamieszczone są na wykresie 4.3. Tworzą one w znacznej części antonimy do kategorii motywujących, a najczęściej wymienianym czynnikiem demotywującym jest tradycyjnie „przeładowany program”. Pojawiły się dwie nowe kategorie. Na „stresogenność szkoły” składają się: nadmierne obciążenie psychiczne uczniów, wynikające z sytuacji ekspozycji społecznej, na które uczeń często jest narażony, stawianie uczniów w relacji rywalizacyjnej czy wywieranie przez NI presji na osiągnięcia solistyczne:

- *Duża ilość egzaminów, przesłuchań, uczeń ciągle narażony na ocenę;*
- *Nadmierne oczekiwania wobec ucznia, presja rywalizacji i porównań;*
- *Powszechna tendencja do „wychowywania” ucznia na wirtuoza i koncertującego solistę, a chyba nie potrzeba nam aż tylu zdeprymowanych i znerwicowanych solistów pianistów, skrzypków, wiolonczelistów, nierzadko pełniących później bez polotu i powołania funkcje nauczycielskie – bo nie było innych perspektyw. . .*



1 – Przeładowany program; 2 – Ambiwalentny stosunek wobec przedmiotów ogólnomuzycznych; 3 – Nieciekawe zajęcia; 4 – Brak dyscypliny i zasad; 5 – Stresogenność szkoły; 6 – Niepewność co do przyszłości; 7 – Zła organizacja pracy; 8 – Słabość zaplecza dydaktycznego.

Wykres 4.3. Odpowiedzi NO na pytanie: *Co Twoim zdaniem w funkcjonowaniu szkoły obniża motywację?*

– *Demotywuujący jest nauczyciel, który tylko wymaga i nie zauważa trudności i problemów ucznia.*

Wszystkie te zjawiska mogą być źródłem stresu. Znamienne jest, że to NO zwrócili uwagę na te kwestie. Drugą nową kategorią jest „niepewność co do przyszłości”:

- *Status finansowy przyszłego zawodowego muzyka;*
- *Brak pracy, niski status społeczny muzyków grających muzykę klasyczną, ława i szybka kariera muzyków rozrywkowych, którzy nie mają wykształcenia muzycznego;*
- *Brak pracy dla muzyków związany głównie z niskim poziomem muzycznym społeczeństwa, wynikającym z degradacji i wyrugowania przedmiotu „muzyka” z kształcenia powszechnego (gimnazjum, liceum);*
- *Coraz większa świadomość uczniów trudności znalezienia pracy w zawodzie muzyka.*

Trudno określić, czy te stwierdzenia są emanacją poglądów małych dzieci jeszcze uczniów, czy też raczej wyrażają opinie samych nauczycieli.

4.7. Realizacja programów

Grupę NO pytaliśmy o kwestie związane z realizacją programów z przedmiotów ogólnomuzycznych i o korzystanie z materiałów dydaktycznych.

4.7.1. Podręczniki, programy

Badani najczęściej realizują materiał PO w oparciu o programy opracowane przez szkołę, niektórzy stosują własne programy autorskie, rzadko wymieniane są programy innych autorów (np. Dorota Kalinowska, Renata Wilento, *Program nauczania przedmiotu historia muzyki z literaturą muzyczną w szkołach muzycznych II st.*).

Formy muzyczne. Ponad 70% badanych wykorzystuje do zajęć dwie pozycje książkowe: *ABC form muzycznych* i *ABC form muzycznych. Analizy* D. Wójcik; 27% – monumentalne dzieło J. Chomińskiego i K. Wilkowskiej-Chomińskiej *Formy muzyczne* (t. 1–5). Wymieniano także: *Formy muzyczne* M. Podhajskiego, *Formy muzyczne* (t. 1–2 plus dodatek nutowy) A. Frąckiewicz i F. Skołyszewskiego, sporadycznie (a szkoda) *Formy baroku i klasycyzmu w kontekście teorii historycznej. Fuga i forma sonatowa* M. Hermann, wydane przez CEA. Wymieniany też jest mocno archaiczny skrypt wydany przez Radę Rodziców przy PSM I i II st. w Łodzi w 1962 roku *Formy Muzyczne* (t. 1 i 2) R. Iżykowskiego.

Spora grupa – około 20% – obywateli się bez podręczników:

- Bez podręcznika; partytury, wyciągi fortepianowe, materiały nutowe, samodzielnie opracowane pomoce naukowe;
- Nie korzystam – materiały są opracowane przeze mnie, nuty do analizy, prezentacje multimedialne;
- Na zajęciach wykorzystuję wyłącznie materiały nutowe;
- Własna wiedza i doświadczenie analityczno-naukowe, skrypt własny na użytek szkolny;
- Materiały pomocnicze własnego autorstwa, odsyłam także do wybranych zagadnień „Form muzycznych” (5 tomów) Chomińskiego i czasem jako punkt wyjścia – książka Wójcik.

Historia muzyki. W tabeli 4.3. zamieszczono wykaz najczęściej wymienianych podręczników do historii muzyki.

Tabela 4.3. Wykaz najczęściej wymienianych podręczników do historii muzyki

Autor i tytuł pozycji	Procent użytkowników
D. Gwizdalanka, <i>Historia muzyki</i> (t. 1–4)	63%
M. Kowalska, <i>ABC historii muzyki</i>	56%
D. Szlagowska, <i>Muzyka baroku</i>	11%
D. Szlagowska, <i>Kultura muzyczna antyku</i>	11%
M. Wozaczyńska, <i>Muzyka renesansu</i>	10%
M. Wozaczyńska, <i>Muzyka średniowiecza</i>	9%
J. K. Chomińscy, <i>Historia muzyki</i> (t. 1–2)	9%

Wymieniano wiele innych pozycji o różnym poziomie trudności i jakości, m.in. wymagające przygotowania merytorycznego i dość wiekowe *Studia nad muzyką polskiego średniowiecza*, *Studia nad muzyką polskiego renesansu i baroku* H. Feichta czy historyczne już dzieła M. Bukofzera (*Muzyka w epoce baroku*) i A. Einsteina (*Muzyka w epoce romantyzmu*), a zaledwie jedna czy dwie osoby wymieniły współczesne i ciekawsze dla młodzieży *Lekcje muzyki* P. Orawskiego, książki N. Harnoncourta. W zestawieniach nauczycieli brakuje przede wszystkim książki M. Hermanna *Formy baroku i klasycyzmu w kontekście teorii historycznej. Fuga i forma sonatowa*, wydanej przez CEA. Książka ta zawiera wykłady autora, niemieckiego teoretyka muzyki i organisty, który od wielu lat na zaproszenie CEA prowadzi kursy i seminaria dla nauczycieli w Bielsku-Białej i Koszalinie.

Ponadto badani korzystają z przewodników, encyklopedii, prasy muzycznej, monografii kompozytorów, nagrań CD, DVD.

13% nauczycieli twierdzi, że podręczniki traktuje tylko jako uzupełnienie, a podstawą zajęć są własne skrypty, 11% zaś w ogóle nie posługuje się podręcznikami, a jedynie skryptami:

- Uczniowie mają opracowane przeze mnie materiały;
- Opracowania własne na podstawie różnych źródeł;

- Bez podręcznika; partytury, wyciągi fortepianowe, tabele poglądowe, samodzielnie opracowane pomoce naukowe;
- Podczas lekcji uczniowie korzystają z przygotowanych przez mnie materiałów (skrypty, ćwiczenia).

W ostatnich latach dostęp do podręczników związanych z nauczaniem historii i form znacznie się polepszył. Najbardziej dostosowana do potrzeb SM II wydaje się *Historia muzyki* D. Gwizdalanki. Jest bogato ilustrowana, z licznymi fotografiami, przykładami muzycznymi, słowniczkiem terminów muzycznych, a tzw. szuflady zawierają ważne informacje. Po każdym temacie/dziale zamieszczone są pytania pozwalające na kształcenie m.in. umiejętności analitycznych, jak również łączenie wiedzy z historii muzyki z wiedzą o kulturze. Dużo uwagi autorka poświęca muzyce XX i XXI w. Bardzo dobrze sprawdzają się, jeśli nauczyciel chce pogłębić problematykę związaną z muzyką dawną, książki-skrypty z Akademii Muzycznej w Gdańsku, opracowane przez M. Wozaczyńską i D. Szlagowską.

Kształcenie słuchu. W tabeli 4.4. zamieszczono wykaz najczęściej wymienianych podręczników do kształcenia słuchu.

Tabela 4.4. Wykaz najczęściej wymienianych podręczników do kształcenia słuchu

Autor i tytuł pozycji	Procent użytkowników
D. Dobrowolska-Marucha, <i>Dyktanda muzyczne</i>	44%
M. Dziewulska, A. Frąckiewicz, K. Palowska, <i>Materiały do kształcenia słuchu</i>	39%
M. Wacholc, <i>Czytanie nut głosem</i> (cz. 1–3)	36%
J. Dzielska, L. M. Kaszycki, <i>Podręcznik do kształcenia słuchu</i>	33%
J. K. Lasocki, <i>Solfeż</i> (cz. 1 i 2)	31,5%
J. Dzielska, <i>Materiały do kształcenia słuchu</i>	30%
H. Danyszowa, <i>Zbiór ćwiczeń do kształcenia słuchu</i>	20%
I. Targońska, <i>Kształcenie pamięci muzycznej</i>	19%
E. Stachurska, <i>Ćwiczenia do realizacji przebiegów rytmicznych</i>	18%
E. Wilczyńska, <i>Ćwiczenia do kształcenia słuchu. Wybór z utworów Karola Szymanowskiego</i>	13,5%

Wymieniano także: *Chorały na 4 głosy* J. S. Bacha, *Materiały nie tylko do kształcenia słuchu* D. de Mezer, A. Wilczak, *Podstawy korekty błędów* I. Targońskiej, *Jak słuchać, aby słyszeć?* D. Dobrowolskiej-Maruchy, *Inwencje dwugłosowe* Bacha.

Nauczyciele KS nie mogą narzekać na niedobór podręczników na rynku. Zwraca uwagę ilość i dostępność pozycji przygotowywanych przez Międzywydziałową Katedrę Kształcenia Słuchu UMFC. Jednakże dla ponad 30% badanych wciąż niezastąpionym wydaje się historyczny *Solfeż* Lasockiego.

Kształcenie słuchu jest przedmiotem, który daje nauczycielom dużo okazji do działań twórczych podczas przygotowywania materiałów na zajęcia. I znaczna część naszych badanych to robi:

- Na lekcję przynoszę materiały już selektywnie wybrane: płyta, spreparowana płyta, partytura, spreparowana partytura i „problem” – nie zawsze wszystko jednocześnie;
- Własne kompozycje;
- Własny podręcznik elektroniczny, autorski program komputerowy do kształcenia słuchu;
- Oprócz tego bardzo wiele materiałów z własnych zbiorów, szczególnie do czytania nut głosem i rozmaitych ćwiczeń słuchowych. Są to materiały nutowe, partytury i nagrania – od muzyki średniowiecza, przez arcydzieła Bacha, do najnowszych zdobywcy muzyki XXI wieku; od polskiej muzyki ludowej, przez jazz, do ambitnej muzyki popowej;
- Materiały oryginalne z Francji, Rosji, USA, partytury oryginalne klasyczne i rozrywkowe;
- Przykłady z literatury muzycznej, recytatywy z barokowych utworów wokalnoinstrumentalnych, pieśni z fortepianem od baroku do współczesności, muzyka rozrywkowa, ćwiczenia z francuskich podręczników solfeżowych.

Harmonia. W tabeli 4.5. zamieszczono wykaz najczęściej wymienianych podręczników do harmonii.

Tabela 4.5. Wykaz najczęściej wymienianych podręczników do harmonii

Autor i tytuł pozycji	Procent użytkowników
K. Sikorski, <i>Harmonia. Zbiór zadań i przykładów</i>	44%
F. Wesołowski, <i>Materiały do ćwiczeń harmonicznych</i>	40%
K. Sikorski, <i>Harmonia (cz. 1 i 2)</i>	32,5%
F. Wesołowski, <i>Nauka harmonii</i>	32%
G. Targosz, <i>Podstawy harmonii funkcyjnej</i>	32%
M. Pokrzywińska, <i>Progresje. Zbiór ćwiczeń harmonicznych</i>	13%

Pojedyncze osoby wymieniały także: *Basso Continuo – teoria i praktyka* Wesołowskiego, *Harmonia tonalna* A. Poszowskiego, *Podręcznik do harmonii* Gawłasa, *Metodyka nauczania harmonii w szkołach muzycznych II st.* Dobrowolskiego.

Wiele osób korzysta z materiałów własnych:

- Wyłącznie autorskie zadania harmoniczne oraz wybrane przykłady z literatury muzycznej do analizy;
- Materiały z konferencji harmonicznych, materiały własne;
- Zadania własne, opracowania tematyczne własne;
- Własny skrypt dla uczniów.

Zasady muzyki. Na tym polu niezmiennie od ponad 50 lat króluje nieśmiertelna książka F. Wesołowskiego *Zasady muzyki* (pierwsze wydanie –

1960 r., w 2011 r. ukazało się szesnaste). Przez te wszystkie lata nie ukazało się nic, co by mogło konkurować z *Zasadami Profesora* – 100% badanych wymieniło ten podręcznik. Okazjonalnie pojawiały się inne książki: autorstwa Wesołowskiego *Materiały do nauki o skalach muzycznych* i *Ćwiczenia z zasad muzyki. Wybrane zagadnienia* D. Radziwiłłowicz oraz *Teoria muzyki* L. Zganiacz-Mazur.

Literatura muzyczna. Ten przedmiot w dużym stopniu opiera się na materiałach fonograficznych. Uzupełnienie faktograficzne czerpane jest głównie z przewodników (koncertowy, baletowy, operowy, muzyki kameeralnej, skrzypcowej) oraz z leksykonów, encyklopedii (szczególnie polecana jest jednotomowa *Encyklopedia muzyki* pod red. A. Chodkowskiego, kiedyś nazwana „Małą”). Wśród wymienianych podręczników pojawiły się także nieśmiertelne *Pogadanki o muzyce* (t. 1–2) oraz *Literatura muzyczna* B. Muchenberga, a także – sporadycznie – *Instrumentoznawstwo i akustyka* M. Drobnera.

To, na co warto zwrócić uwagę, przeglądając zestawy podręczników wykorzystywanych przez nauczycieli, to daty powstania kluczowych pozycji (Sikorskiego, Lasockiego, Chomińskiego, Wesołowskiego i in.). Nie ujmując im wartości merytorycznych, są to jednak dzieła stare, pisane dla innych pokoleń. A poza tym są pozbawione istotnych treści związanych z muzyką najnowszą. Trudno wymagać od nauczycieli wprowadzania na zajęcia z form czy harmonii zagadnień dotyczących muzyki XX i XXI w., skoro nie mają oni dostępu do żadnej literatury przedmiotu.

Własne materiały pomocnicze. Ponad 83% badanych tworzy na zajęcia własne materiały, nieraz dużym nakładem sił, czasu pracy i środków. Wiele osób przygotowuje prezentacje multimedialne, odpowiednio spreparowane materiały audio i wideo, skrypty, zdjęcia, teksty źródłowe, dyktanda, przykłady do analizy harmonicznej, partytury, gry i zabawy dydaktyczne, trudne do zdobycia lub kupienia materiały nutowe i nagrania, którymi nie dysponuje szkolna biblioteka, tłumaczenia tekstów utworów wokalnie-instrumentalnych, tablice z instrumentami, rysunki, fotografie, albumy itp.

Metody edukacyjne. Badani pytani byli o to, jakie metody edukacyjne stosują podczas zajęć. Ponieważ w pytaniu zawarto podpowiedź, o jakie metody może chodzić (wykład, dyskusja, praca w grupie, metody aktywizujące, eksponujące, praca ze źródłem, mapa mentalna, burza mózgów, zadawanie pytań, sprawdzanie umiejętności i wiedzy, praca z podręcznikiem i in.), większość odpowiadała *prawie wszystkie* lub *wszystkie wymienione*. Ale znaczna część wymieniała także inne: dramy, metoda projektu, metoda „karo”, ustny quiz sprawdzający, pary przeciwieństw, zabawa terminologią

fachową, gry i zabawy dydaktyczne, debata za i przeciw, wykorzystanie ikonografii.

4.7.2. Realizacja podstawy programowej

Blisko 90% badanych NO deklaruje, że na ogół udaje im się zrealizować całość podstawy programowej. Zapytaliśmy o to, jakich zagadnień nie realizują.

Formy muzyczne. Najczęściej pomijane są wielkie formy wokalnie-instrumentalne oraz – głównie na wydziałach wokalnych – niektóre formy instrumentalne, takie jak forma sonatowa czy rondo sonatowe, natomiast generalnie omawianie poszczególnych form i gatunków jest dość powierzchowne (nie ma czasu na zagłębianie się).

Historia muzyki. Jedynym obszarem, którego prawie w ogóle nie uwzględnia się na zajęciach, jest muzyka drugiej połowy XX w i XXI w. Jako powód NO najczęściej podają brak czasu (*staram się realizować całość, choć bardzo mało czasu zostaje mi na muzykę XX wieku, z konieczności muszę ograniczyć listę kompozytorów i ich dzieł*) oraz brak dostępu do odpowiednich materiałów (nut, nagrań), choć jeden z respondentów pisze: *ważniejsze niż podawanie jakichś treści jest żywe zainteresowanie uczniów np. festiwalami muzyki współczesnej (Warszawska Jesień), spotkaniami z kompozytorami, śledzenie wypowiedzi kompozytorów na temat własnej twórczości. A to można zrobić bez „pomocy dydaktycznych”*. Pojawiły się także sporadyczne głosy o nierealizowaniu szczegółowym zagadnień ze starożytności, średniowiecza i renesansu.

Kształcenie słuchu. 15% badanych pomija zagadnienia związane z rozszerzoną tonalnością i atonalnością (dyktanda, śpiewanie). Ponadto, jak pisze jeden z NO, w podstawie mowa jest jedynie o jednogłosowych ćwiczeniach o rozszerzonej tonalności, ale wymagania akademii muzycznych powodują, że konieczne jest przerabianie także ćwiczeń wielogłosowych, a to już jest bardzo trudne do zrealizowania. Sporadycznie pojawiły się głosy o pomijaniu dyktand harmonicznym, dyktand 3-głosowych, a nawet 2-głosowych, ale te ostatnie dotyczą w zasadzie wyłącznie wydziałów wokalnych. Niektórzy z respondentów przyznają, że poziom umiejętności uczniów w zakresie wielu zagadnień często jest niewystarczający:

– *Realizuję, ale z różnym skutkiem – rozpoznawanie funkcji akordów (braki z zasad muzyki, harmonii, brak osłuchiwanie się z następstwami akordów), śpiewanie i rozpoznawanie skal poza systemem dur-moll;*

– *Realizuję wszystkie treści określone w podstawie programowej, ale poziom opanowania niektórych dalece odbiega od zadowalającego;*

– *Brakuje mi czasu na wykonywanie większej ilości ćwiczeń podczas zajęć, stąd wiele umiejętności jest nieugruntowanych.*

Harmonia. 23% badanych przyznaje, że pomija całkowicie zagadnienia harmoniki XX w., zjawiska akordowe inne niż funkcyjna harmonia tonalna, tendencje przewycięzania systemu dur-moll i kształtowania się harmoniki atonalnej głównie ze względu na brak odpowiednich pomocy dydaktycznych i brak czasu, a ponadto:

- *Uczniowie nie mają ochoty na przyswajanie trudnych treści;*
- *Wprowadzenie i opanowanie podstawowych informacji zajmuje dużo czasu.*

16% pomija modulacje enharmoniczne i chromatyczne, a 15% – tworzenie konstrukcji harmoniczej w innych niż chóralna rodzajach faktury (fortepianowej, smyczkowej, dętej i innych). Ponadto pomijane (bądź mocno ograniczane) są zagadnienia związane z harmonizacją sopranu sfigurowanego, skomplikowanymi alteracjami, a przede wszystkim niewiele czasu poświęca się na realizację ćwiczeń harmoniczych na fortepianie – głównie ze względu na zbyt liczne grupy i, jak zwykle, nieproporcjonalność czasu do ilości treści programowych. NO piszą, że bardzo dużo czasu zajmuje im na początku przyzwyczajanie uczniów do faktury czterogłosowej, czytanie i pisanie płynne w kluczu basowym (zaległości z zasad muzyki).

Zasady muzyki. Pomijane (bądź mocno ograniczane) są zagadnienia związane ze skalami starogreckimi, z akustyką muzyczną (powstawanie dźwięku, źródła i cechy dźwięku), chromatyzacją gam (zwłaszcza nieregularna gam molowych), jak również włoskimi oznaczeniami wykonawczymi. Pomijanie tego ostatniego zagadnienia budzi nasze wątpliwości – nazwy włoskie są bardzo potrzebne uczniom w praktyce wykonawczej i poza zasadami nie ujęte są w tak szerokim zakresie w programach innych przedmiotów. Wśród powodów NO wymieniają oczywiście brak czasu, ale także zróżnicowany poziom umiejętności muzycznych uczniów oraz konieczność ograniczenia wymagań ze względu na brak zainteresowania uczniów:

- *Realizuję wszystko, chociaż bez przekonania co do słuszności wszystkich treści;*
- *Nie widzę potrzeby, co będą robić na studiach?*

Podsumowując, najczęstszym powodem pomijania pewnych treści jest brak czasu, ale nie tylko dlatego, że wymiar godzinowy z danego przedmiotu nie jest adekwatny do wymagań programowych. NO sygnalizują bardzo istotny problem – ten wymiar i tak pozostaje nierealizowalny ze względu na to, że zajęcia są często odwoływane z powodów koncertów szkoły (dodatkowe próby chóru, orkiestry, wyjazdy na festiwale, koncerty, konkursy itd.). Dlatego – co podkreślają nauczyciele – konieczna jest koncentracja na zagadnieniach niezbędnych, podstawowych, a harmonia czy historia XX–XXI w., skale starogreckie lub modalne do takich, według na-

uczycieli, nie należą (nie wiążą się bezpośrednio z praktyką wykonawczą uczniów i nie są dla nich atrakcyjne), podobnie jak skomplikowane zagadnienia z metrykimi (grupy nieregularne) – to rzeczy w większości abstrakcyjne.

Innym powodem jest zróżnicowany poziom uczniów (*nie wszyscy są wystarczająco dobrze przygotowani, aby ogarnąć niektóre zagadnienia*) oraz brak przekonania NO co do słuszności niektórych treści (*a co będą robić na studiach?*).

4.7.3. Zagadnienia „problematyczne”

NO pytani byli o to, z jakimi zagadnieniami uczniowie mają największe problemy. Odpowiedzi nauczycieli prowadzących zajęcia z form muzycznych i kształcenia słuchu nasuwają jeden wniosek: uczniowie mają problem ze wszystkim. Wymieniane były zupełnie podstawowe zagadnienia, jak np. analiza formalna, analiza harmoniczna, analiza form okresowych, formy pieśni, formy sonatowej (z form muzycznych) czy dyktanda melodyczne, rytmiczne, harmoniczne, pamięciowe, 2-głosowe, czytanie nut głosem, korekta błędów, przewroty akordów (z kształcenia słuchu). Na szczęście odpowiedzi te rozkładają się na liczną grupę odpowiadających (N = 77), więc można przypuszczać, że problemy te występują w pojedynczych szkołach i nie są reprezentatywne dla większości z nich.

Jeśli chodzi o zasady muzyki, badani najczęściej wymieniają grupowanie wartości rytmicznych, budowanie trójdźwięków na stopniach gam, rozwiązywanie interwałów charakterystycznych i – pomijane zresztą często – chromatyzowanie gam i skale.

Według nauczycieli harmonii najwięcej trudności sprawiają uczniom zagadnienia pomijane lub realizowane w ograniczonym wymiarze, np. realizacja ćwiczeń na instrumencie, modulacje chromatyczne, enharmoniczne, ale także rozpisywanie basu cyfrowanego w 4-głosie.

Interesujące spojrzenie na trudności uczniów mają niektórzy nauczyciele historii muzyki. Jeśli chodzi o obszary tematyczne, to najczęściej jako problematyczne wymieniano zagadnienia dotyczące muzyki najnowszej (techniki kompozytorskie XX wieku – dodekafonia, serializm, aleatoryzm) oraz muzyki dawnej (terminologia, trudne do zapamiętania obco brzmiące nazwiska francuskie i flamandzkie, mnogość technik kompozytorskich: *cantus firmus*, technika przeimitowana, parodiowana, polichóralna, izorytmiczna, *fauxbourdon*; ogromna jednorodność tej muzyki). Głównym powodem trudności w opanowaniu tych treści jest to, że uczeń nie odnosi ich do własnych doświadczeń jako wykonawca czy słuchacz i ich nie rozumie. Ponadto nauczyciele zwracają uwagę, że opanowanie takiej wiedzy,

jak historia muzyki, związane jest z umiejętnościami poznawczymi, intelektualnymi – z procesem uczenia się, przetwarzania informacji, zapamiętywania – a te rozwijane powinny być w szkolnictwie ogólnokształcącym:

– Uczniowie obecnie w szkołach ogólnokształcących nie mają wiele okazji do ćwiczenia pamięci. Słaba pamięć jest utrudnieniem w zapamiętywaniu faktów, zjawisk, a następnie w wykonywaniu operacji myślowych polegających na porównywaniu, logicznym wyciąganiu wniosków.

Nauczyciele wskazują na trudności uczniów w kojarzeniu faktów, opanowaniu większej partii materiału, dokonywaniu syntezy. Kolejną trudność wynika z tego, że uczniowie nie dysponują wystarczającą wiedzą o kulturze, wiedzą z historii powszechnej i nie mają do czego odnieść wiedzy z historii muzyki:

- Problemem dla nich jest powiązanie historii muzyki z wydarzeniami z historii powszechnej i historii literatury;*
- Umieszczenie wydarzeń muzycznych w perspektywie historyczno-kulturowej;*
- Wiązanie faktów z dziejów muzyki z historią kultury i społeczeństwa;*
- Myślenie o muzyce w perspektywie całości zjawisk związanych ze sztuką.*

Nawet kiedy zapamiętają i przetworzą materiał, okazuje się, że nie są w stanie sformułować sensownej, logicznej i poprawnej językowo wypowiedzi, zarówno ustnej, jak i pisemnej:

- Poziom przygotowania językowego uczniów przez szkoły ogólnokształcące jest niski;*
- Uczniowie mają także problemy z formułowaniem dłuższych wypowiedzi na zadany temat;*
- Nie potrafią płynnie wypowiadać się na dany temat.*

Oczywiście tego typu problemy nie dotyczą wszystkich uczniów, ale ta charakterystyka pokazuje, jak bardzo różnią się pod względem poziomu edukacyjnego SM II.

4.8. Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących a nauczyciele instrumentu – wzajemne oczekiwania

W rozdziale 3.1.16 analizowane były wypowiedzi NI na temat NO i przedmiotów ogólnomuzycznych. Okazuje się, że NO są w pełni świadomi, jak ich praca odbierana jest przez NI i co oni sądzą o tej stronie edukacji muzycznej.

Odpowiadając na pytanie: *Czego Twoim zdaniem oczekują nauczyciele instrumentu od nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych?*, 33,5% NO wskazało na niechętną postawę NI wobec ich wymagań (np. dotyczących fre-

kwencji, znajomości materiału, absorbowania czasu uczniów wiedzą teoretyczną), a czasem nawet wrogość:

- *Żeby dali uczniom święty spokój – przepraszam za takie zdanie, ale takie odnoszę wrażenie;*
- *Abyśmy nie przeszkadzali;*
- *Czasem tego, byśmy zniknęli z powierzchni ziemi. . . ;*
- *Żebyśmy nie wymagali od uczniów :) bo uczeń ma grać.*

Niektórzy wskazują na nieracjonalność oczekiwań NI, którzy chcieliby, aby uczniowie wiedzieli wszystko, ale nie musieli chodzić na zajęcia:

- *Żeby nauczyć ucznia od razu wszystkiego, najlepiej na pierwszej lekcji;*
- *Przekazania uczniom wiedzy bez zabierania im czasu na naukę, czyli – cudu;*
- *Oczekują ograniczenia przedmiotów ogólnomuzycznych, ograniczenia wymagań z tych przedmiotów, jednocześnie dużej wiedzy od ucznia.*

Według NO nauczyciele instrumentu oczekują wysokich ocen z teorii, niezależnie od poziomu wiedzy ucznia:

- *Jak najwyższej oceny przy jak najmniejszym nakładzie pracy ucznia;*
- *Pozytywnych ocen (niezależnie od umiejętności), tolerowania nieobecności („uczniowie mają przede wszystkim grać”);*

oczekują zwalniania ucznia „na zawołanie”:

- *W pełni elastycznej postawy, zwalniania uczniów na występy, koncerty, akompaniamenty;*
- *Oczekują wyposażenia swoich uczniów we wszelką niezbędną wiedzę, której sami nie posiadają oraz zwalniania uczniów na rozmaite dodatkowe zajęcia z instrumentu (zespół, lekcje dodatkowe, akompaniament).*

37% badanych NO ustosunkowało się bardziej merytorycznie do pytania, wskazując konkretne zagadnienia/obszary będące przedmiotem zainteresowania NI:

- *Wyposażenia ucznia w wiedzę niezbędną do dojrzałego i świadomego wykonania dzieła muzycznego (uwzględniając znajomość formy, gatunku, stylu itp.);*
- *Rozwinięcia jego horyzontów myślowych, umiejętności rozumienia stylu muzycznego, formy, co daje lepszą interpretację i zrozumienie konstrukcji granego utworu.*

15,5% uznało, że NI oczekują od nich współpracy i pomocy:

- *Oczekują współpracy w prowadzeniu ucznia oraz wspieraniu zdolności z dziedziny, w której wykazuje szczególne umiejętności;*
- *Współpracy we wspieraniu talentu ucznia i jego kreatywności;*
- *Współpracy i pomocy w interpretacji utworów.*

Według 11% badanych nauczyciele instrumentu oczekują, że wiedza z przedmiotów ogólnomuzycznych będzie ograniczona do zagadnień potrzebnych uczniowi w grze na instrumencie i będzie pełnić rolę pomocniczą:

- Przekazania praktycznej wiedzy, która pomoże w nauce gry na instrumencie;
- By przedmioty ogólnomuzyczne były wspomagające, ale drugoplanowe;

a 10% – skorelowania (zsynchronizowania) materiału ogólnomuzycznego z programem gry na instrumencie:

- Realizowania zagadnień teoretycznych w tym samym czasie, kiedy instrumentalści wprowadzają te zagadnienia do praktyki;
- Wyprzedzania przez teorię zagadnień związanych z wykonawstwem.

W zdecydowanej większości wypowiedzi, niezależnie od przydziału do wyżej określonych grup, w tonie NO wyczuwalny jest pewien dystans wobec oczekiwań NI i traktowanie ich z „przymrużeniem oka” (wielu respondentów na końcu swoich wypowiedzi wstawiło uśmiechnięte emotikonki).

Wypowiadając się na temat swoich oczekiwań wobec NI, ponad 36% respondentów wymieniło różne formy i płaszczyzny współpracy:

- Oczekuję współpracy i wsparcia w trudnych sytuacjach z uczniem;
- Dobrej współpracy, przekazywania informacji o postępach czy zaniebaniach ucznia, szukania wspólnych rozwiązań trudności, z jakimi uczeń się boryka;
- Życzliwej współpracy, dzielenia się obserwacjami dotyczącymi naszych wspólnych uczniów.

28% badanych postulowało, aby NI nie lekceważyli teorii, nie zniechęcali uczniów do przychodzenia na zajęcia ogólnomuzyczne i żeby sami bardziej doceniali i szanowali PO, ponieważ wiedza tam przekazywana jest niezbędna dla wszechstronnego rozwoju muzycznego uczniów:

- Oczekuję docenienia znaczenia wiedzy teoretycznej, którą uczniowie zdobywają na moich zajęciach;
- Postrzegania przedmiotów teoretycznych jako wspomagających grę na instrumencie;
- Zrozumienia, że jesteśmy równoprawnymi nauczycielami – teoria to nie zajęcia dodatkowe;
- Więcej szacunku dla przedmiotów ogólnomuzycznych.

Wśród wypowiedzi tej grupy badanych wiele było stwierdzeń wskazujących, że lekceważenie teorii przez NI to poważny problem i wcale nieodosobniony:

- Chciałabym, aby nie wpajali uczniom, że „teoria” nie jest do niczego potrzebna;
- Żeby nie namawiali uczniów do niechodzenia na przedmioty ogólnomuzyczne, tylko do ćwiczenia na instrumencie;

- *Nauczyciel instrumentu nie powinien mówić uczniowi, że harmonia to totalne bzdury;*
- *Wielu nauczycieli sugeruje uczniom, że zajęcia teoretyczne są zbędne w ich nauce.*

21% oczekuje, że NI zaczną utwierdzać uczniów w przekonaniu, że wiedza z harmonii, form czy historii jest potrzebna w lepszym, szybszym i bardziej świadomym opanowaniu repertuaru z instrumentu głównego i że nie stanowi ona „nadbagażu”; że swoją postawą będą zachęcać uczniów do aktywnego uczestniczenia w zajęciach, a także – interesować się ich osiągnięciami i niepowodzeniami z PO:

- *Żeby wykazywali większe zainteresowanie osiągnięciami i brakami uczniów z przedmiotów ogólnomuzycznych, a nie tylko uważali, że najważniejsza jest gra, a reszta ma drugorzędne znaczenie;*
- *Oczekuję zainteresowania nauczycieli instrumentu postęпами i problemami w nauce z przedmiotów ogólnomuzycznych;*
- *Oczekuję utwierdzenia ucznia w przekonaniu, że teoretyczne podstawy, świadomość muzyczna i słuchowe umiejętności są bardzo istotne dla rozwoju artystycznego młodego muzyka.*

13% badanych NO wyraziło życzenia, aby sami NI nie unikali na zajęciach z instrumentu zagadnień teoretycznych i przekazywali konieczną dawkę informacji ogólnomuzycznych, gdyż – jak twierdzą niektórzy – uczniowie bardzo często dysponują jedynie kserokopiami nut, pozbawionymi podstawowych informacji o utworze:

- *Żeby uczniowie wiedzieli, co grają, w jakiej tonacji, z jakiej epoki, bo czasem tego nawet nie wiedzą, niech [NI] też motywują uczniów do szukania informacji;*
- *Nauczyciele instrumentu powinni więcej uwagi zwracać na budowę utworu, punkty kulminacyjne, harmonię i odnosić te elementy do interpretacji;*
- *By zwracali uwagę uczniów na konieczność poznania każdego granego dzieła muzycznego (od strony harmonicznego, historycznego, formalnego).*

Oczekiwania 9% nie wiązały się bezpośrednio z PO, ale były rodzajem postulatów kierowanych w imieniu uczniów do NI, np. żeby wykazywali zrozumienie dla uczniów i ich potrzeb, żeby nie forsowali na siłę poziomu:

- *Chciałabym, aby kształcili swoich podopiecznych na świadomych wykonawców i równie świadomych odbiorców muzyki;*
- *Żeby otworzyli się na nowoczesność i myśleli o uczniu jak człowieku, a nie robocie do grania solowego;*
- *Aby nie ograniczali uczniów do „tresury” – „Ty tylko graj, nic innego nie jest ci potrzebne”;*
- *Żeby na siłę nie robili ze wszystkich wirtuozów, bo nie wszyscy uczniowie do tego się nadają. A może drzemie w nich twórca, a nie jak w nich samych tylko odtwórca?*

Rysujący się na podstawie wypowiedzi obu grup obraz ich wzajemnych postaw i relacji zawodowych, poza wyjątkami, wygląda dość smutno – widoczna jest wzajemna nieufność oraz rozdzwitek w poglądach na temat tego, czego uczeń powinien się w SM II nauczyć. Obie grupy „okopały się” na własnych pozycjach, których mocno bronią. Być może zmiany związane z reformą przyczynią się do wzajemnego „dogadania się”, gdyż – jak wspominał jeden z respondentów – nauczyciele będą zmuszeni do wzajemnej współpracy.

4.9. Nauczyciele przedmiotów ogólnomuzycznych o zajęciach obowiązkowych

Jeśli chodzi o stosunek do wymiarów godzinowych poszczególnych przedmiotów, to wypowiedzi NO (tabela 4.6) różnią się znacznie w wielu miejscach od wypowiedzi nauczycieli przedmiotu głównego (NI, NR, NW).

Tabela 4.6. Odpowiedzi na pytanie: *Oceń wymiar godzinowy przedmiotów ogólnomuzycznych*

Nazwa przedmiotu	Za mały wymiar	Właściwy wymiar	Za duży wymiar
Zasady muzyki	21%	66%	3%
Kształcenie słuchu	22%	73%	1,5%
Harmonia	20%	67%	8%
Historia muzyki	22%	66%	6%
Formy muzyczne	12,5%	72,5%	10%
Literatura muzyczna	13,5%	74,5%	5%
Orkiestra	21%	48,5%	5,5%
Chór	19%	53%	5,5%
Kameralistyka	24,5%	43%	1%
Instrument główny	9,3%	71%	0%

Bardzo niewiele NO uznało, że jakkolwiek przedmiot występuje w zbyt dużym wymiarze – najwięcej NO (10%) wskazało na formy muzyczne, natomiast nauczyciele przedmiotów głównych wskazywali przede wszystkim chór (w grupie NI 25% uważało, że chóru jest za dużo), historię muzyki i (również) formy muzyczne. Obie grupy badanych różnią się w opiniach na temat przedmiotów, których wymiar godzinowy jest za mały, np. tylko niewiele ponad 9% NO uważa, że zajęć instrumentu głównego jest za mało, podczas gdy wśród NI odsetek ten wynosił 43%, i analogicznie jest z kameralistyką: 24% NO, 55% NI.

Maksymalnie po 3–4 osoby z grupy NO zaznaczyło, ustosunkowując się do pytania o poziom wymagań z przedmiotów ogólnomuzycznych, odpowiedź „za wysokie”. Zdecydowana większość uznała, że wymagania są

adekwatne, a kilkanaście osób – że nawet „za niskie”. Badani nie wymienili także żadnych przedmiotów „zbędnych”, a nawet nie wspominali (tak jak nauczyciele przedmiotów głównych) o możliwości ograniczenia godzin lub materiału. To jest kolejna kwestia różniąca NO od nauczycieli przedmiotu głównego:

– Uważam, że nie ma przedmiotów całkowicie zbędnych. Każdy z realizowanych obecnie przedmiotów jest konieczny, by absolwent szkoły muzycznej II stopnia był należycie przygotowany do podjęcia dalszych studiów muzycznych.

Jedynie w stosunku do wydziału rytmiki pojawiło się kilka głosów twierdzących, że liczba zajęć kierunkowych i liczba godzin powinna zostać ograniczona (zwłaszcza z psychologii, pedagogiki, metodyki) głównie ze względu na to, że absolwentki *de facto* nie otrzymują żadnych uprawnień zawodowych (*zostawić te zajęcia na studia*).

Natomiast wiele propozycji padło w odpowiedzi na pytanie, czego brakuje w programach SM II. Jedynie 6% stwierdziło, że w obecnej siatce godzin niczego nie brakuje. Natomiast pozostali zgłaszali liczne propozycje i gdyby choć część z nich uwzględnić, to biorąc pod uwagę poprzednie odpowiedzi badanych, uczniowie mieliby zajęcia od rana do późnego wieczora. Zbierając wszystkie postulaty: respondenci chcieliby zwiększyć liczbę godzin z kształcenia słuchu, zasad muzyki, historii (*bardzo przydałaby się choćby jedna dodatkowa godzina historii muzyki*), form (*bardziej praktycznych*), literatury muzycznej (*dodatkowa lekcja z literatury przydałaby się – zbyt mało czasu na słuchanie muzyki, a uczniowie sami nie słuchają z braku czasu*), harmonii (praktycznej, jazzowej, najnowszej), chóru, orkiestry; ponadto chcieliby wprowadzić improwizację (uważa tak blisko 20% NO), kompozycję, aranżację, czytanie partytur, czytanie nut głosem (dla wszystkich, nie tylko dla wokalistów) i jako osobne przedmioty: instrumentoznawstwo, folklor, kontrapunkt, a także historię muzyki rozrywkowej i jazzowej. Padła propozycja, aby wprowadzić teorię muzyki jako przedmiot główny, gdyż są *uczniowie słabo radzący sobie na instrumencie, a posiadający pasję w poznawaniu muzyki*.

Niektórzy proponują wprowadzić jako osobny przedmiot historię muzyki XX i XXI, gdyż bardzo brakuje zagadnień związanych z muzyką najnowszą – i na literaturze muzycznej, i na formach.

To, że NI czy inni nauczyciele przedmiotów głównych „upominają się” o muzykę najnowszą na przedmiotach ogólnomuzycznych, jest zrozumiałe. Natomiast mniej zrozumiałe jest, dlaczego robią to NO. Przecież to od nich samych i od rozplanowania przez nich materiału zależy, czy te zagadnienia będą uwzględnione podczas zajęć, czy nie. Z drugiej strony wiadomo, że

nie istnieją (poza kształceniem słuchu) jak na razie żadne pomoce dydaktyczne ułatwiające NO wprowadzenie tych treści.

Warto zaznaczyć, że NO w porównaniu z innymi grupami nauczycieli w niewielkim stopniu postulują większy udział muzykowania kameralnego w SM II.

4.10. Stosunek do planowanej reformy szkolnictwa artystycznego oraz propozycji podstaw programowych

4.10.1. Planowana reforma szkolnictwa¹

NO byli jedyną grupą, którą wprost pytaliśmy o kwestie związane – ogólnie mówiąc – z reformą, przede wszystkim dlatego, że to ich przedmiotów reforma ta w największym stopniu dotyka. Prosiłiśmy badanych o wskazanie jej zalet i wad oraz ocenę proponowanych przez MKiDN podstaw programowych. Ponad 91% badanych uznało, że orientuje się co do kierunku zmian, jakie przewiduje reforma. 77,5% z nich wskazało korzyści z niej płynące.

Bardzo pozytywnie odebrano propozycję wprowadzenia modułowego systemu nauczania, który może przyczynić się zarówno do poprawy samego kształcenia ucznia, jak i funkcjonowania nauczyciela, a także szkoły jako instytucji. Moduły bowiem:

- dają uczniowi możliwość wyboru części przedmiotów zgodnie z indywidualnymi zainteresowaniami i zdolnościami, co zwiększy świadomość predyspozycji i poczucie kontroli nad własnym procesem uczenia się i wpłynie na jego poczucie odpowiedzialności za własne wybory (*uczeń będzie miał wpływ na to, czego chce się uczyć, co może być motywujące; moduły do wyboru pozwolą uczniom na realizację zainteresowań; wybierając zajęcia modułowe, uczeń będzie musiał uwzględnić, z czym najlepiej daje sobie radę*);
- dają uczniowi możliwość poszerzenia wiedzy czy umiejętności w ściśle określonym kierunku (*wyбір modułowy pozwoli na zgłębienie wiedzy, która jest uczniowi potrzebna [np. ze względu na studia]; będzie możliwość lepszego przygotowania uczniów do egzaminów wstępnych na wydziały kompozycji, dyrygentury i teorii; przedmioty tzw. modułowe mogą być dla niektórych uczniów o sprecyzowanych planach bardzo pomocne*);
- dają możliwość profilowania treści zajęć do potrzeb i oczekiwań uczniów, a to przyczynia się do większej elastyczności systemu i indywiduali-

¹ Poniższe opracowanie oparte zostało wyłącznie na wypowiedziach badanych. Przytaczamy ich argumenty, nawet jeśli opierają się na fałszywych przesłankach. Uważamy bowiem, że istotne jest poznanie przekonań i stanu wiedzy nauczycieli na temat reformy, gdyż to pozwoli podjąć odpowiednie działania korygujące.

zacji procesu nauczania (w ramach modułów można prowadzić zajęcia z uczniami o bardziej zbliżonych predyspozycjach i zainteresowaniach [możliwość tworzenia grup od dwóch uczniów]; moduły ułatwią dotarcie do pojedynczego ucznia);

- przyczynią się do poszerzenia oferty edukacyjnej, co korzystne będzie dla uczniów (*uczeń będzie miał większy zakres wyboru kierunku kształcenia*), jak i dla zwiększenia atrakcyjności szkół, które będą mogły wprowadzać przedmioty nieuwzględniane w dotychczasowej siatce godzin (*szkoły będą bardziej zróżnicowane; będzie możliwość prowadzenia przedmiotów związanych z muzyką jazzową; umożliwią otwarcie nowych kierunków, nowych dziedzin np. muzyki rozrywkowej, piosenki*).

System modułowy może także być szansą na dalszy rozwój zawodowy nauczycieli (*my będziemy musieli się więcej doskonalić, co będzie plusem, o ile szkolenia spełnią nasze oczekiwania*), na tworzenie i wprowadzanie własnych programów autorskich, a więc też na samorealizację i większe poczucie satysfakcji zawodowej:

– *Wprowadzenie modułów pozwoli nam na pracę z uczniami zainteresowanymi przedmiotem (a to jest coś wspaniałego) w sposób wykraczający poza obowiązujące do tej pory podstawy programowe, co dla nauczyciela będzie bardzo inspirujące i ciekawe.*

Założenia reformy wiążą się z ograniczeniem godzin w ramowym planie nauczania, co badani przyjmują z zadowoleniem (przynajmniej w tym punkcie ankiety) ze względu na możliwość odciążenia uczniów, mimo że to ograniczenie dotyczy głównie przedmiotów ogólnomuzycznych: *cieszy mnie okrojenie przedmiotów teoretycznych*.

Za korzystne badani uznali zmiany, które prowadzić mają do generalnej reorientacji priorytetów w nauczaniu i urzeczywistnienia hasła tak często postulowanego przez nauczycieli: „więcej praktyki, mniej teorii”. I to zarówno jeśli chodzi o zwiększenie nacisku na przedmioty praktyczne przy jednoczesnym zmniejszeniu wymiaru godzinowego i ograniczeniu materiału z przedmiotów teoretycznych, jak i „o upracticznienie samych przedmiotów ogólnomuzycznych”, takich jak harmonia:

- *Korzystne jest ograniczenie materiału z historii i form – więcej będzie czasu na słuchanie i analizę;*
- *Ograniczenie zakresu materiału z form muzycznych, przerzucenie tych zagadnień na studia;*
- *Korzystne – nastawienie na większą praktykę wykonawczą w zakresie harmonii i zasad muzyki;*
- *Większy nacisk położony będzie na praktyczne stosowanie harmonii;*
- *Cieszy mnie zwiększenie liczby godzin na przedmioty „praktyczne”.*

A ponieważ planowane jest dzielenie uczniów na mniejsze grupy zajęciowe, będzie można efektywniej realizować część praktyczną przedmiotu:

- Praca w mniejszych grupkach na harmonii pozwoli na większą praktykę uczniów;
- To pozwoli na przeprowadzenie odpowiedniej liczby ćwiczeń na lekcjach, co zaowocuje większymi umiejętnościami;
- Umożliwi praktyczne opanowanie omawianych zagadnień.

Z uznaniem przyjęto te zapisy reformy, w których kładzie się nacisk na zwiększenie ilości zajęć z muzykowania zespołowego i podkreśla się rolę współpracy w grupie (*ponieważ trzeba będzie zwrócić uwagę na zaniedbane u muzyków kompetencje społeczne*). Takie nastawienie daje realną szansę na pracę w przyszłości.

Za korzystne uznano także zapisy o integracji przedmiotów (zasady muzyki z kształceniem słuchu, harmonia z kształceniem słuchu), co sprzyjać będzie skorelowaniu treści z tych przedmiotów, a zwłaszcza integracji wiedzy w umyśle ucznia i tworzeniu się całościowych jej struktur. Dzięki temu, zamiast „borykania się” z „pokawałkowanymi” i zatomizowanymi fragmentami wiedzy, uczniowi łatwiej będzie dokonywać transferu wiedzy (i umiejętności), przetwarzania jej i syntetyzowania:

- Umiejętność kojarzenia faktów, myślenie o muzyce w perspektywie całości;
- Syntetyczne spojrzenie na szerszy zakres materiału;
- Korzystne jest zwrócenie uwagi na integrację przedmiotów i przesunięcie akcentu w stronę praktycznego aspektu naszych przedmiotów;
- Połączenie harmonii i kształcenia, zasad i kształcenia – logika realizacji zagadnień;
- Połączenie historii muzyki z formami muzycznymi bardzo korzystne, pozwala na lepszą integrację pomiędzy przedmiotami.

Zwrócono także uwagę na to, że wskutek reformy wprowadzona zostanie nauka komputerowej edycji nut:

- Szansa na unowocześnienie technologiczne nauczania przedmiotów ogólnomuzycznych – obecnie szkoły uczą z „półwiecznym” opóźnieniem.

W tym punkcie ankiety, mimo że dotyczył on scharakteryzowania plusów reformy, pojawiły się także głosy jej przeciwnie. Kilkanaście osób wpisało: *nie widzę żadnych korzyści* lub krytycznie odniosło się do propozycji:

- Uczni nie jest w stanie zdecydować samodzielnie o wyborze i będą tego nieciekawe konsekwencje. Podejrzewam, że nauczyciele będą wywierać presję na uczniów co do wyboru;
- Zmierzają do obniżenia poziomu nauczania.

Na temat niedoskonałości i wad reformy wypowiedziało się 71% nauczycieli. Niektórzy generalnie negowali samą ideę wprowadzania jakichkolwiek zmian, które w ich przekonaniu są całkowicie zbędne: system funkcjonuje bardzo dobrze:

- *Jest tak, jak być powinno – po co to zmieniać. No, chyba że chcemy dążyć do obniżania poziomu nauczania;*
- *Ogólnie uważam reformę za próbę rozmontowania dobrze działającego systemu szkolnictwa muzycznego, szczególnie w odniesieniu do przedmiotów teoretycznych;*
- *[...] a tzw. reforma to dowód na kompletny brak kompetencji ludzi odpowiedzialnych za kształcenie muzyczne;*
- *Niekorzystne jest burzenie starego wypróbowanego, sprawdzonego i owocnego systemu nauczania.*

Najczęściej podważano sensowność tych elementów reformy, które wcześniej przez innych NO zostały uznane za korzystne i potrzebne, a więc:

- *zmniejszenie liczby godzin przeznaczonych na przedmioty ogólnomuzyczne: być może założeniem reformy jest odciążenie uczniów od dużej liczby godzin, ale w starym systemie wcale nie było ich za dużo; uważam, że uczeń szkoły muzycznej powinien spędzać odpowiednią ilość godzin w tej szkole, aby potem kończyć ją z odpowiednim poziomem;*
- *zlikwidowanie niektórych przedmiotów (literatura, formy muzyczne), zastąpienie ich innymi w mniejszym wymiarze (analiza form muzycznych) bądź połączenie ich w jeden (zasady i kształcenie; harmonia i kształcenie; historia i formy): połączenie przedmiotów kiedyś już funkcjonowało, ale się nie sprawdziło; niekorzystne – złączenie treści przedmiotów opartych na różnych predyspozycjach (słuchowych i intelektualnych), co m.in. stwarza problemy w ocenianiu; nieporozumieniem jest przenoszenie treści z form muzycznych do historii muzyki, jest to wręcz niewykonalne z uwagi na odrębny charakter przedmiotów i ogrom materiału na historii muzyki. Formy muzyki to przedmiot głównie analityczny, historia muzyki to przedmiot uczący historii. Spojrzenie na dzieło muzyczne z obu perspektyw (historycznej i analitycznej) wydaje się optymalne, mieszanie tych porządków doprowadzi do przeładowania programu i w rezultacie realizacja nie będzie skuteczna.*

Najwięcej głosów sprzeciwu dotyczyło likwidacji literatury muzycznej, której obronie część badanych poświęciła wiele uwagi. Poniżej przykładowe fragmenty dwóch wypowiedzi:

- *Wyrzucenie przedmiotu literatura muzyczna ze szkół II stopnia to wielki błąd; ten przedmiot świetnie przygotowywał do dalszej pracy na historii i formach; brak tych zajęć dla wielu uczniów bez pełnego przygotowanie albo i bez niego będzie bardzo negatywnie odczuwalny; warto też wspomnieć o ogromnej pracy, jaką włożono w ostatnich latach w to, aby przedmiot ten był dobrze realizowany*

(kursy/program ministerialny/regularne sprawdzanie umiejętności na testach ogólnopolskich CEA)!!!!!!

– [...] tymczasem teraz uczniowie będą rozpoczynać naukę historii muzyki bez solidnych podstaw, niektórzy w ogóle bez żadnej znajomości tematu, co moim zdaniem doprowadzi do obniżenia poziomu edukacji, tym bardziej że do siatki godzin w zamian za literaturę muzyczną nie wprowadzono ani jednej godziny historii muzyki więcej, a wiadomo, że i tak pewne zagadnienia z literatury muzycznej trzeba będzie zrealizować.

Inna grupa argumentów związana była z podważaniem możliwości organizacyjnych szkół, potrzebnych do sprawnego wdrożenia i realizowania zapisów reformy, czego rezultatem może być według badanych chaos:

- Różnorodność i możliwość wyboru przedmiotów przez uczniów może wprowadzić chaos. Reforma jest zbyt drastyczna i nagła;*
- Reforma szkolnictwa II st. to wielka niewiadoma – tak naprawdę nie wiemy, czego będziemy uczyć i po co. To nie wyklucza oczywiście sytuacji, że będzie wspaniale;*
- Zbyt duża liczba przedmiotów – kłopotliwa dla organizacji roku szkolnego.*

Część badanych obawia się zmian, twierdząc, że nauczyciele są nieprzygotowani do prowadzenia przedmiotów modułowych czy też zajęć z wykorzystaniem nowych technologii, a ponadto brak jest pomocy dydaktycznych:

- Wprowadzane zmiany będą wymagały dużej samodyscypliny u nauczycieli, a to nie każdy potrafi;*
- Nauczyciele powinni mieć więcej czasu na podniesienie swoich kwalifikacji;*
- Wprowadzanie nowych elementów bez odpowiedniego przygotowania może obniżyć jakość pracy nauczycieli (bo będą się skupiać na technice, a nie merytoryce zajęć);*
- Pomysły ciekawe, ale brak narzędzi;*
- Jak prowadzić te zajęcia? skąd brać materiały? będą podręczniki?*

Widzą też w reformie zagrożenie dla swoich miejsc pracy i etatów:

- Likwidacja godzin zajęć ogólnomuzycznych może przyczynić się do braku etatów dla nauczycieli teoretyków;*
- To głównie zamach na przedmioty teoretyczne;*
- Może również nastąpić selekcjonowanie nauczycieli z powodu wymagań, sposobu oceniania itp.*
- „Ucinanie” godzin ogólnomuzycznych uderza zarówno w poziom wiedzy uczniów, jak również w sytuację etatową nauczycieli teoretyków – może chodzi o oszczędności finansowe.*

Część badanych pokusiła się o prognozowanie konsekwencji reformy, wskazując na możliwe obniżenie poziomu nauczania w SM II, obniżenie poziomu absolwentów, którzy będą mieli trudności z dostaniem się do akademii muzycznych, a także – w konsekwencji – obniżenie poziomu profesjonalnego wykonawstwa, a idąc jeszcze dalej – obniżenie poziomu kultury muzycznej:

- W moim odczuciu poziom szkolnictwa muzycznego znacznie spadnie, zmierza w kierunku „ognisk muzycznych”, wychowania muzycznych analfabetów;
- Obawa co do zakresu wymagań końcowych i konieczności przygotowania do studiów;
- To niekorzystnie wpłynie na ich grę i ogólną kulturę muzyczną;
- Istnieje niebezpieczeństwo „produkcji” sprawnie grających, bez refleksji i głębi wyrazu;
- Jestem przekonana, że znacząco wpłynie to na obniżenie poziomu wiedzy absolwentów, a zatem przyszłych studentów uczelni artystycznych, a następnie praktykujących muzyków. Artysta muzyk winien nie tylko być biegłym w grze na instrumencie, ale również posiadać wiedzę dotyczącą wykonywanych przez siebie gatunków, form, stylu muzycznego związanego z epoką czy szkołą kompozytorską itp. Dotychczasowy system kształcenia muzycznego w Polsce uważam za bardzo dobry. Absolwent szkoły muzycznej II stopnia jest doskonale przygotowany do podjęcia studiów wyższych i przyszłej pracy, zarówno w kraju, jak i za granicą. Istniejący system kształcenia podziwiany jest również przez muzyków z krajów zachodnich. Uważam, że planowana reforma nie przyniesie korzystnych zmian;
- Konsekwencje – tendencje ku zmniejszeniu znaczenia przedmiotów ogólnomuzycznych, zamiast zmiany treści programowych sprowadza szkołę muzyczną II st., kształcąca elitę kulturalną, do systemu szkół sportowych stawiających na wyniki praktyczne.

Argumenty zwolenników reformy wydają się bardziej racjonalne. Z drugiej strony jest grupa osób, w której emocje są bardzo silne, wyraźnie jest pełna obaw, lęku o przyszłość (także swoją własną – jak i czy odnajdą się w nowej rzeczywistości). Wynikają one jednak z niepełnej wiedzy. Choć jeden z respondentów tak skomentował brak akceptacji dla reformy:

– *Niekorzystna dla betonu pedagogicznego [sic!], bo trzeba będzie się znowu jakoś przystosować.*

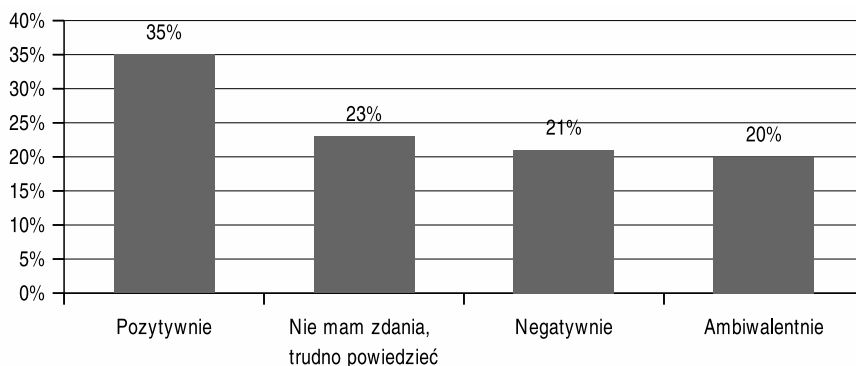
4.10.2. Nowe podstawy programowe – propozycje MKiDN

Nowe propozycje podstaw programowych zna 77% badanych. Na wykresie 4.4 przedstawiony jest rozkład ich ocen odnoszących się do przedmiotów, które prowadzą.

Generalnie oceny te badani uzasadniali w podobny lub taki sam sposób, jak zapisy proponowanej reformy.

Oceny pozytywne:

- *Nowe podstawy nauczanych przeze mnie przedmiotów są bardziej realne (choć uważam, że mogłyby być jeszcze bardziej „odchudzone”);*
- *Cieszę się, że pewne treści zostały uporządkowane, a czasem okrojone;*
- *Zawsze zmiany budzą niepokój, jednakże mając na uwadze dobro uczniów, uważam, że odciążenie ich od zbytnej wiedzy na rzecz umiejętności praktycznych będzie dla nich korzystne;*
- *Zasady muzyki z podstawami edycji dźwięku uważam za dobry pomysł pod warunkiem dostępu do komputerów w szkole dla wszystkich uczniów.*



Wykres 4.4. Stosunek badanych do podstaw programowych proponowanych przez MKiDN

Oceny negatywne:

- Są niekorzystne dla uczniów, szczególnie w małych ośrodkach muzycznych;
- Obawiam się, że zmierzamy w kierunku obniżania poziomu polskiego szkolnictwa muzycznego;
- Źle: obniżenie wymagań, zbliżenie szkoły muzycznej do domu kultury.

Oceny ambiwalentne:

- Zmiany dotyczące zasad muzyki są dobre, choć w świetle możliwości finansowych nie wiem, w jaki sposób będzie można przeprowadzać zagadnienia z edycji nut – chodzi o liczbę komputerów w salach;
- Wszystko zależy od poziomu nauczania wśród nauczycieli i oczekiwań środowisk akademickich, które obecnie są maksymalnie wyśrubowane;
- Dużo niekonsekwencji w zapisach, ale każda zmiana zmusza nauczycieli do podjęcia co jakiś czas refleksji...

Pojawiła się nieliczna grupa, która twierdzi, że proponowane zmiany w podstawie programowej są fikcyjne – w rzeczywistości nic się nie zmienia:

- Żadnych innowacji tu nie ma, od lat takie treści są realizowane;
- Nie wnoszą nic nowego; to jak zawsze tylko „górnolotne wytyczne”.

Przy obu zagadnieniach (i reformie, i podstawach programowych) pojawiło się wiele wypowiedzi (zarówno wśród zwolenników, jak i przeciwników), które świadczą o niezajomości propozycji. Badani wielokrotnie mylnie interpretują zapisy (a zwłaszcza zawartość komentarzy do podstaw programowych) albo wyciągają fałszywe wnioski, opierając się jedynie na opiniach zasłyszanych. Na przykład w komentarzach do podstaw są wskazania, aby integrować treści z poszczególnych przedmiotów, ale same podstawy programowe są osobno tworzone dla poszczególnych przedmiotów –

nie ma zapisów mówiących o tym, że nastąpi **połączenie** zasad z kształceniem czy harmonii z kształceniem słuchu. W podstawach nie są rozpisane zagadnienia na poszczególne klasy, a więc opinie, że z I klasy usunięto jakieś zagadnienie, a ono będzie potrzebne do zrealizowania innego zagadnienia w klasie III, są bezpodstawne. Ponadto, pomimo opublikowania przez ministerstwo przykładowych programów nauczania do nowych przedmiotów, nauczyciele nie zawsze rozróżniają podstawy programowe od programów nauczania. Podstawy zawierają minimum, które nauczyciel powinien zrealizować, ale nie ma zakazu wprowadzania dodatkowych tematów. Z tego względu dyskusja wokół reformy i podstaw wydaje się nieco jałowa, dopóki nauczyciele nie zapoznają się rzeczywiście z propozycjami ministerstwa. Z drugiej strony ostatnie ankiety dotarły do nas w styczniu 2014 roku, a ministerstwo wciąż szuka bardziej skutecznych sposobów na dotarcie z nowymi propozycjami do większości nauczycieli. Być we wrześniu 2014 roku opinie i argumenty nauczycieli brzmiałyby już inaczej.

4.11. Podsumowanie – postulowane zmiany i komentarze NO

W ostatnich punktach ankiety NO nawiązywali głównie do wcześniejszych swoich wypowiedzi, akcentując jeszcze raz np. swój sprzeciw wobec reformy (gdyż obniży poziom nauczania), postulując zwiększenie wymiarów godzinowych z przedmiotów ogólnomuzycznych, zmiany w zakresie egzaminów dyplomowych, przywrócenie SM II „jakichś uprawnień” (*obecnie nawet akademie nie są zainteresowane dyplomem tego etapu edukacji*), konieczność doposażenia szkół w instrumenty, sprzęt elektroniczny i różnego rodzaju pomoce dydaktyczne. Jedna osoba upomniała się o większe pensje dla nauczycieli.

Istotny problem, który ujawnił się w wypowiedziach badanych, to dość lekceważące podejście do PO – zarówno ze strony NI, ale także ze strony dyrekcji niektórych szkół (odwoływanie zajęć ogólnomuzycznych z powodu innych zajęć, np. prób chóru). Trudno przy takiej postawie wymagać od uczniów należytego respektu i poważnego traktowania przedmiotu i nauczyciela.

Grupa NO wyróżnia się pod względem aktywności zawodowej – świadczy o tym uczestnictwo w różnych formach doskonalenia się zawodowego, a także niezwykle twórczy wkład własny w przygotowanie zajęć. W porównaniu z innymi grupami nauczycieli wypowiedzi NO stoją na wysokim poziomie, zarówno językowym, jak i merytorycznym.

Wśród NO jest sporo przeciwników reformy, przy czym ten ich sprzeciw wynika często z fałszywych przesłanek, o czym wspomniano powyżej.

Ci sami nauczyciele w jednym miejscu ankiety postulują np. indywidualizację kształcenia, uwzględnienie zainteresowań uczniów, a w innym „odsądzają reformę od czci i wiary”, najwyraźniej nie wiedząc, że właśnie te postulaty ona zawiera. Wydaje się, że nauczyciele mają poczucie, iż nie zostali wysłuchani. Dlatego niektórzy w „Komentarzach” dali wyraz swojemu zadowoleniu z niniejszych badań ankietowych:

– Ankieta spełnia oczekiwania nauczycieli w zakresie możliwości wypowiedzenia się na tematy muzyczne i warunki pracy. Bardzo pomocna w pracy: kontynuacja warsztatów szkoleniowych;

– Zastanawiam się, czy ankieta ta nie powinna być wypełniana dużo wcześniej, przed wprowadzeniem do szkół pilotażu reformy.

Poniżej przytoczymy jeden z komentarzy, dość dramatyczny w tonie, ale pokazujący, jak ważne jest rzetelne przedstawienie nauczycielom założeń reformy i wysłuchanie ich wątpliwości:

– Jestem przeciwko reformie, głównie dlatego że jest wprowadzana „na hurra” – wielokrotnie spotkałam się z opinią, która między innymi była przekazywana dyrektorom szkół na spotkaniach dyrektorów czy też słyszałam ją od innych nauczycieli na kursach, że „reforma będzie od przyszłego roku, czy się to państwu podoba, czy nie”. Dlaczego nie jest wprowadzana „normalnie”, czyli od I klasy I stopnia, przez cały cykl kształcenia i dopiero do II stopnia? Po co pilotaże, skoro wyniki będą dopiero po wakacjach, a reforma i tak wchodzi? Co z przedmiotem zasady muzyki z edycją nut, skoro nie ma sprzętu, oprogramowania, żadnych warunków do właściwego poprowadzenia tego przedmiotu? Dlaczego ignorowane są uwagi wielu nauczycieli odnośnie do proponowanych zmian? (Byłam na spotkaniu w Warszawie we wrześniu w sprawie zapoznania z projektami nowych podstaw programowych, było wiele uwag, propozycji, wniosków, i co z nimi?). Rozumiem, że naczelnym celem reformy jest obniżanie poziomu nauczania, czyli dostosowanie poziomu szkolnictwa artystycznego do szkolnictwa ogólnego (wiem, co piszę, bo uczę również przedmiotu niemuzycznego w szkole ponadgimnazjalnej). Kto jest odpowiedzialny za tę reformę? Czy w ogóle jest ktoś odpowiedzialny? Co z modułami? Skąd mam brać materiały, wiedzę, wskazówki? Dlaczego wszystko mają robić nauczyciele? Dlaczego nie pomagają żadni metodycy, nie ma warsztatów, szkoleń? Dlaczego nie ma żadnych propozycji z wydawnictw na wzór szkolnictwa powszechnego? Mam nadzieję, że nie piszę na próżno i że ktoś chociaż przeczyta me uwagi i się zawstydzi. . .

Na koniec jeszcze jeden komentarz, tym razem bardzo optymistyczny:

– Praca nauczyciela szkoły muzycznej to zajęcie szalenie inspirujące i dające wiele satysfakcji. Nawet słabe zarobki i próby utrudnienia życia w postaci przeładowanej biurokracji z reguły nie zniechęcają i nie przesłaniają sedna i naczelnej idei, dla której jesteśmy w szkole – uczyć miłości do muzyki.

5 ***Nauczyciele muzykowania zespołowego***

Małgorzata Chmurzyńska

W rozdziale zostaną przeanalizowane wypowiedzi trzech grup nauczycieli: nauczycieli prowadzących zespoły kameralne (NK), nauczycieli prowadzących orkiestrę (NOR), nauczycieli prowadzących chór (NC). Pierwsza z nich może mieć uzasadnione poczucie pewnej wyższości, gdyż o zwiększenie zajęć, które prowadzi, upominają się wszyscy, i inni nauczyciele, i uczniowie, a trzecia – poczucie zagrożenia, gdyż zajęcia, które prowadzi, niemal wszyscy nauczyciele najchętniej mocno by ograniczyli.

W ich ankietach, poza standardowymi, pojawiły także pytania nieco innej natury, wskazane przez ekspertów od muzykowania zespołowego. Chodzi głównie o wykonywany repertuar i poczucie niezależności nauczyciela w zakresie prowadzenia zajęć.

5.1. Nauczyciele prowadzący zespoły kameralne

5.1.1. Wprowadzenie

Ankiety wypełniło 32 nauczycieli kameralistyki (co stanowi zaledwie 5,17% populacji): 6 kobiet, 26 mężczyzn; średnia wieku – 46 lata. Jeśli chodzi o wykształcenie, to wszyscy są absolwentami akademii muzycznych, przy czym 30 z nich ukończyło wydziały instrumentalne. Dla nich podstawową działalnością pedagogiczną jest prowadzenie zajęć z instrumentu głównego (akordeon, gitara, wiolonczela, flet, klarnet, kontrabas, obój, skrzypce, altówka, perkusja, fortepian, organy). Tylko dwie osoby (po wychowaniu muzycznym) mają przygotowanie do prowadzenia zespołów.

5.1.2. Rozwój zawodowy NK, osiągnięcia i źródła satysfakcji

Podobnie jak inne grupy nauczycieli, NK często biorą udział w różnych formach doskonalenia zawodowego, ale przede wszystkim jako nauczyciele instrumentu głównego.

Jeśli chodzi o zapotrzebowanie na nowe umiejętności i wiedzę, to podobnie jak NI (którymi przecież są) chcieliby podnieść swoje kompetencje związane:

- z kameralistyką: *chciałabym podnieść swoje kwalifikacje z zakresu smyczkowania i podstaw poprawnego prowadzenia smyczków, artykulacji (sposoby wydobywania dźwięków na instrumentach smyczkowych); w dziedzinie transkrypcji na kameralne zespoły; chciałbym mieć coraz większą świadomość i umiejętność trafnego doboru odpowiednich środków (smyczkowanie, zastosowanie odpowiedniego odcinka smyczka, artykulacja, rodzaje wibracji itp.) w celu uzyskania pożądanego brzmienia; aranżacje utworów na zespoły kameralne;*
- z wykonawstwem muzyki dawnej: *stylowość interpretacji i transkrypcji na instrumenty perkusyjne utworów epoki baroku, m.in. J. S. Bacha i A. Corellego; zasady wykonawstwa i interpretacji muzyki dawnej;*
- w sferze muzyki współczesnej.

Badani z tej grupy określili swoje osiągnięcia pedagogiczne jako dość wysokie (14 osób), wystarczające (10), bardzo wysokie (5). Uzasadnienia dla swoich ocen podawano m.in. następujące:

- dobry kontakt z uczniami,
- liczne koncerty w szkole i poza szkołą: *dużo koncertujemy w szkole, w różnych instytucjach oraz sporo nagród na konkursach;*
- udział zespołów w przesłuchaniach CEA, w kameralnych konkursach ogólnopolskich i międzynarodowych, nagrody: *wysoki poziom opracowań utworów, doceniany przez jurorów w konkursach.*

A trzeba zaznaczyć, że zespoły kameralne prowadzone przez respondentów często zdobywają nagrody na przesłuchaniach CEA i innych konkursach. Swoje efekty pracy z zespołami NK oceniają dość wysoko, np.:

- *Za największy „efekt” uważam fakt, że uczniowie garną się do grania zespołowego. Nie mam najmniejszych problemów ze skompletowaniem składów, poza tym dzięki grze w zespole zaczynają lubić występy publiczne, także jako soliści;*
- *Przede wszystkim praca w zespole kameralnym bardzo aktywizuje uczniów, tym bardziej że poziom przygotowania instrumentalnego jest bardzo różny (grają zarówno uczniowie I klasy, jak i klasy dyplomowej), więc wzajemna współpraca musi odbywać się poprzez pomoc uczniom mniej zaawansowanym, ale to właśnie oni robią często najszybsze postępy w grze zespołowej;*
- *Uczniowie bardziej się integrują, większy zapał do pracy.*

Znalazły się też wypowiedzi wskazujące na niezadowolające efekty dotychczasowej pracy. Główny powód to przeciążenie uczniów i priorytetowe traktowanie instrumentu głównego, a także mała liczba godzin kameralistyki.

Jeśli chodzi o źródła satysfakcji NK, to istota i treści odpowiedzi badanych są bardzo zbliżone do odpowiedzi innych nauczycieli i dają się zaklasyfikować do tych samych kategorii, wyróżnionych przy omawianiu wy-

powiedzi nauczycieli instrumentu głównego, takich jak „widoczna radość i pasja ucznia”:

- *Kiedy uczniowie czerpią radość z muzykowania;*
- *Satysfakcja uczniów jest moją satysfakcją;*
- *Gdy widoczna jest satysfakcja uczniów i motywacja u nich do dalszej, wyężonej pracy, gdy cieszą się z gry;*

„widoczne postępy ucznia” i „własna skuteczność”:

- *Kiedy uda mi się skutecznie przekazać własną wiedzę uczniowi;*
- *Gdy uczniowie dostrzegają swoje postępy;*
- *Kiedy uczeń realizuje moje uwagi;*

„utrzymywanie kontaktu”:

- *Wtedy, kiedy uczeń nawet po ukończeniu szkoły utrzymuje kontakt z nauczycielem i dobrze wspomina spędzony w niej czas;*

a także „uznanie środowiska” i „sukces na konkursie”:

- *Jeśli jest ta praca doceniona, w szczególności przez dyrekcję;*
- *Sukcesy uczniów na konkursach i przesłuchaniach.*

5.1.3. Rozwój muzyczny uczniów a muzykowanie kameralne

Respondenci proszeni o wskazanie korzyści z muzykowania kameralnego wymienili cały szereg umiejętności nabywanych przez uczniów w toku pracy w zespołach:

- *umiejętność współpracy z innymi muzykami, kompromisu, wzajemnego słuchania: korekta intonacji, dostrajanie się, wzajemne słuchanie; umiejętność wypracowania wspólnej artykulacji, dynamiki; umiejętność dostosowania swojej gry do całości wykonania; umiejętność słuchania i podporządkowania swojej gry dla dobra zespołu;*
- *poprawa sprawności instrumentalnej we wszystkich aspektach: precyzja metro-rytmiczna; poprawa jakości i barwy dźwięku, umiejętności kształtowania dźwięku; poprawa słyszenia harmonicznego – wycucie swojego miejsca w harmonii; nawet umiejętności, takie jak intonacja, artykulacja, wspólne zaczęcie itp. najbardziej się tu rozwijają;*
- *nabieranie pewności siebie, pokonywanie tremy, radzenie sobie ze stresem: uczeń zyskuje obycie estradowe; uczeń zyskuje odwagę w grze;*
- *poznawanie nowego, innego repertuaru: poznawanie dzieł różnych twórców w zakresie literatury z różnych epok; poznawanie literatury kameralnej różnych epok; dostosowanie sposobu gry do różnych stylów, wykorzystanie wiedzy ogólnomuzycznej;*

– kształtowanie się poczucia odpowiedzialności, dyscypliny pracy, punktualności nie tylko w grze: *myślę, że podstawową umiejętnością jest zdolność do współpracy w grupie, zarówno na poziomie intonacji, rytmiczności, dynamiki, barwy brzmienia, prowadzenia głosów, jak i zwykłego porozumienia międzyludzkiego; współgranie z rówieśnikami wytwarza głębokie więzi funkcjonujące przez lata w sferze pozytywnych emocji; jest to szkoła relacji międzyludzkich, odpowiedzialności i pokory; nabiera się szacunku do drugiej osoby i jej możliwości; zdecydowanie kameralistyka rozwija umiejętności, które nie są możliwe do zrealizowania w pracy solowej, a są niezbędne również dla dobrze wykształconego muzyka solisty („od zespołu do solisty”).*

Stosunek uczniów do zajęć z kameralistyki NK ocenili wyłącznie jako „pozytywny” i „bardzo pozytywny”, choć sygnalizowano także problemy z uczniami, dotyczące nieregularnej frekwencji i częstych nieobecności:

– Jest problem z uczęszczaniem uczniów na zajęcia – rzadko jest obecny pełny skład zespołu (wystarczające).

Na pytanie, czy uczniowie bardziej preferują granie solowe niż zespołowe, odpowiedzi nauczycieli były podzielone – nie udało się uzyskać jednoznacznej opinii. Natomiast wiadomo, zarówno z wypowiedzi NK, jak i wielu innych nauczycieli, że szkoła jest najczęściej nastawiona na wykształcenie solistów.

Według opinii NK uczniowie dokładnie w połowie przypadków: a) mają wpływ na to, w jakim zespole/składzie grają, b) nie mają na to wpływu, a decyzje podejmowane są odgórnie (np. podano w kilku przypadkach, że sama dyrekcja wyznacza składy zespołów). Badani piszą też, że przydzielów dokonuje się ze względu na poziom umiejętności uczniów, zaangażowanie, wiek. Z wypowiedzi nie dało się ustalić, czy najlepsi grają ze sobą, czy też nauczyciele starają się ich „mieszać”.

5.1.4. Programy

Na pytanie, ile premierowych wykonania zespół przygotowuje w ciągu roku szkolnego, najwięcej osób odpowiedziało „do 40 minut” (16) i „do 20 minut” (10), choć zdarzały się i inne wypowiedzi:

– Większość zespołów przygotowuje w roku przeciętnie 20 minut muzyki. Jednak zawsze mam do czynienia z taką sytuacją, że wśród uczniów uczęszczających do mnie na zajęcia jest kilka osób szczególnie zaangażowanych. I tak np. mam pianistów, którzy grają z powodzeniem w dwóch triach lub w trio i duecie fortepianowym jednocześnie, przygotowując nawet po 60 minut wykonania premierowych. To samo dotyczy wybranych skrzypków czy wiolonczelistów. Zdarzają się też formacje istniejące w tym samym składzie trzy, a nawet cztery lata, którym bez trudu przychodzi przygotowanie większej ilości repertuaru.

W większości przypadków szkoła nie ma autorskich programów w zakresie kameralistyki. Program najczęściej ustalany jest przez prowadzącego w porozumieniu z uczniami i innymi nauczycielami. Składają się na niego głównie utwory klasyczne oraz romantyczne. Rzadko wykonywana jest muzyka polska. Zdarza się, że szkoły mające swój autorski program nie chcą go upowszechnić. W badaniach spotkano się z jednym takim przypadkiem.

5.1.5. NK a inni nauczyciele

Na pytanie, jakiej pomocy oczekują od innych nauczycieli, NK najczęściej zwracali uwagę na brak zrozumienia w środowisku szkolnym, że kameralistyka jest również potrzebna w rozwoju ucznia. Badani wyrażali nadzieję, że granie w zespołach będzie bardziej doceniane, a inni nauczyciele wykażą więcej zrozumienia, kiedy zachodzi potrzeba organizowania dodatkowych prób.

NK oczekują, że nauczyciele instrumentu będą pomagać uczniom w opanowaniu materiału poprzez ćwiczenie z nimi tekstów utworów kameralnych oraz udzielą pomocy w zakresie aplikatury i sposobów ćwiczenia.

Na pytanie o stosunek NI do kameralistyki, głównie padały odpowiedzi „bywa różnie”, co ilustruje poniższy cytat:

– Większość nauczycieli instrumentu głównego ma do działalności uczniów w zespołach kameralnych stosunek pozytywny, spora grupa neutralny czy też wręcz obojętny – w ogóle ich to nie interesuje. Są też tacy, na których pomoc można zawsze liczyć (głównie skrzypkowie, wiolonczeliści, fleciści i klarncista). Pomagają swoim uczniom nie tylko w opanowaniu partii danego instrumentu, lecz także zdecydowanie wspierają ich działalność na polu kameralistyki. Niestety, zdarzają się regularnie i tacy pedagodzy (ze smutkiem muszę stwierdzić, że są to głównie pianiści), którzy okazują zdecydowanie negatywny, a nawet wrogi stosunek do udziału uczniów w zespołach kameralnych. Tłumaczą im np., że kameralistyka nic im nie da jako pianistom, że powinni to traktować jako zło konieczne (przedmiot do zaliczenia) i nie angażować się zbytnio.

Nauczyciele kameralistyki okazali się bardzo powściągliwi w wyrażaniu swoich oczekiwań wobec NO. Najczęściej odpowiadali *nie wiem, nie mam oczekiwań*. Znamienna jest wypowiedź jednego z respondentów: *szczerze mówiąc, nigdy się nad tym nie zastanawiałem, jednak uczynię to z całą powagą*. Dwie osoby wspomniały o konieczności skorelowania przedmiotów ogólnomuzycznych z praktycznymi, dwie inne wyraziły niezadowolenie z zadawania prac do domu.

5.1.6. NK o innych zajęciach

NK – zgodnie z oczekiwaniami – ocenili, że za mało jest zajęć z kameralistyki, a także ze studiów orkiestrowych (przedmiot ten, jeśli jest w programie szkoły, to jako nadobowiązkowy), z instrumentu głównego i z kształ-

cenia słuchu. Wymiar godzinowy z pozostałych przedmiotów najczęściej określany był jako adekwatny, około 20% wskazało formy muzyczne jako przedmiot o zbyt dużym wymiarze. Za przedmiot, którego nauczyciele są zbyt wymagający, uznano historię muzyki.

Na pytanie, który z przedmiotów można uznać za zbędny, ponad połowa NK odpowiedziała, że wszystkie są potrzebne, a kilka osób dodało, że być może w mniejszym zakresie godzin. Jeśli chodzi o zajęcia, których jest za mało lub w ogóle brakuje, najczęściej wymieniano studia orkiestrowe, improwizację, podstawy aranżacji.

5.1.7. Postulowane zmiany

Na pytanie o zmiany, jakie powinny nastąpić w zakresie funkcjonowania kameralistyki w SM II, badani najczęściej postulowali zwiększenie liczby godzin, a także większą różnorodność składów:

– Należy stworzyć system, który będzie umożliwiał uczniom grę w różnych składach kameralnych, a także umożliwiał zespołom kameralnym współpracę przez kilka lat szkolnych;

dokształcenie nauczycieli lub wymianę:

– Zajęcia powinni prowadzić nauczyciele posiadający do tego uprawnienia.

Jeśli chodzi o zmiany w szkole, to w wypowiedziach NK znalazły się właściwie te same propozycje, które wskazywali inni nauczyciele:

- dostosowanie programów do indywidualnych potrzeb ucznia, większa elastyczność, swoboda w rozwijaniu indywidualnych zainteresowań uczniów,
- stworzenie nauczycielom lepszych warunków pracy – chodzi o wyposażenie szkół w pomoce dydaktyczne, zaplecze techniczne (materiały nutowe, odpowiednią ilość pulpitów, instrumentów odpowiedniej klasy do wypożyczenia uczniom, zaopatrzenie biblioteki szkolnej we współczesne metodyki gry na instrumencie itp.), usunięcie bądź znaczne ograniczenie „biurokracji”, skutecznie zabierającej czas, który powinien być poświęcony uczniom: *uczniowie szkół II st. powinni skończyć z praktyką grania z kserokopii z nut z powodu braku oryginałów w szkolnej bibliotece;*
- zmiany zasad w przesłuchaniach CEA: *powinno się znieść, bo nic nie wnoszą; komisje przesłuchań powinny być tworzone z nauczycieli szkół muzycznych, a nie profesorów uczelni wyższych, niemających pojęcia o problemach w szkołach muzycznych, a szczególnie w mniejszych miejscowościach; znieść obowiązkowe przesłuchania, konkursy dla wszystkich chętnych uczniów; zmienić sposób typowania na przesłuchania;*
- mniejszy nacisk na kształcenie solistów, więcej grania zespołowego;

- ograniczyć przedmioty ogólnomuzyczne: *powinno być mniej zajęć z teorii – uczniowie są przeciążeni, nie mają czasu ćwiczyć; teorii uczyć w szkole, a nie metodą zadawania i odpytowania.*

Jak zwykle pojawiły się także poglądy, że nic nie należy zmieniać:

– *Jest dobrze i niech tak pozostanie!*

– *Niepokoją mnie np. plany niektórych zmian, które mają być wprowadzone od przyszłego roku. Podział na profil solistyczny i kameralny w szkole II st. uważam za nieporozumienie. Taki sposób myślenia naznaczony jest taką oto mentalnością: jeśli ktoś nie radzi sobie na fortepianie czy skrzypcach jako solista, niech się zajmuje kameralistyką lub grą w orkiestrze.*

5.1.8. Podsumowanie

NK znają wartość nauczanych przedmiotów, mają świadomość ich niepowtarzalnej roli dla rozwoju muzycznego ucznia, ale jednocześnie uważają, że nie zajmują one w SM II należnego im miejsca. Wypowiedzi innych nauczycieli wydają się temu przeczyć – bardzo często podkreślają oni istotne znaczenie muzykowania kameralnego i upominają się o zwiększenie ilości zajęć z kameralistyki, choć oczywiście dawne schematy myślenia i nastawienie na kształcenie solistyczne wciąż są obecne, a w większości szkół prawdopodobnie dominują. Zmiany, jakie niesie rozpoczynająca się już reforma szkolnictwa muzycznego, dla nauczycieli kameralistyki otwiera nowe drogi działalności pedagogicznej, choć z pewnością trzeba będzie jeszcze długo przewyżać zakorzenione schematy.

Jeden z nauczycieli kameralistyki napisał:

Uważam, że celem edukacji kameralistycznej nie powinno być tworzenia zespołów „reprezentacyjnych”, których członkami są najlepsi uczniowie. Niesie to niebezpieczeństwo eksploatacji zamiast edukacji. Tworzone przeze mnie zespoły rzadko spełniają warunki do udziału w konkursie, bo wolę częściej zmieniać repertuar, niż szlifować przez pół roku 10-minutowy program konkursowy.

Ten cytat wydaje się ważny, zwłaszcza w kontekście wypowiedzi następujących dwóch grup nauczycieli, a szczególnie nauczycieli chóru.

5.2. Nauczyciele prowadzący orkiestry szkolne

5.2.1. Wprowadzenie

Ankiety wypełniło 19 osób (24,35% populacji) – 4 kobiety i 15 mężczyzn w wieku od 25 do 70 lat. Prowadzą oni – z wyjątkiem sześciu osób – wiele innych zajęć w SM II: zespoły kameralne, zespół muzyki rozrywkowej, big-band, chór, zajęcia z dyrygowania, kształcenia słuchu, harmonii, form muzycznych, zasad muzyki, rytmiki, instrumentoznawstwa i z instrumentu głównego (6 osób). Większość to absolwenci wydziału dyrygentury

(10 osób), także edukacji muzycznej/wychowania muzycznego (6 osób). Pozostali ukończyli wydział jazzu i wydziały instrumentalne. Dwanaście osób prowadzi aktywną działalność dyrygencką z innymi, pozaszkolnymi zespołami.

5.2.2. Rozwój zawodowy NOR, osiągnięcia i źródła satysfakcji

Większość respondentów uczestniczyła w kursach doskonalenia zawodowego, choć – w porównaniu z innymi grupami – niezbyt często. Poza jedną osobą, inni ograniczyli się do wskazania pojedynczych wydarzeń tego typu, choć pojawiają się wśród nich także wydarzenia dużej rangi (np. staż u prof. Jormy Panuli, udział w Międzynarodowej Akademii Bachowskiej u prof. H. Rillinga czy trzykrotnie wymieniany udział w kursach mistrzowskich w Accademia Chigiana w Sienie).

Najwięcej osób chciałoby dalej rozwijać kompetencje związane z dyrygowaniem i prowadzeniem zespołów, pozostali – także w zakresie innych przedmiotów muzycznych (rytmika, literatura muzyczna, emisja głosu, instrumentacja). Wprawdzie badani stanowią nieliczną grupę, ale zastanawiający jest brak potrzeby rozwijania takich umiejętności, jak zarządzanie zasobami ludzkimi czy kierowanie zespołami ludzkimi.

Badani bardzo różnie ocenili siebie jako dyrygentów orkiestry szkolnej i swoje osiągnięcia pedagogiczne – od oceny „wystarczającej” do „wybitnej”.

Niektóre z uzasadnień ocen najwyższych budzą szacunek, gdyż są to osiągnięcia obiektywnie bardzo wysokie:

- bogaty (muzyka od baroku do współczesności) i trudny repertuar (wielkie dzieła symfoniczne), np. *Requiem* W. A. Mozarta, *V Symfonia* L. Beethovena, *Tańce Połowieckie* A. Borodina, *Noc na Łysej Górze* I. Musorgskiego, koncerty skrzypcowe Karłowicza, Sibeliusa, Czajkowskiego, Prokofiewa, Paganiniego, koncerty fortepianowe Rachmaninowa, Chopina, Prokofiewa,
- udział w prestiżowych festiwalach (np. w międzynarodowym festiwalu „Szalone dni muzyki”), liczne koncerty w kraju i za granicą,
- występy z wybitnymi solistami,
- nagrody i wyróżnienia na konkursach ogólnopolskich i międzynarodowych.

W uzasadnieniach dla oceny „dość wysokie” badani wymieniali osiągnięcia bardziej osobiste i niewymierne:

- *Młodzież lubi zajęcia orkiestry, jest dobrze zmotywowana do pracy, chętnie bierze udział w koncertach;*
- *Ciągle udoskonalam swe umiejętności poprzez praktykę;*

– Mam dobry kontakt z zespołem, wybieram ciekawy repertuar i sama piszę niektóre instrumentacje, jest duża frekwencja na próbach, orkiestra gra koncerty poza swoją miejscowością, jest zawsze ciepło przyjmowana na występach.

W konkursach brało udział pięciu respondentów (ze swoimi zespołami orkiestrowymi), a czworo z nich zdobyło nagrody. Wśród przyczyn nieuczestniczenia w konkursach wymieniono m.in.: niespełnianie wymogów symfonicznych, a jeden z respondentów stwierdził, że *nie ma konkursów na tak egzotyczne składy*. Okazało się, że skład tej orkiestry tworzą 4 do 8 skrzypiec, saksofony, perkusja i sporadycznie flety i klarnety, a resztę robią akordeony.

Generalnie NOR wysoko oceniają efekty swojej pracy z orkiestrami, wskazując na:

- wysoki poziom artystyczny i techniczny zespołu: *orkiestra dysponuje dużymi możliwościami technicznymi i muzycznymi do wykonywania wielu rodzajów muzyki, co daje ogromne możliwości wykonywania ciekawego repertuaru; orkiestra w ramach zwykłych zajęć (2 godziny tygodniowo) potrafi opanować zróżnicowany stylistycznie repertuar oraz wykonać go kompetentnie w różnych miejscach;*
- bogaty repertuar: *gramy od 5 do 8 koncertów w ciągu roku szkolnego, realizując 4 (a nawet 5) różne programy;*
- liczne koncerty pozaszkolne, zapraszanie orkiestr na festiwale i inne wydarzenia artystyczne regionu: *orkiestra jest zapraszana na koncerty w ramach m.in. Śląskich Dni Muzyki Współczesnej, Śląskich Dni Bachowskich;* a czasami na skuteczne pokonywanie różnego rodzaju barier, jak w przypadku orkiestry z „egzotycznym składem”, której dyrygent określił efekty pracy jako bardzo wysokie, gdyż przy takim instrumentarium *to cud, że to w ogóle działa.*

Mniej zadowoleni z efektów są NOR mający podobne problemy z obsadą niektórych głosów: *Orkiestra wymaga kooptacji uczniów z wyższych klas, a wiolonczelistów z innej szkoły czy też narzekający na pracę własną uczniów.*

Źródłem satysfakcji dla NOR jest zadowolenie uczniów („widoczna radość i pasja ucznia”), czy to z udanego koncertu, czy w ogóle z pracy w orkiestrze i rezultatów, jakie wspólnie osiągają:

- *Kiedy widzę zapał, uśmiech na twarzach jak utwór zaczyna brzmieć;*
- *Kiedy uczniowie pracują szybko, z dobrą wewnętrzną motywacją, radością i w konsekwencji mają satysfakcję z wykonanń koncertowych.*

Satysfakcję sprawiają postępy uczniów, rozwijanie się ich zainteresowań pod wpływem nauczyciela („widoczne postępy ucznia” i „własna skuteczność”):

- *Kiedy uczeń połknie bakcyła i zaczyna rzeczywiście interesować się muzyką, zaczyna rozumieć „po co to wszystko”;*
- *Kiedy wysiłki wychowawcze pracy z „trudniejszymi” zaczynają przynosić efekty;*

a także wymierne osiągnięcia ucznia – nagrody na konkursach („sukces na konkursie”), dostanie się na studia muzyczne. W jednej wypowiedzi pojawia się też wątek „uznania środowiska” w dość nietypowej jak na nauczycieli SM II formie:

- *Kiedy dostaję dodatek motywacyjny/nagrodę dyrektora – odpowiadające naładowi mojej pracy. Taką nagrodę dostałem tylko raz.*

5.2.3. Rozwój muzyczny uczniów a praca w orkiestrze

Respondenci wskazali wiele umiejętności, jakich uczniowie nabywają, i wiele korzyści, jakie wynoszą z pracy w orkiestrze. Najważniejszą – wymienianą przez wszystkich badanych – jest umiejętność współpracy:

- *wszechstronna zdolność współpracy z wieloma innymi muzykami w ramach profesjonalnej orkiestry;*
- *poznanie specyfiki pracy i współpracy w zespole;*
- *umiejętność pracy w zespole, dostosowywanie się do pracy w zespole;*
- *umiejętność podporządkowania własnej indywidualności dla nadrzędnego celu artystycznego, jakim jest wspólne wykonanie dzieła muzycznego, elementarne zasady współżycia koleżeńkiego.*

Podobnie jak w przypadku kameralistyki, badani podkreślają możliwość dalszego rozwoju umiejętności specyficznie muzycznych, takich jak wrażliwość na dźwięk, czytanie a vista, właściwa artykulacja, słuch harmoniczny, pulsacja, precyzja rytmiczna, intonacja, dostrajanie się, a także:

- *poznawanie i rozróżnianie stylów muzycznych różnych epok i kompozytorów;*
- *poznawanie i nauka partii orkiestrowych własnego instrumentu.*

Praca w orkiestrze to także wykształcanie czysto orkiestrowych nawyków i orkiestrowych umiejętności, np. reakcji na ruch dyrygenta, właściwych zachowań w czasie prób i koncertów, strojenie instrumentu w grupie, ustawienie orkiestry, umiejętność słuchania innych przy równoczesnym graniu. Uczeń nabiera rutyny jako muzyk orkiestrowy i kształci swój warsztat gry zespołowej, jak również *poznaje specyfikę innych instrumentów.*

Dzięki pracy w orkiestrze ma możliwość udziału w koncertach i wydarzeniach artystycznych wysokiej rangi, w wykonaniach ciekawych pozycji repertuarowych. Zyskuje także obycie z publicznością, obycie estradowe, umiejętność panowania nad emocjami, koncentracji uwagi na zadaniu. Ma poczucie współtworzenia dzieła artystycznego i odpowiedzialności za wykonanie koncertu.

– Muzykowanie w dużym zespole poprzez „potęgę” efektu końcowego daje poczucie jeszcze większej satysfakcji z gry. To zostawia w uczniu trwały ślad na całe życie, sprawia, że nigdy takich przeżyć nie zapomni.

Uczeń w orkiestrze *rozwija się jako muzyk i jako człowiek, uczy się współpracy, samodyscypliny, punktualności i wspólnego dążenia do nadrzędnego celu artystycznego.*

Stosunek uczniów do zajęć z orkiestry wszyscy NOR ocenili jako „pozytywny” i „bardzo pozytywny”, choć jednocześnie wskazywali na różne odstępstwa uczniów od dyscypliny, np. brak punktualności, częste zwalnianie się z części zajęć, zapominanie smyczka, głośne komentarze, granie na instrumencie, kiedy dyrygent przerywa, spóźnione reakcje na dyspozycje dyrygenta, niedokładne opanowanie partii instrumentalnych.

5.2.4. Programy, działalność koncertowa

Programy ustalają dyrygenci w porozumieniu z dyrekcją szkoły i nauczycielami instrumentów głównych. W jednym przypadku respondent „poskarżył się”, że jest jako dyrygent „terroryzowany” przez wydział wokalny, dlatego w repertuarze orkiestry dominują opery. Z kolei w innych orkiestrach opera należy do najrzadziej wykonywanego gatunku. Najczęściej grywane są koncerty solowe, jednoczęściowe utwory symfoniczne (uwerturny, poematy symfoniczne), najrzadziej zaś – swing, jazz oraz wspomniane opery. Ponadto badani wymienili jeszcze kolędy, tańce i muzykę pop.

Jeśli chodzi o styl, to najczęściej wykonują muzykę klasycyzmu i romantyzmu, a najrzadziej – impresjonizmu. Także muzyka polska nie cieszy się popularnością, mniej niż połowa badanych zaznaczyła polską muzykę współczesną, ale prawdopodobnie dotyczy także muzyki współcześnie tworzonej (a więc rozrywkowej). Natomiast ponad połowa respondentów stwierdziła, że w repertuarze ostatnich pięciu lat znalazły się utwory muzyki najnowszej, wymagające zakupu licencji. Zakup finansowała z reguły rada rodziców lub organizatorzy koncertów.

Koncerty najczęściej odbywają się oczywiście w siedzibie szkoły (choć w jednym przypadku szkolna sala koncertowa nie spełnia żadnych standardów, jeśli chodzi o powierzchnię), ale także w innych siedzibach (ratusz, muzea, domy kultury), a jeden z respondentów wymienił bardzo prestiżowe sale (sale filharmonii, akademii muzycznej, a nawet Teatru Wielkiego w Warszawie).

Badani przygotowują ze swoimi orkiestrami duże repertuary, większość wskazała, że corocznie jest to powyżej 80 minut muzyki.

5.2.5. NOR a inni nauczyciele

Na podstawie wskazań NOR, współpraca z innymi nauczycielami układa się bardzo dobrze, a stosunek NI do zajęć z orkiestry określają jako pozytywny i bardzo pozytywny. Na pytanie, jakiej pomocy oczekują od innych nauczycieli, NOR odnieśli się wyłącznie do nauczycieli instrumentu, pragnąc, aby ci podczas swoich lekcji czytali z uczniami partie orkiestrowe i pomagali im w opanowaniu trudniejszych miejsc z repertuaru orkiestry:

- *Pomocy w opanowaniu partii orkiestrowych, konsultacji w opracowaniu smyczkowania;*
- *Aby poćwiczyli z uczniem trudniejsze miejsca, podpowiedzieli, jak sobie poradzić z jakimś problemem technicznym.*

Ponadto pragną zasięgać u NI konsultacji merytorycznych, związanych ze specyfiką gry na danym instrumencie:

- *Czasami potrzebuję pomocy nauczyciela skrzypiec w opalcowaniu nowego materiału nutowego;*
- *Drobne konsultacje wykonawcze, pomoc repertuarowa;*
- *Konsultacji w zakresie problemów intonacyjnych lub zadęciowych.*

Pytanie było sformułowane niefortunnie i na podstawie odpowiedzi badanych trudno powiedzieć, czy te formy współpracy są realizowane, czy pozostają w sferze oczekiwań i pragnień. Tylko dwie osoby wyraźnie potwierdziły, że współpraca układa się im bardzo dobrze. Być może najczęściej jest tak, jak przedstawia to jeden z respondentów w obszernej wypowiedzi, którą zamieszczamy poniżej:

- *W zasadzie trudno ocenić sprawę jednoznacznie. Część nauczycieli stawia orkiestrę na czołowym miejscu i pomaga nawet czasem uczniom w przygotowaniu indywidualnym do zajęć orkiestry, większa część jednak zupełnie o to nie dba. Mało tego, nie rozumie (bądź rozumie, ale nic sobie z tego nie robi), że obecność ucznia na dwóch godzinach orkiestry z trzech przez cały rok, bardzo utrudnia uczniowi dobrą grę, a dyrygentowi i orkiestrze dezorganizuje pracę. Więc w zasadzie wystarczyłoby, gdyby nauczyciele nie ustalali zajęć członkom orkiestry w czasie tych trzech godzin w tygodniu (również „pojedynczych” akompaniamentów oraz „wyjątkowych” dodatkowych lekcji). Byłoby już wówczas bardzo profesjonalnie. Idealem byłaby sytuacja, żeby nauczyciel przez kilka minut raz w miesiącu zechciał spojrzeć w materiał nutowy ucznia grany na orkiestrze i w sposób jego gry, czy przypadkiem uczeń nie robi sobie krzywdy. Dyrygent często nie jest w stanie zajmować się pojedynczymi członkami orkiestry.*

Oczekiwania, jakie NOR wyrazili wobec NO, najczęściej wiążą się z działalnością orkiestry. Respondenci spodziewają się, że zajęcia ogólnomuzyczne będą wspierać i wspomagać działania dyrygentów:

- *Chciałbym, aby uczniowie na zajęciach z literatury na przykład mieli możliwość słuchania wykonywanych aktualnie utworów w dobrych wykonaniach;*
- *Że będą rozbudzać ciekawość uczniów na temat muzyki symfonicznej;*
- *Oczekuję, że uczniowie osłuchają się z granymi utworami.*

Ale poza typowymi oczekiwaniami (takimi jak: lepsza znajomość określeń i terminów muzycznych przez uczniów, więcej zwracania uwagi na intonację, ustawicznego poszerzania wiedzy z zakresu stylów i praktyk wykonawstwa muzycznego), pojawiły się też takie postulaty:

- *Żeby sami interesowali się tym, co gramy, żeby słuchali naszych koncertów;*
- *Marzeniem ściętej głowy pozostaje jednak zmniejszenie kolizji przedmiotów teoretycznych z zajęciami orkiestry;*
- *Aby grafik zajęć nie pokrywał się z zajęciami orkiestry.*

Wskazują one na istnienie pewnych problemów w organizacji zajęć i niezdrowej rywalizacji o to, czyj przedmiot jest ważniejszy. Przykład ten pokazuje, w jak bardzo zamkniętych i odosobnionych sferach pracują nauczyciele różnych specjalności w tych samych szkołach.

5.2.6. NOR o innych zajęciach

NOR pytani o wymiar godzinowy innych zajęć, ocenili go jako właściwy w stosunku do wszystkich przedmiotów ogólnomuzycznych i instrumentu głównego. Również z chóru i kameralistyki wymiar godzin przez większość NOR został uznany za adekwatny. Jedyne zajęcia, których według respondentów jest za mało, to gra w orkiestrze. Wszyscy badani stwierdzili, że 3-letni okres uczestnictwa w tzw. dużym zespole jest niewystarczający do nabycia umiejętności potrzebnych w zawodowej pracy w orkiestrze. Poziom wymagań z poszczególnych przedmiotów przez zdecydowaną większość oceniony został za adekwatny. Trzeba dodać, że w odpowiedziach na pytanie o inne przedmioty, zawsze kilka osób odpowiadało „nie wiem”. Z jednej strony NOR zarzucają NO, że nie interesują się pracą i koncertami orkiestry, ale jak widać *désintéressement* jest obopólne.

NOR stwierdzili, że wszystkie przedmioty są potrzebne, *nie ma przedmiotów zbędnych – raczej jest ich za mało*. Jedyne w jednej wypowiedzi pojawia się sugestia, że *literatura muzyczna, formy muzyczne i historia muzyki powinny stanowić jeden przedmiot*.

Stosunkowo niewiele propozycji badani wnieśli w odpowiedzi na pytanie o to, jakich przedmiotów brakuje. Najczęściej wymieniano studia orkiestrowe, improwizację, a ponadto dyrygowanie, instrumentację, czytanie partytur, a więc ponownie przedmioty w jakiś sposób związane z orkiestrą.

5.2.7. Postulowane zmiany

Na pytanie o zmiany, jakie powinny nastąpić w zakresie funkcjonowania orkiestry w SM II, badani najczęściej postulowali zwiększenie liczby godzin i częstotliwości zajęć (przynajmniej dwa razy w tygodniu), pomocy jeszcze jednego nauczyciela, aby ułatwić uczniowi pracę nad tekstem i usprawnić w tym zakresie pracę na próbach całościowych:

- *Dobrze, aby co jakiś czas próbę sekcijną prowadził doświadczony muzyk instrumentalista, nie tylko dyrygent;*
- *Zwiększenie liczby zajęć w celu przeprowadzania prób sekcyjnych;*
- *Orkiestra powinna obowiązywać przez cały cykl nauczania.*

Według jednego z badanych orkiestra i kameralistyka, oprócz zajęć z instrumentu, powinny być najważniejszymi przedmiotami w szkole średniej.

Ponadto poruszono kwestie bezpłatnego udostępniania materiałów orkiestrowych, a w przypadku orkiestry z „egzotycznym składem” respondent postulował zatrudnienie w swojej szkole nauczycieli altówki, wiolonczeli i kontrabas, gdyż brak uczniów grających na tych instrumentach jest boleśnie odczuwany w pracy orkiestry.

Niewielu badanych wypowiedziało się na temat zmian, jakie powinny zostać wprowadzone w SM II. Poza głosami, zawsze obecnymi przy tym pytaniu w innych grupach, typu: *zdecydowanie niczego nie należy zmieniać*, pojawiły się propozycje wprowadzenia improwizacji:

- *Absolutnie brakuje improwizacji u każdego instrumentalisty;*
- *Konieczne wprowadzenie jest improwizacji jako podstawowej formy kreatywności muzycznej;*

wprowadzenia zajęć fakultatywnych wpisujących się w zainteresowania uczniów, lepszego dostosowania zajęć ogólnomuzycznych do praktycznego wykorzystania na zajęciach orkiestrowych i kameralnych, większego zwracania uwagi na stronę artystyczną (*panuje zbyt duży nacisk na stronę techniczną, a za mały na stronę artystyczną wykonania*) i zmiany priorytetów, gdyż *najważniejsza jest muzyka, a nie udział w konkursach*.

Odnotujmy odosobniony głos dyrygenta orkiestry uczącego także kształcenia słuchu, gdyż dotyczy on niezwykle istotnej kwestii, pominiętej zupełnie przez NO:

- *W nauczaniu kształcenia słuchu kładzie się nacisk na słyszenie absolutne, które moim zdaniem do niczego nie prowadzi, zamiast na kształcenie słuchu relatywnego.*

5.2.8. Podsumowanie

NOR okazali się jedyną grupą, która w swoich wypowiedziach nie odniosła się w ogóle do kwestii reformy. Odpowiedzi na inne pytania wyraźnie uwarunkowane są podstawową ich działalnością jako dyrygentów orkiestry. Na koniec zacytujmy dość obszerną wypowiedź jednego z respondentów, w której na podstawie własnych doświadczeń dokonuje on pewnej oceny środowiska nauczycielskiego SM II:

– Wydaje się, że obecny system II stopnia w Polsce jest dobrym systemem, świadczą o tym sukcesy wychowanków przy rekrutacji do szkół wyższych i potem na międzynarodowych arenach zawodowych. Problemem jednak moim zdaniem są poszczególni nauczyciele, którzy na ścieżce pedagogicznej lądują w sposób przypadkowy, z braku innego zajęcia lub/i po znajomości. To bardzo smutne, gdy stawia się młodego człowieka przed jakimś zakompleksionym nieudacznikiem lub przed kimś, kto boi się, że uczeń go przerośnie. Uważam to za największy skandal każdego rodzaju szkolnictwa na każdym etapie edukacji. Po pięciu latach pracy znam zbyt wielu uczniów o niezwykle wybitnych osobowościach i predyspozycjach, którzy na wczesnym etapie decyzyjnym rezygnowali ze szkoły. Owszem, nie można wszystkiego zwać na słabość nauczycieli, ale jeśli postawi się dobro ucznia ponad wszystko (ponad konieczność wypełnienia etatu, ponad „już tylko kilka lat do emerytury”, ponad układy rodzinne itp.), już to będzie najlepsza i najkorzystniejsza zmiana w kształceniu. Każdego stopnia. I jeszcze jedno – przydałaby się znacznie większa, obiektywna (poza „układami”) kontrola CEA nad poszczególnymi pedagogami. Jeśli ktoś (nawet dyplomowany) przestaje się rozwijać, pozwala sobie na skandaliczne zachowania w stosunku do uczniów, wpływają na tego kogoś regularne, rozsądne skargi rodziców/uczniów – musi zostać sprawdzony, zweryfikowany. Nie wolno naszemu środowisku chronić patologii.

5.3. Nauczyciele prowadzący chóry

5.3.1. Wprowadzenie

Ankiety wypełniło 26 nauczycieli – chórmistrzów (32,5% populacji), 16 kobiet, 10 mężczyzn; średnia wieku – 42 lata. W zdecydowanej większości są to absolwenci wydziałów edukacji muzycznej (wychowania muzycznego) lub dyrygentury. Poza chórem 18 osób prowadzi także inne zajęcia, najczęściej kształcenie słuchu i zespoły kameralne, a także fortepian, literaturę muzyczną, orkiestrę, harmonię, rytmikę, zasady muzyki, czytanie nut głosem.

5.3.2. Rozwój zawodowy

Badani, podobnie jak inne grupy, odbyli wiele kursów doskonalenia zawodowego, i to głównie dla dyrygentów, a poza tym z zakresu teorii muzyki, kursy instrumentalne, psychologiczno-pedagogiczne, zarządzania. Tylko jedna osoba nie wykazała się żadną aktywnością na tym polu, twierdząc, że nie czuje takiej potrzeby.

Z kompetencji, które chcieliby rozwinąć czy zdobyć, NC najczęściej wymieniali te związane z działalnością chórmistrzowską (dyrygowanie, emisja głosu, metodyka prowadzenia zespołów wokalnych, aranżacja utworów wokalnych), a ponadto: kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, językowe, informatyczne oraz związane z umiejętnościami pozyskiwania środków na działalność koncertową chórów.

22 osoby wraz z prowadzonymi przez siebie chórami uczestniczyły w licznych festiwalach i konkursach, także międzynarodowych, a 11 zdobyło nagrody i wyróżnienia. Pojawiły się jednak głosy o problemach, które uniemożliwiają uczestnictwo w takich wydarzeniach muzycznych:

- *Brak finansów na autokar na wyjazd na konkurs;*
- *Nie mamy szans brać udziału w konkursach, jest rzeczą niemożliwą przygotować program konkursowy, kiedy zajęcia z chóru odbywają się tylko raz w tygodniu.*

Badani swoje osiągnięcia chórmistrzowskie ocenili bardzo wysoko (14 osób), i dość wysoko (6 osób). Pięć osób wskazało ocenę „wystarczającą”. Ci ostatni, opisując efekty swojej pracy z chórem, wskazywali na zbyt ograniczoną ilość zajęć:

- *Bardzo duże efekty były w latach, kiedy zajęcia chóru odbywały się dwa razy w tygodniu. Obecnie zajęcia chóru są raz w tygodniu, a efekty dydaktyczne i kulturalne są niskie;*
- *Liczba godzin przeznaczonych na zajęcia chóralne jest niewystarczająca;*

oraz małą liczbę uczniów uczęszczających na chór:

- *Liczba osób uczęszczających na zajęcia chóru jest zbyt mała na zapewnienie określonego poziomu wykonawczego; umiejętności wokalne chórzystów są przeciętne;*
- *Chór jest 3-głosowy, a repertuar bardzo ograniczony.*

Badani, którzy wyżej ocenili swoje osiągnięcia, wskazywali przede wszystkim na:

- *dużą aktywność koncertową swoich zespołów: chór czynnie bierze udział we wszystkich uroczystościach organizowanych przez szkołę, a także uczestniczy w imprezach miejskich; chór daje kilkanaście koncertów rocznie, wykonuje muzykę a cappella, jak i wokально-instrumentalną z kilkoma orkiestrami zawodowymi i pod dyktando wybitnych dyrygentów symfonicznych; dzięki osobistemu zaangażowaniu i dbałości o systematyczność lekcji, atrakcyjności repertuaru oraz inicjatywie w lokalnym środowisku, chór może często koncertować oraz odnosi coroczne sukcesy;*
- *udział w wydarzeniach artystycznych wysokiej rangi: chór wielokrotnie koncertował w RFN, Belgii, także w Portugalii, Hiszpanii i Francji, na Węgrzech, w uroczystościach transmitowanych przez TVP Regionalną, TVP Po-*

- lonia. Brał udział w profesjonalnych festiwalach [. . .]. Owocna współpraca ze współczesnymi kompozytorami, pozyskiwanie utworów z dedykacją dla naszego chóru; kilka nagrań płytowych wspólnie z Orkiestrą Symfoniczną im. Karola Namysłowskiego [. . .]. Nagrania muzyki religijnej dla TVP, Telewizji Trwam [. . .]. Msza koronacyjna C-dur W. A. Mozarta wraz z solistami z wydziału wokalnego i orkiestrą szkolną;
- postępy uczniów, dzięki czemu stają się oni jeszcze bardziej zmotywowani do lepszej pracy: młodzież dość szybko nabywa odpowiednich umiejętności, co powoduje zwiększenie poziomu artystycznego – uczniowie potrafią dostrzec, a będąc zadowoleni z pracy i efektów, stają się świadomymi twórcami dzieła;
 - wysoki poziom własnych kompetencji: stosowane metody nauki śpiewu zbiorowego przynoszą pożądane efekty. Poprawna intonacja, barwa. Sięganie po utwory niestandardowe na wysokim poziomie; zespół jest prowadzony na wysokim poziomie, o czym świadczą opinie fachowców – dyrygentów i specjalistów od emisji głosu; propozycje konsultacji zewnętrznych dla zespołów chóralnych; wydaje mi się, że na każdy problem wokalny potrafię znaleźć odpowiedni sposób, zwracam uwagę na każdy szczegół, który można poprawić.

Dla NC największym źródłem satysfakcji zawodowej są przede wszystkim koncerty chóru, podczas których mają możliwość pokazania efektów swojej pracy. Tak stwierdziło blisko 53% badanych:

- Gdy widzę efekty mojej pracy na przesłuchaniach, koncertach, konkursach;
- Jako dyrygent chóru – po udanym koncercie, także po każdym nagrodzeniu zespołu;
- Podczas koncertów, kiedy prezentowane są efekty mojej pracy;
- Każdy dobrze zaśpiewany koncert przynosi ogromną radość i satysfakcję.

Jest to dość istotna zmiana w porównaniu z innymi grupami nauczycieli, którzy jako źródła satysfakcji najczęściej wymieniali zjawiska/wydarzenia dające się zaklasyfikować do kategorii „widoczna radość i pasja ucznia”. W przypadku NC ta kategoria wypowiedzi także się pojawia, ale rzadziej niż wyżej wymieniona:

- Kiedy moi uczniowie mają satysfakcję i frajdę z wykonywania i tworzenia muzyki, kiedy są w tym emocje i ekspresja!!
- Widząc zadowolenie swoich uczniów wychodzących po zajęciach i podśpiewujących repertuar;
- Satysfakcję przynosi mi uznanie uczniów i ich miłe słowa [. . .] miło jest słuchać, że udało się zaszcześcić komuś miłość do muzyki chóralnej;
- Uśmiech uczniów z osiągnięcia małych sukcesów artystycznych na każdej lekcji – zaśpiewany czysto akord, ładnie zinterpretowane dzieło.

Występują również wypowiedzi z kategorii „widoczne postępy ucznia” i „własna skuteczność”:

- *Gdy widzę postępy w nauce u swoich uczniów;*
- *Gdy uczeń średni albo słaby poczyni znaczące postępy, które są wynikiem mojej pracy.*

5.3.3. Repertuar i warunki pracy

Odpowiedzi badanych na pytanie o ilość przygotowywanego repertuaru rocznie rozłożyły się niemal równomiernie na wszystkie kategorie: 3 osoby przygotowują z chórem nowy repertuar trwający do 20 minut, 9 – do 40 minut, 5 – do 60 minut, a 7 osób – powyżej 60 minut.

Zaskoczeniem dla ankierów były odpowiedzi na temat zawartości repertuaru. Badani mieli określić częstotliwość wykonywania różnych form i gatunków wokalnych i wokально-instrumentalnych, takich jak: pieśń, motet, kantata, msza, oratorium, aria. Okazało się, że – poza pieśnią – inne są wykonywane bardzo rzadko lub wcale. Natomiast w repertuarze chórów dominują musicale (fragmenty), muzyka gospel, muzyka rozrywkowa, popularna, jazzowa, a także współczesna muzyka artystyczna:

- *musical, jazz, rock, gospel, pop, rap od czasu do czasu;*
- *pieśni ludowe, patriotyczne, okolicznościowe;*
- *opracowania własne muzyki popularnej, kołędy;*
- *muzyka gospel, opracowania muzyki rozrywkowej;*
- *utwory współczesne np. Romualda Twardowskiego, Józefa Świdra;*
- *utwory a cappella na chór mieszany współczesnych kompozytorów;*
- *współczesna muzyka sakralna także muzyka rozrywkowa.*

Blisko 40% badanych stwierdziło, że muzykę renesansu, baroku, klasycyzmu chór wykonuje bardzo rzadko (lub wcale), a według 70% dotyczy to także muzyki impresjonizmu. W odniesieniu do muzyki polskiej tych epok i Młodej Polski, procenty te były jeszcze większe – a zatem muzyka polska z okresu do połowy XX w. jest praktycznie nieobecna w repertuarze chórów prowadzonych przez badanych NC. Najczęściej wykonywana jest muzyka współczesna i współcześnie tworzona (chodzi o muzykę nieartystyczną) – tak twierdzi 71% badanych.

Zdecydowana większość NC dobrze i bardzo dobrze ocenia warunki pracy chóru pod względem dostępności i powierzchni sali, liczby krzeseł, pulpity, jakości oświetlenia i wentylacji. Jedynie co do dostępności nut oceny są bardziej podzielone.

5.3.4. Rozwój muzyczny uczniów a śpiewanie w chórze

87,5% badanych uważa, że stosunek uczniów do zajęć w chórze jest pozytywny i bardzo pozytywny.

Respondenci proszeni o wskazanie korzyści, jakie przynosi uczniom śpiewanie w chórze, wymienili wiele różnych umiejętności, bardzo zbliżonych do tych, które pojawiły się w odpowiedziach nauczycieli kameralistyki:

- rozwój umiejętności społecznych, współpraca w grupie, odpowiedzialność za siebie i innych, punktualność, koleżeństwo, dyscyplina: *wspólna praca integruje młodzież, uczy pracy w zespole, uczy odpowiedzialności za realizację powierzonego zadania;*
- rozwijanie słuchu muzycznego, a zwłaszcza harmonicznego, wrażliwości na prawidłową intonację: *rozwija słuch harmoniczny, melodyczny; poprawia się umiejętność słyszenia harmonicznego, dostrojenia się do innych; wielotorowe kształcenie słuchu, które nie jest możliwe na innych zajęciach;*
- rozwijanie umiejętności muzycznych w zakresie śpiewu – uczenie się prawidłowego posługiwania się głosem, prawidłowego oddechu, poprawnej emisji głosu, dykcji: *umiejętność prawidłowego śpiewania z wykorzystaniem przepony, poszerzenie skali głosu; uczeń potrafi prawidłowo operować głosem z zachowaniem zasad prawidłowego oddechu; dbałość o prawidłową dykcję, artykulację, precyzję rytmiczną;*
- umiejętności czytania nut głosem, także czytania a vista;
- poznanie różnorodnego repertuaru chóralnego, literatury wokально-instrumentalnej z różnych epok;
- umiejętność współpracy z dużym aparatem wykonawczym, orkiestrą symfoniczną i innymi składami wykonawczymi, z dyrygentem i solistami: *przyzwyczajenie do dyrygenta i reakcja na jego ruchy; poznanie nawyków scenicznych;*
- możliwości koncertowania – wielu uczniów, poza występami chóru, nie ma okazji do zaprezentowania publicznie swoich instrumentalnych lub wokalnych umiejętności i odnoszenia sukcesów na konkursach (co zwiększa poczucie własnej wartości), a co się z tym wiąże – obycia ze sceną, pokonywania tremy: *radość z możliwości koncertowania – nie wszyscy uczniowie występują jako soliści; uczniowie mocniej identyfikują się ze szkołą podczas konkursów, koncertów;*
- praktyczne wykorzystanie wiedzy zdobytej na zajęciach ogólnomuzycznych.

Podsumowując słowami jednej z respondentek: *chór rozwija wrażliwość muzyczną, poprawia słuch harmoniczny, doskonalą solfeż, emisję głosu,*

dykcję; dostarcza dodatkowej wiedzy z dziedziny historii muzyki, harmonii i kształcenia słuchu, a także form muzycznych; zapoznaje z literaturą muzyczną, a co najważniejsze – **daje dużo radości.;** jednym słowem – **chór według mnie najbardziej rozwija!!!**

5.3.5. NC o innych zajęciach

Oceniając wymiar godzinowy poszczególnych przedmiotów, badani stwierdzili, że jest on właściwy dla wszystkich przedmiotów ogólnomuzycznych oraz dla instrumentu/przedmiotu głównego (wyniki wahały się od 80 do 90%). Jedynie z kameralistyki (35%), orkiestry (40%), a zwłaszcza z chóru (blisko 70%) wymiar godzinowy uznany został za niewystarczający. Również poziom wymagań z przedmiotów ogólnomuzycznych i instrumentu/przedmiotu głównego uznano za adekwatny.

Dla NC nie ma przedmiotów zbędnych, wszystkie mają ważne znaczenie dla rozwoju ucznia, tylko jedna osoba stwierdziła: *inną kwestią jest natomiast liczba godzin i podstawa programowa.*

Na pytanie, o jakie przedmioty należałoby rozszerzyć program SM II, najczęściej wymieniano: emisję głosu dla wszystkich, improwizację, czytanie nut głosem, solfeż i oczywiście chór:

- *Obowiązkowo chór dla wszystkich, nawet instrumentalistów;*
- *Więcej chóru – dwa razy w tygodniu!!!*

W przeciwieństwie do innych grup nauczycieli nie wspomniano o zwiększeniu ilości zajęć z kameralistyki.

5.3.6. NC a inni nauczyciele

37% badanych uważa, że NI wykazują pozytywny stosunek do zajęć chóralnych, ale większość (52,5%) – że obojętny:

- *Stosunek nauczycieli przedmiotu głównego jest różny – są tacy, którzy w pełni akceptują nasze działania i je wspierają, inni natomiast są nastawieni wręcz wrogo i sugerują pozyskanie zwolnienia lekarskiego z tego przedmiotu.*

NC wyrazili więcej, w porównaniu z kameralistami, oczekiwań wobec nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych, choć i tu pojawiały się odpowiedzi typu „nie mam specjalnych oczekiwań”. Najczęściej NC oczekują większego nacisku na rozwijanie tych sprawności i umiejętności uczniów, które potrzebne są w chórze, a więc:

- *Uczniowie powinni więcej śpiewać podczas zajęć na kształceniu słuchu;*
- *Nauczyciele powinni większy nacisk położyć na czytanie a vista;*
- *Oczekuję, że uczeń będzie biegle czytał nuty głosem;*
- *Więcej śpiewania prostych motywów melodycznych, interwałów, trójdźwięków;*

- Wysokie umiejętności czytania nut głosem i prawidłowo ukształtowany słuch harmoniczny;
- Oczekuję, że uczeń będzie orientował się, z jakiego okresu historii muzyki pochodzi utwór (kompozytor), który wykonujemy.

5.3.7. Zmiany, jakich NC oczekują w zajęciach z chóru

W odpowiedzi na pytanie, jakie zmiany powinny nastąpić w zakresie zajęć z chóru w szkole II st., respondenci kolejny raz pokazali, jak priorytetowo je traktują. Zgłoszono w zasadzie tylko dwa postulaty, na czoło wybija się jeden: blisko 70% uważa, że należy zwiększyć liczbę godzin z chóru oraz obowiązkiem śpiewania w chórze objąć wszystkich uczniów, także instrumentalistów z orkiestry oraz uczniów roku dyplomowego:

- Powinien być od 1 do 6 klasy obowiązkowy dla wszystkich!
- Chór szkolny powinien być obowiązkowy dla wszystkich uczniów bez względu, czy grają w orkiestrze, czy nie. To jest podstawa do rozwoju uczniów w szkole muzycznej;
- Stały wymiar zajęć 2 razy w tygodniu po 2 godz. lekcyjne, przez 5 lat nauki;
- Powinno nastąpić zwiększenie liczby godzin dydaktycznych. Tygodniowy wymiar godzin (2 godz. tygodniowo) nie pozwala bez dodatkowych prób na rzetelne przygotowanie uczniów do śpiewania, prawidłowej emisji głosu, wykonania większego repertuaru;
- Zajęcia z przedmiotu chór powinni realizować uczniowie wszystkich klas szkoły muzycznej II stopnia. Klasa programowo najwyższa powinna także uczestniczyć w zajęciach chóru przynajmniej w I semestrze roku szkolnego. Poza tym – to uczniowie najstarsi mają najlepsze możliwości głosowe, tymczasem według siatki godzin to właśnie im „odpuszcza się” te zajęcia, co jest bardzo niekorzystne dla chóru;
- Zwiększenie liczby godzin – w obecnych siatkach i projektach po reformie zajęć z chóru jest zbyt mało, aby liczyć na dobry poziom wykonawczy i kształcenie świadomego śpiewaka – chórzysty czy też instrumentalisty;
- Chór powinien być realizowany przynajmniej przez 5 lat.

Drugi postulat dotyczy zaangażowania na stałe akompaniatora do chóru. NC tak bardzo zaangażowani są w sprawy chóru, że także na pytanie o zmiany w SM II odpowiadali z perspektywy chórmistrzów.

5.3.8. Postulowane zmiany SM II i podsumowanie

W wypowiedziach NC najbardziej – w porównaniu z innymi grupami – dało się odczuć, jak wielką wagę przywiązują oni do przedmiotu, który prowadzą. Przez pryzmat zajęć chóralnych oceniają inne zajęcia, których wymiar, jak i wymagania są według nich właściwe. Nie widzą – w przeciwieństwie do innych nauczycieli – ani nadmiernego obciążenia uczniów, ani potrzeby wprowadzenia na większą skalę do programu kameralistyki czy improwizacji. Jedynie chór powinien mieć zwiększony wymiar.

Dopiero w ostatnim punkcie ankiety pojawiły się inne wątki. Jeden z nich dotyczył wydziału wokalnego i konieczności wydłużenia cyklu nauczania do 6 lat:

– 4 lata szkoły średniej dla człowieka z ulicy to za mało, by stał się muzykiem. Kończy szkołę II st. z tytułem, a uczy się 4 lata!!! [...] Ani nut nie czytają, ani pojęcia o muzyce nie mają, tylko głos się kształci, [...] jak można porównać edukację od dziecka przez 6 plus 6 lat do 4 lat! Szkoda zachodu. Powinny się zmienić zasady.

Inny związany był z postulatem reaktywacji wydziału wychowania muzycznego. Dwie osoby postulowały ograniczenie zarówno godzin, jak i wymagań z przedmiotów teoretycznych, a głównie z harmonii, historii muzyki, form muzycznych:

– Obserwuję coraz większe kłopoty z realizacją podstawy programowej z przedmiotów ogólnomuzycznych. Wymagania powinny być dostosowane w taki sposób, aby uczniowie realizujący 2 szkoły byli w stanie sobie z tym poradzić. To uczelnie muzyczne powinny rozszerzać ten rodzaj wiadomości, tymczasem można odczuć, że to szkoły II stopnia wyczerpują zagadnienia teoretyczne.

Również dwie (inne) osoby chciałyby, aby uczniowie mieli możliwość wyboru przedmiotów, które ich interesują. Reforma wychodzi zatem na przeciw tym oczekiwaniom, choć inni NC, popierając reformę (*reforma tak*), zarzucają nie dość staranne przeprowadzenie konsultacji: *Brak konsultacji z nauczycielami i szkołami uważam za lekceważenie środowiska.*

Najwięcej kontrowersji wśród NC wzbudzają propozycje dotyczące ilości zajęć chórnych:

– Ograniczenie w siatce godzin zajęć chóru uważam za sprzeczne z założeniami tej reformy, która według twórców stawia na muzykowanie zespołowe. A czym wobec tego jest chór?

– Obecny program pilotażowy szkół muzycznych lekceważy znaczenie chóru w rozwoju i kształceniu umiejętności muzycznych i ucina godziny. A historia naszego narodu nieraz pokazała, jaką ważną rolę spełniał głos chóru.

Niektórzy w ogóle nie widzą potrzeby dokonywania większych zmian:

*– Uważam, że obecny system spełnia oczekiwania uczniów, rodziców i nauczycieli;
– Szkoły muzyczne II st., które mają kształcić zawodowych muzyków, muszą mieć rozbudowaną sferę przedmiotu głównego i podstawę w postaci teorii. Trudno jest grać Mozarta bez wysłuchania jego dzieł i umiejscowienia jego twórczości w kontekście innych kompozytorów. Jeśli nie będzie takich zajęć w szkole, pewne jest, że uczeń sam i na odpowiednim poziomie nie uzyska i nie posiada takiej wiedzy;*

ewentualnie powinny one poprawić funkcjonowanie przede wszystkim chóru:

– Moim zdaniem oprócz dyrygenta chóru powinny być jeszcze inne osoby do pomocy przy prowadzeniu chóru, np.: specjalista od emisji głosu, osoby do prowadzenia prób w głosach lub znacznie większy przydział godzin dla dyrygenta i przewidziane w planie szkolnym próby sekcyjne;

– Zmiana obowiązkowości zajęć chóralnych (bez podziału na orkiestrę i chór) – nie można traktować orkiestry jako zamiennika dla chóru!!!

– Powinno zmienić się podejście do chóru! Zwłaszcza instrumentalistów.

To zdecydowane opowiadanie się za zajęciami chóralnymi stoi w sprzeczności z przekonaniami innych nauczycieli, którzy najchętniej ograniczyliby wymiar godzin chóru. Z punktu widzenia „interesów” grupy NC i jej priorytetów („udany koncert – efekt mojej pracy”) rozumiałe jest pragnienie, aby chór odbywał się częściej, aby więcej uczniów objętych było obowiązkiem śpiewania w chorze. Powstaje jednak dylemat, gdyż z jednej strony chór rzeczywiście zapewnia wszystkim uczniom możliwość występów publicznych, ale z drugiej – bardzo obciąża czasowo uczniów, zwłaszcza w okresach intensywnej pracy, kiedy w związku ze zbliżającym się koncertem próby odbywają się częściej, i to kosztem innych zajęć (ogólnomuzycznych).

Podsumowanie

Małgorzata Chmurzyńska

Podsumowując część II relacjonującą opinie nauczycieli – muzyków SM II, warto podkreślić, że:

– Wszystkie grupy badanych nauczycieli wykazują dużą aktywność, jeśli chodzi o dalszy rozwój zawodowy i doskonalenie swoich umiejętności; przynajmniej raz w roku uczestniczą w kursach, warsztatach, seminariach, głównie związanych z prowadzonymi przez siebie zajęciami (a więc różnego rodzaju metodyki), ale też rozwijających wiele innych kompetencji; kursy nie zawsze zaspokajają ich potrzeby.

– Wszystkie grupy nauczycieli pragną zdobywać i rozwijać nowe kompetencje; na uwagę zasługuje grupa NI, z których znaczna część prowadzi także zespoły instrumentalne i chciałaby w tym kierunku dokształcić się; niemal wszystkie grupy artykułują potrzebę doskonalenia się pod względem psychopedagogicznym – to ważny sygnał dla organów nadzorczych, dowodzący, że badani mają świadomość swoich deficytów w tym zakresie.

– Wielu nauczycieli to czynni muzycy dbający wciąż o własny rozwój zawodowo-artystyczny.

– Istnieje cała sfera zagadnień, w zakresie których zdecydowana większość badanych, niezależnie od specjalności, zachowuje zdumiewającą wręcz zgodność (np. co do źródeł satysfakcji czy sposobów motywowania uczniów), ale istnieją też tematy sporne.

Zgodność opinii dotyczy następujących kwestii

1. Uczniowie uczęszczający do SM II są przeciążeni obowiązkami – zbyt wiele godzin spędzają w szkole, pracują dużo dłużej niż 8 godzin dziennie, nie mają czasu na swoją podstawową działalność muzyczną, a więc na grę na instrumencie. W dodatku taki tryb życia jest niekorzystny dla młodego organizmu – uczniowie są permanentnie zmęczeni i rozkojarzeni, stąd problemy z koncentracją uwagi, z pamięcią, uczeniem się i myśleniem. W tym nauczyciele są zgodni, ale jeśli chodzi o rozwiązanie tego problemu – już nie.

2. Potrzebna jest zmiana priorytetów w nauczaniu – ograniczenie teorii na korzyść praktyki, co może przybierać różne formy, np. upracticznienie teorii (harmonia przy instrumencie); zwiększenie wymiaru zajęć praktycznych, ograniczenie teoretycznych; zmiany w sposobie prowadzenia zajęć ogólnomuzycznych na bardziej praktyczne, aktywizujące uczniów, skłaniające do samodzielnych poszukiwań – to przede wszystkim postulaty nauczycieli przedmiotów głównych.

3. W SM II za mało uwagi przywiązuje się do rozwijania twórczych umiejętności uczniów. Dominuje nastawienie na odtwórstwo. Uczniowie bez nut nie potrafią niczego zagrać od siebie, także ze słuchu. Jest to pewien rodzaj „muzycznego upośledzenia”. Jako antidotum wielu nauczycieli proponuje wprowadzenie obowiązkowych zajęć z improwizacji.

4. Powinno zmienić się utrwalone tradycją i nawykami nastawienie nauczycieli na kształcenie solistyczne. Możliwość utrzymania się w zawodzie muzyka jako solisty jest na dzisiejszym rynku pracy nierealna, a statystycznie – bardzo wątpliwa. Nieetyczne jest motywowanie uczniów do intensywnego ćwiczenia poprzez stwarzanie im złudnych nadziei na wielką karierę solistyczną oraz nadmierne eksploatowanie ich na konkursach. Zazwyczaj uczeń nie zdaje sobie sprawy z tego, że może być przez nauczyciela traktowany instrumentalnie, jako narzędzie do osiągnięcia sukcesu pedagogicznego. Jako przeciwwagę dla „nastawienia solistycznego” nauczyciele proponują intensyfikację kształcenia w zakresie muzykowania zespołowego, a zwłaszcza – kameralnego.

5. Wiele nauczycieli z różnych grup uważa, że należy uczniom w jakimś stopniu zapewnić możliwość wyboru zajęć. Postulują także wprowadzenie nowych przedmiotów, na które zainteresowani uczniowie mogliby uczęszczać. Poza wspomnianą improwizacją i zwiększonym zakresem kameralistyki najczęściej wymieniano zagadnienia związane z muzyką rozrywkową i jazzową (harmonia, kompozycja, aranżacja itd.).

6. Według nauczycieli, zwłaszcza przedmiotów ogólnomuzycznych, powinno zmienić się traktowanie uczniów (szczególnie przez NI) – należy zapewnić im szacunek, podmiotowość, przyjazną atmosferę w szkole, poczucie bezpieczeństwa.

Kwestie różniące nauczycieli

1. Badane grupy chętnie dokonałyby odciążenia uczniów poprzez ograniczenie wymiarów godzinowych niektórych zajęć – ale nie swoich, tylko innych. Powodem nierozwiązywalności tej kwestii jest tendencja do nadwartościowania własnych (lub zbliżonych) przedmiotów. W tabeli P.1 w skróconej formie przedstawiono opinie poszczególnych grup nauczycieli

o przedmiotach, których jest za dużo i których jest za mało. Można zaobserwować ciekawą „wędrówkę” chóru z kolumny „za dużo” do kolumny „za mało”, w zależności, czy opinie wygłaszają NO i NI, czy NMZ. Te poglądy, nawzajem wykluczające się, odzwierciedlają sprzeczność interesów poszczególnych grup – wszyscy (na ogół) nauczyciele mają swoje ambicje artystyczne i chcieliby, aby to, co robią z uczniami, nabrało najbardziej idealnego kształtu, gdyż wtedy są doceniani, ich praca zyskuje uznanie i mają poczucie satysfakcji zawodowej. Ale realizując swoje aspiracje poprzez dokonania uczniów, zawsze powinni zadawać sobie pytanie, na ile jest to zgodne z interesem ucznia, a kiedy zaczyna się jego instrumentalne traktowanie.

Tabela P.1. Opinie różnych grup nauczycieli na temat „ważności” niektórych przedmiotów

Specjalność nauczyciela	„Za dużo”	„Za mało”
NI	chór, formy, historia	instrument główny, kameralistyka, KS
NR	chór, historia, psych.-pedagog.	harmonia
NW	chór, formy, historia	gra sceniczna, język włoski
NO	na wydziale rytmiki – wszystko	KS, harmonia
NK	formy, historia	kameralistyka
NOR	nie ma	orkiestra, chór, kameralistyka
NC	nie ma	chór, orkiestra, kameralistyka

Źródło: Opracowanie własne.

2. Szkoła zawodowa *versus* niezawodowa. Wielu nauczycieli, opowiadając się za istniejącym status quo, jeśli chodzi o program i siatkę godzin, odwołuje się do argumentu o zawodowości SM II. Status ten według nich nakłada na szkołę obowiązek wszechstronnego kształcenia uczniów. Równie wielu nauczycieli zwraca uwagę, że SM II jest szkołą zawodową tylko z nazwy, gdyż nie daje żadnych uprawnień do wykonywania zawodu muzyka; stanowi raczej przygotowanie do studiów muzycznych, podczas których powinien znaleźć się czas na pogłębianie wiedzy teoretycznej i historycznej. Pierwsza grupa używa często argumentu, że ograniczenie wymiaru jakiegoś przedmiotu odbije się na poziomie nauczania i spowoduje, że podstawy programowe nie zostaną zrealizowane. W drugiej pojawiają się głosy, że czas najwyższy dopasować te podstawy do możliwości czasowych młodzieży, pamiętając, że musi ona mieć również w swoim życiu czas na odpoczynek i możliwość rozwijania innych zainteresowań. Pojawiały się także propozycje skrajne, aby usunąć przedmioty ogólnomuzyczne (poza kształceniem słuchu) lub zastąpić je jednym, o charakterze „pogadank o mu-

zyce”, a wolny czas przeznaczyć na przedmioty praktyczne. Ewentualnie proponowano stworzenie osobnych ścieżek kształcenia: (1) dla uczniów o sprecyzowanych planach zawodowych i ugruntowanych zainteresowaniach muzycznych, (2) dla uczniów, którzy myślą o innych studiach, ale pragną grać na instrumencie i rozwijać swoje pasje muzyczne. Kwestia zawodowości SM II wymaga podjęcia dyskusji w gronie ekspertów.

3. O stosunek do planowanej reformy z oczywistych względów pytani byli wyłącznie NO. Ale ta sprawa absorbuje uwagę również innych nauczycieli, gdyż w każdej grupie pojawiały się wypowiedzi na ten temat, i to przy pytaniach niezwiązanych z reformą. Mogłoby się wydawać, że skoro tak wielu nauczycieli krytykuje propozycje ministerstwa, to większość jest jej przeciwna. Nie mamy takiego wrażenia – jej przeciwnicy są bardziej widoczni, słyszalni, operują mocniejszymi argumentami. Natomiast większość po prostu nie wypowiedziała się jednoznacznie na ten temat. Ale zgłaszane przez wielu nauczycieli propozycje zmian bardzo dobrze wpisują się w zapisy reformy (np. o zwiększonym nacisku na muzykowanie kameralne, o korelacji między przedmiotami, indywidualizacji nauczania). Najbardziej uderzający jest brak dokładnej wiedzy o założeniach reformy wśród nauczycieli bardzo ostro krytykujących propozycje ministerstwa. Ta krytyka często zwrócona jest przeciwko czemuś, czego reforma nie przewidyje. Niemniej jednak różnorodność poglądów jest duża i dobrze byłoby, gdyby ministerstwo rozszerzyło zakres konsultacji związanych z reformą.

Problemy szczególne

1. Z porównania wypowiedzi różnych grup nauczycieli, a zwłaszcza NI i NO wyłania się dość smutny obraz wzajemnych relacji. Mimo że nauczyciele deklarują, iż współpraca z innymi pedagogami jest bez zarzutu, to wypowiedzi w innych miejscach ankiety całkowicie temu przeczą. Ta współpraca powinna być uregulowana systemowo, niezależnie od osobistych kontaktów, a reforma może temu sprzyjać.

2. Dużo miejsca poświęciliśmy kwestii konkursów, gdyż stanowią one ważny składnik edukacji muzycznej. Jednakże ich rola z perspektywy przyszłości ucznia jest nieco wyolbrzymiana – nie mają i nie mogą mieć przełożenia na dorosłą karierę, gdyż i konkursów, i laureatów jest po prostu za dużo. A coraz częściej zwraca się uwagę, że wielu wybitnych np. pianistów czy skrzypków rozwija swoją karierę bez udziału w konkursach. Z kolei zdarza się, że laureaci polskich konkursów młodzieżowych na studiach „giną” (przestają występować, zmieniają wydziały). Co do kontrowersji wokół przesłuchań CEA – nie można zapominać, że dają one szersze spojrzenie na całość szkolnictwa. Dzięki nim tworzą się ogólnopolskie stan-

dardy wymagań i jakiś układ odniesienia. Bardzo ważna jest także ich funkcja kontrolna – bezpłatne szkolnictwo muzyczne stanowi dobro publiczne, a koszty utrzymania są wysokie. Chcielibyśmy mieć gwarancję, że dzieci są uczone właściwie. Krytyczne uwagi są wprawdzie liczne, ale też nieco podsyte obawą przed oceną i przed konfrontacją z zewnętrznym gremium.

3. Niemal wszystkie grupy jak mantrę powtarzają słowo „kreatywność”: „wspierać/wprowadzić/rozwijać kreatywność”. Nie ma natomiast pewności, co pod tym słowem rozumieją i czy wszyscy pojmują je tak samo. Wiedzę na temat, czym są zdolności twórcze, jak się przejawiają i w jaki sposób można je rozwijać, warto byłoby upowszechnić w szkole muzycznej. Każdy nauczyciel może wspierać te zdolności i nie trzeba w tym celu wprowadzać reform czy specjalnych zarządzeń – to jest kwestia nastawienia (otwarcia) nauczyciela, związana z podmiotowym traktowaniem ucznia i otwartością na jego pomysły, z przyzwoleniem, aby uczeń mógł coś zrobić „po swojemu”, a jego rozwiązania nie podlegałyby ustawicznej krytyce.

4. Nauczyciele zgodnie twierdzą, że najbardziej motywujące dla uczniów są występy publiczne, udział w konkursach. Ale pojawiają się też głosy, że do koncertów dopuszcza się tylko najlepszych uczniów. Trzeba zatem stworzyć bardziej „demokratyczne” zasady uczestniczenia w koncertach i umożliwić także słabszym występy publiczne. Druga kwestia związana z motywacją to przecenianie roli rywalizacji jako czynnika motywującego, a niedocenywanie roli poczucia sprawstwa osobistego. Rywalizacja przynosi bowiem także negatywne skutki: powoduje brak zaufania do innych, a czasem nawet wywołuje wobec rywali wrogość, upośledza procesy poznawcze, myślenie, uczenie się, pamięć; w silnie odczuwanej sytuacji rywalizacji jednostka gorzej wykonuje zadania (Doliński, 1998). Za to sprawienie, aby uczniowie mieli poczucie kontroli nad procesem uczenia się, może stanowić istotne źródło wewnętrznej motywacji (Dembo, 1997; Franken, 2005). Poczucie sprawowania kontroli nad własnym życiem to ważna potrzeba człowieka.

5. Nauczyciele muszą sobie zdawać sprawę, że szkoła muzyczna może być dla uczniów stresogenna. I to nie tylko z powodu egzaminów czy występów publicznych. Także chociażby indywidualne śpiewanie na kształceniu słuchu czy lekcja z NI wywołują poczucie, że cały czas podlega się ocenie, porównuje z innymi. Na te przeżycia nakłada się szczególnie okres w rozwoju młodzieży gimnazjalno-licealnej, okres adolescencji zwany „kryzysem adolescencyjnym” (Brzezińska, 2000; Bee, 2004). Objawia się on w wahaniach nastroju, labilności emocjonalnej, nadmiarowym reagowaniu na sytuacje trudne. I o tym nauczyciele powinni wiedzieć.

6. Ostatnia uwaga dotyczy opinii nauczycieli na temat ankiet. Poza nielicznymi słowami krytyki, że zakłóca się im czas przeznaczony na inne rzeczy, zdecydowana większość wyrażała podziękowanie za możliwość wypowiedzenia się. Podkreślano także, że samo wypełnianie tego typu ankiet zmusza do refleksji nad sobą, celami swojej działalności i prowokuje do przemyśleń na tematy istotne z punktu widzenia ucznia i nauczania, które wcześniej nie były przedmiotem rozważań.

*

Na koniec dodajmy istotny szczegół: analiza wypowiedzi nauczycieli oddaje stan ich wiedzy i świadomości na styczeń 2014 roku – wówczas zakończyliśmy pobieranie ankiet. Od tego czasu jednak wiele się zmieniło, ministerstwo podjęło szereg inicjatyw mających na celu upowszechnienie i rozpropagowanie założeń reformy.

Część III

*Szkolnictwo muzyczne II st. w opinii
uczniów, absolwentów, rodziców*

6 | *Absolwenci – muzycy o problemach edukacji w SM II*

Zofia Konaszkiewicz

Mówiąc o nauce w szkole muzycznej, nie można ograniczać się tylko do opinii nauczycieli i dyrekcji. Ich spojrzenie jest najważniejsze, obejmujące całość zagadnień związanych z danymi problemami muzyczno-edukacyjnymi, wynikające najczęściej z dużego doświadczenia, ale w jakimś sensie jednostronne, gdyż właśnie podawane z punktu widzenia wyłącznie nauczyciela. Dla pełniejszego obrazu szkoły ważna jest także opinia uczniów. Wydaje się, że uczniowie niezbyt nadają się do badań, gdyż nie mają dystansu do szkoły i mogą być z różnych względów mało obiektywni. Postanowiono więc zapytać o naukę w szkole niedawnych jej absolwentów, przede wszystkim aktualnych studentów uczelni muzycznych. Mają za sobą niedawno ukończoną szkołę muzyczną II stopnia, a zdobyte w niej umiejętności i wiadomości zostały poddane poważnej konfrontacji z wymaganiami uczelni muzycznej. Weryfikacji zostały poddane zarówno umiejętności w zakresie gry na instrumencie, jak też wiadomości i umiejętności z zakresu przedmiotów ogólnomuzycznych. Wydaje się, że właśnie opinia absolwentów jest bardzo cenna, choć jak każda opinia jest z pewnością subiektywna. Wnosi jednak wiele ważnych informacji do spojrzenia na szkołę muzyczną. W przedstawionych poniżej wynikach badań powoływano się łącznie na opinie 654 osób badanych.

6.1. Badania ankietowe

6.1.1. Charakterystyka pierwszej grupy badanej

Pierwszą grupę badaną stanowiło 207 absolwentów, w tym 132 (64% badanej grupy) kobiet i 75 (36%) mężczyzn. Ukończyli oni szkoły państwowe (203 osoby – 98% badanej grupy) i prywatne (4 osoby – 2%). Szkoły te zlokalizowane były w następujących ośrodkach: duże miasta – powyżej 500 tys. mieszkańców (164 osoby – 79%); średnie miasta – od 50 do 100 tys. mieszkańców (29 osób – 14%); małe miasta – do 50 tys. mieszkańców (16 osób – 7%). Tak więc przeważająca liczba badanych to absolwenci szkół państwowych, mieszczących się w dużych ośrodkach miejskich.

W grupie badanej znaleźli się absolwenci następujących specjalności: fortepian i organy (60 osób – 29% badanej grupy), instrumenty smyczkowe (50 osób – 24%), instrumenty dęte drewniane i blaszane (39 osób – 19%), gitara, harfa, akordeon (12 osób – 6%), perkusja (4 osoby – 2%), śpiew solowy (12 osób – 12%), rytmika, a także rytmika i fortepian (30 osób – 14%).

Obecnie osoby te są studentami różnych wydziałów Uniwersytetu Fryderyka Chopina w Warszawie i Akademii Muzycznej im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku (197 osób – 95% badanej grupy), a także po niedawnym ukończeniu studiów pracują w zawodzie muzyka (10 osób – 5%). Duża część studentów również w różnych formach pracuje w zawodzie muzyka. Tak więc przedstawiana poniżej ocena SM II dokonywana jest wyłącznie z perspektywy osoby przygotowującej się do zawodu muzyka i uprawiającej ten zawód.

Metodą zastosowaną w badaniu był sondaż diagnostyczny, narzędziem zaś ankieta, która zawierała pytania dotyczące wybranych problemów nauki w SM II. Badania przeprowadzone były od czerwca do listopada 2013 roku. Poniżej przedstawiona została analiza uzyskanych wyników.

6.1.2. Wyniki badań

6.1.2.1. Pedagog instrumentu głównego

Pedagog instrumentu głównego jest bezsprzecznie osobą najważniejszą w kształceniu ucznia szkoły muzycznej na wszystkich szczeblach nauczania. Od niego najbardziej zależy powodzenie lub niepowodzenie ucznia w nauce. To on jest odpowiedzialny za ukształtowanie warsztatu w zakresie gry na instrumencie, który jest podstawą dalszej drogi edukacyjnej i zawodowej. Od niego zależy też w dużej mierze rozwój muzykalności ucznia, rozwój motywacji do grania na instrumencie, rozwój zainteresowań muzycznych, a niejednokrotnie także pozamuzycznych oraz umiejętność prezentowania swoich osiągnięć przed publicznością.

Liczba pedagogów instrumentu głównego, u których uczyli się badani w szkole muzycznej II stopnia, wahała się od jednego do sześciu. W badanej grupie najczęściej zmieniali pedagoga uczniowie grający na instrumentach smyczkowych. Stosunkowo rzadko zmieniali pedagoga uczniowie grający na fortepianie. Uczniowie uczący się śpiewu solowego i rytmiki w ogóle nie zmieniali pedagoga. Osoba, która miała sześciu pedagogów, to uczeń prywatnej szkoły muzycznej, w której prawdopodobnie była ciągła rotacja nauczycieli. Można powiedzieć, że prawie połowa badanych nie zmieniała pedagoga (102 osoby – 49% badanej grupy), a druga prawie taka sama część zmieniała pedagoga jeden raz lub kilkakrotnie (105 osób – 51%).

Tak więc jednego pedagoga miały 102 osoby (49%), dwóch pedagogów – 65 osób (32%), trzech pedagogów – 30 osób (14%), czterech pedagogów – 7 osób (4%), pięciu pedagogów – 2 osoby (ok. 1%), sześciu pedagogów miała 1 osoba (ok. 0,5% badanej grupy).

Zmiany pedagoga najczęściej były niezależne lub nie całkiem zależne od ucznia. Wymieniane powody były następujące:

- odejście nauczyciela z danej szkoły, urlop zdrowotny czy macierzyński, emerytura, śmierć, wyjazd z kraju itp. (38 wskazań)¹;
- zmiana szkoły w danym mieście lub przeprowadzka do innego miasta (13 wskazań);
- zmiana pedagoga wynikająca z decyzji dyrekcji lub namowy innego pedagoga albo zmiany instrumentu – najczęściej ze skrzypiec na altówkę (7 wskazań).

Inne zmiany były spowodowane decyzją ucznia. Czasem były to zmiany powodowane jego ambicją, najczęściej jednak była to ucieczka od sytuacji trudnych czy niewłaściwych, a nawet patologicznych:

- chęć pracy z pedagogiem bardziej doświadczonym artystycznie, chęć zmiany stylu pracy (6 wskazań);
- brak satysfakcji z pracy, poczucie cofania się, brak zaangażowania pedagoga w pracę, brak kompetencji, trudności w porozumieniu, lekceważenie ucznia, niecierpliwość, brak wiary w jego możliwości (34 wskazania);
- powtarzające się nieodbywanie lekcji (8 wskazań);
- terror psychiczny, wyzwiska, poniżanie, przemoc fizyczna (5 wskazań).

6 osób zadeklarowało, że uczyło się u dwóch pedagogów jednocześnie, a jedna podała, że u trzech. Pedagog instrumentu głównego w szkole o takiej sytuacji nie wiedział.

Badani mieli także dokonać oceny swojego pedagoga instrumentu głównego w skali sześciostopniowej. Oceniali wszystkich swoich pedagogów instrumentu z okresu szkoły średniej. U tych, którzy zmienili pedagoga, ocena kolejnego bywała zazwyczaj lepsza. Byli jednak także tacy uczniowie, których ocena kolejnego pedagoga bardzo spadała, nawet z 6 punktów do 1 punktu, i był to pedagog, u którego robili dyplom (15 osób – ok. 7%). Najwięcej takich uczniów było w grupie instrumentów smyczkowych, a także fortepianu i organów. W najgorszej sytuacji byli ci uczniowie, którzy zetknęli się wyłącznie z takim pedagogiem lub takimi pedagogami, których oceniali nisko (12 osób – ok. 6%). Na 1 punkt swoich obu pedagogów oceniła jedna osoba, na 2 punkty wszystkich swoich pedago-

¹ Jedna osoba mogła podać kilka ocen, jeśli uczyła się u więcej niż jednego pedagoga. W tych miejscach analizy nie mówi się więc o liczbie osób, ale o liczbie wskazań.

gów oceniło pięć osób, na 3 punkty – sześć osób. Byli to uczniowie, którzy w ciągu całej szkoły średniej nie zetknęli się z nauczycielem przedmiotu głównego, którego mogliby określić jako wzór i mistrza. Jest to wprawdzie niewielka grupa uczniów, ale taka sytuacja w ogóle nie powinna mieć miejsca w szkole muzycznej.

Najczęściej badani oceniali swoich nauczycieli na 5 punktów (98 wskazań), w następnej kolejności na 4 punkty (84 wskazania), na trzecim miejscu na 6 punktów (79 wskazań), na czwartym miejscu na 3 punkty (48 wskazań). Niestety, były także oceny na 2 punkty (27 wskazań) i na 1 punkt (17 wskazań). W grupie instrumentów perkusyjnych, gitary, harfy i akordeonu, a także u rytmiczek i śpiewaków nie wystąpiły w ogóle oceny pedagoga na 1 punkt. W grupie rytmiczek i śpiewaków nie wystąpiła także ocena na 2 punkty. Pozytywny jest fakt, że 50% wskazań dotyczy ocen najwyższych – na 6 i 5 punktów. Oceny najniższe to 12% wskazań.

Osoby badane podawały także uzasadnienia swoich ocen. W ocenach najwyższych podkreślano elementy merytoryczne, dydaktyczne i osobowościowe. Jeśli chodzi o merytoryczną ocenę, to podkreślano następujące cechy:

- Pokazał piękno muzyki, którą sam kochał;
- Nauczył rozumieć muzykę;
- Bardzo kompetentny w swojej dziedzinie, posiadał bardzo dużą wiedzę;
- Miał duże doświadczenie solistyczne i orkiestrowe;
- Jest muzykiem aktualnie koncertującym.

Jeśli chodzi o ocenę dydaktyki, to podawano następujące argumenty:

- Dawał jasne uwagi i wymagania;
- Skutecznie pomagał przezwycięzać problemy techniczne;
- Pracował nad stroną muzyczną utworów, ale nie pominął żadnego elementu technicznego;
- W czasie nauki widać było wyraźny postęp;
- Organizował koncerty;
- Wysyłał na konkursy i bardzo wspierał;
- Był otwarty na wyjazdy na warsztaty do innych pedagogów i innych ośrodków muzycznych;
- Uczył wyciągać wnioski z porażek;
- Uwzględniał zainteresowania ucznia, indywidualnie do niego podchodził;
- Bardzo dokładny, obowiązkowy i punktualny;
- Umiał motywować do ćwiczenia i utrzymywać stan mobilizacji;
- Wyrażał swoje niezadowolenie, ale także chwalił;
- Umiejętnie współpracował z rodzicami.

Jeśli chodzi o walory osobowościowe, to podawano następujące:

- Miał dużą kulturę osobistą;

- Stwarzał dobrą atmosferę na lekcji;
- Stwarzał atmosferę rodzinną;
- Uczeń miał w nim oparcie;
- Życzliwie interesował się całym życiem ucznia, widział w uczniu dojrzewającego człowieka ze wszystkimi problemami i konfliktami.

Jako przykład można podać dwie wypowiedzi. Jedna z absolwentek napisała:

- *Nauczyciel był typem koncertującego pianisty, który udzielał mi wszelkich porad – od spraw technicznych, przez interpretację, aż po radzenie sobie z tremą.*

Inna natomiast tak scharakteryzowała swojego pedagoga:

- *Cechowała go mądrość, cierpliwość, tolerancja. Umiał wysłuchać ucznia i rozwiązywać problemy. Mógł jeszcze więcej wymagać. Troszczył się o ucznia, przejmował wszystkimi występami. Widział w uczniu dojrzewającego człowieka ze wszystkimi problemami młodości.*

Uczniowie, którzy oceniali swojego pedagoga na 5 punktów, podawali także pewne mankamenty pedagoga, wyjaśniające fakt, że nie dali mu oceny najwyższej:

- *Z racji wieku już nie grał i nie potrafił pokazać problemów na instrumencie (dotyczyło to szczególnie wszystkich instrumentów dętych);*
- *Trochę za bardzo eksperymentował nowymi metodami nauczania;*
- *Za mało wysyłał na konkursy, co obniżało motywację;*
- *Za mało wymagał, co odbijało się na intensywności ćwiczenia.*

Jeśli chodzi o ocenę dobrą, to uzasadniano ją następująco:

- *Nauczyciel był bardzo dobry, ale nie wspominał o pewnych aspektach techniki gry, co wyszło na studiach;*
- *Bardzo pilnował muzykalności, ale zaniedbał technikę;*
- *Nie przywiązywał dostatecznej wagi do błędów;*
- *Nie miał doświadczenia orkiestrowego;*
- *Nie urządzał koncertów i audycji dla swoich uczniów;*
- *Nie potrafił pomóc w wielu problemach związanych z wykonawstwem.*

Jeśli chodzi o ocenę średnią, to podano następujące uzasadnienia:

- *Świetny muzyk, ale mało zaangażowany w nauczanie;*
- *Pedagog wyższej uczelni nieumiejący pracować z uczniami w wieku szkolnym;*
- *Małe kompetencje w zakresie gry i nauczania;*
- *Przestuchiwał utwór i prawie nie dawał uwag;*
- *Wywierał zbyt dużą presję, co owocowało zahamowaniem.*

Jeśli chodzi o oceny najniższe, to podawano następujące uzasadnienia:

- *Takie wypaczenie aparatu gry, że nie było możliwe dostanie się na studia na ten instrument;*

- *Oceniał wykonanie jako złe, ale nie mówił, co i jak poprawić;*
- *Nie dawał wskazówek, jak ćwiczyć;*
- *Był niedoświadczony i nie umiał uczyć;*
- *Nie chciało mu się uczyć;*
- *Był nastawiony na własne sukcesy poprzez osiągnięcia konkursowe ucznia;*
- *Na siłę dopingował do sukcesów, a ucznia, który ich nie osiągał w dostatecznej ilości, odrzucał psychicznie;*
- *Był niespełnionym frustratem;*
- *Niszczył muzykalność ucznia;*
- *Spóźniał się na lekcje, często wychodził, drzemał;*
- *Był nieprzygotowany do lekcji.*

Ocena pedagoga jest więc wieloaspektowa i można powiedzieć – dość wszechstronna.

6.1.2.2. Zajęcia z kameralistyki

Bardzo istotną częścią kształcenia muzycznego jest granie nie tylko solistyczne, ale także kameralne, w różnego rodzaju zespołach. Świadomość znaczenia tych zajęć w rozwoju muzyka coraz bardziej narasta u uczniów i pedagogów, choć oczywiście nie wszystkich. Powodem takiego wyeksponowania wagi zajęć z kameralistyki jest przede wszystkim drastycznie zmieniający się rynek zatrudnienia.

Na temat zajęć z kameralistyki wypowiedzieli się instrumentalści i śpiewacy (177 osób). Rytmiczki nie miały takich zajęć w planie nauczania (30 osób). Okazało się, że na 177 osób wypowiadających się na ten temat 125 osób (około 70% grupy bez rytmiczek) miało zajęcia z kameralistyki, natomiast 52 osoby (około 30% grupy) w ogóle nie miały zajęć z kameralistyki. W tej ostatniej grupie było najwięcej pianistów. Wśród osób, które miały zajęcia z kameralistyki, 70 uważało, że były one w wystarczającym wymiarze godzin, natomiast 55 osób uważało, że było ich zdecydowanie za mało. Były nawet takie propozycje, aby część godzin przeznaczonych na przedmioty teoretyczne zamienić na zajęcia z kameralistyki. Kilka osób, które napisały, że ilość zajęć była wystarczająca, dodawało komentarz, że osobą zniechęcającą do zajęć był mało zaangażowany pedagog, który nie umiał zmotywować uczniów do pracy w zespole. Część osób, która nie miała zajęć z kameralistyki, wyrażała wielkie ubolewanie z tego powodu i żał w stosunku do szkoły. W pojedynczych przypadkach uczniowie sami organizowali się w zespoły i grali bez opieki pedagoga, poszerzali swój repertuar o gatunki muzyki, której nie było w programie szkoły, np. grali muzykę flamenco czy muzykę rozrywkową. Były też takie przypadki, że pedagog sam umawiał się z chętnymi uczniami na dodatkowe zajęcia.

Badani uważali, że zajęcia z kameralistyki są konieczne w szkole średniej. Część z nich stwierdzała, że powinny być nawet najważniejsze. Pod-

kreślali, że granie kameralne daje konieczne dla muzyka doświadczenie wspólnego muzykowania, rozwija muzykalność, uczy współpracy, wzajemnego słuchania się, dostrajania, rozwija słuch harmoniczny, uczy dyscypliny, dobrze przygotowuje do przyszłej pracy w różnych zespołach i w orkiestrze. Podkreślali też istotną rolę pedagoga, który musi być profesjonalistą, musi być zaangażowany i nie powinien być zbyt surowy. Podkreślali, że pedagog powinien dobierać zespoły o zbliżonych umiejętnościach technicznych. Uczniowie stwierdzali, że dzięki kameralistyce mieli poczucie, że rozwijają się jako muzycy bardziej niż przy jakichkolwiek innych zajęciach muzycznych.

6.1.2.3. Solista, kameralista, muzyk orkiestrowy

Kolejny problem poruszony w badaniach dotyczył tego, czy SM II przygotowuje ucznia do bycia solistą, kameralistą czy muzykiem orkiestrowym. Przeważająca większość wypowiedziujących się stwierdziła, że szkoła nastawiona była wyłącznie lub niemal wyłącznie na kształcenie solistów (168 osób – 81% badanej grupy). Były też osoby, które uważały, że ich szkoła nastawiona była na kształcenie muzyków orkiestrowych (23 osoby – 11%), kameralistów (10 osób – 5%) lub że dobrze przygotowywała do bycia zarówno solistą, jak muzykiem orkiestrowym czy kameralistą (5 osób – ok. 3%). Była też osoba, która stwierdziła, że szkoła, do której uczęszczała, nie przygotowywała do żadnej z tych ról, gdyż była najbardziej nastawiona na przedmioty teoretyczne (1 osoba).

Niewielka liczba osób, która uważała, że szkoła przygotowuje do bycia solistą, stwierdziła, że tak właśnie jest dobrze i tak powinno być. Uzasadniano to tym, że to jest najważniejszy sposób funkcjonowania muzyka, a poza tym dobry solista będzie umiał grać zarówno w zespole kameralnym, jak i w orkiestrze, podnosząc wykonawstwo zespołów na wyższy poziom. Takie opinie wyrażali jedynie pianiści i śpiewacy.

Przeważająca większość wypowiedziujących się uważała jednak, że nastawienie na kształcenie solisty jest nieprawidłowe i że to powinno się jak najszybciej zmienić. Swoje stanowisko motywowali tym, że w dzisiejszych czasach muzyk nastawiony solistycznie nie ma szans na pracę w zawodzie. Podkreślali, że kameralistyka i granie w orkiestrze to ich przyszłość, że powinno być tych zajęć o wiele więcej, gdyż w takim kształcie, jaki jest obecnie, szkoła nie przygotowuje ich do zawodu. Krytykowali też nastawienie, z którym spotykali się w szkole, że do gry w orkiestrze czy w zespole kameralnym nauczyciele przeznaczali gorszych uczniów i taka też była panująca opinia wśród pedagogów, a niejednokrotnie uczniów i rodziców. Badani stwierdzali, że są pedagodzy instrumentu głównego, którzy uważają, że ka-

meralistyka jest czymś podrzędnym, a tak przecież być nie powinno. Taki pedagog kształtuje u ucznia nierealistyczne oczekiwania, które nie sprawdzą się w życiu. Kilka osób podało jeszcze bardzo ciekawy aspekt psychologiczny sprawy, dotyczący konieczności systematycznego uczenia współpracy muzycznej, a nie rywalizacji, która jest bardzo częsta wśród uczniów. Oto jedna z tych wypowiedzi:

– Szkoła muzyczna powinna kształcić wszechstronnego muzyka, który poradzi sobie zarówno jako solista, jak i grając w zespole. Tymczasem uczniowie często nastawieni są na bycie zapatrzonym w siebie wirtuozem, od najmłodszych lat uczonym niezdrowej rywalizacji i nie potrafią pracować z innymi na polu artystycznym, traktując ich wyłącznie jako konkurencję.

Prawie wszyscy badani uważali, że szkoła powinna przygotowywać uczniów do bycia zarówno solistą, jak i kameralistą czy muzykiem orkiestrowym w oparciu o bardzo rzetelny warsztat muzyczny. Uważali, że to wszystko powinno harmonijnie kształtować się w czasie trwania szkoły poprzez obserwację ucznia i jego predyspozycji, a także jego chęci. Byli tacy, którzy uważali, że jednym z bardzo ważnych elementów kształcenia muzyka jest kształcenie człowieka myślącego, który sam mądrze zadecyduje o własnej drodze muzycznej. A oto jedna z tego rodzaju wypowiedzi:

– Szkoła muzyczna powinna być nastawiona na rozwój wrażliwego, świadomego muzyka, który zna swoją wartość i nie boi się podejmowania nowych wyzwań artystycznych.

Pianiści podkreślali jeszcze konieczność wprowadzenia lub rozbudowania nauki różnorodnego akompaniamentu, czytania nut a vista i czytania partytur. Stwierdzali, że niejednokrotnie mają propozycje pracy z chórem czy zespołem wokalnym, do czego są zupełnie nieprzygotowani. Ze strony instrumentalistów grających na instrumentach dętych padały stwierdzenia dotyczące konieczności istnienia w szkole zespołów typu big-band, które dałyby im możliwość grania innego rodzaju muzyki.

Tak więc u młodzieży przeważa myślenie realistyczne wynikające z obserwacji otaczającej rzeczywistości.

6.1.2.4. Orkiestra szkolna

Poruszono też zagadnienie orkiestry szkolnej, w której praca dla uczniów grających na tzw. instrumentach orkiestrowych jest koniecznym warunkiem przygotowania do zawodu. W tym wypadku wypowiadały się osoby grające na tych właśnie instrumentach. W badanej grupie było ich 98. W grupie tej 90 osób miało orkiestrę (92% tej badanej grupy), a 8 osób (ok. 8%) w ogóle nie miało orkiestry. Wśród tych ostatnich były wyłącznie osoby grające na instrumentach dętych. Jako powód podawali na przykład to, że

w danej szkole istniała tylko orkiestra smyczkowa lub że w repertuarze orkiestry w czasie ich uczęszczania do szkoły nigdy nie był potrzebny puzon czy waltornia. Jest to niedopuszczalne w zawodowej szkole muzycznej.

Wśród osób, które miały orkiestrę (90 osób), najwięcej uważało, że ilość godzin była wystarczająca (52 osoby), część uważała, że godzin było za mało lub zdecydowanie za mało (33 osoby). Było także kilka osób, które uważały, że zajęć tych było za dużo (5 osób). Te ostatnie osoby swoją ocenę uzasadniały tym, że orkiestra była prowadzona nieprofesjonalnie lub tym, że był bardzo zróżnicowany poziom gry na instrumencie uczniów uczestniczących w zajęciach z orkiestry, co powodowało stratę czasu uczniów o dobrym poziomie gry.

Badani w dużej części chwalili swoją orkiestrę i stwierdzali, że bardzo się w niej rozwinęli. Oceniali, że były to zajęcia najciekawsze i najbardziej rozwijające spośród wszystkich przedmiotów. W wielu przypadkach podkreślali, że jak na szkołę II stopnia była to orkiestra na bardzo dobrym poziomie. Stwierdzali, że to, czy orkiestra rozwija ucznia, czy nie, zależy wyłącznie od dyrygenta i sposobów jego pracy z zespołem. Były też opinie negatywne o orkiestrze, spowodowane wyłącznie sposobem jej prowadzenia. Badani poruszali takie zagadnienia jak:

- brak profesjonalizmu dyrygenta,
- brak umiejętności motywowania uczniów,
- brak autorytetu dyrygenta, który chciał być kolegą,
- nieregularne zajęcia i spóźnianie się dyrygenta,
- za mało prób sekcyjnych,
- mało poważne traktowanie orkiestry przez pedagogów instrumentu głównego,
- zbyt trudny repertuar spowodowany ambicją pedagogów.

Wszyscy badani (90 osób, czyli 100% tych, którzy mieli orkiestrę) podkreślali zgodnie, że orkiestra jest konieczna w SM II, gdyż przygotowuje do przyszłego zawodu. Badani zdają sobie sprawę, że właściwie wszyscy będą pracować w orkiestrach. Z własnego doświadczenia widzą następujące pozytywne orkiestry:

- uczy pracy w dużym zespole i pokazuje, że jest to praca trudna,
- uczy pracy z dyrygentem i rozumienia jego poleceń,
- daje satysfakcję muzykowania i poznawania literatury orkiestrowej,
- uczy prowadzenia grupy instrumentalnej,
- uczy współtworzenia jednego efektu muzycznego,
- uczy wrażliwości na takie aspekty utworu, których nie dostrzega się w grze solistycznej,
- uczy wzajemnego słuchania, koncentracji,

- wymaga zdobywania i doskonalenia umiejętności czytania nut a vista i szybkiego czytania nut.

Tak więc wszyscy badani mają świadomość wielkiego znaczenia pracy w orkiestrze. Postulują udoskonalenie i rozbudowanie pracy w orkiestrze, gdyż zdają sobie sprawę, że gra w orkiestrze jest ich przyszłością zawodową.

6.1.2.5. Audycje, koncerty, konkursy, festiwale

Na ten temat wypowiadali się wszyscy badani, poza absolwentkami rytmiki, gdyż ich specjalność ma nieco inny charakter (177 osób, bez rytmiczek). Większość badanych miała możliwość brania udziału w różnego rodzaju audycjach, przesłuchaniach, koncertach, festiwalach, konkursach itp. (156 osób, czyli 88% grupy, bez rytmiczek). Badani wymieniali także konkursy z przedmiotów ogólnomuzycznych, ale te konkursy w tym przypadku nie były brane pod uwagę, gdyż chodziło tylko o to, co jest związane z wykonawstwem. Były także takie osoby, które w czasie trwania nauki w szkole w ogóle nie uczestniczyły w tego typu zdarzeniach (21 osób, czyli 12%). Wśród nich znajdowali się wokaliści, pianiści, skrzypkowie, klarnciści i gitarzyści. Jest to bardzo niepokojące, gdyż dla instrumentalisty konieczne jest przecież doświadczenie sceniczne.

Uzasadnienia takiej sytuacji były bardzo różne i czasem zaskakujące:

- W koncertach nie mogli brać udziału uczniowie nieosiągający ocen bardzo dobrych. Jeden z absolwentów pisze tak: *Byłem uczniem przeciętnym i w ciągu czterech lat nauki grałem tylko raz na obowiązkowych przesłuchaniach makroregionalnych;*
- Nauczyciel akceptował niechęć ucznia do występów i zwalniał go z wszelkiego publicznego występowania. Absolwentka napisała po prostu: *nie lubię sceny;*
- Nauczyciel uważał, że przesłuchania i konkursy są niepotrzebne. Tych przypadków było stosunkowo niewiele, ale jest to dziwne, że w ogóle miały miejsce w średniej szkole muzycznej.

Absolwenci najczęściej brali udział w audycjach, koncertach, przesłuchaniach organizowanych na terenie szkoły (150 wskazań). Były to na przykład koncerty monograficzne, poświęcone twórczości danego kompozytora, czy konkursy na wykonanie etud na dany instrument, festiwale kameralne lub audycje szkolne. W niektórych szkołach były to stałe punkty programu roku szkolnego, w innych natomiast zależały od inicjatywy poszczególnych pedagogów. Wówczas dana grupa instrumentalna była uprzywilejowana, gdyż pedagog bardzo dbał o możliwość występów dla swoich uczniów. Absolwenci wymieniali także koncerty, festiwale, przesłuchania,

warsztaty, które odbywały się poza siedzibą szkoły, w danym mieście lub na terenie całego kraju (70 wskazań). Najmniej było wyjazdów zagranicznych (15 wskazań). Powodem był, oczywiście, brak funduszy, a także mała aktywność nauczycieli i uczniów.

Część absolwentów prowadziła w czasie nauki w szkole w miarę intensywne życie koncertowe i oceniła, że zdobyła wystarczające doświadczenie sceniczne (65 osób, czyli około 37% grupy, bez rytmiczek). Pozostałe osoby uważały, że występów było za mało lub zdecydowanie za mało i w związku z tym nie zdobyły wystarczającego doświadczenia scenicznego (112 osób – 63%). Nie jest to wynik dobry. Pozytywnie wypowiadały się osoby, które w szkole miały bardzo dużo różnego rodzaju koncertów, ale i one pisały *takich występów nigdy nie jest dosyć*. Negatywną ocenę uzyskały przede wszystkim szkoły, w których nie przykładano się dostatecznie do organizowania i stymulowania występów. Absolwenci wymieniali następujące sytuacje:

- audycje były tylko raz w semestrze;
- pedagodzy koncentrowali się na przygotowaniu programu na egzamin, a nie dbali o to, aby gdzieś go pokazać;
- były tylko takie występy, które organizował dany pedagog w szkole i poza szkołą;
- były tylko takie koncerty, które organizowali sami uczniowie, bardzo często tylko poza szkołą.

Jedna z absolwentek dołączyła jeszcze ważną uwagę, że występom towarzyszył zupełnie niepotrzebnie zawyżony poziom stresu i to nie tylko u występujących, ale także u pedagogów i rodziców. Napisała, że *powinno być więcej radości z grania, a mniej spięcia*.

Można powiedzieć, że właściwie wszystkie osoby mają świadomość konieczności częstego występowania dla własnego rozwoju artystycznego.

6.1.2.6. Nauka improwizacji

We współczesnych czasach wzrasta ranga nauki improwizacji w zakresie wszystkich specjalności instrumentalnych. Improwizacja nie jest już traktowana jako pewien dodatek do edukacji dla osób ze specyficznymi zdolnościami, ale jako jej integralna część. Istotę zagadnienia oddaje jedna z wypowiedzi: „Są to zajęcia niezbędne do bycia pełnowartościowym muzykiem”. Inny z kolei badany, który stwierdził, że w ogóle nie posiada tej umiejętności, napisał o sobie: „Jestem muzykiem wybrakowanym”.

Wśród badanych absolwentów wydzieloną grupę stanowią rytmiczki, gdyż tylko one miały naukę improwizacji jako obowiązkowy przedmiot w siatce godzin (30 osób). Wszystkie uważają, że jest ona niezbędna

w pracy rytmiczki, że korzystają z niej swobodnie i nie mają żadnych trudności w tym zakresie. Stwierdzają, że powinna być nauczana od początku szkoły średniej, gdy uczeń posiada wystarczającą znajomość instrumentu. Niektóre z nich uważają, że powinna być nauczana już w szkole podstawowej, od samego początku nauki. Piszą, że są wdzięczne, że miały taki przedmiot w trakcie nauki szkolnej.

Pozostali badani to instrumentalisci i śpiewacy (177 osób). W przeważającej większości nie mieli w szkole nauki improwizacji (166 osób – 91%); tylko kilka osób miało ją w szkole (11 osób – 9%). Wśród tych osób, które zetknęły się w szkole z nauką improwizacji, był gitarzysta, akordeonista, pianiści (2 osoby) i organiści (7 osób). Zaskakujące, że w dużej grupie badanych pianistów (49 osób) tylko pojedyncze osoby zetknęły się z nauką improwizacji, choć wszyscy niemal podkreślają, jak konieczna jest improwizacja właśnie na instrumencie klawiszowym. Jeden z pianistów, którzy mieli improwizację, napisał: „Były to najlepsze zajęcia, jakie miałem”.

Wśród badanych instrumentalistów i wokalistów niemal wszyscy podkreślają, że nauka improwizacji powinna być wprowadzona do programu szkoły średniej (171 osób – 96%). Tylko pojedyncze osoby nie widzą konieczności nauki improwizacji (6 osób – 4%). Ci ostatni uzasadniają swoje stanowisko tym, że nie każdemu muzykowi jest ona potrzebna w przyszłej pracy, że ewentualnie mogłaby być wprowadzona dla chętnych uczniów. Wśród tych, którzy postulują wprowadzenie nauki improwizacji do szkoły, dominuje pogląd, że powinna być wprowadzona od początku szkoły średniej dla wszystkich uczniów, gdy uczeń już stosunkowo swobodnie panuje nad instrumentem. Duża grupa badanych uważa, że naukę improwizacji powinno rozpocząć się jak najwcześniej, nawet już od przedszkola, gdyż dziecko jest z natury kreatywne i nie ma oporów przed improwizowaniem. W późniejszym wieku coraz trudniej jest, według nich, osiągnąć swobodę w improwizacji, między innymi ze względu na coraz większy krytycyzm ucznia. Uważają, że do improwizacji trzeba mieć szczególne zdolności i wtedy ta improwizacja będzie na wysokim poziomie, ale uczyć należy wszystkich, gdyż jakiś poziom umiejętności improwizowania powinien posiadać każdy muzyk.

Do badanych skierowano pytanie, czy na obecnym etapie kształcenia lub pracy zawodowej odczuwają skutki braku nauki improwizacji w szkole. Większość z nich odpowiedziała, że odczuwa takie skutki, a część stwierdziła, że nawet bardzo dotkliwie (142 osoby – 80%). Wśród nich byli także organiści, którzy mieli taki przedmiot w szkole, ale uznali go za niewystarczający. Pozostali badani nie odczuwają skutków braku nauki improwizacji w szkole (35 osób – 20%).

Ci, którzy nie odczuwają skutków braku nauki improwizacji w swoim obecnym życiu, podają następujące uzasadnienia:

- uczenie się improwizacji na własną rękę (to była największa grupa osób),
- nauka improwizacji na studiach,
- granie w dzieciństwie w kapeli ludowej lub obecnie w big-bandzie,
- brak konieczności improwizacji w obecnej pracy muzyka, np. śpiewaka czy muzyka grającego w orkiestrze symfonicznej.

Ci, którzy odczuwają skutki braku nauki improwizacji w swoim obecnym życiu, podają z kolei następujące uzasadnienia:

- brak swobody w jakimkolwiek innym graniu niż wykonanie utworu z nut: *chciałbym być swobodny w tym zakresie, a nie jestem; nie umiem improwizować i czasem chciałbym się z tego powodu zabić; nie umiem zagrać nic, gdy nie mam nut przed sobą;*
- nieumiejętność grania ze słuchu czy z funkcji harmonicznyc: *po 14 latach nauki na fortepianie nie umiem niczego zagrać ze słuchu; nie umiem niczego szybko podegrać, jestem wybrakowanym muzykiem;*
- nieumiejętność wykorzystania możliwości instrumentu;
- opory, blokada, stres, a nawet panika, gdy trzeba coś zaimprowizować: *boję się, gdy mam coś zaimprowizować; stresuję się i zamykam w sobie;*
- nieumiejętność akompaniowania i obawa przed jakąkolwiek prośbą o akompaniament;
- braki w zakresie wyobraźni muzycznej, brak swobody i radości muzykowania;
- nieumiejętność odnalezienia się w jazzie i muzyce rozrywkowej: *chciałbym grać jazz, ale przeszkadza mi brak umiejętności improwizacji; chciałabym pograć muzykę lżejszą i wstydzę się mojej nieumiejętności;*
- obawa, że improwizuje się nieprawidłowo, gdy robi się to na własną rękę, bez podstaw teoretycznych.

A oto kilka przykładowych wypowiedzi:

– *Odczuwam konieczność grania tylko z nut. Nie wyobrażam sobie sytuacji, w której miałabym wykonać utwór tylko w oparciu o własną wyobraźnię, bądź w ramach samej harmonii. Brak umiejętności improwizacji ogranicza muzyka do roli odtworzacza zapisu nutowego (studentka skrzypiec).*

– *Bardzo odczuwam brak. Obecny rynek muzyczny nastawiony jest na muzykę rozrywkową, gdzie improwizacja jest elementem koniecznym. Do tego nawet dla przyjemnego spędzania czasu w sposób kreatywny taka zdolność by się przydała, a także do popularyzacji muzyki wśród znajomych (studentka klarnetu).*

– *Odczuwam brak. Często zdarzają się występy, gdzie szybko trzeba coś zaimprowizować, np. domaga się tego widownia albo po prostu wiatr zwiął nuty z pulpitu (student klarnetu).*

– *Gdy po ukończeniu szkoły mam tytuł muzyka zawodowego, a nie potrafię swobodnie korzystać z instrumentu, tylko odtwarzać, to odczuwam wielki brak (student oboju).*

– *Improwizacja daje swobodę, luz i kreatywność wypowiedzi. To dodaje skrzydeł muzycznych, wzbudza ochotę i radość muzykowania (student fortepianu).*

6.1.2.7. Przedmioty ogólnomuzyczne

Ważnym elementem kształcenia w polskich szkołach muzycznych, zarówno pierwszego, jak i drugiego stopnia, są przedmioty ogólnomuzyczne. Jest to mocna strona naszego systemu szkolnego, która sprawia, że w szkole kształci się wszechstronny muzyk, a nie tylko instrumentalista. Taki szeroki profil kształcenia był i jest niejednokrotnie przedmiotem podziwu, a nawet zazdrości przedstawicieli innych krajów, w których kształcenie muzyczne wygląda inaczej, jest zdecydowanie zawężone w stosunku do polskiego. Do takich przedmiotów w SM II stopnia należą: historia muzyki z literaturą, kształcenie słuchu, harmonia i formy muzyczne.

Absolwenci mieli ocenić ilość czasu przeznaczanego na powyższe przedmioty w programie SM II – czy ilość czasu jest odpowiednia, czy jest go za mało, czy też za dużo. W tej kwestii wypowiadała się cała badana grupa (tabela 6.1).

Tabela 6.1. Ocena liczby godzin przeznaczonych na przedmioty ogólnomuzyczne

Nazwa przedmiotu	Za mało godzin		Właściwa liczba godzin		Za dużo godzin	
	N	%	N	%	N	%
Kształcenie słuchu	83	40	119	57	5	3
Harmonia	91	44	101	49	15	7
Historia muzyki z lit.	28	13	167	81	12	6
Formy muzyczne	34	16	149	72	15	12

W przeważającej większości osoby badane uważają, że przedmioty ogólnomuzyczne są prowadzone w odpowiedniej liczbie godzin (od 49% do 81% badanej grupy w ocenie poszczególnych przedmiotów). Najwyraźniej zaznacza się ta tendencja w stosunku do historii muzyki i do form muzycznych. Znaczna część osób uważa, że omawiane przedmioty mają za mały wymiar godzin (od 13% do 44%), ale tu odpowiedzi są zróżnicowane i dotyczy to przede wszystkim harmonii (44%) i kształcenia słuchu (40%). Są też głosy, że przedmioty te mają zbyt duży wymiar godzin, co nie jest potrzebne instrumentalistom, lecz tylko teoretykom (od 3% do 12%) i w największym stopniu dotyczy to form muzycznych, w najmniejszym zaś – kształcenia słuchu. Jedna z osób badanych z tej ostatniej grupy napi-

sała: *Za dużo siedzenia na przedmiotach teoretycznych, a za mało czasu na granie (student organów).*

Jeśli chodzi o komentarz do udzielonych wypowiedzi, to należy podkreślić następujące sprawy.

Część osób deklarowała, że otrzymała wystarczającą porcję wiedzy z przedmiotów ogólnomuzycznych, że nie miała czy nie ma żadnych kłopotów na studiach i w pracy muzyka.

– Uważam, że szkoła dała mi solidne podstawy teoretyczne, dzięki którym moge być artystką bardziej świadomą w swoich wykonaniach (studentka fortepianu).

– Zarówno harmonia jak i znajomość form pozwalają lepiej współgrać z innymi muzykami, pozwalają na większą swobodę w grze, pozwalają na pisanie swoich utworów (student perkusji).

Byli też tacy absolwenci, którzy zmienili zdanie o jakości prowadzonych zajęć w szkole w konfrontacji z wymaganiami na wyższej uczelni, które okazały się wyższe w stosunku do ich umiejętności wyniesionych ze szkoły.

Duża część osób badanych podkreślała konieczność pewnych zmian organizacyjnych. Niektórzy uważali na przykład, że historii muzyki z literaturą można się nauczyć samemu, gdyż są do tego odpowiednie materiały, natomiast nie jest to możliwe w przypadku harmonii i kształcenia słuchu i w związku z tym większa waga powinna być przywiązywana do tych właśnie przedmiotów. Powinny być prowadzone z większą częstotliwością, w większym wymiarze godzin, a także w mniejszych grupach, co dałoby o wiele lepsze efekty dydaktyczne.

Zgłaszano też pewne postulaty do programu omawianych przedmiotów. Podkreślano bowiem, że istotą sprawy jest nie tyle liczba godzin, ile program danego przedmiotu. Niemal wszyscy postulowali bardziej praktyczny charakter nauki harmonii, która ma, według badanych, zbyt teoretyczny charakter i nie przygotowuje do improwizacji i swobodnej analizy granych utworów. Postulowali też rozszerzenie harmonii o harmonię nowoczesną, gdyż najczęściej nauka w szkole ogranicza się do harmonii klasycznej. Innym postulatem odnośnie do harmonii było wyjście poza wykonywanie wszystkich zadań na fortepianie, a odnoszenie się także do instrumentu głównego danego ucznia. Uważali też, że zajęcia z harmonii rozpoczynają się za późno i powinny być prowadzone od pierwszej klasy SM II, aby uczeń miał możliwość swobodnego opanowania materiału.

Jeśli chodzi o literaturę muzyczną, to wielu badanych mówiło, że w programie brakowało muzyki najnowszej, co uznawali za wielki brak. Poza tym uważali, że przerabiany materiał zawierał zbyt wiele szczegółów, a nie było możliwości zrozumienia całych epok. Postulowali też zwrócenie uwagi na korelację między przedmiotami.

Jeśli chodzi natomiast o kształcenie słuchu, to uważali, że zadania powinny być bardziej urozmaicone, a także wykorzystujące brzmienie instrumentów, na których uczniowie grają. Stwierdzali, że w zasadzie pisze się dyktanda i czyta nuty głosem, a nie ma pracy nad wyobraźnią muzyczną.

Wielu absolwentów uważało, że wszystko jednak zależy od pedagoga i od tego, czy potrafi dobrze wykorzystać czas, jaki ma do dyspozycji na lekcji, przedstawić odpowiednie treści programowe, wytworzyć odpowiednia atmosferę i wpłynąć pozytywnie na młodzież. Jeden z absolwentów (klasy fortepianu) pisze: *Rzecz nie w ilości, ale w jakości prowadzenia zajęć, w skuteczności motywowania, zafascynowania uczniów przedmiotem.*

W związku z kluczową rolą nauczyciela we wszelkim nauczaniu absolwenci mieli za zadanie ocenić swoich nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych w skali od 1 do 6 (tabela 6.2).

Tabela 6.2. Ocena nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych w skali 1–6

Nazwa przedmiotu	Ocena nauczyciela											
	6		5		4		3		2		1	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kształcenie słuchu	44	21	74	36	44	21	25	12	14	7	6	3
Harmonia	43	21	66	32	52	25	21	10	14	7	7	3
Historia muzyki z lit.	38	18	65	31	56	27	36	36	6	3	6	3
Formy muzyczne	28	13	60	29	57	28	37	18	18	9	7	3

Wszystkie przedmioty najczęściej są oceniane na 5 punktów (od 29% do 36% badanej grupy) i na 4 punkty (od 21% do 28%). Jest to objaw pozytywny, że duża część badanych wysoko ocenia swoich nauczycieli. Na trzecim miejscu znajdują się oceny najwyższe (od 13% do 21%), a więc można powiedzieć, że taka grupa badanych zetknęła się z mistrzami. Na czwartym miejscu znajdują się oceny na 3 punkty (od 10% do 18%). Są to absolwenci, którzy mieli zajęcia z miernymi nauczycielami. Niepokojący jest fakt, że znalazły się oceny na 2 punkty (od 3% do 9%) i na 1 punkt (po 3% badanej grupy). Jest to grupa absolwentów, którzy zetknęli się ze złymi nauczycielami. Najwięcej ich wymieniono w zakresie nauczania harmonii i form muzycznych. Jeżeli byli to nauczyciele, którzy w trakcie pobytu ucznia w szkole zostali zmienieni na innych, lepszych, to wówczas uczeń miał szansę nadrobienia braków. Jeżeli natomiast uczeń miał z takimi nauczycielami lekcje przez cały czas trwania szkoły, to nadrobienie braków było niemożliwe i w całej pełni ujawniało się dopiero w momencie rozpoczęcia studiów. Taka sytuacja nie powinna nigdy mieć miejsca.

Badani dodawali do swoich ocen pewne komentarze uzasadniające takie, a nie inne widzenie swojego nauczyciela. W ocenach pozytywnych podkreślano następujące zalety:

- duża kompetencja nauczyciela i skuteczny sposób prowadzenia zajęć,
- zajęcia zróżnicowane, ciekawe, na wysokim poziomie,
- uwzględnianie tematów związanych z muzyką współczesną,
- zajęcia prowadzone intensywnie i dobre wykorzystanie każdej lekcji, aby przekazać optymalną ilość wiedzy i umiejętności,
- jasne tłumaczenie wszystkich zagadnień, nawet tych najbardziej skomplikowanych,
- radzenie sobie z prowadzeniem lekcji w grupie o różnym poziomie uzdolnień uczniów,
- nauczyciele posiadali dużą wiedzę nie tylko muzyczną, ale także ogólną, którą wykorzystywali na lekcjach,
- nauczyciele przekazywali nie tylko swoją wiedzę, ale także swoją pasję,
- nauczyciele lubili swoją pracę i nie zniechęcali się,
- nauczyciele zawsze byli przygotowani do zajęć, w czasie których nigdy nie było zmarnowanego czasu,
- nauczyciele doświadczeni, bardzo wymagający, ale jednocześnie życzliwi dla uczniów,
- nauczyciele chętnie udzielali odpowiedzi, czasem na następnej lekcji lub po lekcjach, na różne pytania uczniów, nie zawsze związane z aktualnie przerabianym programem,
- nauczyciele organizowali dodatkowe zajęcia, poświęcali swój czas nadobowiązkowy, aby zaznajomić uczniów z dodatkowymi tematami,
- nauczyciele w miarę możliwości uwzględniali w zajęciach instrument, na którym grali uczniowie.

A oto dwa syntetyczne uzasadnienia: *Miałem szczęście trafić na znakomitych dydaktyków z ogromną wiedzą i umiejętnościami* (student wokalistyki); *Wszystkie zajęcia z teorii były bardzo rozwijające i prowadzone w dialogu z uczniami* (studentka rytmiki).

W ocenach negatywnych wydobywano następujące zagadnienia istotne dla efektów dydaktycznych:

- częsta zmiana nauczyciela danego przedmiotu,
- zajęcia prowadzone niekompetentnie (na przykład głośne czytanie przez całą lekcję notatek nauczyciela lub podręcznika, a także dyktowanie treści lekcji),
- zajęcia nudne, monotonne lub chaotyczne, bez jasnej koncepcji przeprowadzenia lekcji, co demobilizowało uczniów,

- zajęcia prowadzone w sposób niezrozumiały, co dotyczyło przede wszystkim form muzycznych,
- zbyt wolne lub zbyt szybkie tempo zajęć w stosunku do możliwości uczniów,
- pedagog nie miał pomysłu, jak zająć na lekcji uczniów najzdolniejszych, dotyczyło to przede wszystkim kształcenia słuchu,
- pedagog pracował z pojedynczymi uczniami – bardzo zdolnymi lub bardzo słabymi, a reszta grupy traciła czas i nie korzystała z lekcji,
- za mało odniesień do wykonawstwa muzyki, zupełny brak pokazywania uczniom przydatności przerabianych zagadnień,
- pedagog mało wymagający, niezaangażowany w prowadzone zajęcia,
- pedagog nie potrafił poradzić sobie z dyscypliną na lekcjach,
- pedagog z mankamentami w słyszeniu uniemożliwiającymi efektywne prowadzenie kształcenia słuchu,
- za dużo materiału pamięciowego, który uczniowie musieli odtwarzać, a za mało obcowania z muzyką, rozumienia muzyki: *Za mało przyjemności obcowania z utworem muzycznym, przymus przyswajania wiedzy niepotrzebnej* (student skrzypiec),
- stresująca atmosfera na zajęciach, dotyczyło to przede wszystkim kształcenia słuchu: *Powinno się słuch kształcić, a nie ciągle go sprawdzać w sposób bardzo stresujący i forować najlepsze osoby* (studentka fortepianu).

Oceny negatywne, choć dotyczące stosunkowo małej części nauczycieli, powinny być wzięte pod uwagę w myśleniu o kształceniu w zakresie przedmiotów ogólnomuzycznych, o jego obecnej i przyszłej postaci. Wiedza z badań potwierdziła bowiem luźne opinie studentów uczelni muzycznych, wygłaszane przy różnych okazjach.

6.1.2.8. Ocena szkoły, przygotowania do studiów i do zawodu muzyka

Ostatnie zagadnienia poruszone w badaniach dotyczyły ogólnej, ostatecznej oceny SM II, którą ukończyli badani, a także oceny przygotowania do studiów i zawodu muzyka. Na ten temat wypowiadała się cała badana grupa (207 osób).

Problem rozbity został na dwa pytania. Pierwsze dotyczyło całościowej oceny SM II. Najwięcej osób oceniło swoją szkołę bardzo dobrze – 99 osób (48% całej grupy). Ciekawe, że nawet gdy badani dostrzegali istotne mankamenty szkoły, to w ogólnym podsumowaniu uważali, że była ona bardzo dobra. Druga co do liczebności grupa oceniła swoją szkołę dobrze – 80 osób (38%). Można więc powiedzieć, że zdecydowana większość badanych była zadowolona ze swojej szkoły. Ocena bardzo dobrą i dobrą wystawiło 179 osób (86%). Były jednak takie osoby, które swoją szkołę oceniły śred-

nio – 20 osób (10%), a także takie, które oceniły ją źle – 8 osób (około 4% grupy). Można więc powiedzieć, że niezadowolonych lub bardzo niezadowolonych ze swojej szkoły było 28 osób (14% grupy).

Badani podawali uzasadnienia swoich ocen. Ci, którzy oceniali szkołę bardzo dobrze, przede wszystkim podkreślali jej profesjonalny charakter:

- bardzo dobrzy pedagodzy, którzy przekazali wiedzę i umiejętności,
- stwarzanie możliwości dla muzycznego rozwoju ucznia poprzez liczne audycje szkolne, różnorodne koncerty, wyjazdy na konkursy, festiwale, warsztaty,
- wspaniałe środowisko nauczycieli i uczniów, jakie nie istnieje w innych szkołach, bardzo dobra atmosfera sprawiająca, że absolwenci z przyjemnością myślą o swojej szkole i niejeden dodaje, że brakuje mu takiej atmosfery na studiach,
- dobre warunki lokalowe w postaci sal do ćwiczenia, ułatwiający pracę,
- poczucie dobrze spędzonych lat, które wiele wniosły w rozwój muzyczny i ogólny.

A oto kilka wypowiedzi:

– Uważam, że poziom i atmosfera szkoły były wspaniałe. Niczego bym nie dodawała, może tylko zadbała o lepsze prowadzenie pewnych zajęć – zespołów kameralnych i orkiestry. Brakuje mi tej systematyczności i jasnych wymagań na studiach (studentka skrzypiec).

– Miałam bardzo dobrą szkołę. Bardzo ją lubię i chętnie pochodziłabym jeszcze na kształcenie słuchu, harmonię, zespół kameralny czy orkiestrę, jednak dla własnej przyjemności, a nie dla uzupełnienia braków. Są też sprawy, które bym w niej zmieniła, to znaczy niektórych nauczycieli (studentka skrzypiec).

– Miałem szczęście do nauczycieli pasjonatów i do dyrekcji, która niestereotypowo podchodziła do uczniów – indywidualnie motywowali nas do rozwoju, urozmaicali ofertę szkoły w postaci przedmiotów nadobowiązkowych. Mogłoby być więcej wyjazdów do filharmonii czy opery. W szkole byli też nauczyciele przeciętni, leniwi. Ja trafiłem na wspaniałych ludzi, choć dziwaków, ale prawdziwych muzyków (absolwent fortepianu).

– Moja szkoła była bardzo dobra, dała mi wiele pewności siebie w tym, co robię. Jestem wdzięczny za okazane mi muzyczne serce (absolwent wokalistyki).

Ci, którzy oceniali szkołę jako dobrą, kierowali również pewne uwagi krytyczne:

- za mało godzin instrumentu głównego, gdyż w masie innych przedmiotów ginął on jako najważniejszy dla ucznia,
- nie dość dobrze prowadzone lekcje i w związku z tym konieczność brania korepetycji, aby dany przedmiot zaliczyć,
- atmosfera zbytnej konkurencji, przeszkadzająca w normalnym życiu szkolnym,

- za mało aktywności zespołowej uczniów w postaci grania w bardzo różnych zespołach w szkole i poza szkołą.

W tej grupie były też głosy krytyczne nie tylko w stosunku do szkoły, ale także wobec samego siebie. Absolwenci podkreślali, że braki w ich wykształceniu spowodowane są zarówno przez szkołę, jaki i ich własne lenistwo. Byli też tacy, którzy widzieli słabe strony swojej szkoły i nadrabiali to własnym samokształceniem.

Grupa oceniająca poziom szkoły jako średni formułowała następujące zarzuty:

- nauczanie na słabym poziomie,
- brak indywidualności wśród pedagogów,
- brak poczucia rozwoju umiejętności muzycznych,
- nauczyciele nie nastawieni na rozwój ucznia, ale na własną satysfakcję,
- całkowity brak kameralistyki, której uczeń nie może nadrobić we własnym zakresie,
- koncentracja tylko na uczniach najzdolniejszych,
- bardzo nerwowa atmosfera powodująca ciągłe spięcie ucznia,
- szkoła małomiasteczkowa, w której ani nauczyciele, ani uczniowie nie mieli większych ambicji.

Grupa oceniająca poziom szkoły jako zły podawała następujące argumenty:

- nauczyciele, którzy nie potrafili uczyć, wadliwie ustawiali problemy warsztatowe. Uczeń, który chciał się dostać na wyższą uczelnię, musiał uczyć się u innego pedagoga, najczęściej w innym mieście;
- nauczyciele nie przejmowali się uczniami i ich problemami, np. w szkole, do której prawie wszyscy nauczyciele dojeżdżali z większego ośrodka;
- w szkole panowała atmosfera wielkiej nieżyczliwości.

A oto kilka wypowiedzi:

– Uważam, że kształcenie w Polsce jest złe, przynajmniej na wydziale instrumentalnym, ponieważ koncentruje się na kształceniu abstrakcyjnych solistów, którzy po szkole i po studiach budzą się z pięknego snu marzeń o wielkiej karierze lub ze snu zimowego, na który zapadli jeszcze w szkole, niewiele robiąc i muszą stanąć oko w oko z rzeczywistością, stwierdzając, że jest zupełnie inaczej, niż im obiecywano. Ja trafiłam na wspinających nauczycieli instrumentu głównego, którzy mieli szerokie spojrzenie i byli otwarci na moje zainteresowania, ale wielu moich kolegów przez ten zły system zaprzepaściło swoje wielkie możliwości. Mam nadzieję, że system edukacji w Polsce będzie się zmieniać (absolwentka klasy wiolonczeli).

– W mojej szkole (choć myślę, że jest to specyfika wszystkich szkół muzycznych) zabrakło mi przede wszystkim rozwijania indywidualizmu uczniów, wszelkie jego przejawy były raczej tępiące. Takie podejście mocno ogranicza horyzonty i utrudnia dalsze funkcjonowanie w zawodzie muzyka (studentka dyrygentury chóralnej).

– W mojej szkole poziom nauczania był niski, co uderzało przede wszystkim w uczniów zdolnych czy utalentowanych, bo byli pozostawieni bez żadnych uwag i pomocy. Ja potrzebowałem zupełnie innego poziomu kształcenia słuchu czy harmonii, nie mówiąc już o moim instrumencie głównym (student klasy gitary).

Na szczęście zła ocena była wystawiona SM II przez niewielką liczbę absolwentów. Wszyscy jakoś poradzi sobie ze swoimi problemami, gdyż dostali się na studia muzyczne, a nawet je ukończyli, ale takiej oceny szkoły w ogóle nie powinno być wśród jej absolwentów. Sprawę pogarsza fakt, że szkoły muzyczne, zwłaszcza II stopnia, gromadzą uzdolnioną młodzież i błędy procesu edukacji mogą doprowadzić do zmarnowania jej możliwości, co byłoby stratą nieodwracalną. Jest to więc sygnał bardzo istotny.

Wszystkie osoby badane przy ogólnej ocenie szkoły były pytane o to, czego w szkole brakuje, co w niej udoskonalić. Bardzo niewielka grupa osób stwierdziła, że wszystko było dobrze i nic nie trzeba zmieniać. Wśród tych osób najwięcej było absolwentek rytmiki. Prawie wszyscy badani zgłaszali pod adresem szkoły pewne postulaty doskonalące ją czy naprawcze. Najważniejsze z nich zostaną podane niżej, choć o wielu z nich była już mowa wcześniej. Jest to ważna wskazówka w dalszym myśleniu o kształcie szkoły średniej:

- wprowadzenie dla wszystkich uczniów nauki improwizacji, a dla zainteresowanych improwizacji jazzowej, uzupełnionej o harmonię jazzową i improwizacji związanej z muzyką rozrywkową;
- rozbudowanie zajęć z kameralistyki, wprowadzenie grania zespołowego w bardzo różnych zespołach;
- rozbudowanie zajęć z orkiestry i studiów orkiestrowych, zwiększenie czasu na próby sekcyjne, aby uczeń miał szansę uczenia się współpracy z innymi; zadbanie, aby orkiestra była prowadzona przez czynnego dyrygenta;
- zwiększenie możliwości występowania przed publicznością, bo tego wymaga zawód muzyka, i rozpoczynanie publicznego występowania jak najwcześniej;
- rozszerzenie możliwości wyjazdów na różne konkursy, także międzynarodowe oraz na warsztaty, aby uczeń miał możliwość konfrontacji z innym pedagogiem instrumentu niż ten, u którego się uczy w szkole;
- w miarę możliwości wprowadzenie wspólnego grania i występowania z młodzieżą ze szkół zagranicznych;
- upracticznienie zajęć z harmonii, wprowadzenie zajęć z aranżacji, a dla chętnych – lekcji kompozycji;
- zwrócenie uwagi, aby uczeń miał większy kontakt z muzyką współczesną w zakresie wykonawstwa, a także przedmiotów ogólnomuzycznych;

- wprowadzenie zajęć do wyboru dla uczniów zainteresowanych określoną problematyką, np. wykonawstwo muzyki dawnej, muzyka jazzowa, muzyka rozrywkowa, krytyka muzyczna itp.;
- położenie większego nacisku na naukę zachowania się na scenie i prezentacji na rynku muzycznym;
- wprowadzanie zajęć uczących technik relaksacyjnych i radzenia sobie ze stresem związanym z występami.

Uczniowie, którzy kończyli licea muzyczne, podkreślali złą proporcję pomiędzy przedmiotami muzycznymi a ogólnokształcącymi. Na ogół narzekali, że jest za dużo przedmiotów ogólnokształcących i że nie mają czasu na ćwiczenie. Byli też nieliczni uczniowie, którzy uważali, że jest za niski poziom przedmiotów ogólnokształcących i ktoś, kto chciałby na przykład zdawać na reżyserię dźwięku, musi się do tego przygotowywać we własnym zakresie.

Ostatnim pytaniem zadanyim badanym było pytanie o ocenę przygotowania przez szkołę do studiów i do zawodu muzyka, gdyż jest to szkoła przygotowująca przecież do zawodu artysty muzyka. Badani mieli dokonać oceny na skali 6-stopniowej. Wypowiadały się wszystkie osoby badane (207 osób). Odpowiedzi kształtują się dość podobnie jak przy ogólnej ocenie szkoły, gdyż problem jest podobny, ale ujęty od nieco innej strony.

Najwyższą ocenę w zakresie przygotowania do studiów i zawodu muzyka, czyli 6 punktów, wystawiło swoim szkołom 21 osób (około 10% badanej grupy). Najwięcej było wśród nich osób grających na instrumentach smyczkowych i rytmiczek, a nie było ani jednego wokalisty. Bardzo dobrą ocenę, czyli 5 punktów, wystawiły swoim szkołom 73 osoby (około 35% badanej grupy). Dobrą ocenę, czyli 4 punkty, wystawiło swoim szkołom 75 osób (około 36% badanej grupy). Dostateczną ocenę, czyli 3 punkty, wystawiło swoim szkołom 26 osób (około 13% badanej grupy). Najwięcej wśród nich było osób grających na instrumentach smyczkowych i pianistów. Złą ocenę wystawiło swoim szkołom 10 osób (około 5% badanej grupy). Nie było wśród nich rytmiczek i wokalistów, najwięcej zaś było pianistów. Bardzo złą ocenę wystawiły swojej szkole 2 osoby (około 1% badanej grupy) i były to osoby grające na instrumentach dętych.

Grupując te dane, można powiedzieć, że bardzo zadowolone ze swojego przygotowania do studiów i zawodu muzyka są 94 osoby (45%). Zadowolonych jest 75 osób (36%), średnio zadowolonych jest 26 osób (13%), a niezadowolonych jest 12 osób (6%).

Nieliczne osoby bardzo zadowolone ze swojego przygotowania do studiów i zawodu muzyka nie odnotowywały w tym zakresie żadnych mankamentów i podawały wyłącznie pozytywne. Pozostałe zaś, choć swoje przygo-

towanie oceniały bardzo dobrze, dostrzegały także swoje braki wyniesione ze szkolnej edukacji. W podobny sposób wypowiadały się osoby oceniające swoje przygotowanie jako dobre. Osoby oceniające swoje przygotowanie jako średnie lub złe koncentrowały się wyłącznie na brakach.

W opiniach pozytywnych podkreślano następujące cechy:

- maksymalny rozwój dostępny na szkolnym etapie nauki,
- nieodczuwanie żadnych braków i trudności w czasie studiowania,
- ocenianie pedagogów ze szkoły średniej i ich sposobów uczenia wyżej niż pedagogów z uczelni,
- ocenianie wspierającej atmosfery szkoły średniej wyżej niż atmosfery na uczelni,
- docenianie dużej ilości różnego rodzaju grania, co dało swobodę w występach,
- docenianie nauczania profesjonalizmu i dobrej organizacji pracy,
- docenianie wszechstronnego rozwoju muzycznego poprzez bezpłatne zajęcia dodatkowe,
- indywidualne podejście do ucznia i związane z tym dobre ukierunkowanie muzyczne,
- inspiracja do działania i poszukiwań muzycznych, rozwój wrażliwości muzycznej,
- ukształtowanie świadomości, że najwięcej zależy od pracy własnej muzyka.

Warto zacytować kilka wypowiedzi:

– *Muzyka w mojej szkole była świętością. Szkoła nauczyła mnie szacunku do sztuki oraz pracowitości i wrażliwości na piękno muzyki (studentka fortepianu).*

– *Mam warsztat potrzebny do grania. Zdoylem śmiałość i obycie na scenie. Stałem się bardzo wrażliwy i kocham muzykę (absolwent klasy puzonu).*

– *Szkoła nauczyła mnie, jak walczyć z tremą, jak przygotowywać się do występów, jak ćwiczyć, żeby wyćwiczyć, a poza tym uwrażliwiła mnie na piękno muzyki (studentka klasy altówki).*

– *Kształcenie solo na skrzypcach było na bardzo wysokim poziomie. Ten sam profesor wciągnął mnie do grania w zespole i orkiestrze, co przyczyniło się do świetnego przygotowania do zawodu muzyka (studentka klasy skrzypiec).*

Lista mankamentów i poważnych zarzutów w zakresie przygotowania do rozpoczęcia studiów i zawodu muzyka jest obszerna, a wiele poruszonych problemów powtarza się, co świadczy o ich istotności. Zarzuty były następujące:

- niekompetentni nauczyciele powodujący poważne braki warsztatowe,
- konieczność uczenia się u innego nauczyciela instrumentu w tajemnicy przed nauczycielem szkolnym,
- brak nauczania bardzo świadomego grania na instrumencie,
- wykonywanie utworów objętych programem z pominięciem improwizacji, czytania nut a vista, nauki akompaniamentu,
- nastawienie na kształcenie wyłącznie solistyczne, a jak wiadomo, solistą zostaje się bardzo rzadko,
- brak zainteresowania ze strony nauczycieli i podejmowanie przez ucznia prób poszerzania wiedzy i doświadczeń muzycznych na własną rękę,
- brak przygotowania do pracy w orkiestrze i w zespole kameralnym,
- brak obycia ze sceną, gdyż w niejednej szkole występowali tylko uczniowie najlepsi,
- brak wskazówek psychologicznych przygotowujących do występów,
- utrzymywanie ucznia w fikcyjnym świecie co do przyszłości muzycznej, brak rozwijania aktywności ucznia w tym zakresie.

A oto kilka wypowiedzi:

– Sam musiałem o sobie myśleć, kształcić się gdzie indziej, jeździć na kursy. Szkoła mi w tym nie pomogła (student fortepianu).

– Szkoła stwarzała pewien kokon bezpieczeństwa, który pokazywał same pozytywne strony pracy muzyka i nie przygotowywał do rzeczywistości (studentka fortepianu).

– Zły nauczyciel to brak, który wlecze się całe życie zawodowe i trzeba dużo wysiłku, by nadrobić samodzielnie wiedzę. W całym cyklu kształcenia więcej było działań improwizowanych niż przemyślanych, konsekwentnych. Uczeń to był tylko obowiązek dla nauczyciela, a nie najcenniejsza wartość i okazja do obopólnego rozwoju (absolwent fortepianu).

– Szkoła w żadnym stopniu nie przygotowuje do zawodu muzyka – dopiero studia, ale też to nie działa do końca tak, jak powinno. Jest wszystkiego za dużo i zespoły, i orkiestra, i solowy program. Nawala się na nas wszystko i kładzie nacisk na granie solowe, a później człowiek nie jest ani solistą, ani nie ma pracy w orkiestrze, ani nie gra w zespole, bo nie umie, bo nie słucha i nie słyszy (absolwent klasy klarnetu, pracuje w orkiestrze).

Autorka ma do dyspozycji materiał badawczy, który pozwala porównać ogólną ocenę szkoły i przygotowania do studiów przedstawioną powyżej z analogiczną oceną dokonaną przez studentów Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina z lat 2004–2006, a więc mniej więcej sprzed około 10 lat. Była to grupa 237 studentów ze wszystkich wydziałów: instrumentalności – 141 osób (około 60% badanej grupy), edukacja muzyczna – 64 osoby (27%), wokaliści – 17 osób (7%) i teoretycy – 15 osób (6%). W charakterystyce tej grupy nie było informacji na temat wydziału ukończonego w średniej szkole muzycznej, a jedynie informacja na temat obecnego wydziału,

na którym dana osoba studiuje. Liczebność badanej grupy dawnych studentów jest podobna do grupy badanej aktualnie.

Oceny kształtowały się następująco: bardzo dobrze oceniało szkołę i przygotowanie do studiów muzycznych około 35% badanej grupy, dobrze – 43%, średnio – 17%, źle – 5% badanej grupy. Można powiedzieć, że oceny układają się dość podobnie. W ocenach z 2014 roku więcej jest ocen bardzo dobrych, nieco mniej ocen dobrych, również nieco mniej ocen średnich, a oceny niezadowolające pozostają na tym samym poziomie. Wydaje się, że mechanizm funkcjonowania szkół muzycznych jest od lat raczej niezmienny, reformy nie przynosiły zasadniczych zmian w procesie nauczania ani programach i dlatego ocena szkoły kształtuje się dość podobnie.

Badani sprzed około 10 lat nie podawali tak wielu uzasadnień swoich ocen, ale te, które zostały sformułowane, również są podobne. Pozytywne oceny dotyczyły dobrego przygotowania w zakresie gry na instrumencie, poszerzonej o różnego rodzaju kursy, zdobycia doświadczenia scenicznego dzięki licznym koncertom, wykształcenia muzycznej wrażliwości, braku trudności na studiach. Negatywne oceny dotyczyły braków warsztatowych w zakresie gry na instrumencie, braku umiejętności pracy w orkiestrze i zespołach kameralnych, słabego poziomu przedmiotów teoretycznych, nierozwinięcia muzycznego myślenia. Jeden ze studentów wydziału instrumentalnego napisał: *Szkoła nie przygotowała mnie do studiów na wyższej uczelni, ale do ukończenia szkoły.*

Studenci podkreślali też wielki udział aktywności własnej, pozalekcyjnej i pozaszkolnej w przygotowaniu do studiów. Stwierdzali, że to, co dzieje się w szkole, jest podstawą, ale bardzo ważna jest aktywność samego ucznia.

6.2. Analiza esejów „Uczeń twórczy w szkole muzycznej”

Drugą grupę badaną stanowili studenci wszystkich wydziałów, studenci studiów podyplomowych i studiów doktoranckich Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina z lat 2011–2014 (210 osób), którzy w ramach zaliczenia przedmiotu pedagogika pisali esej na temat ucznia twórczego w szkole muzycznej wszystkich szczebli z perspektywy własnych doświadczeń i obserwacji. Z tego bogatego materiału zostały wyjęte wiadomości dotyczące szkolnictwa muzycznego II stopnia. Zostaną one przedstawione syntetycznie na zasadzie analizy jakościowej.

Pomijając rozważania terminologiczne, można powiedzieć, że bywają uczniowie zdolni i nietwórczy oraz uczniowie zdolni i twórczy zarazem. Taki uczeń jest najcenniejszy w profesji artystycznej. On jest w jakimś sensie przyszłością dziedziny artystycznej, w której się kształci. Wydaje się,

że bardzo wiele dzieci rozpoczynających naukę w szkołach muzycznych I stopnia ma predyspozycje twórcze. Niestety, tylko część przekształca się w twórczych muzyków, natomiast niejeden z nich bywa stłamszony przez nauczycieli i system szkolny. Jedna ze studentek pisała:

– Z moich obserwacji wynika, że uczniowie mojej szkoły, którzy byli indywidualistami i buntownikami, mieli odwagę, aby przeciwstawić się utartym schematom i „robić swoje”, dużo więcej osiągnęli w życiu i to nie tylko muzycznym (studentka wydziału instrumentalnego).

W bogatej literaturze z zakresu psychologii i pedagogiki twórczości zgromadzono wiele danych mówiących o negatywnej roli szkoły w procesie kształtowania ucznia twórczego. Przyczyny tego zjawiska są skomplikowane, ale jak zawsze najczęściej zależy od nauczyciela, a w następnej kolejności także od pewnych rozwiązań systemowych. W szkołach artystycznych uświadomienie sobie i analiza problemu ucznia twórczego jest szczególnie ważna. Jedna z osób badanych, która miała negatywne doświadczenia ze szkoły, pisała:

– [...] spotkałam się z wielkimi naukowymi uzasadnieniami słuszności testów zdolności muzycznych, według których wszystkie dzieci można przyłożyć do „arkusza odpowiedzi”, a następnie do „szablonu obliczania wyników” i od razu z kilkuset dzieci wyłoniły największe talenty muzyczne. Zero twórczości, sto procent wydajności. Tylko wobec tego, dlaczego tak mały odsetek dzieci kontynuuje naukę w drugim stopniu? Dlaczego dzieci chodzą na lekcje przygotowujące je tylko i wyłącznie pod kątem egzaminu wstępnego opartego o wyżej wymienione testy, a potem zdają do skutku – dopóki się nie dostaną? Dlaczego problemem, który dotyka każde dziecko ze szkoły muzycznej, jest brak chęci do ćwiczenia niekoniecznie tego, co by chciały? (studentka studiów podyplomowych).

Wszystkie osoby badane (210 osób) pisały o roli nauczyciela instrumentu głównego. W sensie pozytywnym jest to nauczyciel, który jest twórczy w swojej pracy pedagogicznej, a więc ciągle się rozwija, nie bazuje tylko na umiejętnościach nabytych na studiach, szuka nowych sposobów rozwiązywania problemów, w sposób zindywidualizowany podchodzi do każdego ucznia, rozwija jego motywację i zainteresowania. W sensie negatywnym jest to zaprzeczenie cech podanych wyżej, a więc nauczyciel schematyczny, mający pewien utarty sposób postępowania z uczniem, nieposzukujący nowych rozwiązań, niechętny nowościom, nie liczący się z indywidualnością ucznia.

Badani piszący o nauczycielu pozytywnym, którego spotkali, nie podnosili właściwie problemów warsztatowych, gdyż wydawało się im to oczywiste, że dobry nauczyciel robi to dobrze. Podkreślali natomiast sprawy związane ze sposobem nauczania i z osobowością nauczyciela, co świadczyło

o jego kreatywności. Pisali, że nauczyciel musi uczyć z pasją, natchnieniem i zaangażowaniem. Pisali, że koniecznie musi być mistrzem, co w SM II jest najważniejsze, gdyż nauczyciel, według badanych, staje się w tym wieku ważniejszy od rodziców.

Jednym z walorów nauczyciela jest umiejętność ciekawego zaprezentowania materiału. Były takie wypowiedzi, w których studenci pisali, że najpierw uczyli się dla nauczyciela. Gdy współpraca z nauczycielem układa się bardzo dobrze, a uczeń jest zainteresowany przedmiotem, wytwarza się, według badanych, szczególny rodzaj porozumienia, więzi i wówczas uczeń buduje swoją muzyczną osobowość. Jeden z badanych dodał, że w takiej sytuacji nawet z najgorszego wydania nut czy ze złej jakości płyty można wyciągnąć potrzebną wiedzę.

Innym walorem pedagoga, który często podkreślali badani, jest umiejętność stopniowego odsuwania się, ograniczania swojej roli, aby dać swobodę uczniowi i budować jego samodzielność, oczywiście pod dyskretną kontrolą.

Ciekawą uwagą jest ta, że nauczyciel twórczy to taki, który nie tylko potrafi zademonstrować coś na instrumencie, ale do przedstawienia problemu używa kreatywnego języka pełnego analogii, porównań, metafor.

Według badanych pedagogzy instrumentu powinni pozwalać na rozwój zainteresowań pozamuzycznych, które uczniowie przejawiają, takich jak pisanie wierszy czy malowanie. Takie zajęcia bardzo wzbogacają ucznia, a spędzanie czasu tylko i wyłącznie z instrumentem ogranicza i prowadzi do spadku motywacji do ćwiczenia.

Jeszcze innym walorem pedagoga jest, według badanych, umiejętność rozumienia życia emocjonalno-uczuciowego swoich uczniów, gdyż okres szkoły średniej jest szczególnym okresem w życiu młodego człowieka pod tym względem i może mieć nieprzewidywalne skutki wpływające na karierę szkolną ucznia.

Oto jedna z wypowiedzi o pozytywnym nauczycielu, który

[...] prowadził zespół kameralny na nietypowy skład, zajmował się tworzeniem aranży, mobilizował do pracy, pobudzał ciekawość swoich uczniów. Stawiał jasne wymagania i otwarcie mówił o nagrodzie – wyszukiwał okazje do występów, koncertów. Nie bał się ryzyka. Stawiał przed młodymi muzykami wyzwania i z ojcowską troską pomagał, jak mógł, by jego podopiecznym udało się je zrealizować. Poza tym spotykał się z nimi chętnie. Był konsekwentny, a przy tym otwarty i serdeczny, więc cieszył się szacunkiem. Bez wątplenia był dla członków zespołu autorytetem. Za swoje zaangażowanie, kreatywność i serce otrzymał wiele uśmiechów i ciepła od swoich uczniów. Odniósł także sukces pedagogiczny, ponieważ członkowie oktetu starali się i mocno ćwiczyli, co przynosiło owoce na konkursach i przesłuchaniach (studentka wydziału instrumentalnego).

Niestety, większość badanych studentów podawała bardzo liczne przykłady nauczycieli, którzy sfląsili twórcze zdolności ucznia. Najgorszymi przypadkami były te, gdy uczniowie zniechęceni, zmęczeni jednostajnością i nudą pracy, ciągłym wtłaczaniem w niewzruszone dla pedagoga schematy, niepozwalaniem na żaden przejaw indywidualizmu, gaszeniem pomysłowości – po prostu odchodzili ze szkoły. Jest to niezwykle ciekawe zagadnienie, ilu uczniów SM II rezygnuje z nauki właśnie z powodu niemożności porozumienia z pedagogiem, a nie są to odosobnione przypadki. Zdarzili się badani, którzy byli tak poruszeni podobnymi przypadkami, że do tej pory żałują, iż ich koledzy zrezygnowali z muzycznej kariery, mimo że nie utrzymują z nimi kontaktów osobistych.

Podawano też przykład twórczej uczennicy, która od strony muzycznej była przez swojego pedagoga prowadzona bardzo dobrze. Była natomiast krytykowana przez niego za swoją twórczość literacką, gdyż jego zdaniem powinna zajmować się tylko muzyką, a pisanie było w opinii tego pedagoga stratą czasu. Bardzo dobra uczennica po zdaniu matury zrezygnowała ze studiów muzycznych, gdyż nie wyobrażała sobie nauki u tego samego pedagoga, a nie chciała wyjeżdżać do innego miasta.

Bardzo wielu uczniów, którzy na szczęście nie zrezygnowali ze szkoły, kończąc ją, ma poczucie niespełnienia, zahamowania, rozczarowania, zasadniczych pytań, co do dalszej drogi, pomimo oczywistych zdolności. Niejednokrotnie kończyło się to zmianą instrumentu lub rozpoczęciem kształcenia wokalnego. Lepiej ułożyło się tym uczniom, którzy mogli lub mieli odwagę zmienić pedagoga. A oto jeden przykład charakterystyczny dla bardzo licznych wypowiedzi na temat negatywnego pedagoga:

– W liceum miałam koleżankę pianistkę. Przez pierwsze 3 lata miała panią Profesor, która twardo trzymała się zasad i nie pozwalała na samodzielny rozwój. Była wyniosła i wszystkie przejawy twórczości niszczyła w załączku. To sprawiło, że koleżanka, będąc ugodowym typem osobowości, nie chciała się kłócić i wszystkie polecenia realizowała, zaćwicząc się godzinami. Po 3 latach zdobyła się na odwagę i zmieniła pedagoga. Jej życie z fortepianem zmieniło się całkowicie. Mając więcej swobody, ćwiczyła ile potrzeba, nie robiąc ze swojego życia błędnego koła ćwiczenia i właśnie tutaj nastąpił przełom. Zaczęła wygrywać konkursy, przestała panicznie bać się występów, a jej życie stało się przyjemne, ponieważ swoboda i dobry kontakt z nauczycielem otworzył w niej zduszoną twórczość (studentka wydziału instrumentalnego).

Okazuje się, że zmiana pedagoga nie jest taka prosta w szkole i trzeba jakiś czas, czasem dość długi, wytrzymać u pedagoga nieakceptowanego. Niejeden z badanych pisał, że tylko sile własnego charakteru zawdzięcza to, że nie zrezygnował ze szkoły. Czynnikiem pomocnym w takich przypadkach było także wsparcie rodziców.

Jako bardzo negatywy czynnik badani podawali konieczność ograniczania się do kontaktu tylko z pedagogiem, u którego się uczyli i niechęć lub nawet zakaz jeżdżenia na warsztaty, kursy do innych pedagogów. Bardzo często taka postawa pedagoga wiązała się ze schematycznym podejściem do ucznia i niebraniem pod uwagę jego indywidualności. Jedna ze studentek, która w trakcie szkoły średniej przeniosła się do innego miasta i musiała zmienić szkołę, napisała:

– Miałam wrażenie, że jestem w miejscu, gdzie tworzy się pewien wzór ucznia i każdy powinien się do niego dostosować (studentka wydziału instrumentalnego).

Za czynnik bardzo niesprzyjający twórczości wielu studentów uznawało mocno nasiloną rywalizację wprowadzaną w szkołach przez pedagogów, a także konkursy, na których, według nich, promowane są wykonania poprawne, a niekoniecznie ciekawe. Nacisk kładziony jest na doskonałość techniczną kosztem pracy nad dźwiękiem i wyobraźnią muzyczną. Dominacja perfekcji technicznej, jak podawali badani, istnieje nie tylko na konkursach, ale także w codziennym nastawieniu wielu pedagogów. Według badanych na konkursach bardzo często najważniejszy jest sukces pedagoga i w związku z tym uczniowie są na nie wysyłani bez uwzględniania wszystkich aspektów ich rozwoju.

Za czynnik szkodliwy dla rozwoju ucznia badani uznali też zbyt dużą kontrolę pedagoga, autorytarne podejście do ucznia, brak wolności i swobody poszukiwań, które nie pozwalają na rozwój indywidualności. Podawano liczne przykłady studentów wciąż uzależnionych od swych byłych nauczycieli. Wielu uczniów nie potrafiło w szkole wyrwać się z tej zależności. Oto charakterystyczna wypowiedź:

– Moje marzenia były zawsze tłumione. Chciałam grać Vivaldiego, a musiałam „trzymać się programu”. Ja byłam pasywna i grałam to, co pani chciała. Ona mówiła, ja zawsze ślepo przytakiwałam. W pewnym momencie kształcenia myślałam już tylko i wyłącznie o ukończeniu wreszcie tej szkoły (studentka wydziału wokalnego).

Jeszcze innym czynnikiem wymienianym przez badanych była nieumiejętność zrozumienia przez pedagoga instrumentu psychologicznych problemów ucznia w wieku dojrzewania, co skutkowało wieloma stresami hamującymi postęp muzyczny. Oto charakterystyczna wypowiedź:

– W wieku gimnazjalno-licealnym byłam osobą nadwrażliwą, a więc bardzo płacziwą i skłoną do nadmiernego krytycyzmu. Na każdy bodziec z zewnątrz reagowałam bardzo silnymi emocjami. Najmniejsza kąśliwa uwaga ze strony prowadzącego zajęcia budziła we mnie duży niepokój, spadek wiary w moje możliwości, poważne wątpliwości dotyczące mojej dalszej drogi kształcenia i kariery muzycznej. Ponieważ bardzo łatwo było mnie zranić, często wykorzystywały to w szkole osoby,

którym z różnych względów zależało na mojej porażce (studentka wydziału instrumentalnego).

W dalszej części wypowiedzi napisała, że nauczycielka instrumentu w ogóle na to nie reagowała, a jedynie matka jej pomagała. Z kompleksem niższości, którego się wówczas nabawiła, walczy do chwili obecnej.

Badani podkreślali przede wszystkim rolę pedagoga instrumentu, ale zauważali też wielkie znaczenie wszystkich innych pedagogów, w pierwszej kolejności nauczycieli przedmiotów muzycznych, ale także nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w tych szkołach, które łączyły oba pionierstwa kształcenia. Pisali, że celna uwaga pani od polskiego czy od biologii może być inspiracją nie tylko w zakresie tego przedmiotu, że wdzięczni są im za czas poświęcany na rozmowy na bardzo różne tematy. Badani pisali także, że byli tacy nauczyciele, którzy liczne i nie zawsze związane z tematem, ale z własnymi zainteresowaniami, pytania licealistów odczytywali jako atak na swoją osobę, czym skutecznie zniechęcali ich do danego przedmiotu. Wielu badanych podkreślało, że najczęściej pedagodzy przedmiotów ogólnokształcących nie rozumieją specyfiki szkoły muzycznej, co jest powodem niepotrzebnych konfliktów i kłopotów ucznia.

Bardzo wielu badanych pisało o brakach w programie nauczania, które ograniczają rozwój ucznia twórczego. Przede wszystkim podkreślano brak improwizacji, która według zgodnej opinii badanych jest dla muzyka niezbędna i powinna być obowiązkowym przedmiotem dla wszystkich uczniów szkoły muzycznej. W dwóch szkołach improwizacja istniała jako przedmiot dodatkowy, za który trzeba było płacić. Badani pisali o wielkim muzycznym dyskomforcie z powodu nieumiejętności improwizowania, relacjonowali, że w wielu wypadkach pedagog instrumentu głównego zakazywał improwizowania. Swoją decyzję uzasadniał obawą przed popsuciem aparatu gry. Uczniowie, którzy bardzo chcieli improwizować, robili to poza szkołą i spotykali się niemal konspiracyjnie, żeby na przykład pograć jazz.

Z nauką improwizacji łączy się problem zgłaszany przez licznych badanych, a mianowicie postulat bardziej praktycznego nauczania harmonii, które byłoby realizowane przy instrumencie, a nie wykonując teoretyczne zadania w zeszycie. Były też postulaty nauki basu cyfrowanego.

Badani zgłaszali też bardzo dotkliwy w wielu szkołach brak kameralistyki i wszelkich doświadczeń z tym związanych. Pisali też o złym prowadzeniu orkiestry, która była stratą czasu z powodu albo niekompetencji pedagoga, albo nieprzykładania się do pracy.

Powyższe problemy były omawiane we wcześniejszej części tekstu, więc tutaj zostają tylko zasygnalizowane jako potwierdzenie ich powszechności w świadomości współczesnych absolwentów szkół muzycznych.

Badani podejmowali problem nieporuszany wcześniej, a mianowicie wagę środowiska szkoły dla rozwoju ucznia twórczego, a w szczególności środowiska rówieśniczego. Opisywali przypadki, gdy w szkole zawiązywało się pozytywne środowisko uczniów chcących robić coś więcej, niż nakazuje program, a także chcących razem spędzać czas wolny. Taka sytuacja dawała uczniom z jednej strony poczucie bezpieczeństwa i przynależności do grupy, co jest tak ważne w okresie dorastania, z drugiej strony była stymulacją do twórczych działań i poszukiwań w dziedzinie muzyki.

Oto charakterystyczna wypowiedź:

– Dopiero II stopień edukacji pozwolił mi rozwinąć skrzydła twórczości. Swoją drogą zauważyłam, że większość moich kolegów podzielała moje odczucia. Wspólne słuchanie muzyki, różnych nagrań i wykonawców, omawianie ich, chodzenie na koncerty. . . Tym wszystkim żyłam w II stopniu edukacji. Jest to czas dojrzwania, a zarazem „złoty okres” w twórczym rozwoju. Drogi, które mi się wtedy otworzyły i wnioski, do których doszłam, nadal mnie inspirują i w jakiś sposób ukierunkowują. Nauczyciele pomagali i absolutnie nie hamowali pasji, jaka wypływała z uczniów. Miałam znajomych, którzy zainspirowali się jazzem, tworzyli własne zespoły, nagrywali płyty i mieli udostępniane sale koncertowe w klasycznie przecież uczącej szkole. Organizowane były koncerty, na które schodziła się cała szkoła, by młodzi ludzie mogli się spełnić w interesujących ich kierunkach. Uważam, że szkoła ta najkorzystniej wpłynęła na muzyka, jakim jestem dzisiaj (studentka wydziału instrumentalnego)

Niestety, tego typu wypowiedzi są nieliczne. Częściej narzekano na atmosferę szkoły – sztywną, schematyczną, przesiąkniętą konkurencją i pewnym protekcjonizmem, co nie sprzyjało jakiegokolwiek integracji uczniów. Różne działania twórcze chętni do nich uczniowie przenosili na teren pozaszkolny, reszta uczniów funkcjonowała w narzuconych przez szkołę ramach.

W tej części badań, w której ocenie podlegała SM II jako szkoła rozwijająca i wspierająca ucznia twórczego, ocena wypadła raczej negatywnie. Co ciekawe, wszyscy badani deklarują, że uważają się w mniejszym lub większym stopniu za ludzi twórczych, ale z perspektywy okresu studenckiego widzą wyraźnie, czy ten potencjał został rozwinięty, czy też zahamowany lub nawet zmarnowany w okresie szkolnym. Dużo więcej jest wypowiedzi dotyczących zahamowania twórczości. Podkreślają, że szkoła nie rozwija wrażliwości i bogatej osobowości artystycznej ucznia. Wobec szkoły zgłaszano wiele krytycznych uwag.

Przytaczam jedną z wielu podobnych w tonie wypowiedzi:

– Uściślając problem polskiej edukacji muzycznej dotyczący uczniów twórczych, należy zaznaczyć, że młody człowiek pokazuje swoją wrażliwość muzyczną głównie w szkołach II stopnia. Dzieci dojrzewają, stają się młodymi muzykami właśnie w tej szkole. Rozpoczynają jako maluchy, a kończą jako zawodowi muzycy. Świętym obowiązkiem nauczyciela instrumentu jest pokazanie uczniowi różnych dróg realizacji utworu, różnych sposobów poszukiwania sensu dzieła. To jest idealny czas na doskonalenie nie tylko techniki i umiejętności gry na instrumencie, ale i kształtowanie wrażliwości i pewnego rodzaju intymności muzycznej. Moim zdaniem tego zupełnie nie ma w polskich szkołach. Są tylko wyjątki potwierdzające regułę. W tym wieku zaczyna się posyłać dzieci na konkursy ogólnopolskie i międzynarodowe. W związku z tym, że uczeń jest wizytówką nauczyciela, próbują oni doprowadzić jego grę na wyżyny. Jednak droga jest zła. Jedyne, co robią, to wyuczają młodego człowieka grać utwory na konkurs, a nie skupiają się na jego rozwoju, czego dziecko bardzo potrzebuje w tych latach nauki gry na instrumencie. W tych latach kształtujemy swoiste JA młodego muzyka. Technika jest ważna, szybkość jest ważna, brawura jest ważna, ale najważniejszy jest artyzm, wrażliwość, wyrażanie siebie przez muzykę, o czym najczęściej zapominają wszyscy. Moim zdaniem w tych właśnie szkołach II stopnia tkwi największy problem (studentka wydziału instrumentalnego).

Znakomita większość badanych zaznacza, że SM II ma najważniejsze znaczenie w rozwoju przyszłego muzyka. Uważają, że to w tym okresie następuje prawdziwe zainteresowanie muzyką i decyzja o wyborze przyszłej drogi zawodowej, a także ukształtowanie warsztatu oraz pewnych nawyków, a nawet obyczajów zawodowych.

W bardzo wielu wypowiedziach, w obu grupach, pojawiła się uwaga, że szkoła to przede wszystkim jej pedagodzy. Badani podkreślali nowe, według nich, nasilające się zjawisko przychodzenia do szkół muzycznych nie nauczycieli z pasją i silną motywacją do pracy pedagogicznej, ale nauczycieli zawiedzionych w swojej karierze muzycznej, najczęściej solistycznej. Dotyczy to nauczania gry na instrumencie. Niektóre wypowiedzi są bardzo przenikliwe i ostre. Opisują ucznia, który w szkole muzycznej I i II stopnia jest kreowany na wybitnego solistę, jeździ na wiele konkursów i ma nierealną wizję swojej przyszłości. Potem

[...] uczeń już jako student, zagubiony gdzieś na granicy marzeń i rzeczywistości, zaczyna myśleć o realnej możliwości zarobku w przyszłości. Myśli o orkiestrach (ciekawe, dlaczego w Polsce jest tak mało dobrych, naprawdę dobrych orkiestr prezentujących poziom światowy), robi kursy pedagogiczne „w razie czego” bez szczerzej chęci i pasji do realizacji zawodu nauczyciela. A taki kurs zrobić jest łatwo. Ma słabe wyniki egzaminów z psychologii, pedagogiki. Tak rodzi się w Polsce nowy nauczyciel szkoły muzycznej. Niespełniony emocjonalnie, wykorzystany przez system, idzie każdego dnia do pracy, powtarzając nieświadomie błędy swoich „mistrzów”. Zasiada potem w jury konkursów, ustawiając wyniki, by „pomóc” troszkę swojemu podopiecznemu. Błędne koło się zamyka i nabiera nowego rozpędu (student wydziału instrumentalnego).

6.3. Szkoły talentów

Na zakończenie omawiania opinii absolwentów SM II na temat swojej szkoły trzeba wspomnieć o nietypowych dwóch szkołach muzycznych istniejących w Polsce, a mianowicie o „Szkołach talentów”, które zostały powołane w Poznaniu i Warszawie². Wypowiedzi na ten temat w badanej grupie jest niewiele (5 osób z Warszawy), ale są na tyle ważne, że trzeba je zaznaczyć. Szkoły talentów w założeniu były właśnie przeznaczone dla młodzieży zdolnej i twórczej, aby zapewnić jej jak najlepsze warunki rozwoju. Egzaminy do szkoły były trudne, aby wyselekcjonować osoby najzdolniejsze.

Wypowiedzi badanych studentów są entuzjastyczne. Absolwenci są dumni ze swojej szkoły i wymieniają liczne nazwiska młodych, znanych już muzyków, którzy ukończyli tę szkołę. Dostrzegają to, że osoby te swobodnie realizują się w życiu jako soliści i kameraliści, a także stają z powodzeniem do wielkich konkursów muzycznych.

Absolwentom bardzo odpowiadała organizacja pracy w szkole. Jednym z nowatorskich elementów jest skomasowanie lekcji z przedmiotów ogólnokształcących do trzech dni w tygodniu. Zaznaczali, że nie wiązało się to obniżeniem poziomu, ale z optymalną dla młodego muzyka organizacją zajęć. Twierdzili, że o wysokim poziomie świadczą matury, które według badanych, utrzymywały się w ścisłej czołówce szkół warszawskich. Naukę ułatwiały też małe, kameralne klasy. Jedna ze studentek pisała, że w jej klasie było 6 osób.

Badani podkreślali bardzo wysoki poziom nauczania w zakresie gry na instrumencie i zatrudnianie w szkole najlepszych pedagogów, którzy podchodzili do uczniów w sposób indywidualny. Jedna ze studentek napisała:

– Od pierwszych dni w szkole czułam się artystycznie zaopiekowana. Nigdy nie byłam ograniczana, miałam dużą dowolność twórczej pracy.

Organizacja pracy w szkole pomagała w spędzaniu dowolnej ilości czasu na ćwiczeniu na instrumencie, a także umożliwiała uczestnictwo w innych zajęciach rozwijających talent i różnorodne pasje. Oto wypowiedź kolejnej studentki:

– Szkoła „Brzewskiego” narzucała szybkie tempo: dużo koncertów, wyjazdów, ilość zajęć muzycznych i godzin spędzonych na ćwiczeniu w domu. Nie było dużo czasu na zajęcia pozalekcyjne, jednak jak to zazwyczaj bywa w natłoku obowiązków – im lepsza organizacja, tym więcej czasu na przyjemności. Po skończeniu lekcji w szkole chciałam jechać na uwielbiane przez mnie zajęcia ze śpiewu rozrywkowego.

² Więcej na temat „Szkoły talentu” w Aneksie.

Bardzo często wracałam do domu około godziny 22. Wydawać by się mogło, że natłok mógłby mnie ograniczyć. Stało się wręcz przeciwnie – śpiew, skrzypce, niezwykle twórcza atmosfera w szkole powodowały, że w mojej głowie zaczęły rodzić się pomysły projektów artystycznych. Mając warsztat skrzypcowy i wokalny, wsparcie pedagogów, pomoc niezwykle utalentowanych przyjaciół, byłam w stanie z ich pomocą realizować się na polu autorskim. Teraz realizuję się na polu instrumentalisty i wokalistki, tworząc autorskie projekty artystyczne i każdego dnia wychwalam i wspominam „moją” szkołę muzyczną II stopnia (studentka wydziału instrumentalnego).

W jednej wypowiedzi studenta, który najpóźniej uczęszczał do szkoły talentów, pojawiły się zarzuty dotyczące zbyt dużego liberalizmu wychowawczego i pozwalania uczniom na zachowania dziwaczne, niekulturalne, wręcz dyskusyjne, w imię nieograniczania swobody ich osobowości. Absolwenci z niepokojem sygnalizowali, że szkoła talentów zmienia się niekorzystnie w swojej organizacji pod wpływem rozporządzeń instytucji nadrzędnych, że jej pierwotny kształt jest poważnie zagrożony.

6.4. Podsumowanie i wnioski

Z bogatego i różnorodnego materiału badawczego, który dotyczy spojrzenia na szkołę oczami absolwentów i który został poddany analizie, można wyciągnąć kilka kluczowych refleksji i wniosków:

1. Młodzież stwierdza, że SM II to najważniejszy etap w kształtowaniu się muzyka. W tym okresie następuje podejmowanie decyzji o wyborze drogi życiowej, kształtowanie się motywacji do bycia muzykiem, utwierdzenie w wyborze specjalności muzycznej lub jej zmiany na studiach wyższych. Jest to okres budowy rzetelnego warsztatu instrumentalnego i osiągnięcia swobody w grze na instrumencie. Jest to czas budowania tożsamości artysty. Na studiach uczeń powinien rozwinąć umiejętności, które zdobył w szkole średniej.

2. Młodzież stwierdza, że w SM II powinni pracować najlepsi i najbardziej wszechstronnie przygotowani nauczyciele. Są oni odpowiedzialni za ukształtowanie warsztatu instrumentalnego, który jest podstawą pracy muzyka. Są odpowiedzialni za rozwój muzykalności ucznia. Są też odpowiedzialni za poziom wiedzy i umiejętności ogólnomuzycznych. Od nich zależy w dużej mierze kształtowanie osobowości młodego człowieka. Powinni oni posiadać bardzo rzetelną wiedzę merytoryczną z zakresu wykładanego przedmiotu i ciągle ją aktualizować. Powinni także mieć rozległą wiedzę pedagogiczną i psychologiczną, gdyż muszą mierzyć się w codziennej pracy nie tylko z uczniem zdolnym, ale z uczniem zdolnym będącym w najtrudniejszym okresie rozwojowym, jakim jest adolescencja.

3. Ogólna ocena SM II dokonana przez młodzież jest dobra. Ocena ta utrzymuje się przez kolejne lata, o czym świadczą wyniki badań studentów sprzed około 10 lat. Uczniowie identyfikują się ze swoją szkołą, doceniają to, że mogą w niej rozwijać swoje zainteresowania i pasje. Ci, którzy uczęszczali do dwóch szkół, jeszcze ostrzej widzą tę różnicę. Szkoła jest więc miejscem, w którym raczej lubią przebywać, gdyż mają poczucie bycia wśród „swoich”. Uczniowie doceniają rolę zespołu koleżanek i kolegów o tych samych zainteresowaniach artystycznych, z którymi mogą porozumieć się i wspólnie działać. Tak dzieje się w szkołach, w których zadbano, aby nie rozwinęły się w gronie uczniów niszczące postawy rywalizacyjne.

4. Ocena szkoły dokonywana pod kątem funkcjonowania w niej ucznia twórczego jest gorsza niż ogólna ocena szkoły. Niemal wszyscy absolwenci szkół muzycznych oceniają siebie jako osoby w mniejszym lub większym stopniu twórcze. W ich opinii szkoła jest bardzo często schematyczna, zrutynizowana i nie sprzyja rozwojowi ucznia twórczego. W wielu wypadkach nawet niszczy jego talent. Do takiej sytuacji przyczyniają się w największym stopniu pedagodzy, a także w pewnej części program nauczania. Absolwenci apelują o zmianę nastawienia pedagogów do ucznia twórczego, i to zarówno na zajęciach z instrumentu, jak i na zajęciach z przedmiotów ogólnomuzycznych. Uczeń twórczy postrzegany jest często jako uczeń trudny. Postulują też zmiany w samym prowadzeniu zajęć pod kątem ucznia twórczego. Są jednak szkoły, które funkcjonują inaczej i dają uczniowi twórczemu pełną szansę rozwoju. Do takich szkół przede wszystkim należą dwie funkcjonujące w Polsce szkoły talentów, ale nie tylko one.

5. Ocena SM II pod kątem przygotowania do studiów wyższych i do zawodu muzyka, nawet jeśli jest dobra, nie oznacza tylko akceptacji tego, co dzieje się w szkole. Wszyscy absolwenci postulują konieczność jak najszybszych zmian w procesie kształcenia w związku ze zmieniającą się rolą muzyka we współczesnym świecie, także w Polsce.

6. Konieczne jest wprowadzenie zajęć z improwizacji do obowiązkowego programu nauczania dla wszystkich uczniów średniej szkoły muzycznej. Dla uzdolnionych zajęcia te powinny być rozszerzone. Nauka improwizacji powinna odbywać się na instrumencie, na którym uczniowie grają. Wszyscy mają świadomość znaczenia umiejętności improwizacji w życiu muzyka. Prawie wszyscy podkreślają negatywne skutki braku nauki improwizacji w obecnym życiu i określają siebie z tego powodu mianem muzyka „wybrakowanego” (nie mogą na przykład zająć się muzyką jazzową czy rozrywkową, na co mieliby wielką ochotę). W tym zakresie dobrze czują się jedynie rytmiczki, gdyż miały w programie naukę improwizacji, lub te osoby, które uczyły się jej same poza szkołą.

7. Negatywnie oceniane jest przez absolwentów nastawienie wielu lub nawet większości szkół muzycznych na kształcenie przede wszystkim solistów, gdyż według nich jest to niezgodne z realiami życia. Przyszłością jest dla współczesnych absolwentów muzyka kameralna i granie w orkiestrze. Absolwenci granie kameralne i granie w orkiestrze określają jako najbardziej rozwijające, gdyż uczy ono współpracować muzycznie, słuchać nawzajem, dostrajać, ogarniać całość wielkiego utworu instrumentalnego itd., czego nie daje gra solowa. Granie w zespole uczy wszechstronnej współpracy, a nie rywalizacji, co tak często ma, niestety, miejsce w szkole muzycznej.

8. Konieczne jest więc znaczne rozszerzenie zajęć z kameralistyki. Uczeń powinien mieć możliwość grania w bardzo różnorodnych zespołach kameralnych, aby zdobyć jak największe doświadczenie i znaleźć formę najbardziej odpowiadającą dla siebie. Absolwenci postulują, aby zmienić nastawienie dużej części pedagogów instrumentu głównego, którzy grę kameralną uważają za coś mniej wartościowego i niejednokrotnie hamują aktywność swoich uczniów w tym zakresie. Ci uczniowie, którzy podporządkują się takim pedagogom, bardzo na tym tracą. Absolwenci postulują, aby szkoły miały kompetentnych pedagogów do prowadzenia zajęć z kameralistyki, gdyż jak wiadomo, nie każdy instrumentalista to potrafi. Zajęcia prowadzone niekompetentnie są stratą czasu i energii.

9. Konieczne jest rozszerzenie zajęć z orkiestry. Niedopuszczalne jest, aby istnieli absolwenci SM II, grający na tzw. instrumentach orkiestrowych, którzy w ogóle nie mieli zajęć z orkiestry w czasie nauki w szkole. Wielu absolwentów zajęcia z orkiestry określiło jako najważniejsze dla nich, jako te, na których najwięcej się nauczyli. Absolwenci postulują, aby orkiestrę w szkole prowadził dyrygent ze znacznym doświadczeniem scenicznym, który potrafi wiele przekazać, zainspirować i zmotywować młodzież. Postulowali też większą ilość występów orkiestry. Podobnie jak przy kameralistyce zajęcia z orkiestry prowadzone nieumiejętnie lub bez zaangażowania uważali za niedopuszczalną stratę czasu. Postulowali też zmianę nastawienia do orkiestry pedagogów instrumentu głównego, którzy niejednokrotnie traktują orkiestrę niepoważnie, jako zajęcie drugoplanowe, a wagę przywiązują tylko do programu przygotowywanego na egzamin czy na konkurs.

10. Absolwenci postulowali większą obecność w programie szkoły muzyki współczesnej. Dotyczy to zarówno instrumentu głównego, orkiestry i kameralistyki, jak też kształcenia słuchu, harmonii i literatury muzycznej. Uważali, że jest jej zdecydowanie za mało, a pewnych ważnych dla wykonawstwa zagadnień nie ma w ogóle (np. praktyczne odczytywanie partytury utworu współczesnego).

11. Absolwenci podkreślali konieczność znacznego rozszerzenia możliwości różnorodnych występów, gdyż okres szkoły muzycznej II stopnia to właściwy czas na zdobywanie doświadczenia scenicznego. Mogą to być koncerty szkolne i pozaszkolne, a także konkursy krajowe i międzynarodowe. Ważne jest w tym zakresie wsparcie mądrych pedagogów, którzy przekażą własne doświadczenia sceniczne i nauczą radzić sobie z tremą. Pedagog instrumentu głównego jest w tych zagadnieniach, według absolwentów, osobą najważniejszą. Niedopuszczalne jest, aby absolwent SM II mówił o braku doświadczenia scenicznego, a takie przypadki zdarzały się w badanej grupie.

12. W zakresie nauki gry na instrumencie absolwenci opowiadali się za możliwością uczestniczenia w zajęciach prowadzonych przez innych pedagogów, aby zetknąć się z innym sposobem nauczania, z innym spojrzeniem na sprawy muzyki. Postulowali ułatwienie im uczestnictwa w różnych warsztatach, kursach letnich itp. Podkreślali, że wymaga to zrozumienia ze strony pedagoga instrumentu głównego, aby widział w tym rozwój ucznia i nie traktował tego jako osobistego zagrożenia.

13. Absolwenci doceniali obecność w programach przedmiotów ogólnomuzycznych, ale proponowali ich modyfikację. Różnie wypowiadali się na temat liczby godzin im poświęcanych, ale podkreślali, że istota problemu leży nie w liczbie godzin, ale sposobie prowadzenia przedmiotów ogólnomuzycznych, a więc w pracy nauczyciela. Przede wszystkim konieczne jest bardziej praktyczne nauczanie harmonii, aby prowadzone było przede wszystkim przy instrumencie i przekładało się na umiejętność zagrania różnych zadań. Teoretyczne rozwiązywanie zadań harmonicznnych, które dla wielu osób o określonych zdolnościach umysłowych nie stanowi żadnego problemu, nie przekłada się na umiejętność zagrania ich na instrumencie. Absolwenci postulowali też bardziej różnorodne i zindywidualizowane prowadzenie zajęć z kształcenia słuchu. Uważali, że harmonia i kształcenie słuchu powinny być prowadzone w mniejszych grupach, przez bardzo dobrych nauczycieli. W ramach cech bardzo dobrego nauczyciela wymieniano tutaj niestresujący sposób prowadzenia zajęć. Uważali, że są to zajęcia, których nie można nauczyć się samemu, w przeciwieństwie do historii muzyki z literaturą i form muzycznych, co powinno być uwzględniane w liczbie godzin tych przedmiotów. Najgorzej oceniane były zajęcia z form muzycznych, co powinno być istotną informacją dla opracowujących programy.

14. Absolwenci postulowali też różnorodne zajęcia fakultatywne do wyboru, aby młodzież o określonych zainteresowaniach mogła je rozwijać. Proponowano następujące rodzaje zajęć fakultatywnych: wykonawstwo muzyki dawnej, wykonawstwo muzyki współczesnej, aranżacja na

różne składy instrumentalne, muzyka jazzowa, muzyka rozrywkowa, propedeutyka kompozycji, czytanie partytur, krytyka muzyczna.

15. Najważniejszymi osobami w szkole są dla uczniów nauczyciele przedmiotów muzycznych, a szczególnie nauczyciele przedmiotu głównego. Absolwenci podkreślają, że jest to wiek, gdy młody człowiek wychodzi spod niemal całkowitej opieki rodziców i szuka autorytetów poza domem. Naturalne jest, że w pierwszej kolejności kieruje się do nauczyciela przedmiotu głównego, który, według ich opinii, często staje się ważniejszy od rodziców. Pragną, aby był on osobą profesjonalną i interesującą, o ciekawej osobowości. Szukają u niego pewnej, niekwestionowanej wiedzy w zakresie gry na instrumencie. Oczekują nauczania ciekawego, inspirującego, wychodzącego poza zakres danego przedmiotu. Ciekawe jest, że oczekują także aprobaty swoich pozamuzycznych zainteresowań, np. literackich, teatralnych czy plastycznych. Oczywiście piszą o tym ci, którzy takie zainteresowania mają, ale może byłoby dobrze, aby to nauczyciel był ich inspiratorem. Uważają, że nauczyciel powinien dawać pewną swobodę zwiększającą się wraz z wiekiem. Domagają się rozumienia dla „praw ich wieku”, przede wszystkim wahań samooceny, niestabilności emocjonalnej. Oczekują od nauczyciela instrumentu głównego psychologicznego wsparcia.

16. Niestety, były też negatywne głosy o szkole muzycznej. Ponieważ w grupie badanej byli sami studenci uczelni muzycznych lub jej absolwenci, można przypuszczać, że opisane zjawiska nie wpłynęły destrukcyjnie na rozwój danej jednostki jako muzyka. Wpłynęło to jednak w kilku przypadkach na zmianę specjalności muzycznej, np. z powodu złego ustawienia aparatu gry. Przede wszystkim podkreślano niekompetencję pedagogów instrumentu głównego, co kończyło się koniecznością brania korepetycji u innego pedagoga, jeśli ktoś chciał się dostać na studia muzyczne. Fakt ten utrzymywany był w tajemnicy. Podkreślano też trudności ze zmianą pedagoga instrumentu głównego. Zarzuty dotyczyły też sposobów prowadzenia lekcji i atmosfery stwarzanej przez pedagoga, np. braku zaangażowania, sformalizowania wszelkich działań pedagogicznych, szantażu emocjonalnego czy terroru psychicznego. Były osoby, które pisały, że pozostanie w szkole muzycznej i kontynuowanie nauki u takiego pedagoga zawdzięczają sile własnej woli lub wsparciu rodziców.

17. Absolwenci negatywnie oceniali obecną w wielu szkołach niezdrową konkurencję, nastawienie na pracę z najzdolniejszymi uczniami, a pozostawianie na boku uczniów nieco mniej zdolnych. Kuriozalne wydaje się dopuszczanie do koncertów tylko uczniów najzdolniejszych, o czym pisali absolwenci. Krytykowali nadmierne ukierunkowanie na uczestnictwo w konkursach kosztem całościowego rozwoju ucznia. W takich przypad-

kach podkreślali egocentryczne nastawienie pedagoga, któremu zależało jedynie na wyeksponowaniu własnej osoby, uwidocznieniu swojego nazwiska jako nauczyciela laureata. Krytykowali też ograniczanie lub wręcz zabranianie uczestniczenia w warsztatach i kursach prowadzonych przez innych pedagogów z kraju i z zagranicy.

18. Absolwenci bardzo krytykowali też stwarzanie w szkole nierealistycznego świata i nierealistycznych oczekiwań co do zawodu muzyka, w które uczniowie wierzyli i później przeżywali bardzo bolesną konfrontację z realnym światem już na poziomie wyższej uczelni. Dotyczyło to przede wszystkim uczniów nastawionych na karierę solistyczną.

Przedstawione wyniki badań dotyczące spojrzenia na problemy nauczania w szkole muzycznej II stopnia oczami absolwentów dają ciekawy obraz zarówno problemów dydaktycznych, jak i wychowawczych. Powinny być materiałem do przemyśleń przede wszystkim dla nauczycieli – muzyków, a także dla dyrekcji szkół i władz odpowiedzialnych za szkoły muzyczne.

7 | *Opinie rodziców o szkole muzycznej II stopnia*

Małgorzata Sierszeńska-Leraczyk

Wiele badań potwierdza, że dzieci, których poziom osiągnięć muzycznych jest wysoki, doświadczają ze strony swych rodziców znacznego wsparcia i zachęty. Wykazano, że przekonanie rodziców o talencie dziecka (nawet jeżeli obiektywnie nie jest to całkowicie potwierdzone), może być czynnikiem istotnie wspierającym rozwój muzykalności. Zdarza się też, że społeczne „etykietowanie” dziecka jako uzdolnionego muzycznie powoduje wzrost motywacji do pracy i w konsekwencji prowadzi do wysokich osiągnięć. Dlatego też zwykle przywiązuje się duże znaczenie do – obserwowanego w szkołach muzycznych – zainteresowania i zaangażowania rodziców w edukację muzyczną dziecka. Zauważono, że rodzice poprzez np. wspólny śpiew, słuchanie muzyki i swoiste „nastawienie na muzykę” pomagają dziecku otworzyć się na ten specyficzny świat. Zaangażowanie rodziców w rozwój muzyczny dziecka często przejawia się we wspólnym muzykowaniu, co inicjuje i wyzwala w dziecku chęć gry na instrumencie i potrzebę kontaktu z muzyką.

Problem środowiska rodzinnego zarysował się wyraźnie w badaniach M. Manturzewskiej, dotyczących: przyczyn trudności i niepowodzeń w studiach muzycznych (Manturzewska, 1969), wyznaczników powodzenia w studiach muzycznych (Manturzewska, 1974), działalności muzycznej (Manturzewska, 1969), przebiegu życia muzyka (Manturzewska, 1990, 1994, 1995a, 1995b, 2001). W badaniach wykazano, że najczęstszymi przyczynami trudności i niepowodzeń w studiach muzycznych (u uczniów o wysokim poziomie zdolności muzycznych) były nieprawidłowości w środowisku rodzinnym i źle układająca się współpraca szkoły z domem rodzinnym uczniów. Manturzewska (1969) uważa, że najsilniej na powodzenie w specjalistycznej edukacji muzycznej wpływają następujące nieprawidłowości środowiska rodzinnego:

1. konflikty i rozwody w rodzinie,
2. zbyt duże zaangażowanie rodziców (matek) we własną pracę zawodową,

3. zbyt duże oczekiwania w stosunku do dziecka,
4. autorytarni rodzice („zewnątrzna” kontrola),
5. brak szacunku dla nauczyciela,
6. brak stałej współpracy ze szkołą,
7. roszczeniowa postawa rodziców w stosunku do szkoły i nauczyciela,
8. nadmiar pozaszkolnych obciążeń ucznia,
9. zbyt wysoki poziom kompetencji muzycznych któregoś z rodziców,
10. zła organizacja czasu i miejsca w rodzinie,
11. brak warunków do ćwiczeń,
12. brak zrozumienia rodziców dla systematycznej pracy i specyfiki ćwiczenia na instrumencie muzycznym,
13. rozbieżność między kulturą i preferencjami muzycznymi rodziców i szkoły,
14. brak zrozumienia i nieprzychylność dla zainteresowań dziecka.

W latach 1976–1980 Manturzevska wraz z zespołem Instytutu Pedagogiki Muzycznej AMFC w Warszawie przeprowadziła szeroko zakrojone badania biograficzne. Przeanalizowano 165 życiorysów i autobiografii polskich muzyków (w tym 40 wybitnych), urodzonych w latach 1895–1960. Analizowano czynniki, które zadecydowały o tym, że osoby badane zostały zawodowymi muzykami. Próbowano określić, co zadecydowało o tym, że niektórzy z nich uzyskali bardzo wysoki poziom muzycznych kompetencji i osiągnięć. Wyniki tych badań wskazały na różne obszary i czynniki istotne dla rozwoju artystyczno-zawodowego muzyka. Obszar środowiska rodzinnego okazał się na tyle istotny, że w wyniku analizy fenomenologicznej zarysowano portret środowiska rodzinnego polskich muzyków zawodowych. Poddano go następnie analizie porównawczej z 18 biografiami wybitnych muzyków europejskich ostatnich 200 lat, co dało podstawy do sformułowania modelu środowiska rodzinnego sprzyjającego osiągnięciom muzycznym i rozwojowi talentu muzycznego (Manturzevska, 1990, 1994, 1999).

Rola rodziny w rozwoju muzycznym dziecka była przedmiotem badań prowadzonych w latach dziewięćdziesiątych pod kierunkiem Slobody (Davidson, Howe, Moore, Sloboda, 1996). Ponieważ ćwiczenie na instrumencie jest podstawową formą aktywności muzycznej uczniów i ma wpływ na osiągnięcia muzyczne, założono, że zaangażowanie rodziców w proces ćwiczenia w domu i ich udział w lekcjach muzyki będą miały wpływ na postępy muzyczne dziecka. W badaniach autorzy oparli się na metodzie wywiadu retrospektywnego. W celu wyeliminowania niepewności pamięci, wywiady przeprowadzano oddzielnie z rodzicami i z dziećmi, konfrontując potem uzyskane dane. Pytania dotyczyły kilku grup problemów: sposobów udziału rodziców w lekcjach muzyki (w poszczególnych latach uczenia się),

roli rodziców w początkowym okresie nauki, roli rodziców w kierowaniu uczeniem się (ćwiczeniem) w różnych etapach (latach) nauki, muzycznego zaangażowania osobistego rodziców, ewentualnej zmiany muzycznego zaangażowania rodziców pod wpływem uczenia się dzieci.

Stwierdzono, że rozwój i poziom osiągnięć muzycznych w znacznym stopniu zależy od zaangażowania rodziców w proces nauki dziecka. Najbardziej znaczący wpływ polega na stosunku do lekcji muzyki – na kontaktowaniu się z nauczycielem i uczestniczeniu w lekcjach. Autorzy dodają, że rodzicielskie zaangażowanie w lekcje wśród dzieci z osiągnięciami utrzymuje się na stałym poziomie przez cały okres edukacji. Podsumowując badania, sformułowano problemy, które zdaniem autorów warte są rozważenia.

- Dzieci z wyższym poziomem zdolności uzyskiwały (w badaniach) większe wsparcie od rodziców, ale być może otrzymywane wsparcie nie ma znaczącego wpływu na poziom osiągnięć.
- Być może zachowanie się rodziców jest przyczyną sukcesu, ale jest możliwe, że to zachowanie zostało „wywołane” przez uzdolnione dziecko.
- Jest możliwe, że talent nie „wywołuje” zachowań rodziców, ale jest sam wywoływany wiarą rodziców w uzdolnienie dziecka.

W ostatnich latach aktualny w psychologii ogólnej problem roli wsparcia psychologicznego w rodzinie znalazł również swoje miejsce w badaniach i rozważaniach „muzycznych”. Zaobserwowano, że wsparcie rodziny jest istotne dla rozwoju wyższego poziomu umiejętności muzycznych. Moore (2003) uważa wręcz (powołując się również na wyniki badań Manturzewskiej), że sprzyjające środowisko rodzinne jest najlepszym predyktorem osiągnięć muzycznych. Rodzice muzycy lub muzykalne środowisko domowe często warunkują uczestnictwo dziecka w zajęciach muzycznych. Poprzez wczesne stwarzanie możliwości odczuwania przyjemności w kontakcie z muzyką, rodzice są w stanie rozwijać motywację do późniejszego zaangażowania się dziecka w uczenie się muzyki. W momencie podejmowania decyzji o rozpoczęciu edukacji muzycznej rodzice mogą odegrać istotną rolę w identyfikacji zdolności dziecka oraz przy wyborze instrumentu do nauki. Burland i Davidson (2002) przebadaly rodziny, w których przynajmniej jedno dziecko zostało określone jako „muzyk”. Autorki odkryły, że przekonania i doświadczenia rodziców związane z muzyką odgrywały kluczową rolę w kształtowaniu sposobu, w jaki kolejne pokolenie (ich dzieci) doświadczało i oceniało muzykę. Utożsamianie się z określonym „obszarem muzycznym” skłaniało rodzinę do codziennych zajęć związanych z muzyką (słuchanie, chodzenie na koncerty, dyskusowanie, kupowanie nagrań). Wpływ ten nie był jednak jednokierunkowy. Zachowanie

się dziecka także miało wpływ na zachowanie rodziców i rodzeństwa. Zdarzały się nawet koalicje typu rodzic–dziecko w sytuacjach, gdy mieli oni wspólne zainteresowania muzyczne, co często prowadziło do powstawania negatywnych relacji z innymi członkami rodziny. Istotna okazała się także kolejność urodzin dziecka w rodzinie. Najstarsze z rodzeństwa najczęściej określano mianem muzyka, a młodsze dzieci znajdowały swoje niszę, żeby nie być „na drugim miejscu” – szczególnie gdy w rodzinie było dwoje dzieci. Generalnie oczekiwania rodziny, często kształtowane przez wpływy międzypokoleniowe, były potężnymi siłami wpływającymi na naukę gry na instrumencie.

Autorki wywnioskowały, że połączenie historii rodziny, opowiadanych przez rodziców, tworzących się oczekiwań, alokacji ról oraz aktualnej dynamiki interakcji w rodzinie ma kluczowe znaczenie w formowaniu się tożsamości muzycznej. Dla tych, którzy stali się profesjonalistami, muzyka miała ogromną wagę dla kształtowania się koncepcji siebie. Tworzenie muzyki było postrzegane jako dostarczające pozytywnych fizycznych i psychicznych doznań, a gra na instrumencie muzycznym stała się podstawowym sposobem wyrażania siebie (Burland, Davidson, 2002, 2004).

Ponieważ znaczenie środowiska rodzinnego okazało się tak ważnym czynnikiem w zawodowym rozwoju muzycznym, postanowiono również zbadać, jak kształcenie muzyczne na poziomie szkoły muzycznej II stopnia jest postrzegane i oceniane przez współczesnych rodziców (Sierszeńska-Leraczyk, 2011).

Poniższe wnioski oparto na 31 ankietach, uzyskanych od rodziców ze szkół muzycznych II stopnia z Poznania, Głogowa, Zielonej Góry, Wrocławia i Białegostoku. 15 rodziców miało w szkole muzycznej II stopnia jedno dziecko; 16 rodziców – więcej niż jedno (w trzech przypadkach czworo). Łącznieankiety dotyczyły 54 uczniów. Dzieci uczyły się w szkołach w dość szerokim przedziale czasowym: od roku 1984 do chwili obecnej (2013). Doświadczenia z nauki dziecka w PSM II st. miało 9 rodziców, w OSM II st. – 18 rodziców, doświadczenia z obu instytucji wyniosło 4 rodziców. Dzieci reprezentowały następujące specjalności muzyczne: skrzypce – 17 uczniów; fortepian – 10 uczniów; altówka, gitara, rytmika – po 4 uczniów; flet, kontrabas, wiolonczela, perkusja, obój – po 2 uczniów; wydz. wokalny, klarnet, waltornia, akordeon, harfa – po 1 uczniu. Część z nich (33) ukończyła już SM II i studiuje (lub studiowała):

- 23 osoby na kierunkach muzycznych – 19 absolwentów OSM II st., 2 absolwentów PSM II st., 2 absolwentów OSM II st. (gimnazjum) oraz PSM II st. (liceum);

- 10 osób na kierunkach niemuzycznych – 3 absolwentów OSM II st., 5 absolwentów PSM II st., 2 absolwentów OSM II st. (gimnazjum) oraz PSM II st. (liceum).

W przeprowadzonym badaniu interesowało nas szczególnie, co z perspektywy rodzica jest atutem, a co wadą szkoły muzycznej II stopnia. Prosiłiśmy też – jeżeli to możliwe – o porównanie szkoły muzycznej ze szkołą ogólnokształcącą oraz „inne” uwagi na temat szkoły muzycznej.

Najczęściej wymieniane zalety (atuty) kształcenia dziecka w szkole muzycznej, to:

- przygotowanie do podjęcia studiów muzycznych i zawodu muzyka;
- inkulturacja i uwrażliwianie na sztukę;
- kształcenie estetyczne (zainteresowanie sztuką „wysoką”);
- umożliwienie kontaktu z zawodowymi muzykami, osobami znaczącymi w środowisku muzycznym;
- uczestniczenie w konkursach i przesłuchaniach rozwija osobowość, uczy kultury obcowania z wieloma odmiennymi środowiskami i grupami ludzi;
- wspólne muzykowanie daje satysfakcję i poczucie więzi, zawiązuje bardzo silne przyjaźnie;
- gra zespołowa uczy współpracy z ludźmi, uczy zarówno partnerstwa, jak i zdrowej rywalizacji, uczy radości wspólnego muzykowania;
- możliwość gry i uczestniczenia w różnych zespołach muzycznych (chór, zespoły kameralne, orkiestra) – uczenie się pracy w zespole;
- możliwość budowania i uczestniczenia w relacji mistrz – uczeń;
- możliwość nieodpłatnego kontynuowania nauki gry na instrumencie;
- poszerzanie horyzontów intelektualnych;
- rozwój zainteresowań i wrażliwości dziecka;
- indywidualne podejście do ucznia;
- mniejsza liczba uczniów w klasie niż w LO i innych szkołach średnich;
- szkoła bezpieczna, dobra atmosfera w klasie;
- rówieśnicy kulturalni;
- poszerzenie wiedzy ogólnej;
- możliwość prezentacji swoich umiejętności w szkole i poza szkołą;
- wszechstronny rozwój ucznia;
- barwna i ciekawa, choć pracowita młodzież;
- nawet jeśli ktoś nie zostaje czynnym lub zawodowym muzykiem, udział w solowych występach powoduje mniejszy (albo w ogóle brak) stresu przy wystąpieniach publicznych;
- kształtowanie poczucia odpowiedzialności;
- możliwość wyrażania siebie i rozwój osobistych pasji;

- uwrażliwianie na inne dziedziny życia;
- otwiera młodego człowieka na świat wartości, poszerza wyobraźnię;
- lepszy ogólny rozwój dziecka poprzez nowe kontakty społeczne;
- uczenie się związku między wysiłkiem a osiągnięciami;
- szkoła umożliwia rozwijanie talentów i działanie na rzecz szkoły i środowiska;
- szkoła i środowisko inspiruje, daje szansę obserwacji znaczących wydarzeń, w szkole panuje „dobry intelektualny ferment”;
- praca nad systematycznym ćwiczeniem;
- nauka samokontroli, hartowanie psychiki, nauka stawiania sobie wymagań;
- nauka cenięcia czasu i kształcenie obowiązkowości;
- nauka wytrwałości i konsekwencji w postępowaniu (szczególnie w sytuacjach zmęczenia, zniechęcenia i stresu);
- umiejętność godzenia różnych obowiązków, uczenie pracowitości;
- kształcenie koncentracji i podzielności uwagi;
- uczestniczenie w budowaniu swych kompetencji w zakresie kultury;
- atutem OSM jest połączenie kształcenia ogólnego z przedmiotami muzycznymi – kształcenie ogólne na dobrym poziomie, co przy dodatkowym wysiłku ucznia daje możliwość podjęcia praktycznie każdego studiów; ukierunkowanie na konkretny zawód;
- uczniowie są dobrze identyfikowani; wieloletnia znajomość ucznia skutkuje indywidualizacją uczenia i wzajemnych odniesień, buduje zaufanie i umożliwia podniesienie poziomu nauczania i uzyskiwania efektów kształcenia „celowanych” w kierunku najlepszych predyspozycji i talentów ucznia. Można dostosować proces kształcenia ogólnego do wydarzeń muzycznych i kulturalnych;
- szkoła tworzy silną rywalizację między uczniami i uczy dostrzegać sukcesy rówieśników bez zawiści i zazdrości.

Poniższe sformułowania pojawiały się prawie we wszystkich ankietach:

- nauka organizowania własnego czasu przy dużej ilości zajęć,
- nauka dyscypliny, planowania pracy, samorozwoju,
- umiejętność rozpoznawania i rozwiązywania problemów,
- kształtowanie samodyscypliny.

Najczęściej wymieniane trudności związane z uczeniem się dziecka w szkole muzycznej II stopnia to:

- liczne zajęcia dodatkowe,
- brak wolnego czasu,
- brak możliwości uczęszczania na inne zajęcia pozaszkolne,
- przeładowanie programu nauczania,

- problem z godzeniem nauki przedmiotów ogólnokształcących z koniecznością codziennego ćwiczenia na instrumencie,
- zmęczenie i wyczerpanie psychiczne,
- późno kończące się zajęcia i brak czasu na naukę w domu,
- zły plan lekcji i zbyt duże obciążenie przedmiotami w szkole (np. 43 godziny zajęć w tygodniu),
- zbyt mało czasu na naukę języków obcych,
- brak czasu na przyjemności, brak czasu na życie towarzyskie,
- późny powrót do domu, zajęcia również w soboty,
- trudności w pogodzeniu planu lekcji obu szkół,
- zbyt mało czasu na ćwiczenie na instrumencie,
- zbyt duże obciążenie zajęciami ogólnokształcącymi,
- zaniedbania w wykształceniu ogólnym,
- w przypadku OSM – czasem zawężenie horyzontów, mały kontakt z innymi dziedzinami, brak czasu na inne zainteresowania,
- zaniżony poziom przedmiotów ogólnokształcących,
- zbyt wąskie wykształcenie w zakresie przedmiotów ścisłych,
- jednokierunkowe traktowanie ucznia,
- całkowity brak korelacji między nauczaniem przedmiotów teoretycznych a rozwojem instrumentalnym,
- wydatki związane z np. kupnem instrumentu, opłaceniem kursów, kontaktem z wybitnym pedagogiem, kupno nagrań i płyt itp.,
- wszechstronne wykształcenie dziecka to nie tylko nakłady finansowe, ale też konieczny czas (dowożenie na zajęcia, kursy, lekcje, towarzyszenie w konkursach itp.),
- duże wymagania w stosunku do rodziców w związku z organizowaniem życia rodzinnego,
- wady postawy powstałe w wyniku dźwigania (ciężkie plecaki plus instrument),
- okrojone zajęcia z wychowania fizycznego – obawa przed uszkodzeniem aparatu gry,
- zbyt mało czasu na aktywność sportową i zajęcia ruchowe,
- brak miejsca na przechowanie instrumentu (konieczność codziennego dźwigania),
- duża zależność rozwoju od zaangażowania i umiejętności nauczyciela (zagrożenie rutyną),
- pozostawianie przy np. nietrafionym wyborze instrumentu,
- zbyt mało było możliwości konfrontacji własnych osiągnięć (pianistycznych) z innymi szkołami lub pianistami zagranicznymi, co nie pozwalało na rzetelną ocenę własną (chodzi o lata 1984–1988),

- mniej zdolne dzieci pomimo solidnej pracy i ćwiczenia nie mają odpowiednich rezultatów i mogą czuć się niedocenione,
- „gwiazdorski” system kształcenia,
- brak szansy na zmianę nauczyciela (zmiana odbija się na traktowaniu ucznia),
- brak studiów orkiestrowych,
- brak koordynacji we współpracy nauczycieli („wykorzystywanie” uczniów do różnych projektów bez brania pod uwagę indywidualnej wydolności),
- uczeń zbyt często „pracuje na sukces pedagoga”,
- brak zrozumienia specyfiki szkoły przez nauczycieli niemuzyków,
- brak wsparcia i zrozumienia ze strony szkoły ogólnokształcącej,
- programy przedmiotów teoretycznych są przeładowane szczególnie dla osób, które nie wiążą swojej przyszłości z muzyką,
- brak wyrozumiałości nauczycieli obu szkół,
- „zawłaszczanie” ucznia przez szkołę ogólnokształcąca, system egzaminów zewnętrznych utrudnia kształcenie muzyczne,
- część uczniów szkół muzycznych zaniża poziom, oczekując wymagań na poziomie ogniska muzycznego – jest to problemem dla bardziej zainteresowanych i zdolnych,
- największa trudność – łączenie nauki w dwóch szkołach,
- „z perspektywy czasu – wszelkie trudności wydają się mało istotne – to szkoła która wymaga sporego wysiłku i poświęcenia, ale więcej można zyskać, niż stracić”,
- nie ma trudności lub wad.

Niektórzy rodzice dodali również inne uwagi i dokonali próby porównania szkoły muzycznej i ogólnokształcącej. Według ich opinii:

- Szkoła muzyczna II stopnia jest szkołą bardzo trudną i właściwie powinni do niej uczęszczać jedynie ci, którzy wiążą swoją przyszłość zawodową z muzyką.
- Szkoły o profilu OSM ułatwiają organizację czasu (brak potrzeby przemieszczania się) i uczeń ma możliwość rozwoju w większej społeczności o podobnym profilu zainteresowań.
- W szkole muzycznej (w stosunku do „ogólnej”) jest bardziej wrażliwe i kulturalne środowisko.
- W szkole muzycznej nie ma możliwości kupienia gorącego napoju lub pożywienia.
- W szkole muzycznej jest większa indywidualizacja rozwoju i nauczania, lepsze rozpoznanie predyspozycji osobowościowych, intelektualnych; le-

- piej kształtuje rozwój społeczny i odpowiedzialność za podejmowane zadania.
- Szkoła muzyczna może powodować przeciążenie emocjonalne i fizyczne, istnieje zagrożenie nierozpoznania talentów pozamuzycznych albo banalizuje się inne predyspozycje.
 - *Szkoła muzyczna, mimo nacisku na kształcenie indywidualne, uczy współpracy w zespołach, w których każdy może znaleźć swoje miejsce i być kreatywnym; w szkole ogólnokształcącej zauważane są nieliczne jednostki, a reszta ginie w tłumie.*
 - Młodzież szkoły muzycznej ma możliwość indywidualnej pracy z nauczycielem, co daje pedagogom więcej możliwości rozpoznania talentów i problemów danego ucznia.
 - *W szkole muzycznej panuje ogólnie przyjazna atmosfera, w ogólniakach bywa z tym różnie. . .*
 - Uczeń w szkole ogólnokształcącej ma dużo czasu wolnego „dla siebie” po lekcjach.
 - Absolwenci szkoły I stopnia są doceniani w liceach ogólnokształcących, a jednocześnie ci sami nauczyciele są niechętni, gdy uczniowie kontynuują naukę równolegle w szkole muzycznej II stopnia.
 - *W OSM II jest dużo rozleglejsze wykształcenie w zakresie przedmiotów humanistycznych i związanych ze sztuką, nie tylko muzyką; w liceach jest dużo szerszy zakres w obrębie przedmiotów ścisłych i przyrodniczych. . .*
 - *W szkole muzycznej i niemuzycznej ludzie są inni. . . uczniowie muzycznej mają więcej odwagi w prezentowaniu siebie, a jednocześnie mają zainteresowania zawężone tylko do muzyki. . .*
 - Efekty rozwoju młodego artysty są słabsze przy realizacji programu w dwóch szkołach równolegle.
 - W szkole muzycznej jest mniej patologii.
 - W szkole ogólnej łatwiej zorganizować czas, jest lepiej ułożony plan zajęć.
 - Uczniowie szkoły II stopnia powinni mieć możliwość wyboru przedmiotów (szczególnie teorii muzyki) – nie wszystko powinno być obowiązkowe; nauka powinna być bardziej zindywidualizowana (niektórzy chcą komponować, innych interesuje bardziej kameralistyka, a jeszcze inni chcą tylko grać i myśleć o innych studiach).
 - *Uważam system szkolnictwa muzycznego za bardzo ważny składnik systemu edukacji. Należy utrzymać dotychczasową strukturę i dorobek. Fakt, że większość absolwentów nie kontynuuje edukacji, nie jest stratą. Często korzystają oni ze swego wykształcenia muzycznego w innej formie – jako*

- animatorzy kultury, członkowie zespołów amatorskich czy po prostu melomani i „muzykalni” rodzice.*
- *OSM II st. – zbyt duża wyrozumiałość w stawianiu wymagań, zbyt małe wykorzystanie czasu lekcyjnego na naukę, dużo niewykorzystanego czasu międzylekcyjnego, obniżone wymagania z przedmiotów ogólnokształcących; LO – bardziej bezwzględne stawianie wymagań, lepsza organizacja programu i ewentualnych zastępstw, szersze możliwości zainteresowań pozamuzycznych, bardziej dogłębne nauczanie; PSM II st. – uczy większej odpowiedzialności – jest to «druga» szkoła, a więc „nie muszę, ale chcę i wybieram, więc pracuję”.*
 - *Szkoła muzyczna ma generalnie więcej plusów niż minusów; dzieci doceniają swoje wykształcenie, doceniają specyficzną atmosferę szkoły muzycznej, przebywanie wśród osób o zdecydowanych osobowościach, indywidualnościach artystycznych; to środowisko charakteryzuje się większą aktywnością społeczną i kreatywnością.*

Podsumowując opinie rodziców, warto zwrócić uwagę, że w większości wady/trudności związane z nauką w szkole muzycznej mają charakter związany z egzystencją lub intensywną edukacją w ogóle. Nie odnoszą się do złego funkcjonowania szkoły muzycznej. Pośrednio ukazują też zakres koniecznego zaangażowania rodziny. Natomiast wskazywane zalety można opisać jako „pożytki z edukacji muzycznej płynące”. Interesujące jest też to, że rodzice zauważają i doceniają to, co opisywane jest w badaniach naukowych jako wartość dodana wynikająca z intensywnej edukacji muzycznej. Inne uwagi i próby porównania edukacji muzycznej z edukacją w szkole ogólnej również odnoszą się raczej do pozytywnych aspektów (w większości: efektów) intensywnego uczenia się muzyki.

Podsumowanie i wnioski końcowe

Zofia Konaszkiewicz, Małgorzata Chmurzyńska

Nawiązując do rozdziału wstępnego *Raportu*, od lat siedemdziesiątych dwudziestego wieku niesłychanie nasiliła się debata na temat systemów szkolnych. Polski socjolog Jan Szczepański pisał, że jeszcze nigdy nie sporządzono tylu raportów o stanie oświaty i jednocześnie jeszcze nigdy nie oceniano szkoły tak surowo. Prognozowano, że rola szkoły będzie malała, a rola kształcenia pozaszkolnego i poszkolnego będzie rosła (Szczepański, 1973). Zaczęto postrzegać szkołę przede wszystkim jako instytucję obowiązku, w której z trudnością może rozwijać się wewnętrzna motywacja do nauki (Suchodolski, 1974). Formułowano pod adresem szkoły bardzo wiele zarzutów, między innymi ten, że jest mało wydajna, bo istnieje duży odsiew szkolny (Kupisiewicz, 1982).

Wydaje się, że w odniesieniu do szkolnictwa ogólnokształcącego powyższe uwagi i prognozy sprawdzają się i można rzeczywiście mówić o pewnym kryzysie oświaty. Na tym tle zupełnie inaczej wygląda sytuacja szkolnictwa artystycznego, w tym muzycznego w naszym kraju. **Istniejący kryzys dotyczy przede wszystkim realnej wizji znalezienia się absolwentów w zawodzie artysty muzyka, dla którego jest coraz mniej miejsca we współczesnym świecie, w związku z aktualną sytuacją na rynku pracy – i to jest problem podstawowy.** Kryzys dotyczy także podstaw materialnych szkolnictwa, co jest związane z całą sytuacją ekonomiczną. Infrastruktura wymaga nakładów, wyposażenie szkół w instrumenty i inne pomoce nie jest zadowalające. Należy jednak podkreślić konkretne działania w tym zakresie MKiDN, a także władz lokalnych. Na przykład, prawie wszystkie szkoły mają salę koncertową lub będą ją mieć w niedalekiej przyszłości.

Sama szkoła jest natomiast dla nauczycieli i uczniów wciąż atrakcyjna, akceptowana, choć sam proces kształcenia wymaga oczywiście wielu zmian. System szkolny jest dobrze zorganizowany, jest dostępny dla uczniów, choć szkoły są nierównomiernie rozmieszczone, wsparty istnieniem dość licznych burs szkolnictwa artystycznego. W średnich szkołach

muzycznych pracuje liczna, dobrze wykształcona kadra, wciąż doskonali się w swojej specjalności, a także w dyscyplinach związanych z pedagogiką muzyczną. Szkoły zatrudniają wielu muzyków koncertujących aktualnie lub w niedawnej przeszłości, co podnosi ich prestiż w oczach uczniów i stwarza nadzieję na dobre, wszechstronne przygotowanie zawodowe.

Podczas gdy w badaniach dotyczących szkolnictwa ogólnokształcącego stwierdza się raczej powszechną niechęć do szkoły przejawianą przez uczniów i konstatuje się fakt, że bardzo często motywem uczenia jest przymus szkolny, a nie własna chęć uczniów, tak w szkolnictwie muzycznym jest zupełnie inaczej. Uczniowie chcą chodzić do szkoły, stanowi ona dla nich ważne miejsce. Uczniowie odnajdują w niej bowiem możliwość realizacji swoich zainteresowań i pasji. Spotykają kolegów o podobnych preferencjach i w związku z tym czują się wśród nich dobrze, podczas gdy w szkołach ogólnokształcących ich zainteresowania często nie są doceniane, czasem nawet wyśmiewane, a najczęściej – uznawane przez nauczycieli za przeszkadzające w nauce. Tak wypowiedzieli się prawie wszyscy badani w raporcie absolwenci. Oczywiście znajdują się także osoby zawiedzione i rozczarowane, ale są one w ogromnej mniejszości. Nauczyciele także są w większości zadowoleni z tego, że pracują w szkole muzycznej. Szkoła jest dla nich najczęściej pożądanym miejscem pracy. U części nauczycieli, szczególnie tych, którzy sami lub ich uczniowie odnoszą sukcesy artystyczne, obserwuje się nawet swoiste poczucie wyższości w odniesieniu do innych nauczycieli, innych szkół, swoiste poczucie wyjątkowości.

Należy też podkreślić, co wyraźnie pokazały badania, że szkoły muzyczne są aktywne, a niektóre bardzo aktywne w podejmowaniu różnorodnej działalności muzycznej na terenie swojego środowiska. Przejawia się ona w organizowaniu na swoim terenie różnych koncertów, przeglądów, konkursów, adresowanych do uczniów w różnym wieku i dotyczących różnych zagadnień. Im mniejsze jest miasto, w którym zlokalizowana jest szkoła, tym większe ma to znaczenie. Są konkursy związane z podstawową dziedziną nauki ucznia, jaką jest gra na instrumencie solo, w zespole kameralnym, w orkiestrze, ale są także konkursy związane z przedmiotami ogólnomuzycznymi. Szkoły biorą też udział w koncertach, przeglądach i konkursach na terenie danego miasta, regionu, kraju. Bardzo wiele z nich podejmuje współpracę i wymianę ze szkołami muzycznymi innych krajów i prowadzi ciekawą współpracę zagraniczną. Wszystko to sprawia, że dla młodzieży uzdolnionej muzycznie szkoła jest atrakcyjna, jest swoistym muzycznym azylem we współczesnym świecie, który nie promuje kultury wysokiej.

Szkoły muzyczne, a zwłaszcza szkoły muzyczne II stopnia, gromadzą młodzież o określonych, często już mocno skryształizowanych zainteresowaniach. W wielu przypadkach stanowią one główną dominantę życia młodego człowieka, której podporządkowane jest wszystko inne. Jest to młodzież uzdolniona muzycznie, a więc pod tym względem wyselekcjonowana z wszystkich innych młodych ludzi w tym wieku. Średnie szkoły muzyczne nie są więc szkołami dla wszystkich. Są szkołami elitarnymi. Kształcenie takiej młodzieży to dla pedagogów szczególne zadanie, niejednokrotnie bardzo porywające, ale to także szczególna odpowiedzialność. Szkoła powinna zdolności czy talent ucznia wszechstronnie rozwinąć i nie zmarnować. Powinna także wyposażyć go w mocną osobowość, która będzie w stanie unieść ciężar takiego talentu w życiu. Postawa nadopiekuńcza nauczycieli i rodziców, którą niejednokrotnie obserwuje się w polskich szkołach muzycznych, jest po prostu przeciwna rozwojowi. Konieczne jest wsparcie, ale nigdy nadopiekuńczość. Szkoła musi także wziąć pod uwagę specyfikę psychologiczną takiego człowieka, jego „inność” w pozytywnym rozumieniu tego słowa, co na co dzień w rzeczywistości szkolnej może być postrzegane jako pewne trudności dydaktyczne i wychowawcze. W literaturze jest szeroko opisane, że uczeń uzdolniony, twórczy najczęściej jest postrzegany jako uczeń trudny (Nęcka, 2001).

Jak do tej pory, pomimo nasilającego się nizu demograficznego, szkoły muzyczne nie odczuwają kłopotów z naborem kandydatów. Rekrutacja odbywa się normalnie. Kłopoty odnotowują tylko pojedyncze szkoły i należałoby przeanalizować indywidualnie sytuację każdej z nich. Są też głosy przewidujące znaczne nasilenie się liczby chętnych do kształcenia w nieodpłatnych szkołach muzycznych II stopnia. Młodzież chcąca uczyć się muzyki czy rozszerzyć swój zakres kształcenia muzycznego będzie zwracać się ku szkołom średnim, które przyjmują chętnych do 21. roku życia.

Szkoła muzyczna stopnia gimnazjalnego i licealnego jest wyjątkowym etapem kształcenia. Można powiedzieć, że jest najważniejsza i zarazem najtrudniejsza. Uczeń musi otrzymać taki warsztat muzyczny i tak rozwinąć swoją muzykalność, aby móc się znaleźć w zawodzie muzyka, do czego (z założenia) ma uprawniać go otrzymywany dyplom. W tym okresie są sygnalizowane przez psychologów muzyki okresy krytyczne w rozwoju pewnych umiejętności muzycznych. To wszystko dokonuje się w najbardziej skomplikowanym chyba okresie życia człowieka, jakim jest wiek dojrzewania, co dodatkowo przysparza problemów dydaktycznych i wychowawczych. Młody człowiek w szkole muzycznej II stopnia zmagają się z emocjonalnością o wielkiej skali, często przerastającą jego możliwości opano-

wania jej, z szybkim uogólnianiem i powiększaniem napotkanych problemów, z brakiem realistycznej samooceny, z głęboką potrzebą satysfakcjonującego znalezienia się w grupie rówieśniczej przy jednoczesnym nastawieniu na konkurencję itd. Adolescencja we współczesnym, pełnym nowych problemów świecie jest z różnych przyczyn dużo trudniejsza niż była w czasach dawniejszych, a w naszym przypadku jeszcze dodatkowo nałożona jest na specyfikę szkoły muzycznej, i to należy wziąć pod uwagę w planowaniu i zarządzaniu procesem edukacyjnym. Wszyscy nauczyciele uczący w szkołach muzycznych, a szczególnie nauczyciele instrumentu głównego, muszą być tego w pełni świadomi.

Należy pamiętać, o czym już była wielokrotnie mowa, że podstawową relacją w nauczaniu muzyki na wszystkich etapach kształcenia, a więc także na etapie szkoły muzycznej II stopnia, jest relacja mistrz – uczeń. Tak jest od wieków i choć zmieniają się koncepcje szkoły, paradygmaty kultury, kształt cywilizacji, to jest relacji nic nie zmieni. Dotyczy to wszystkich przedmiotów muzycznych, choć oczywiście przede wszystkim przedmiotów związanych z instrumentem głównym. Jest to priorytet edukacyjny, którego należy strzec jak źrenicy oka. Właściwa relacja mistrz – uczeń rozwija, uskrzydla, wszechstronnie inspiruje, daje stabilność i wsparcie młodemu człowiekowi. Wprowadza go w sposób dostosowany do jego indywidualności na drogę artystyczną, fascynującą, choć nieprzewidywalną do końca. Ważny jest tutaj dobór przedmiotów i organizacja zajęć, ale najważniejsze jest przede wszystkim zatrudnianie odpowiedniej kadry. Istotą każdej szkoły, a szczególnie szkoły artystycznej, są nauczyciele. Erozja tej podstawowej relacji mistrz – uczeń może bowiem nastąpić, i niestety następuje, z powodu złej organizacji procesu edukacji, ale przede wszystkim osoby nieodpowiedniego nauczyciela, co w przypadku ucznia zdolnego, utalentowanego jest wyjątkowo krzywdzące. W bardzo mocny sposób pisali o tym zagadnieniu absolwenci średnich szkół muzycznych, którzy wybrali drogę dalszego kształcenia muzycznego.

Trzeba bowiem zaznaczyć pewien zauważalny, postępujący, niekorzystny proces w zakresie podejmowania przez muzyków pracy w zawodzie nauczyciela. Trudno go określić liczbowo, ale jest on znaczący. W dawniejszych czasach, na przykład w czasach odbudowywania, a potem nowej organizacji szkolnictwa muzycznego w okresie powojennym, ale także przez wiele lat późniejszych, do szkoły przychodzili muzycy, którzy świadomie wybierali pracę pedagogiczną jako swoją drogę zawodową. Mogli też prowadzić równoległe inną działalność muzyczną. W obecnych czasach, gdy trudności ze znalezieniem pracy w zawodzie muzyka są ogromne, wielu absolwentów studiów muzycznych podejmuje pracę w szkole tylko dlatego,

że jest to stabilne miejsce pracy. Oczywiście, takie osoby nie przyznają się do tego, nawet same przed sobą i werbalizują zupełnie inny rodzaj motywacji na zasadzie działania mechanizmów obronnych. Skutki takiej dwuznacznej sytuacji są szybko widoczne właśnie w relacji mistrz – uczeń, w całym przebiegu nauczania i w atmosferze na lekcjach. Odbijają się także na całym szeroko rozumianym mechanizmie konkursów. Potrzebna jest więc dłuższa niż dawniej obserwacja nauczyciela i bardziej precyzyjne określenie zasad zatrudnienia na stałe w szkole. W instytucjach edukacyjnych w krajach zachodnich są w tym zakresie dużo ostrzejsze przepisy¹.

Warto więc w podsumowaniu przywołać jeszcze raz najważniejsze postulaty zmian w odniesieniu do szkoły muzycznej II stopnia, zgłaszane przez nauczycieli i absolwentów.

Wnioski wynikające z badań nauczycieli²:

1. Nauczyciele szkół muzycznych stanowią grupę zatowarowaną. Pracują w obrębie swoich specjalności, które bardziej niż jakikolwiek inny aspekt określają ich punkt widzenia na funkcjonowanie szkoły i na priorytety, jakie w edukacji muzycznej powinny dominować. Każda grupa ma skłonność do nadwartościowania własnych przedmiotów, co z jednej strony jest wynikiem głębokiego przekonania o ich wadze i niezbędności, z drugiej jednak wiąże się ze swoistym interesem danej grupy nauczycieli.

2. Wszyscy nauczyciele są zgodni co do kilku kwestii:

- uczniowie są zbyt obciążeni ilością zajęć i poziomem wymagań,
- szkoła wymaga „upraktycznienia” – mniej teorii, więcej praktyki,
- szkoła powinna rozwijać umiejętności twórcze ucznia poprzez odpowiedni dobór zajęć.

Co do sposobów rozwiązania pierwszej kwestii, to głosy są bardziej podzielone. Ale dominuje pogląd o konieczności ograniczenia **zajęć ogólnomuzycznych** (szczególnie chodzi o historię muzyki i formy muzyczne, a więc przedmioty, z których wiedza dostępna jest w innych źródłach, nauczyciel nie jest jedynym jej dysponentem) oraz **zajęć z chóru**.

Upraktycznienie ma dotyczyć zarówno zmian w sposobach prowadzenia zajęć teoretycznych (chodzi o wprowadzenie więcej praktyki, np. w harmonii), jak i wprowadzenia/rozszerzenia zajęć z takich przedmiotów, jak **kameralistyka, orkiestra, studia orkiestrowe**.

Bardzo wielu nauczycieli widzi konieczność wprowadzenia dla wszystkich uczniów obowiązkowych **zajęć z improwizacji**.

¹ Czesław Miłosz otrzymał stały etat na jednym z uniwersytetów amerykańskich dopiero po otrzymaniu Nagrody Nobla.

² Dłuższy tekst na ten temat znajduje się na końcu części II.

3. Wielu nauczycieli uważa, że nauczyciele instrumentu powinni zaniechać nastawienia na kształcenie solistyczne. Narasta świadomość, że tak ukierunkowane kształcenie instrumentalne jest nieperspektywiczne i *de facto* ogranicza możliwości ucznia w odnalezieniu się na rynku pracy.

4. Zmiany wymaga traktowanie uczniów (o tym piszą głównie nauczyciele przedmiotów ogólnomuzycznych). Należy zapewnić im podmiotowość, szacunek, uwzględniać ich zainteresowania i potrzeby.

5. Dyskusji wymaga problem **rywalizacji**, którą wielu nauczycieli uważa za pozytywny mechanizm, motywujący uczniów do pracy, a która przynosi także negatywne skutki, np. hamuje naturalne skłonności młodzieży do współpracy, i to na wielu polach.

Stosunek do reformy można określić jako ambiwalentny. Negatywne nastawienie wielu nauczycieli wynika często z braku dokładnego rozeznania, na czym ma ona dokładnie polegać. Nauczyciele z zapisów bądź zasłyszanych informacji wyciągają błędne wnioski. Z drugiej strony istnieje dość duża grupa nauczycieli przywiązanych do dotychczasowego modelu funkcjonowania SM II, którzy niechętnie patrzą na jakiegokolwiek zmiany: „system się sprawdził, po co zmieniać coś, co jest dobre”. Otóż nie zawsze się sprawdza – świadczy o tym wysoki odsetek uczniów, rezygnujących przedwcześnie ze szkoły, najczęściej z powodu niemożności połączenia nauki w SM II z innymi zajęciami.

6. Z badań wynika potrzeba wspólnej analizy i wymiany poglądów na temat problemów szkoły. Nauczyciele w ankietach wielokrotnie wyrażali swoje zdziwienie, że rozmowa z nimi odbywa się dopiero teraz, za pośrednictwem ankiety. Zorganizowanie ogólnej, cyklicznej dyskusji w różnych formach powinno być zadaniem priorytetowym dla organów nadzorujących szkolnictwo muzyczne.

Absolwenci, którzy wybrali dalszą drogę kształcenia muzycznego, są równie (jak nauczyciele) bezceremonialni w wygłaszaniu swoich ocen i postulowaniu zmian. W tym miejscu zostaną przywołane wnioski najważniejsze, inne, bardziej rozszerzone, zamieszczone są w poszczególnych rozdziałach.

1. Negatywnie oceniają zorientowanie bardzo wielu, a może nawet większości szkół, na kształcenie solistyczne. Uważają, że jest to anachroniczne i niezgodne z realiami życia, gdyż przyszłością dla współczesnego absolwenta jest różnego rodzaju granie zespołowe.

2. Postulują znaczne rozszerzenie zajęć z kameralistyki, aby uczeń w trakcie trwania nauki w szkole miał możliwość grania w różnych formacjach kameralnych i zdobycia w tym zakresie jak największego doświadczenia. Uważają, że w tej sprawie powinno zmienić się nastawienie nauczycieli

przedmiotu głównego, uznających kameralistykę za coś mniej wartościowego.

3. Postulują rozszerzenie i podniesienie na najwyższy poziom zajęć z orkiestry. Uważają, że orkiestrę w średniej szkole powinien prowadzić dyrygent ze znacznym doświadczeniem scenicznym. Orkiestra powinna mieć dużo więcej występów, niż jest to dotychczas. Również w tym punkcie, podobnie jak w kameralistyce, postulowali konieczną zmianę nastawienia do zajęć z orkiestry nauczycieli przedmiotu głównego.

4. Konieczne jest, według absolwentów, wprowadzenie do obowiązkowego programu zajęć z improwizacji. Prawie wszyscy odczuwają jej brak w życiu zawodowym.

5. Absolwenci proponowali rozszerzenie oferty edukacyjnej szkoły muzycznej II stopnia – większą ilość zajęć z muzyki współczesnej, z muzyki dawnej, możliwość uczenia się jazzu i muzyki rozrywkowej, a także wprowadzenia innych przedmiotów, zgodnie z zainteresowaniami uczniów, np. propedeutika kompozycji, aranżacja na różne składy instrumentalne, propedeutika dyrygowania itp.

6. Zwracali uwagę na zbyt małą ilość występów i związany z tym brak koniecznego obycia scenicznego. Postulowali też konieczność zajęć dotyczących sposobów radzenia sobie z tremą.

7. Absolwenci doceniali to, że mają w programie przedmioty ogólnomuzyczne, ale postulowali ich modyfikację. Zwracali uwagę na konieczność bardziej praktycznego nauczania harmonii, bardziej różnorodnego i zindywidualizowanego prowadzenia zajęć z kształcenia słuchu, inne nauczanie form i historii muzyki. Z różnych wypowiedzi można wywnioskować, że ich zdaniem przedmiotów tych jest stanowczo za dużo i niejednokrotnie nauczyciele mają zbyt duże wymagania, co nie pozwala uczniowi skoncentrować się na nauce gry na instrumencie, a to przecież powinno być podstawowe w szkole muzycznej II stopnia.

8. Postulowali też realistyczne przedstawianie perspektyw zawodowych, rozmowy na ten temat. Uważają, że szkoła muzyczna pokazuje nierealistyczny świat i kształtuje nierealistyczne oczekiwania w stosunku do zawodu muzyka, co potem wymaga nieraz bardzo bolesnej konfrontacji z rzeczywistością, z czym nie wszyscy sobie radzą.

Zestawienie w jednym miejscu poglądów absolwentów SM II i nauczycieli SM II uwidoczniła, jak bardzo poglądy obu grup są zbieżne.

Na zakończenie warto jeszcze rozważyć kilka wniosków natury bardziej ogólnej.

– Szkoła muzyczna jest nastawiona wyłącznie na kształcenie instrumentalistów czy też wokalistów (wyjątkiem są wydziały rytmiki). Zginęły wy-

działy przygotowujące teoretyków i nauczycieli wychowania muzycznego. Wymagania na wydziałach instrumentalnych są wysokie czy nawet bardzo wysokie i nie każdy może i chce im sprostać. Bardzo słuszne jest zdanie powtarzane przez Mirosława Ławrynowicza, że szkoła średnia ma na celu doprowadzenie do umiłowania swojego instrumentu, ale są od tego wyjątki.

– Rozwiązania wymaga problem uczniów, którzy już na poziomie szkoły średniej zdecydowali, że chcą zająć się kompozycją, dyrygenturą, teorią muzyki, muzykologią, i mają ku temu predyspozycje. Obecnie nie mają innej możliwości jak tylko ukończenie wydziału instrumentalnego, co jest dla nich w pewnych sensie stratą czasu, bo chcieliby skupić się na tym, co ich aktualnie zajmuje, a nie szlifować wirtuozowskiej gry na instrumencie.

– Konieczna jest dyskusja i przemyślenie problemu konkursów w średniej szkole muzycznej. Oferta konkursowa jest bogata jak nigdy dotąd. Nauczyciele chętnie z niej korzystają i w wielu przypadkach można mówić o modzie na konkursy. Przygotowanie do konkursu wkracza mocno w rok szkolny. Istnieje zasadnicze pytanie, czy w każdym przypadku jest to korzystne dla rozwoju ucznia.

– Konieczne jest porozumienie resortów (MKiDN oraz MEN) w sprawie nowej matury. Dyrektorzy postulują, aby można było zaliczać część przedmiotów muzycznych z zakresu programu szkoły muzycznej jako tzw. rozszerzenie maturalne. Maturzyści muszą bowiem realizować dodatkowe godziny w ilości, która jest dla ucznia szkoły muzycznej wręcz niemożliwa do zrealizowania. W popołudniowych szkołach muzycznych obserwuje się rezygnację uczniów ze szkoły muzycznej w ostatniej klasie. Jak wiadomo, aby dostać się na studia muzyczne, konieczna jest matura ogólnokształcąca, a nie muzyczna. W ogólnokształcących szkołach muzycznych obserwuje się zmniejszenie liczby godzin poświęcanych przez uczniów na ćwiczenie na instrumencie, co jest szczególnie niepokojące, gdyż dokonuje się przed samymi egzaminami na studia wyższe.

– W średniej szkole muzycznej powinno się zwrócić szczególną uwagę na kształtowanie mocnej osobowości. Jest to coraz trudniejsze w czasach, gdy tak znacznie powiększyła się liczba rodzin dysfunkcyjnych. Silna i ukierunkowana na dojrzałość osobowość jest warunkiem koniecznym do dobrego przebiegu kariery artystycznej. Rzeczywistość pokazuje, że załamują się często najlepsi i najbardziej wrażliwi.

– Istnieje konieczność redefinicji statusu szkoły muzycznej II stopnia. Jest ona szkołą zawodową i projekt nowej podstawy programowej podaje, że uczeń uzyskuje w niej zawód **artysta muzyk**. Wiązą się z tym określone wymagania programowe. Praktyka życiowa pokazuje natomiast, że szkoła

średnia nie daje absolwentowi niemal żadnych uprawnień. We wszystkich możliwych, dobrych muzycznie miejscach pracy pracodawcy chcą mieć kandydata po studiach wyższych, z umiejętnościami i wiedzą potwierdzoną dyplomem wyższej uczelni. Potrzebna jest więc pilna dyskusja na ten temat, aby zapewnić optymalny kształt średniej szkole muzycznej.

Nawiązując do przywołanego we wstępie raportu UNESCO *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* i tytułowej metafory, można obrazowo powiedzieć, że przeanalizowana wszechstronnie w raporcie gleba polskiego szkolnictwa muzycznego jest obecnie bardzo różna – i urodzajna, i kamienista, i wyeksploatowana. Wymaga mądrej uprawy. Z całą pewnością jest w niej ciągle i niezmiennie ukryty skarb, bardzo cenny dla współczesnej młodzieży, a także dla następnych pokoleń.

Bibliografia

- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i Sk-a.
- Brzezińska, A. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Burland, K., Davidson, J. W. (2002). „Training the Talented”. *Music Education Research*, 4:1.
- Burland, K., Davidson, J. W. (2004). „Training talented musician”. W: J. W. Davidson (red.), *The Music Practitioner: Exploring practices and research in the development of the expert music performer, teacher and listener* London: Ashgate Publishing.
- Chmiel, N. (2003). *Psychologia pracy i organizacji*. Gdańsk: GWP.
- Chmurzyńska, M. (2002). „Drogi do zawodu nauczyciela muzyki i źródła satysfakcji w pracy zawodowej w świetle wyników badań”. *Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME*, 2–4, 26–37.
- Chmurzynska, M. (2011). „The optimal piano teacher: Sosniak’s model versus Polish teachers form public music schools. *Interdisciplinary Studies in Musicology*, 10, 111–130.
- Chmurzynska, M. (2012a). „How (not) to Discourage Youngsters from Playing the Piano? On Bad and Good Piano Teaching”. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 45, 306–317. Dostępny: www.sciencedirect.com/science/journal/18770428/45.
- Chmurzyńska, M. (2012b). „Kompetencje nauczyciela instrumentu: stan pożądaný – stan rzeczywisty”. W: A. Michalski (red.), *Cechy – Aksjologia – Systematyka* (s. 316–333). Gdańsk: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. S. Moniuszki.
- Chmurzyńska, M. (2012c). „Przedmiot główny – instrument. Nauczyciele i nauczanie”. W: W. Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia* (s. 35–54). Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca.
- Chmurzyńska, M., Kamińska, B. (red.). (2006). *Ocenianie wykonań muzycznych*. Warszawa: AMFC.
- Davidson, J. W., Sloboda, J. A., Howe, M. J. A. (1996). „The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners”. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 40–44.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G., Sloboda, J. A. (1996). „The role of parental influences in the development of musical performance”. *British Journal of Developmental Psychology*, 14.
- Delors, J. (red.). (1998). *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich UNESCO.

- Dembo, M. H. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSiP.
- Doliński, D. (1998). „Ciemna strona rywalizacji”. *Przegląd Psychologiczny*, 41, 181–200.
- Franken, R. E. (2005). *Psychologia motywacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gliniecka-Rekawik, M. (2007). „Sylwetka pierwszego nauczyciela gry według uczniów szkoły muzycznej”. W: B. Kamińska, M. Chmurzyńska (red.), *Psychologia rozwoju muzycznego* (s. 76–86). Warszawa: AMFC.
- Głowacka-Kacperczyk, K. (2003). *Co mi dała szkoła muzyczna? Ocena nauki w szkole muzycznej przez byłych uczniów i absolwentów szkół muzycznych I i II stopnia, którzy nie kontynuują nauki muzyki*. Niepublikowana praca dyplomowa napisana na Podyplomowym Studium Psychologii Muzyki AMFC. Warszawa: AMFC.
- Hewitt, P. L. (1991a). „Dimensions of perfectionism in unipolar depression”. *Journal of Abnormal Psychology*, 100.1.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L. (1991b). „Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456–473.
- Hornowski, B. (1978). *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*. Warszawa: WSiP.
- Jankowska, M. (1990). *Szkolnictwo muzyczne w Polsce. Zebrane materiały statystyczne*. Warszawa: AMFC.
- Jankowska, M. (2012). „Funkcje założone szkolnictwa, statystyka, sieć szkolna”. W: W. Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*. Warszawa: IMiT.
- Jankowski, W. (1979). *Eksperymentalna reforma szkół muzycznych I stopnia*. Warszawa: AMFC.
- Jankowski, W. (2002). *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*. Warszawa: AMFC i CEA.
- Jankowski, W. (red.). (2012). *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy – problemy – wnioski modelowe*. Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca.
- Kargulowa A., (1996). *Przeciw bezradności. Nurty – opcje – kontrowersje w poradnictwie i poradownictwie*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kępińska-Welbel, J. (1991). „Poradnictwo psychologiczne dla uczniów i nauczycieli szkół muzycznych w Polsce”. W: Miklaszewski, K., Meyer-Borysewicz, M. (red.). *Problemy – zadania – perspektywy*. Warszawa: AMiFC.
- Kłoczowski, J. (2011). „Słowo wstępne”. W: *Edukacja poprzez kulturę. Kreatywność i innowacyjność*. Warszawa: Polski Komitet do spraw UNESCO.
- Konaszkiewicz, Z. (1998). *Muzyk jako pedagog. Odpowiedzialność pedagoga-muzyka*. Warszawa: AMFC.
- Konaszkiewicz, Z. (1999a). „Analiza celów i form kształcenia nauczycieli muzyki w systemie wyższego szkolnictwa muzycznego”. W: J. Kurcz (red.), *Kształcenie nauczycieli muzyki. Stan obecny i perspektywy* (s. 30–49). Kraków: Katedra Badań Muzyczno-Edukacyjnych Akademii Muzycznej w Krakowie.
- Konaszkiewicz, Z. (1999b). „Absolwenci wydziałów wychowania muzycznego akademii muzycznych jako pedagodzy”. *Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME*, 2–3, 1–9.
- Konaszkiewicz, Z. (2001). *Szkice z pedagogiki muzycznej*. Warszawa: AMFC.
- Konaszkiewicz, Z. (red.). (2003). *Trwałe wartości edukacji muzycznej w zmieniającym się świecie*. Warszawa: AMFC.
- Konaszkiewicz, Z. (2009). „Osobowościowe uwarunkowania pracy nauczyciela szkoły muzycznej”. W: Z. Konaszkiewicz (red.), *Szkoła muzyczna* (s. 11–36). Warszawa: UMFC.

- Kruszewski, K. (1985). „Pedagogika powszechna”. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.
- Kupisiewicz, Cz. (1985). *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa: PWN.
- Kurzyński, G. (2009). *Ekspertyza dotycząca kształcenia w podstawowych, średnich i wyższych szkołach muzycznych w zakresie muzyki ze szczególnym uwzględnieniem oceny jakości i przedstawienie dobrych praktyk wraz z rekomendacją dotyczącą perspektyw szkolnictwa artystycznego*, Wrocław, http://kongres.kultury.pl/library/File/RaportSzkolnictwo/Kurzynski_ekspertyza.pdf, 06.2014.
- Lewowicki, T. (1986). *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: WSiP.
- Manturzevska, M. (1969). *Psychologiczne warunki osiągnięć pianistycznych*. Wrocław: Ossolineum.
- Manturzevska, M. (1974). *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*. Warszawa: COPSA.
- Manturzevska, M. (1986). „Musical Talent in the Light of Biographical Research”. W: *Musikalische Begabung Finden und Fordern*. Regensburg: S. Bosse.
- Manturzevska, M. (1990a). „Przebieg życia muzyka w świetle badań biograficznych”. W: M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki* (s. 305–328). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Manturzevska, M. (1990b). „A Biographical Study of the life-span Development of Professional Musicians”. *Psychology of Music*, 18 (2).
- Manturzevska, M. (1994). „Das Elterliche Umwelt Herausragender Musiker”. *Musikpädagogische Forschungsberichte*.
- Manturzevska, M. (1995). „Studia nad biografiami muzyków jako metoda wykrywania nowych zależności i czynników w dziedzinie badań nad talentami, ich genezą i rozwojem”. W: J. Leoński, T. Rzepa (red.), *Zastosowanie metody biograficznej w socjologii i psychologii*. Szczecin: Dictum Sapienti Sat.
- Manturzevska, M. (1999). „Model rodziny wspomagającej rozwój artystyczno-zawodowy i osiągnięcia muzyków w świetle wyników badań biograficznych nad wybitnymi muzykami”. W: M. Manturzevska, M. Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Warszawa: AMFC.
- Manturzevska, M. (2001). „Środowisko rodzinne jako wyznacznik karier edukacyjnych i zawodowych oraz osiągnięć artystycznych osób muzycznie uzdolnionych”. W: J. Łaszczuk (red.), *Uzdolnienia intelektualne i twórcze: teoria – diagnoza – metodyki*. Warszawa: Wydawnictwo UNIVERSITAS REDIVIVA.
- Manturzevska, M., Chmurzyńska, M. (red.). (2001). *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Warszawa: AMFC.
- Maruszewski, T., Doliński, D., Łukaszewski, W., Marszał-Wiśniewska, M. (2008). „Emocje i motywacje”. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki 1* (s. 511–649). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Miklaszewski, K. (2000). „Osoby znaczące w wypowiedziach muzyków”. W: W. Jankowski, B. Kamińska, A. Miśkiewicz (red.), *Człowiek – muzyka – psychologia* (s. 379–388). Warszawa: AMFC.
- Neuhaus, H. (1970). *Sztuka pianistyczna*. Kraków: PWM.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Paleta-Bugaj, A. (2004). „Słowo wstępne”. W: M. Chmurzyńska (red.), *O pracy pianisty*. Warszawa: AMFC.
- Prosnak, J. (1976). *Polihymnia ucząca*. Warszawa: WSiP.
- Ratajski, S. (2011). „Edukacja kulturalna w pracach UNESCO i organizacji europejskich”. W: *Edukacja poprzez kulturę*. Warszawa: Polski Komitet do spraw UNESCO.

- Sarapata, A. (1977). *O zadowoleniu i niezadowoleniu z pracy*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Sierszeńska-Leraczyk, M. (1991). „Pomoc psychologiczna młodzieży uzdolnionej muzycznie (oczekiwania młodzieży Liceum Muzycznego w Poznaniu)”. W: K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Psychologia muzyki. Problemy – zadania – perspektywy*. Warszawa: AMFC.
- Sierszeńska-Leraczyk, M. (2011). *Środowisko rodzinne a ciągłość i jakość edukacji muzycznej*. Poznań: Ars Nova.
- Sierszeńska-Leraczyk, M. (2012). „Od czego zależy sukces w muzyce?” W: E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*. Warszawa: Difin.
- Sloboda, J. A., Howe, M. J. A. (1991). „Biograficzne wskaźniki osiągnięć muzycznych”. W: M. Meyer-Borysewicz, K. Miklaszewski (red.), *Psychologia muzyki. Problemy, zadania, perspektywy* (s. 601–634). Warszawa: AMFC.
- Sosniak, L. (1985a). „Learning to be a concert pianist”. W: B. S. Bloom (red.), *Developing talent in young people* (s. 19–67). New York: Ballantine Books.
- Sosniak, L. (1985b). „Phases of learning”. W: B. S. Bloom (red.), *Developing talent in young people* (s. 409–438). New York: Ballantine Books.
- Sosniak, L. (1985c). „A Long-Term Commitment to Learning”. W: B. S. Bloom (red.), *Developing talent in young people* (s. 477–506). New York: Ballantine Books.
- Sosniak, L. (1989). „From Tyro to Virtuoso: A Long-Term Commitment to Learning”. W: F. R. Wilson, F. L. Roehmann (red.), *Music and child development* (274–290). St. Louis.
- Sosniak, L. (1990). „The tortoise, the hare and the development of talent”. W: M. J. A. Howe (red.), *Encouraging the development of exceptional abilities and talents* (s. 149–164). Leicester: British Psychological Society.
- Suchodolski B. (1974). *Problemy wychowania w cywilizacji nowoczesnej*. Warszawa: PWN.
- Super, D. E. (1957). *Vocational Development*. New York: Columbia University.
- Szczeklik, A., Illg, J. (2014). *Śluch absolutny. Andrzej Szczeklik w rozmowie z Jerzym Illgiem*. Kraków: Instytut Wydawniczy Znak.
- Szczepeński, J. (1973). *Refleksje nad oświatą*. Warszawa: PIW.
- Tyszką, T. (1998). „Jasne strony rywalizacji”. *Przegląd Psychologiczny*, 41, 201–212.
- Wilson, G. D. (2002). *Psychology for Performing Artists*. Filadelfia: Whurr Publishers.
- Wojciszke, B. (2012). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Wojnar I. (1985). „Wychowanie do wartości humanistycznych – problemy globalne”, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2.

Strony internetowe

- Gdyńska Orkiestra Symfoniczna, www.polmic.pl-orkiestry, 7.06.2014.
- Koncert lekarzy *Ars Medici*, www.nazdrowie.pl/artukul/koncert-lekarz-ars-medici, 7.06.2014.
- Korzyści z czynnego muzykowania – co warto wiedzieć, by podejmować ten temat z rodzicami uczniów (opr. Lidia Sieczkowska-Surmacz), www.kromuz.internetdsl.pl/publikacje_surmacz2.html, 07.06.2014.
- Mroczkowski E., *Sagi rodzinne: Dobrochotowie – Sieluzycy*, www.oil.org.pl/xml/oil/oil68/gazeta/numery/n2006, 07.06.2014.

Polska Orkiestra Lekarzy, www.izba-lekarska.org.pl/aktualnosci/661-polska-orkiestra-lekarzy, 07.06.2014.

Projekt podstawy programowej dla szkoły muzycznej II stopnia, http://www.mkidn.gov.pl/media/download_gallery/20130911Podst_progr_dla_Szkoly_Muz_2_st.pdf, 3.12.2013.

Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu. Zmarł prof. Tadeusz Garbuliński, www.up.wroc.pl/aktualnosci/13760.html, 07.06.2014.

Warszawski Uniwersytet Medyczny, Orkiestra, <http://orkiestra.wum.edu.pl/content/orkiestra>, 07.06.2014.

Aneks

Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna II st. im. Zenona Brzewskiego w Warszawie – szkoła wyjątkowa

Andrzej Gębski

Ta szkoła powstała z miłości do muzyki, z szacunku do pracy, ze świadomości posłannictwa pedagoga

Ewa Brzewska

Analizując programy koncertów, konkursów muzycznych, festiwalu, spotykamy często powtarzające się nazwiska. Tak jest zarówno w przypadku artystów ukształtowanych, o ustalonej renomie, jak i kształconej muzycznie młodzieży. Poza samym nazwiskiem wykonawcy zawsze jest chęć dowiedzenia się, z jakiej szkoły czy klasy mistrzowskiej dany wykonawca się wywodzi. Obserwacja laureatów konkursów, młodych solistów i kameralistów ostatniego dwudziestolecia wskazuje, że znaczna większość młodych muzyków wywodzi się z dwóch wyjątkowych średnich szkół muzycznych kraju: Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II st. im. Zenona Brzewskiego w Warszawie oraz Poznańskiej Szkoły Talentów, obecnie Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II st. im. Jadwigi Kaliszewskiej w Poznaniu. Fakt ten nie powinien dziwić. Wszak jedna i druga placówka edukacyjna została powołana do kształcenia muzycznego młodzieży o wyjątkowych zdolnościach. Obie szkoły powstały niemalże w jednym czasie i obie z inicjatywy wybitnych skrzypków – profesorów wyższych uczelni muzycznych – prof. Jadwigi Kaliszewskiej i prof. Zenona Brzewskiego, którzy po śmierci stali się ich patronami. W niniejszym artykule postaram się przybliżyć warszawską szkołę, z którą jestem od wielu lat związany jako pedagog.

W 2013 roku Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna II st. im. Zenona Brzewskiego obchodziła jubileusz 20-lecia istnienia. Z tej okazji została wydana jubileuszowa publikacja *Talent uskrzydla duszę. 20 lat Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia im. Zenona Brzewskiego w Warszawie 1993–2013* (Warszawa, 2013), zawierająca, oprócz różnych danych i wykazów, szereg bardzo ciekawych esejów dotyczących metod kształcenia, zarówno jeśli chodzi o kształcenie muzyczne, jak i ogólne. Książka ta stanowi kompendium wiedzy o „Szkołe Brzewskiego”. Jest to publikacja dość obszerna i może z tego powodu warto dokonać pewnego skrótu, przedstawiając zawarte w niej główne zagadnienia.

Geneza szkoły

Jak zatem doszło do powstania szkoły? Dr Ewa Kowar-Mikołajczyk pisze o tym następująco:

Rozpatrując genezę Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej im. Zenona Brzewskiego, należałoby cofnąć się do roku 1965, kiedy to Zenon Brzewski objął stanowisko dyrektora Liceum Muzycznego w Warszawie. Od tego bowiem momentu rozpoczęła się zakrojona na szeroką skalę działalność Profesora na rzecz szkolnictwa artystycznego wszystkich szczebli. [...] Z perspektywy czasu widzimy, że wszystkie działania Profesora nieuchronnie zmierzały do skryształowania się wizji i stworzenia w Polsce szkoły muzycznej nowego typu. W końcówce lat osiemdziesiątych realizacja marzenia Profesora nabrała gwałtownie tempa. Nie bez znaczenia był fakt, iż córka żony prof. Brzewskiego, Katarzyna Jaskowska, z miłości do Profesora rozpoczęła naukę gry na skrzypcach i pod jego kierunkiem robiła kolosalne postępy. W roku 1990 współpraca prof. Zenona Brzewskiego z rodzicami innych utalentowanych dzieci doprowadziła do utworzenia Liceum Muzycznego pod patronatem Społecznego Towarzystwa Oświatowego. Był to moment niezwykle dogodny dla tego typu działań. W Polsce dokonywały się znaczne przemiany w oświacie. W wyniku narastającego ruchu na rzecz szkoły alternatywnej w kontraście do państwowej zaczęły powstawać płatne szkoły niepubliczne. Ruch ten zapoczątkowało właśnie Towarzystwo Oświatowe. Nowo powstałe Liceum Muzyczne mieściło się przy ulicy Ciasnej w Warszawie i korzystało z pomieszczeń należących do Centrum Edukacji Artystycznej. [...] Po roku działalności szkoły, z powodu trudności lokalowych pojawiła się konieczność znalezienia nowej siedziby. Pani Barbara Topolnicka, dyrektor Państwowej Szkoły Muzycznej II stopnia im. J. Elsnera w Warszawie podjęła wyzwanie. Pierwsza rozmowa z profesorem Brzewskim odbyła się w czerwcu 1991 roku, a już we wrześniu tego roku ruszył przy PSM im. J. Elsnera Eksperymentalny Wydział Instrumentalny z Kształceniem Ogólnym (zwany przez nas EWIKiem).

Dyrektor Topolnicka tak pisała o tym fakcie: *Pomysł od samego początku wydał mi się fascynujący, lecz jego realizacja w ramach obowiązujących struktur szkolnictwa muzycznego nie była łatwa. Okazało się jednak, że wraz z Profesorem wyznajemy zasadę działań szybkich i skutecznych.*

Założenia szkoły były jak na ówczesne czasy niezwykle śmiałe:

1. szeroko pojęta indywidualizacja procesu nauczania;
2. zwiększony wymiar godzin z przedmiotu głównego i akompaniamentu;
3. autorskie programy do nauczania przedmiotów ogólnokształcących;
4. tworzenie bloków przedmiotowych;
5. rozszerzony program nauki języków obcych;
6. ograniczenie liczebności klas do siedmiu uczniów;
7. realizacja zajęć ogólnokształcących w ciągu trzech dni w tygodniu;
8. włączenie do programu nauczania czynnego uczestnictwa uczniów w kursach muzycznych w kraju i za granicą;
9. zatrudnienie do nauczania przedmiotu głównego nauczycieli akademickich;
10. zmniejszenie obciążenia przedmiotami ogólnokształcącymi do około 50% i realizacja treści nauczania według zasady „dopuszczalnie mało, ale bardzo dobrze”.

Celem było wykształcenie najwyższej klasy muzyków (wykonawców oraz przyszłych kompozytorów i teoretyków), przygotowanie do konkursów krajowych i międzynarodowych oraz dalszych studiów na uczelniach muzycznych.

Profesor Zenon Brzewski, kierownik artystyczny Eksperymentalnego Wydziału, dyrektor Barbara Topolnicka oraz odpowiedzialna za sprawy związane z nauczaniem przedmiotów ogólnokształcących mgr Elżbieta Cinak zdawali sobie

sprawę z konieczności podjęcia dalszych kroków. Szkoła Muzyczna II stopnia nie mogła bowiem wydawać świadectw dojrzałości. Przekształcenie Wydziału Eksperymentalnego w liceum stało się sprawą priorytetową. Opracowano projekt statutu Państwowego Eksperymentalnego Liceum Muzycznego oraz zebrano komplet niezbędnych dokumentów. Działano bardzo szybko. Trawiony ciężką chorobą prof. Brzewski niezwykle angażował się w sprawę. Wreszcie nadeszła odpowiedź z ministerstwa. W paragrafie 1. Zarządzenia Nr 7 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 3 lutego 1993 r. czytamy:

1. Tworzy się z dniem 8 lutego 1993 publiczną szkołę artystyczną II stopnia, której siedzibą jest miasto Warszawa.
2. Szkoła używa nazwy „Państwowe Liceum Muzyczne w Warszawie”.

Spełniło się wielkie marzenie Profesora. Pani Adrianna Poniecka-Piekutowska, ówczesny Dyrektor Departamentu Sztuki i Promocji Twórczości Ministerstwa Kultury, głęboko zaangażowana w sprawy tworzącej się szkoły, wspomina: *Wręczyłam [profesorowi] dokument, na który czekał. Przeczytał i był szczęśliwy... Z poczuciem zakończenia dzieła oraz spełnionego obowiązku wobec polskiej młodzieży muzycznej Profesor Zenon Brzewski odszedł od nas 10 lutego 1993 roku. 9 kwietnia 1993 roku szkole nadano imię Zenona Brzewskiego. Twórca szkoły stał się jej patronem* (Kowar-Mikołajczyk, 2013, s. 30).

Założenia programowe opracował prof. Zenon Brzewski w 1991 roku (*Założenia ogólne Państwowego Eksperymentalnego Liceum Muzycznego*). Czytamy w nich m.in.:

[...] Szkoła dla wybitnie uzdolnionych kształcić ma koryfeusza muzyki polskiej, solistów, kameralistów, członków najlepszych kwartetów smyczkowych czy innych zespołów kameralnych, członków światowej klasy zespołów symfonicznych (pierwsze pulpity), być może również kompozytorów i teoretyków.

Słowa te stanowią esencję idei programowej szkoły, znakomicie dopełniają zawarte w genezie założenia i jednocześnie obrazują efekty, jakich spodziewał się prof. Zenon Brzewski w dalszej perspektywie funkcjonowania szkoły. Jak wiadomo, z powodu postępującej choroby nie mógł swojego programu zrealizować. Dokonał tego w perfekcyjny sposób wychowanek i pedagogiczny „spadkobierca” Brzewskiego, przez niego naznaczony, wybitny polski skrzypek i pedagog, prof. Mirosław Ławrynowicz. Pełnił on funkcję dyrektora ds. Szkoły Brzewskiego przez pierwszych 13 lat funkcjonowania placówki, realizując bardzo precyzyjnie założenia. Mirosław Ławrynowicz oprócz posiadania dyplomu Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej był również absolwentem muzykologii na Uniwersytecie Warszawskim. Być może dlatego przykładał ogromną wagę do wszechstronności wykształcenia. Doskonale wiedział, że instrumentalista nie może swojego fachu ograniczać tylko do gry solowej, dlatego od samego początku dbał o jak najpełniejsze wykształcenie zarówno muzyczne, jak i ogólne, z naciskiem na znajomość języków obcych. Doskonale zdawał sobie sprawę, że możliwe to będzie jedynie poprzez pozyskanie odpowiedniej kadry gwarantującej najwyższy poziom kształcenia. W tym obszarze rozwinął założenia Brzewskiego, pozyskując nauczycieli akademickich nie tylko do przedmiotu głównego, ale do wszystkich przedmiotów muzycznych. Stan taki występuje do chwili obecnej – wszystkie przedmioty muzyczne (instru-

ment główny, zespoły kameralne, orkiestra, kształcenie słuchu, harmonia, formy muzyczne) są prowadzone przez nauczycieli akademickich.

Oprócz klas instrumentalnych prowadzonych przez profesorów Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina (wcześniej Akademii Muzycznej), prof. Ławrynowicz dbał o wykształcenie kameralne zarówno w małych zespołach, jak i w orkiestrze. Już w drugim roku funkcjonowania szkoły z garstki uczniów powstała orkiestra smyczkowa prowadzona przez prof. Mirosława Ławrynowicza, później Bogusława Bruczkowskiego, Marka Zeburę, a od 2002 roku niezmiennie przez autora niniejszego tekstu. Gra w orkiestrze stanowi bardzo ważny element współczesnego wykształcenia instrumentalisty. Poniżej przytoczony został fragment tekstu o orkiestrze, zamieszczonego we wspomnianej jubileuszowej publikacji.

Prowadzenie orkiestry złożonej z ludzi młodych w wieku 13–17 lat jest wyzwaniem i zadaniem, które wymaga specjalnego przygotowania i zgłębienia wielu aspektów, nie tylko muzycznych. Istnieje konieczność zdobycia umiejętności nawiązywania kontaktu z zespołem, a także nadążenia za „nowościami” i zmianami mentalnymi młodych członków zespołu. Ponieważ orkiestra szkolna jako przedmiot nauczania podlega weryfikacji, konieczne było precyzyjne określenie celów, zadań i wymagań edukacyjnych, czyli stworzenie programu nauczania. Taki autorski program został opracowany. Pozwolę sobie zacytować główny cel tego programu:

Głównym celem nauczania przedmiotu „orkiestra” w OSM II st. im. Z. Brzewskiego jest wykształcenie profesjonalnego muzyka orkiestrowego w najpełniejszym rozumieniu tego słowa; muzyka, który obeznany jest ze wszystkimi problemami gry w orkiestrze, a wszechstronne umiejętności pozwalają mu na grę zarówno w „tutti”, jak i na miejscu lidera prowadzącego grupę, a także cały zespół, oraz zna problematykę i trudy sesji nagraniowej. Posiada podstawowe i najważniejsze umiejętności gry orkiestrowej, w tym umiejętność gry a vista, samodzielnie umie rozwiązywać problemy związane z artykulacją, aplikaturą, intonacją, potrafi wykazać się znajomością stylów wykonawczych etc. Ponadto celem programu jest rozmiłowanie w muzyce kameralnej i orkiestrowej oraz rozwój osobowości artystycznej poprzez nowe doświadczenia artystyczne związane z grą w orkiestrze.

[...] Jak wynika z fragmentu przedstawionego powyżej programu nauczania przedmiotu „orkiestra” w OSM II st. im. Z. Brzewskiego, syllabus ten zawiera cały szereg elementów niezbędnych w kompletnym, harmonijnym wykształceniu muzyka orkiestrowego grupy smyczkowej. Orkiestra jako przedmiot nauczania o specyfice zajęć zbiorowych oprócz edukacyjnego charakteru spełnia w szkole również bardzo ważną funkcję kształcenia artystycznego oraz wychowawczą. To koncerty i nagrania są wymiernym efektem i uwieńczeniem pracy orkiestry. Pozwalają one młodym członkom orkiestry na osiągnięcie satysfakcji z trudu włożonego w przygotowanie się do koncertu, a także na przeżycie artystyczne w wymiarze estetycznym, jakim jest występ estradowy. Jak wspomniałem, orkiestra jako zajęcia zbiorowe skupia w jednym czasie większość uczniów szkoły. Nie do przecenienia jest zatem jej walor integracyjny. To na orkiestrze uczniowie poznają bliżej swoje cechy charakteru i tu też zachodzi konieczność dostosowania się do pracy zespołowej, co w „domowym” indywidualnym ćwiczeniu w zawodzie muzyka nie występuje. Uważam, że wykształcenie konieczności współdziałania, odpowiedzial-

ności zbiorowej, dłuższej koncentracji, szybkiego reagowania na polecenia i gesty dyrygenta czy prymariusza prowadzącego zespół jest być może umiejętnością ważniejszą od samego wykształcenia „warsztatowego” instrumentalisty (Gębski, 2013, s. 54–56).

Bogatą działalność Warszawskiej Orkiestry Smyczkowej im. Zenona Brzewskiego (taka nazwa z mojej inicjatywy oficjalnie funkcjonuje od 2005 roku) z całą pewnością można uznać za wyróżniającą pośród tego typu zespołów w Polsce i wyjątkową pośród szkolnych orkiestr kameralnych szkół muzycznych stopnia średniego. Dowodem na ową tezę są osiągnięcia zespołu. Wyrażają się one w ponad stu pięćdziesięciu koncertach na terenie kraju i Europy, które orkiestra wykonała podczas swojego funkcjonowania, co jak na orkiestrę szkolną jest liczbą bardzo dużą. Orkiestra każdego roku występuje w Filharmonii Narodowej oraz Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina. Kilkakrotnie wystąpiła na Zamku Królewskim w Warszawie, Sali Balowej Zamku w Łąncucie oraz Filharmonii Rzeszowskiej. Udział w wielu renomowanych festiwalach, do których organizatorzy orkiestrę zapraszają, świadczy o rozpoznawalności zespołu i uznaniu dla jego poziomu. Ponadto Orkiestra Szkoły im. Z. Brzewskiego dokonała 13 prawykonań utworów współczesnej muzyki polskiej, skomponowanych przez cenionych twórców, m.in. Benedykta Konowalskiego, Macieja Zielińskiego i przede wszystkim Romualda Twardowskiego, który dedykował swoją *Serenadę na smyczki* właśnie tej orkiestrze, oraz dokonała licznych nagrań archiwalnych, a także nagrała 3 CD wydane przez wydawnictwo Acte Prealable.

Podsumowanie efektów kształcenia

W 2003 r. na dziesięciolecie Szkoły ówczesny jej dyrektor, prof. Mirosław Ławrynowicz pisał w książce jubileuszowej *Z miłości do muzyki*:

[...] na efekty nie trzeba było długo czekać. Nowo powstała szkoła w bardzo krótkim czasie stała się najlepszą placówką tego rodzaju w Polsce. Świadczyły o tym, i nadal świadczą, zdobywane przez uczniów nagrody i wyróżnienia na krajowych i międzynarodowych konkursach, wspaniałe recenzje z koncertów, ilość przyznanych nagród przez Premiera i Ministra Rzeczypospolitej Polskiej za wybitne wyniki w nauce oraz liczba uczniów w ekskluzywnym gronie Krajowego Funduszu na Rzecz Dzieci. [...] Dumny jestem z tego, że od 10 lat zarządzam tak wspaniałą instytucją, która stale się rozwija i przynosi chlubę Polsce (Ławrynowicz, 2003, s. 34).

Druga dekada funkcjonowania Szkoły przyniosła równie imponującą liczbę spektakularnych sukcesów co pierwsza, potwierdziła perfekcyjną realizację założeń szkoły. Używając nomenklatury szkolnej – placówka ta zdała egzamin celująco. Szczegółowe i pełne podsumowanie działalności, efektów i wszelkich osiągnięć szkoły jest rzeczą niezmiernie trudną, a może wręcz niemożliwą. Wszystkich koncertów solowych, kameralnych, recitali, udziału w prestiżowych festiwalach, laurach na konkursach, nie tylko muzycznych, nie sposób zliczyć i wymienić.

OSM II st. im. Z. Brzewskiego pod względem liczby uczniów i absolwentów z całą pewnością należy do najmniejszych tego typu szkół w Polsce, ale jej wy-

niki mierzone spektakularnymi sukcesami stawiają Szkołę na najwyższym miejscu. Dwadzieścia roczników absolwentów, a dokładnie 164 absolwentów i ich trwałe miejsce w życiu muzycznym kraju, to fakty bez precedensu wśród innych szkół. Podczas 21 lat funkcjonowania uczniowie zdobyli kilkaset nagród w konkursach muzycznych, otrzymali niemalże 300 stypendiów, w tym: Prezesa Rady Ministrów – 5, Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego – 69, Programu stypendialnego „Młoda Polska” – 34, Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci – 80, **kilkadziesiąt** stypendiów wojewodów i marszałków oraz różnego rodzaju fundacji i instytucji prywatnych.

Absolwenci szkoły są solistami wielu koncertów symfonicznych we wszystkich filharmoniach i ważnych ośrodkach muzycznych kraju oraz poza jego granicami. Niestety, wielu z nich na stałe wyjechało z Polski, przyjmując intratne propozycje i angaże w znakomitych zespołach orkiestrowych, kameralnych oraz szkołach, m.in. w Niemczech, Szwajcarii, Francji, USA. Nazwiska Janusza Wawrowskiego, Jakuba Jakowicza, Marii Machowskiej, Natana Dondalskiego, Wojciecha Proniewicza, Rafała Kwiatkowskiego, Marcina Zdunika, Marka Brachy, Anny Orlik, Aleksandry Kuls, Marii Włoszczowskiej, znane są jako wybitnych solistów młodego pokolenia. Maurycy Banaszek, Krzysztof Specjał, Julita Smoleń, Agnieszka Marucha, Jakub Jakowicz, Karolina Weltrowska, Magdalena Makowska, Piotr Szumiel i inni to z kolei prymariusze i członkowie znanych i cenionych zespołów kameralnych, bardzo często spotykanych na afiszach najlepszych międzynarodowych festiwalii. Również funkcje koncertmistrzów i muzyków renomowanych polskich i zagranicznych orkiestr zajmują absolwenci Szkoły. Wystarczy wspomnieć koncertmistrzów: Maria Machowska (Sinfonia Varsovia), Wojciech Proniewicz (Sinfonia Iuventus, Sinfonia Viva), Natan Dondalski (Filharmonia Olsztyńska, Filharmonia Koszalińska).

Wielkim sukcesem Szkoły jest stuprocentowa skuteczność złożonych przez jej dyplomantów egzaminów wstępnych na wybrane przez nich kierunki studiów, zarówno w Polsce jak i za granicą, w USA, Kanadzie, Włoszech, Niemczech, Holandii, Finlandii. Kilku dyplomantów podjęło studia filozoficzne (Maciej Sławiński, Zuzanna Stradowska), teologiczne (Piotr Markisz), filologiczne (Agata Wacowska), aktorskie (Michalina Olszańska), kompozytorskie (Ignacy Zalewski, Piotr Bukowski, Artur Słotwiński), co świadczy o wszechstronnym, wysokim poziomie kształcenia nie tylko muzycznego. Niewątpliwie pośród pozamuzycznych osiągnięć uczniów szkoły odnotować należy twórczość pisarską Michaliny Olszańskiej, która w trakcie edukacji w szkole, oprócz pracy na instrumencie napisała jedenaście książek, z czego dwie wydane powieści (*Zakłeta* oraz *Dziecko Gwiazd – Atlantyda*) stały się bestsellerami, uzupełnionymi o autorskie piosenki.

Oprócz niebываłych osiągnięć artystycznych należy podkreślić wyjątkowe wyniki w nauczaniu ogólnym. Testy gimnazjalne oraz egzaminy maturalne znacznie przewyższają średnią krajową i należą do najwyższych wśród wszystkich liceów i gimnazjów. Analiza wyników wartości EWD (Edukacyjna Wartość Dodana) nie pozostawia wątpliwości. Dane przygotowane na podstawie wyników zebranych w latach 2006–2013 klasyfikują Szkołę zawsze w najwyższej grupie „szkół suk-

cesu”. W zestawieniu z ostatnimi trzema latami szkoła znalazła się w pierwszej dziesiątce wszystkich gimnazjów kraju.

Znamienne jest również to, że absolwenci „Szkoły Brzewskiego” od początku istnienia tej placówki zajmują czołowe miejsca wśród wszystkich studentów przyjmowanych do UMFC, a wysoki poziom ich umiejętności instrumentalnych bezpośrednio wpływa na poziom uczelni. Przyznanie najwyższego odznaczenia Uczelni, Medalu „Magna cum laude” (przyznawanego od 2002 roku) aż sześciu absolwentom „Szkoły Brzewskiego” – Rafałowi Kwiatkowskiemu (2002), Jakubowi Jakowiczowi (2005), Magdalenie Makowskiej (2007), Ryszardowi Groblewskiemu (2008), Marcinowi Zdunikowi (2012), Annie Orlik (2013) – jest tego najdoskonalszym przykładem.

Pozostaje wyrazić nadzieję, że szkoła będzie mogła funkcjonować dalej na specjalnych zasadach, a kolejne „reformy” nie zniweczą 21 lat działania oraz nie zabiją indywidualizmu utalentowanych uczniów. Zanim podejmie się działania „ulepszające” może warto wsłuchać się w jedną z wypowiedzi absolwentki Szkoły:

Myślę, że ta szkoła jest inkubatorem dla ludzi, którzy nie nadają się do powszechnie przyjętego systemu, a jednocześnie mają na tyle silny charakter, by rozwijać swoje własne pasje. Ten drugi czynnik jest niezwykle ważny. To jedna z niewielu szkół, w których nie pcha się ucznia w wagonie po raz wyznaczonych szynach, tylko podaje mu się rękę i pyta: *no to gdzie chcesz iść?* A potem pomaga mu się przebrnąć przez lasy i góry, które sam sobie wybrał. Dlatego mogę z pełną odpowiedzialnością powiedzieć, że ta szkoła należy do najlepszych rzeczy, jakie mnie w życiu spotkały (Olszańska, 2013, s. 99).

Oby za kolejne dziesięć czy dwadzieścia lat „Szkoła Brzewskiego” była równie wysoko oceniana przez jej beneficjentów, czyli uczniów i absolwentów, gdyż to dla nich została założona *z miłości do muzyki, z szacunku do pracy, ze świadomości postępowania pedagoga*.

Literatura cytowana

- Cinak, E. (red.). (2003). *Z miłości do muzyki. 10 lat Państwowego Liceum Muzycznego im. Zenona Brzewskiego w Warszawie*. Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.
- Gębski, A. (2013). „Umiejętności gry w orkiestrze – warunek konieczny w osiągnięciu pełni wykształcenia instrumentalisty”. W: *Talent uskrzydla duszę*. Warszawa: CEA.
- Kowar-Mikołajczyk, E. (2013). „Geneza Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II st. im. Zenona Brzewskiego w Warszawie”. W: *Talent uskrzydla duszę*. Warszawa: CEA.
- Olszańska, M. (2013). „Uczniowie o szkole”. W: *Talent uskrzydla duszę*. Warszawa: CEA.

Szkoła Talentów w Poznaniu

Małgorzata Sierszeńska-Leraczyk

Geneza i osiągnięcia Szkoły

Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna II stopnia im. H. Wieniawskiego powstała w 1990 roku w ramach działającego od 1978 roku Zespołu Szkół Muzycznych w Poznaniu. Kształci młodzież o szczególnych i wcześniej objawionych uzdolnieniach muzycznych, przygotowuje do studiów muzycznych i samodzielnej działalności artystycznej. Zapewnia uzyskanie wykształcenia ogólnego na poziomie gimnazjum i liceum.

Autorką idei szkoły opiekującej się młodymi talentami była prof. Jadwiga Kaliszewska. Miała ona już wtedy wiele doświadczeń pedagogicznych z dziećmi i młodzieżą w różnym wieku. Jednym z jej uczniów licealistów był wówczas Bartłomiej Nizioł, wybitny talent. Uczniowie prof. Kaliszewskiej występowali na konkursach wykonawczych, m.in. na Międzynarodowym Konkursie Skrzypcowym im. H. Wieniawskiego w Poznaniu (III nagroda licealisty Piotra Milewskiego). Z osobistych doświadczeń wywnioskowała, że „normalna” szkoła muzyczna nawet z pionem ogólnokształcącym utrudnia, a czasami uniemożliwia wybitnemu młodemu instrumentalistce rozwój muzyczny.

Pani Profesor jest autorką programu ideowego Szkoły, współautorką planu nauczania, pomysłodawczynią patrona – Szkole nadano imię Henryka Wieniawskiego (zmiana nastąpiła w 2012 roku – po śmierci prof. J. Kliszewskiej, Szkołę nazwano Jej imieniem). Większość spraw związanych z organizacją Szkoły prof. Kaliszewska załatwiała osobiście w Ministerstwie Kultury, z właściwą sobie nieustępliwością i żywiołowością.

Z Jej inicjatywy współpracę z Poznańską Szkołą Talentów podjęli wybitni nauczyciele akademicy: Waldemar Andrzejewski, Elżbieta Karolak, Andrzej Murawski, Bogumił Nowicki, Stanisław Pokorski, Andrzej Tatarski, Piotr Zaleski. W kolejnych latach dołączali do tej grupy nieco młodszy pracownicy akademii muzycznych: Lech Bałaban, Marcin Baranowski, Bartosz Bryła, Mariusz Derewecki, Karina Gidaszewska, Alicja Kledzik, Maciej Mazurek, Ewelina Pachucka-Mazurek, Eugeniusz Zboralski. W tej grupie większość stanowią skrzypkowie – uczniowie Jadwigi Kaliszewskiej.

Jej dziełem jest także bezprecedensowe w skali ogólnopolskiej zbliżenie Szkoły z poznańską Akademią Muzyczną. Wydaje się, że przyczyniło się ono do stworzenia korzystnych warunków dla rozwoju wielu znakomitych karier muzycznych.

OSM II stopnia im. J. Kaliszewskiej jest jedyną tego typu szkołą w zachodniej części Polski, oryginalnym pomysłem edukacyjnym, który z fazy eksperymentu przekształcił się w skuteczny system opieki nad talentami muzycznymi (stąd zwyczajowa nazwa: „Poznańska Szkoła Talentów”). Aktualnie kształci 50 uczniów, w tym 28 spoza Poznania.

Uczniowie Szkoły Talentów są – w związku ze specyfiką swej edukacji – bardzo często uczestnikami i laureatami konkursów, chociaż rywalizacja konkursowa nie jest celem ich edukacji muzycznej, a jedynie jej ważnym składnikiem. Do 2010 roku uczniowie Szkoły Talentów wystąpili ponad 750 razy w konkursach szczebla krajowego (ponad 450 laureatów) i międzynarodowego (ok. 100 laureatów).

Praktycznie wszyscy absolwenci kontynuują kształcenie artystyczne w akademiach muzycznych w Polsce, a także w ośrodkach europejskich i amerykańskich. Lista najwybitniejszych absolwentów jest długa, a wśród nich są m.in.: pianiści – Jacek Kortus, Joanna Marcinkowska, Małgorzata Sajna, Piotr Żukowski, gitarzyści – Łukasz Kuropaczewski, Krzysztof Meissinger, skrzypkowie – Michał Bryła, Jakub Haufa, Jarosław Nadrzycki, Bartłomiej Nizioł, Anna Maria Staśkiewicz.

Z opracowania dr Zofii Prywer – nauczycielki Poznańskiej Szkoły Talentów¹

Jest to placówka zorganizowana dla uczniów wybitnie uzdolnionych muzycznie. W tym też kontekście należy spojrzeć na organizację pracy z młodzieżą (liczebność klas, formy pracy), dobór treści nauczania, pracę nauczycieli (zajęcia zespołowe i indywidualne), ocenianie uczniów, ich postawy, aktywności i motywację. Kształcenie uczniów zdolnych jest fragmentem szerszego zagadnienia, a mianowicie indywidualizacji kształcenia. Temu właśnie założeniu podporządkowana została organizacja pracy dydaktycznej tej szkoły. Strategia kształcenia uczniów zdolnych dotyczyć musi (Lewowicki, 1986): przyspieszenia rozwoju tych uczniów, wzbogacenia treści kształcenia, stopniowania trudności uczenia się oraz rozwijania myślenia oryginalnego i twórczego. Uczniowie zdolni wyróżniają się, jak wynika z badań, a także z naszych obserwacji, wyjątkowo dobrą pamięcią i uwagą, łatwością uczenia się (tzw. szybki styl uczenia się), bogatym słownictwem i szerokimi zainteresowaniami, logicznym i krytycznym myśleniem, samokrytycyzmem, umiejętnością uogólniania i opanowania znacznie szerszego zakresu materiału. Odznaczają się przy tym skłonnością do wyteżonej pracy, pracowitością oraz żądzą wiedzy, inicjatywą, oryginalnością i zdrowym rozsądkiem; przejawiają tendencje do strukturalizacji materiału, dostrzegają związki, prawa i prawidłowości, wyróżniają się twórczym podejściem do zagadnień i problemów. Obserwacja uczniów uzdolnionych pozwala też dostrzec ich większą dojrzałość psychiczną, silną potrzebę aktywności społecznej, szybszego usamodzielniania się, dużą łatwość nawiązywania kontaktów, a także umiejętność przystosowywania się do nowych warunków. Wszystkie te cechy i właściwości uczniów uzdolnionych dostrzegane są przez nauczycieli uczących w tej szkole i wykorzystywane w pracy z nimi. Dzięki temu możliwe jest niejako dostosowanie procesu nauczania (tempa, za-

¹ Źródło: sprawozdania Poznańskiej Szkoły Talentów – dokument wewnętrzny.

kresu i stopnia trudności materiału nauczania) do procesu uczenia się. Dotyczy to zarówno wiedzy ogólnej (stąd zmiany programowe, zmniejszenie liczby godzin z poszczególnych przedmiotów), jak również wiedzy specjalistycznej.

OSM ma na celu rozwinięcie w równej mierze umiejętności ogólnych i muzycznych uczniów, przede wszystkim jednak daje młodzieży uzdolnionej większą szansę w zakresie rozwoju zdolności specjalnych. Już sam fakt przebywania w kręgu kolegów o podobnych zainteresowaniach, oczekiwaniach oraz poziomie intelektualnym umożliwia prawidłowy rozwój tych zdolności. Warto przy tym podkreślić kilka spraw. Ze względu na swoją „inność” uczniowie zdolni, jak wynika z ich wypowiedzi, nie zawsze znajdują zrozumienie wśród rówieśników, kolegów, a nawet nauczycieli w szkołach ogólnokształcących. Sami też mogą przysparzać problemów. W czasie zajęć lekcyjnych z uczniami przeciętnie zdolnymi, dzieci wybitnie zdolne sprawiają nauczycielowi sporo kłopotu, wyrывая się do odpowiedzi, nad którymi powinni pomyśleć wszyscy, przeszkadzając w lekcji, na której nie dzieje się nic dla nich nowego. Przejawiają one silnie rozwiniętą potrzebę osiągnięć i, jeśli nie będą miały okazji do jej zaspokojenia, wyłączają się z pracy klasy. Uczniom OSM stwarza się dogodne warunki do indywidualnej, a nawet w dużej mierze samodzielnej nauki. Z rozmów z nimi wnioskować można, iż starają się w szybszym tempie opanować materiał z przedmiotów ogólnokształcących, aby móc więcej czasu poświęcić przedmiotom zawodowym, muzycznym. Bardzo dużo czasu poświęcają opanowaniu techniki gry na instrumencie. Nauczyciele stają się niekiedy współorganizatorami kształcenia, doradcami, konsultantami. Jest to możliwe dzięki zmniejszonej liczbie uczniów w klasach. Liczebność grupy jest właściwością, która w sposób istotny wpływa na interakcje członków grupy. Nieliczna grupa ułatwia komunikację pomiędzy jej członkami, co z kolei prowadzi do silnego poczucia przynależności do grupy. Względna jednorodność grupy uczniowskiej, dobranej według pewnego kryterium, może mieć pozytywny wpływ na jej pracę. Małe grupy gwarantują maksymalną aktywizację uczniów oraz ich uspołecznienie. Ma miejsce porozumiewanie wielokierunkowe, wymiana informacji nie tylko między nauczycielem i uczniami, ale także między uczniami. Ten sposób porozumiewania się sprzyja wytworzeniu atmosfery partnerstwa, zachęca do samokształcenia i wywołuje silne zaangażowanie. W małej grupie zachodzi większe prawdopodobieństwo zaistnienia zbieżności jej struktury formalnej z nieformalną. Nauczyciel zaś ma szansę dobrego poznania uczniów, ich uzdolnień, wiedzy i umiejętności, pracowitości, systematyczności i sumienności w wypełnianiu obowiązków. Znając ich, może odpowiednio indywidualizować sposób nauczania i wymagania wobec każdego ucznia. Łatwiejszy jest też w realizacji osobisty kontakt nauczyciela z poszczególnymi uczniami, a także z całą grupą. Nauczyciel ma szansę rozbudzania i utrwalania zainteresowań swoich uczniów, łatwiej jest też mu orientować się w potrzebach wychowanków, ich sytuacji życiowej (współpraca z rodzicami, stacją, bursą, innymi nauczycielami itp.) oraz motywach postępowania.

W małych grupach istnieje też większa możliwość częstszego kontrolowania, korygowania błędów oraz oceniania wiedzy i umiejętności uczniów, efektywniejszego kierowania ich uczeniem się, a przede wszystkim osiągnięcia lepszych wyników w nauce. Hornowski (1978) wśród wniosków dotyczących kształcenia

uczniów wybitnie uzdolnionych wymienia, obok konieczności położenia głównego nacisku na indywidualizowanie programu nauczania i wychowania, potrzebę wręcz przygotowania środowiska społecznego do zaakceptowania jednostek utalentowanych. Stworzenie tym dzieciom i młodzieży optymalnych warunków pełnego i wszechstronnego rozwoju osobowości to obowiązek szkoły.

Nauczyciele starają się zatem:

- szanować indywidualność każdego ucznia, uczyć wzajemnego szacunku,
- kształtować poczucie osobistej godności i wartości oraz pozytywne przeświadczenie o własnych umiejętnościach,
- przygotować do pokonywania progów kariery szkolnej i artystycznej, do podejmowania coraz bardziej ambitnych zadań,
- być wyrozumiałymi w sytuacjach trudnych dla ucznia, nie budzić niepotrzebnych stanów lękowych, nie stwarzać poczucia zagrożenia niepowodzeniem,
- czynić użytek z umiejętności muzycznych uczniów (konkursy, koncerty),
- liczyć się z ich wrażliwością i ambicjami, minimalizować konflikty, dbać o ich wyjaśnienie, a przede wszystkim zapobiegać ich powstawaniu,
- dbać o dobre samopoczucie uczniów w szkole, w grupach, atmosferę swobody sprzyjającą pobudzeniu aktywności, inicjatywy i zaangażowania w życie szkoły i środowiska artystycznego.

Absolwenci do 2002 roku

Szkoła istnieje od 1990 roku, ale pierwsze egzaminy dyplomowe i matury nastąpiły w 1992 roku. Łącznie do 2002 roku ukończyło szkołę 89 uczniów.

Tabela 1. Struktura absolwentów OSM

Rok	Skrypce	Altówka	Wiolonczela	Fortepian	Organy	Gitara	Flet	Trąbka	Róg	Puzon	Perkusja	Łącznie
1992	6		1	2								9
1993	3		1	1								5
1994	5							1				6
1995	2	1	1						1		1	6
1996	2	2	1					1		1		7
1997	4	1		5			1					11
1998	4		2	1								7
1999	5	2		2	1							10
2000	3			2	1	1						7
2001	4		2	4		1						11
2002	6	1	1	2								10
Łącznie	44	7	9	19	2	2	1	2	1	1	1	89

Zestawienie przedstawione w tabeli 1 pokazuje, że prawie połowa absolwentów to skrzypkowie. Niewątpliwie zauważalna jest w strukturze specjalności dominacja instrumentów smyczkowych (57%). Po pierwszym pięcioleciu istnienia

szkoły dominacja ta była jednak jeszcze bardziej widoczna: w 1997 roku „smyczkowcy” stanowili 2/3 absolwentów. Proporcje zmieniają się na skutek „utrwalenia” obecności w szkole adeptów pianistyki. Inne specjalności, poza instrumentami smyczkowymi i fortepianem, pojawiają się okazjonalnie. Wynika to ze swistej specjalizacji, ugruntowanej pewną tradycją, ma też związek z sytuacją kadrową. Deklarowana i praktykowana otwartość formuły szkoły powinna skutkować w przyszłości gotowością podjęcia opieki nad każdym uzdolnionym uczniem, niezależnie od specjalności. Warunkiem minimalnym jest zatrudnienie nauczyciela gwarantującego właściwy kierunek tej opieki. Na tej zasadzie stała współpraca z prof. Piotrem Zaleskim z Akademii Muzycznej we Wrocławiu skutkuje funkcjonowaniem klasy gitary (dwóch absolwentów, czworo uczniów). Podobne nadzieje można lokować w rozpoczętej niedawno współpracy z wybitnym saksofonistą i pedagogiem, prof. Detlefem Bensmannem z Berlina.

Jak wynika z tabeli 1, liczebność kolejnych roczników absolwentów wzrasta. Dzieje się tak, mimo utrzymywania się łącznej liczby uczniów na mniej więcej stałym poziomie 40–45 uczniów (co daje zakładaną liczbę 7 uczniów w klasie). W Szkole stało się regułą uzupełnianie wyższych klas drogą przyjmowania do nich uczniów w trybie normalnej rekrutacji, rzadziej poprzez przeniesienie z innej szkoły.

Poznańską Szkołę Talentów ukończyło do 2002 roku 89 uczniów (54 kobiety i 35 mężczyzn). Więcej niż połowa absolwentów przypisana była do sześciu pedagogów: Jadwigi Kaliszewskiej (20 uczniów), Bartosza Bryły (11), Alicji Kledzik (8), Waldemara Andrzejewskiego (6), Mariusza Dereweckiego (4) i Stanisława Pokorski (4). Są to profesorowie poznańskiej Akademii Muzycznej. Wśród pedagogów było ogółem 35 osób, z których 15 reprezentuje tę właśnie uczelnię, 8 – inne ośrodki akademickie, 11 – Zespół Szkół Muzycznych w Poznaniu i inne szkoły poznańskie. Dla pełnego obrazu trzeba dodać, że w dwudziestce reprezentującej klasę prof. Jadwigi Kaliszewskiej sporą grupę stanowią uczniowie prowadzeni wspólnie z prof. Marcinem Baranowskim, mgr Kariną Gidaszewską i adiunkt Ewelina Pachucką-Mazurek. Wspólne prowadzenie uczniów (czyli rozdział przydzielonego uczniowi wymiaru godzin pomiędzy dwóch pedagogów) był praktykowany zwłaszcza w początkowym okresie istnienia szkoły.

Prawie wszyscy absolwenci (85 z 89, czyli 96%) podjęli studia kierunkowe na wydziałach wykonawczych akademii muzycznych: 58 (65%) studiowało lub studiuje w Poznaniu, 19 w pozostałych polskich akademiach muzycznych, 9 wybrało natychmiast po maturze studia zagraniczne. Nasi absolwenci należą na ogół do najlepszych studentów. Wyrazem są ich oceny egzaminacyjne, przyznawanie im toku indywidualnego, stypendia zagraniczne, ale również reprezentowanie uczelni w krajowych i międzynarodowych konkursach muzycznych. W X Międzynarodowym Konkursie Skrzypcowym im. H. Wieniawskiego w Poznaniu wystąpiło z dużym powodzeniem aż 6 młodych skrzypków zawdzięczających swą edukację Szkole, w tym 4 jej absolwentów. Charakterystyczne, że reprezentowali w tym momencie cztery różne ośrodki wiolinistyczne.

Ponad 20 absolwentów podjęło regularne studia za granicą, głównie w Niemczech i w Stanach Zjednoczonych (doskonające lub podyplomowe) po ukończeniu

lub w trakcie studiów w Polsce. Jeden z absolwentów ukończył studia muzykologiczne. Kilka osób z powodzeniem próbowało łączyć studia muzyczne z uniwersyteckimi. Odnotowano przypadek wymuszonej kontuzją zmiany zainteresowań zawodowych (absolwentka podjęła studia uniwersyteckie na kierunku filologia angielska), a także karierę zawodową absolwenta – perkusisty, specjalizującego się w muzyce rozrywkowej i jazzie, który nie podjął studiów muzycznych.

60 absolwentów nie pochodzi z rodzin muzycznych. 45 absolwentów to mieszkańcy Poznania i okolic, 26 pochodzi z miejscowości odległych o więcej niż 200 kilometrów od Poznania. Z całą pewnością Szkoła ma zasięg ogólnopolski.

Do roku 2013 Szkołę ukończyło około 200 absolwentów.

Z opracowania dyrektora Szkoły, Wojciecha Michalskiego²

W lutym i marcu 2003 roku przeprowadzono ankietowanie środowiska OSM na temat funkcjonowania Szkoły, ze szczególnym uwzględnieniem sprawy przedmiotów ogólnokształcących. Udział w ankiecie był dobrowolny. Nie przypomniano ani o obowiązku zabrania głosu, ani o terminie zakończenia ankietowania. Objęto nim uczniów, ich rodziców, nauczycieli i absolwentów. Jedynie w ostatniej z wymienionych „kategorii” nie uzyskano jak do tej pory satysfakcjonującego ilościowo zwrotu ankiet, co wynika głównie z dużego rozproszenia geograficznego ankietowanych i trudności z dotarciem do nich. Wypowiedziało się natomiast prawie 85% uczniów, 60% nauczycieli i rodziców.

Arkusze pytań opracowano na podstawie opublikowanych w listopadzie 2002 przez CBOS badań jakości szkół średnich. Adaptacji kwestionariuszy do specyfiki OSM dokonała p. Justyna Nowak, studentka socjologii na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu, pod kierunkiem swojego opiekuna naukowego. Ostateczną wersję pytań i proponowanych schematów odpowiedzi zatwierdzono po uwzględnieniu uwag kilkuosobowej reprezentacji nauczycieli i rodziców. Wszystkie ankiety pozostają w dokumentacji szkoły. Ich wyniki są i będą przedmiotem szczegółowych analiz na spotkaniach z młodzieżą i z rodzicami oraz na zebraniach rady pedagogicznej. Wszystkie ankiety kończy fundamentalne pytanie: *Dlaczego Twoim zdaniem jest zasadne istnienie Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II st. im. H. Wieniawskiego w ZSM w Poznaniu (Poznańskiej Szkole Talentów)? Jakie jest Twoje stanowisko w sprawie przyszłości tej szkoły?* Ustosunkowali się do niego prawie wszyscy uczestnicy ankiet, niektórzy rozbudowali swoje wypowiedzi na dodatkowych kartkach. Tej części wyników poświęcono oddzielne omówienie. Poza wspomnianymi swobodnymi wypowiedziami, pełne wyniki to ponad tysiąc danych. Przedstawiono je w postaci tabel i wykresów. Do dyskusji wprowadzono informacje o współczynniku korelacji i odchyleniu standardowym. Wykorzystano w niej w celach porównawczych raport ze wspomnianych badań CBOS. Osiem zagadnień, zawierających łącznie 25 szczegółowych pytań, powtórzyło się w każdej z czterech kategorii ankiet. Średni współczynnik korelacji dla wszystkich możliwych par tabel wyników przekracza 90%, zaś odchylenie standardowe poszczegól-

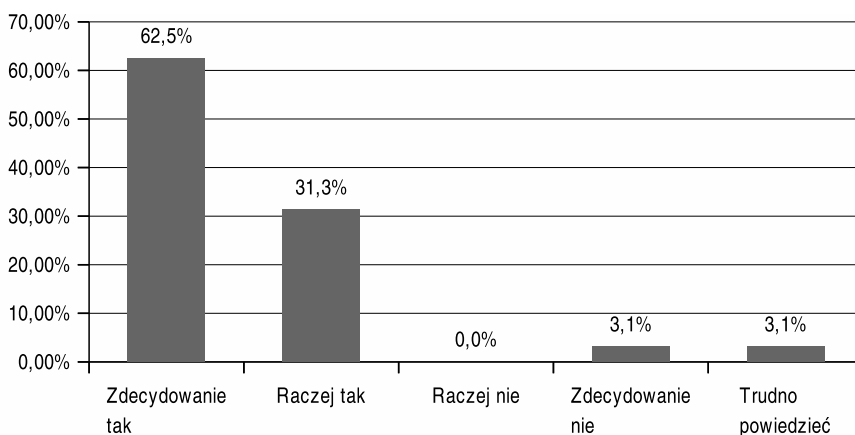
² Źródło: sprawozdania Poznańskiej Szkoły Talentów – dokument wewnętrzny.

nych odpowiedzi tylko w niewielu wypadkach jest większe od 10%, co uznano za uzasadnienie łącznego opracowania wyników związanych z tymi zagadnieniami.

Najobszerniejszą ankietę skierowano do uczniów. Składała się ona z trzech części dotyczących: a) preferencji edukacyjnych, b) oceny dzisiejszej szkoły, c) stosunku do kierunku zmian.

Wyniki ankiety uczniowskiej przedstawiono w kolejnych tabelach i na wykresach zawierających częstości odpowiedzi na poszczególne pytania w postaci wartości procentowych, zaokrąglonych do jednego miejsca po przecinku. Pytania mają brzmienie identyczne z oryginalnymi.

Wyniki badania preferencji edukacyjnych są dość jednoznaczne. Można je uznać za zgodne z oczekiwaniami. Satisfakcjonuje wysoki poziom identyfikacji uczniów z celami szkoły. Wykres 1 przedstawia wyniki odpowiedzi na pierwsze pytanie ankiety uczniowskiej. Prawie 94% ankietowanych przyznaje, że szkoła realizuje ich marzenia (w tym dwie trzecie są tego pewne, a jedna trzecia raczej pewna).



Wykres 1. Odpowiedzi na pytanie A.1: *Czy uważasz, że szkoła, której jesteś uczniem, realizuje Twoje marzenia?*

Kolejne wykresy dotyczą pytań badających hierarchię ważności celów edukacyjnych i stopień realizacji zainteresowań. W pytaniu A.2 (tabela 2) należało określić ważność przedmiotów tworzących plan nauczania. Wydzielono osiem kategorii odpowiedzi, stosując powszechnie znane i zrozumiałe określenia, na dodatek uzupełniając je wyjaśnieniami. Cztery grupy przedmiotów uzyskały bardzo wysokie miejsca w hierarchii ważności.

Trzy grupy przedmiotów uzyskały więc akceptację stu procentową: przedmiot główny, języki obce i przedmioty ogólnomuzyczne. Wysokie miejsce języków obcych (może trochę sztucznie, choć celowo, wydzielonych z humanistyki) nie dziwi w szkole, w której przyznaje się im tak wysoką rangę. Chociaż trudno było się spodziewać, że „uśredniony” uczeń postrzega je jako ważniejsze od przedmiotów

Tabela 2. Ocena ważności przedmiotów (1)

Przedmioty	Bardzo ważne	Ważne	Ani ważne, ani nieważne	Mało ważne	Nieważne
Główny	100,0%	–	–	–	–
Języki obce	65,6%	37,5%	–	–	–
Ogólnomuzyczne	53,1%	46,9%	–	–	–
Humanistyczne	15,6%	65,6%	18,8%		

ogólnomuzycznych. Jak akceptuje ów „uśredniony” uczeń pozostałe przedmioty, widoczne jest w tabeli 3.

Tabela 3. Ocena ważności przedmiotów (2)

Przedmiot	Bardzo ważne lub ważne
Wychowanie fizyczne	71,9%
Informatyka	43,8%
Ścisłe	37,5%
Przyrodnicze	28,1%

W tabeli 3 zsumowano częstości odpowiedzi „bardzo ważne” i „ważne”. Trzy grupy przedmiotów cieszą się mniejszym niż 50-procentowe uznaniem ankietowanych: informatyka, przedmioty ścisłe i przyrodnicze. Trochę zaskakujące jest wysokie miejsce wychowania fizycznego w tej tabeli. Może uczniowie lokują wysoko ten przedmiot w związku z jego „prozdrowotną” funkcją? Potwierdza to nieprzekraczające 10% uznanie tego przedmiotu za „mało ważny” lub „nieważny”.

Tabela 4 przedstawia te same przedmioty w kolejności wyznaczonej przez częstości takich właśnie odpowiedzi, zsumowane podobnie. Należy zwrócić uwagę, że jako przedmioty przyrodnicze proponowano biologię i chemię, tj. przedmioty występujące w OSM w wymiarze istotnie zmniejszonym. Wyniki ankiety trzeba raczej traktować jako wskazanie preferencji edukacyjnych, a nie wyrażenie lekceważenia wobec tych dyscyplin nauki. Warto podkreślić, że tylko 1/4 badanych uznaje przedmioty ścisłe za mało ważne i nieważne. Powszechnie wiadomo, że matematyka nie jest dla większości uczniów szkół artystycznych przedmiotem ulubionym. Często niestety lekceważy się jej rangę jako uniwersalnego języka formalnego i stosuje obiegowe poglądy, że uzdolnienia muzyczne nie idą w parze z uzdolnieniami matematycznymi.

Tabela 4. Ocena ważności przedmiotów (3)

Przedmiot	Mało ważne lub nieważne
Przyrodnicze	43,8%
Ścisłe	25,0%
Informatyka	21,9%
Wychowanie fizyczne	9,4%

Odpowiedzi na pytanie o ważność poszczególnych dyscyplin nauczanych w szkole (A.2) należy analizować łącznie z odpowiedziami na pytanie o realizację zainteresowań (A.3). Kandydat na muzyka może umieszczać przedmioty ścisłe czy przyrodnicze w hierarchii ich ważności niżej niż przedmioty muzyczne, oczekując od szkoły realizacji zainteresowań, które nie są ograniczone wyłącznie do muzyki. Tabela 5 przedstawia listę prezentującą stopień realizacji zainteresowań po zsumowaniu odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” oraz „zdecydowanie nie” i „raczej nie”.

Tabela 5. Ocena realizacji przez szkołę zainteresowań uczniów w zakresie poszczególnych przedmiotów

Czy szkoła realizuje Twoje zainteresowania w zakresie:	TAK	NIE
Przedmiotów muzycznych	96,9%	0,0%
Przedmiotów humanistycznych	87,5%	6,3%
Przedmiotów ścisłych	68,8%	12,5%
Przedmiotów przyrodniczych	59,4%	12,5%
Wychowania fizycznego	71,9%	15,6%
Znajomości obsługi komputera i Internetu	46,9%	31,3%

Porównując tę tabelę z tabelą przedstawiającą hierarchię ważności poszczególnych przedmiotów, stwierdza się dużą zgodność wyników. Przedmioty ważniejsze w opinii uczniów są na tym samym miejscu w skali realizacji zainteresowań. Prawie 72-procentowe zadowolenie z realizacji przedmiotu „wychowanie fizyczne” wysuwa ten przedmiot na trzecie miejsce w tej hierarchii, co odpowiada randze nadanej mu w skali ważności. Największe niezadowolenie ankietowanych budzi realizacja zainteresowań w dziedzinie informatyki. Jest to ewidentnym odbiciem faktów: pracownia komputerowa powstała całkiem niedawno i wynik ankiety ilustruje uzasadnione niezadowolenie. Tym bardziej że pytanie wyraźnie mówi o praktycznej stronie informatyki, czyli obsłudze komputera i Internetu. Należy zauważyć, że zdecydowana większość ankietowanych jest zadowolona z realizacji pozostałych grup przedmiotów. Można to zinterpretować jako prawidłowe rozumienie idei szkoły i poparcie dla jej realizacji, wyrażone przez najbardziej zainteresowanych, czyli uczniów. Wskazując wyraziście swoje preferencje edukacyjne, równocześnie aprobują przyjęty model kształcenia. Nie negują rangi kształcenia ogólnego, a nawet upominają się o te jego elementy, które uznają za niezbywalne (języki obce, informatyka, wychowanie fizyczne). Nieprawdą jest więc, że młodzież w tak specyficznej grupie ogranicza swe zainteresowania do niewielkiego obszaru zawodowego, że sprzyja takiemu ograniczeniu intensywny, jednokierunkowy rozwój czy ostra, podobna do sportowej, rywalizacja muzyczna.

Warto w tym miejscu, odchodząc od omówienia wyników ankiety w kolejności występujących w niej pytań, zaprezentować wykorzystanie czasu przez uczniów OSM. Proporcje czasowe pomiędzy poszczególnymi obszarami zajęć ucznia badano poprzez odpowiedź na pytanie rozpoczynające się od słów: *Ile godzin tygodniowo poświęcasz poza zajęciami lekcyjnymi na...?*

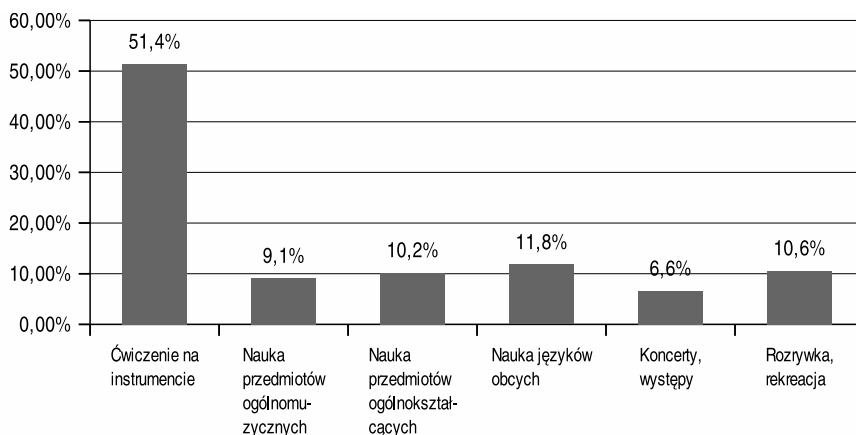
Tabela 6. Bilans pozalekcyjnego czasu ucznia

C.3. Ile godzin tygodniowo poświęcasz poza zajęciami lekcyjnymi na:	Średnia [h]	Max [h]	Min [h]
Ćwiczenie na instrumencie	25,5	45,0	13,8
Nauka przedmiotów ogólnomuzycznych	4,5	10,0	0,8
Nauka przedmiotów ogólnokształcących	5,0	12,0	1,5
Nauka języków obcych	5,9	16,0	2,0
Koncerty, występy	3,3	15,5	0,5
Rozrywka, rekreacja	5,4	17,0	0,5
Łącznie	49,6	–	–

Wszystkie wyniki w tabeli 6 są podane w godzinach. Ankiety nie poprzedzono szczegółowym instruktażem pomiaru czasu pracy własnej, ani nie przygotowano gotowych kwestionariuszy takiego pomiaru. Uczniowie opisywali swój tydzień pracy według własnego rozeznania. Pojedyncze wyniki mogą być więc obciążone błędami. Z całą pewnością wartości średnie są wiarygodne. Zaprezentowane liczby maksymalne i minimalne powtórzyły się w kilku ankietach, mogą zatem być związane z konkretną sytuacją i chwilą. Może się zdarzyć, że uczeń w okresie „przedkonkursowym” pracuje ponad czterdzieści godzin tygodniowo. Najczęściej odrzuca on wówczas dużą część pozostałych obowiązków lub radykalnie zmniejsza ich czasowy wymiar. Wartości skrajnych nie sumowano, ponieważ są to ekstrema w grupie, a nie dotyczą konkretnego ucznia.

Wykres 2 przedstawia udział poszczególnych rodzajów aktywności pozaszkolnej ucznia w ogólnym bilansie jego czasu. Do sporządzenia wykresu wykorzystano dane średnie, ale dla wielkości maksymalnych i minimalnych proporcje są bardzo podobne. Z wykresu wynika, że nieco ponad połowa czasu pozaszkolnego jest przeznaczona na ćwiczenie na instrumencie, a pozostały czas jest dzielony w równych mniej więcej porcjach pomiędzy inne formy aktywności. Jedną z tych porcji jest rozrywka i rekreacja, na którą przeznaczają się ok. 11% ogólnego czasu, czyli trzy kwadranty dziennie. Stąd być może pochodzi wyrażone we wcześniej omawianym fragmencie ankiety uznanie dla wychowania fizycznego organizowanego przez szkołę, które odbierane jest jako odpowiednik rekreacji (jest to głównym, obok korekty wad postawy, celem tego przedmiotu).

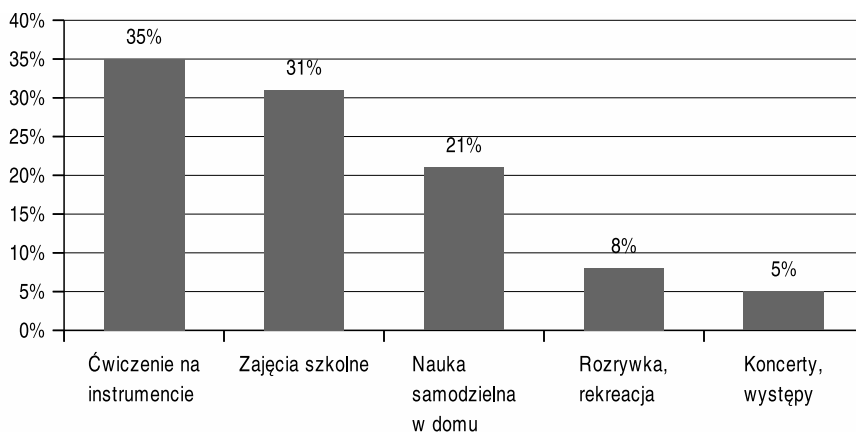
Uczeń spędza w szkole co najmniej 30 godzin tygodniowo, równoważnik 22,5 godzin zegarowych. Jego uśredniony tygodniowo czas pracy oscyluje zatem wokół 66,7 godzin. Odliczono czas deklarowany jako przeznaczony na rozrywkę i rekreację. A zatem średnio 11 godzin pracy, dziennie licząc 6-dniowy tydzień pracy, albo 10 godzin, licząc, że niedziela jest tylko w części wykorzystana na pracę (w praktyce większość uczniów wykorzystuje weekendy na bardzo intensywne ćwiczenia domowe). Oczywiście taki schemat nie dotyczy każdego ucznia i w każdym czasie. Należy zwrócić jednak uwagę, że nawet minimalne wartości w powyższej tabeli (sprowadzające ćwiczenie indywidualne do dwóch godzin dziennie, co w wyższych klasach „normalnych” szkół muzycznych jest wymiarem niewielkim) prowa-



Wykres 2. Bilans pozalekcyjnego czasu ucznia

dążą do globalnego wyniku większego od przyjętego w krajach europejskich jako obowiązujący tygodniowego czas pracy.

Wykres 3 powstał poprzez uzupełnienie bilansu czasu o równoważnik 30 godzin lekcyjnych spędzanych przez ucznia na zajęciach obowiązkowych, organizowanych przez szkołę.



Wykres 3. Bilans czasu pracy ucznia z uwzględnieniem zajęć w szkole

Tygodniowy czas pracy dzieli się na trzy, mniej więcej równe części: czas lekcji w szkole, czas ćwiczenia w domu, czas na naukę samodzielną, koncerty i występy oraz rekreację. Przy założeniu około 9 godzin snu, otrzymujemy 3–4 godziny dziennie, „niezagospodarowane” w powyższych wyliczeniach. Są to przerwy w zajęciach, przejazdy, posiłki itp.

Wyliczenia dotyczyły „średniego” ucznia i ustabilizowanego czasu. W praktyce o każdej porze roku znaczna część uczniów jest w trakcie przygotowań do

kolejnych ważnych występów konkursowych bądź koncertowych, i schemat ulega naruszeniu. Zwiększa się do 4–6 godzin dzienny wymiar ćwiczenia, zmniejsza się czas na wypoczynek i sen, czasami cierpią na tym inne obowiązki. Bywa jednak tylko tak, że skupienie wysiłku na jednym celu daje oczekiwany efekt: np. zwycięstwo w konkursie.

W części B ankiety badającej, jak wspomniano, stosunek ankietowanych do dzisiejszej szkoły zawarto cztery pytania zadane wszystkim ankietowanym. Tabela 7 przedstawia wyniki zsumowane z wszystkich ankiet. Na każde pytanie odpowiadało ponad sto osób (uczniów, rodziców, nauczycieli i absolwentów). Używano tu nazwy nieformalnej *Poznańska Szkoła Talentów*, ponieważ tylko ona jest wspólna i rozumiała dla wszystkich kategorii badanych.

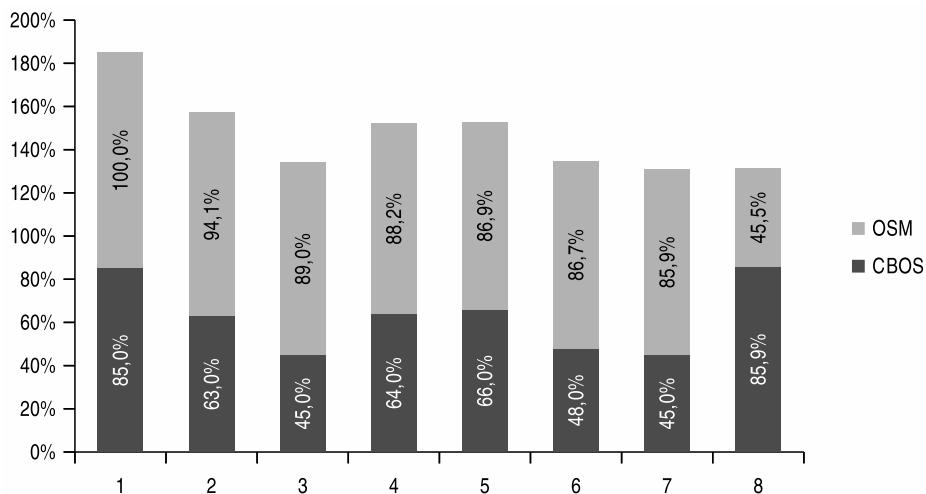
Tabela 7. Ocena przygotowania absolwentów przez szkołę

B.1: Czy PST przygotowuje swoich absolwentów do...?	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Trudno powiedzieć
Kontynuowania nauki na uczelniach muzycznych	97%	3%	0	0	0
Posługiwania się językami obcymi	74,3%	19,8%	1%	0	0
Studiowania za granicą	64%	25%	2%	0	0
Pracy zespołowej, współpracy z innymi ludźmi	62%	24%	2%	0	0
Udziału w kulturze – interesowania się literaturą, teatrem	53,9%	34,3%	9,2%	0	0
Życia w zjednoczonej Europie	49,5%	36,4%	1%	0	0
Samodzielnego uzupełniania wiedzy z różnych dziedzin	39,4%	47,5%	5,15%	0	0
Kontynuowania nauki na uczelniach niemuzycznych	9,1%	36,4%	34,3%	0	0

Odpowiedzi uszeregowano w kolejności wynikającej z częstości odpowiedzi „zdecydowanie tak”. Odpowiedzi „tak” (po zsumowaniu „zdecydowanie tak” i „raczej tak”) mają we wszystkich pytaniach częstość około 90%. Cieszy, że prawie 100% ankietowanych uważa, że szkoła przygotowuje do kontynuowania nauki na uczelniach muzycznych. Czy ma martwić tylko 45-procentowe przekonanie, że przygotowuje również do studiów na uczelniach niemuzycznych?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, ale co najważniejsze dokonać porównania wyników naszej ankiety z szerszym tłem statystycznym, sięgnijmy do wyników badań *Do czego przygotowują absolwentów polskie szkoły średnie*, przeprowadzonych przez Centralny Ośrodek Badania Opinii Społecznej w październiku 2002 roku (BS/184/2002). Zamieszczone poniżej informacje pochodzą z publikowanego w Internecie komunikatu z tych badań.

W sondażu przeprowadzonym na reprezentatywnej próbie losowej 1231 osób, w której wystąpili uczniowie i niedawni absolwenci szkół średnich, proszono, „by odwołali się do swoich obserwacji i ocenili kwalifikacje, jakie obecnie wynosi ze szkoły młodzież”. Jak już wcześniej wspomniano, właśnie z tych badań pochodzi grupa ośmiu pytań oznaczona symbolem B.1 (tabela 7). Sześć z nich to prawie dosłowne cytaty z ankiety CBOS. Pytanie o kontynuowanie nauki na studiach wyższych rozbito w ankiecie dla OSM na dwa: jedno dotyczące kontynuacji nauki w uczelniach muzycznych i drugie – w uczelniach nie muzycznych. Ponadto zrezygnowano z kilku pytań, które znalazły odpowiedź w innym miejscu ankiety (np. pytanie o rolę obsługi komputera i wykorzystania go w swojej pracy) bądź nie realizowały głównego jej celu (pytania o przygotowanie do życia w rodzinie, prowadzenia własnej firmy, rozumienia przepisów prawa). Wykres 4 przedstawia porównanie wyników badań CBOS z wynikami ankiety w OSM. W przywołanym komunikacie CBOS, będącym krótkim sprawozdaniem z tych badań i interpretacją ich wyników, stosuje się zliczanie głosów „raczej tak” i „zdecydowanie tak” jako głosów „TAK” i odpowiednio: głosów „raczej nie” i „zdecydowanie nie” jako NIE. Metodę tę (wykorzystaną już wyżej) powtórzono i na użytek tego porównania.



Czy szkoły przygotowują swoich absolwentów do: 1 – kontynuowania nauki na uczelniach muzycznych; 2 – posługiwania się językami obcymi; 3 – studiowania za granicą; 4 – udziału w kulturze – interesowania się literaturą, teatrem; 5 – samodzielnego uzupełniania wiedzy z różnych dziedzin; 6 – pracy zespołowej, współpracy z innymi ludźmi; 7 – życia w zjednoczonej Europie; 8 – kontynuowania nauki na uczelniach niemuzycznych.

Wykres 4. Ocena przygotowania absolwentów przez szkoły – porównanie wyników CBOS i OSM

Pytanie o studia specjalistyczne nie padło w ankiecie CBOS. Występuje w niej natomiast pytanie „Czy szkoły na ogół przygotowują do kontynuowania nauki na studiach wyższych?”, na które 85% ankietowanych udzieliło odpowiedzi pozytywnej. Tę funkcję wypełniają zdaniem badanych najlepiej (najwyższe miejsce na liście

ułożonej w kolejności od najwyższych do najniższych częstości odpowiedzi TAK). Na wykresie wynik ten zestawiono dwukrotnie (pierwsza i ostatnia kolumna): w najwyższym położeniu ze 100-procentowym wynikiem z ankiety OSM, ilustrującym pogląd o kontynuacji nauki na uczelniach muzycznych, i w najniższym miejscu, w zestawieniu z 46-procentowym wynikiem, dotyczącym kontynuacji nauki na uczelniach niemuzycznych. 40-procentowa różnica w tym punkcie wydaje się przemawiać na niekorzyść OSM. Należy jednak pamiętać, że środowisko tej szkoły uważa za walor jej specjalizację, czego m.in. obrazem jest ta różnica pomiędzy wynikami badań. Dobitnie mówiąc: rezygnacja z typowej dla szkół ogólnokształcących ambicji przygotowywania uczniów do studiów na wszystkich typach uczelni, jest tej szkoły pozytywnym wyróżnikiem. Tym bardziej na jej korzyść przemawiają porównania w pozostałych kwestiach. Tabela 8 przedstawia różnice pomiędzy wynikami ankiety w OSM a wynikami ankiety CBOS.

Tabela 8. Różnice między wynikami badań ankietowych w OSM a wynikami CBOS

Szkoła przygotowuje swoich absolwentów do:	OSM – CBOS
Życia w zjednoczonej Europie	+40,9%
Pracy zespołowej, współpracy z innymi ludźmi	+38,7%
Posługiwania się językami obcymi	+31,1%
Udziału w kulturze	+24,2%
Samodzielnego uzupełniania wiedzy z różnych dziedzin	+20,9%

Warto zauważyć, że najkorzystniej wypada tu przygotowanie ucznia do życia w zjednoczonej Europie (prawie 41-procentowa różnica na korzyść OSM; więcej o 31% ankietowanych w OSM twierdzi, że szkoła ta lepiej przygotowuje językowo; w innym miejscu 90% stwierdza dobre przygotowanie do studiów zagranicznych). Wymownie przemawiają na korzyść szkoły pozostałe porównania. Prawie o 40% więcej ankietowanych w OSM przypisuje tej szkole skuteczne przygotowanie do pracy zespołowej i współpracy z innymi ludźmi, a o 20% więcej – przygotowanie do samodzielnego uzupełniania wiedzy z różnych dziedzin. Osiągnięcie tak korzystnego efektu, w warunkach dużej indywidualizacji nauczania i różnorodności osobowości i postaw podopiecznych, to duża niespodzianka i źródło ogromnej satysfakcji. Należy podkreślić, że porównanie wyników ankiety dla wyselekcjonowanej ze wszystkich ankietowanych grupy uczniów i absolwentów wypada jeszcze bardziej na korzyść ankiety w OSM. **A zatem uczniowie i absolwenci OSM wypowiadają się o swojej szkole z daleko większym uznaniem (różnice dochodzą do 50%) niż uczniowie i absolwenci przeciętnej szkoły średniej w Polsce.**

Literatura cytowana

- Hornowski, B. (1978). *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*. Warszawa: WSiP.
Lewowicki, T. (1986). *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: WSiP.

Problemy psychologiczne uczniów szkół muzycznych II stopnia

Małgorzata Sierszeńska-Leraczyk

Specyfika zawodowego kształcenia muzycznego

Na specyfikę zawodowego kształcenia muzycznego wpływa wiele różnorodnych czynników i uwarunkowań. Jednym z nich jest sama materia kształcenia i nauczania muzyki jako sztuki. Właściwe kształcenie przyszłego muzyka to wprowadzanie go w świat wartości artystyczno-muzycznych i dbałość nie tylko o stronę techniczną gry, ale również o rozumienie języka muzyki – jego semantyki i syntaktyki, opanowanie i internalizację notacji muzycznej, rozwój specyficznie muzycznej wrażliwości estetyczno-emocjonalnej oraz rozumienie dzieła muzycznego. Wymaga to szerokiego kontekstu: dyscyplin ogólnomuzycznych, filozofii, estetyki, historii i teorii muzyki (Konaszkiewicz, 2002). Ponieważ edukacja dotyczy muzyki, mamy do czynienia z sytuacją (niespotykaną w innych rodzajach nauczania), że kształcenie muzyczne związane jest immanentnie ze sferą percepcyjno-intelektualną, sensoryczno-motoryczną i emocjonalno-przeżyciową. Poprzez indywidualny kontakt z uczniem pedagog w szkole muzycznej dysponuje szczególną, nieobecną w edukacji ogólnej siłą oddziaływania. Wobec wielu kreowanych współcześnie teorii nauczania i modeli postaw pedagogicznych w kształceniu muzycznym wciąż aktualną i najlepszą z możliwych jest relacja mistrz–uczeń (Manturzewska, 1986, 1990, 1994, 1995; Konaszkiewicz, 2002), której wzorce znajdujemy już u starożytnych i w opisach biblijnych. Na charakter muzycznej edukacji wpływa też specjalistyczny system szkolnictwa muzycznego, którego początki w Polsce sięgają XVIII wieku (Jankowski, 2002). Szkoły muzyczne to często instytucje o niepowtarzalnej atmosferze, dające możliwość zdobycia wszechstronnego wykształcenia muzycznego w zakresie gry na instrumencie oraz w zakresie wiedzy muzycznej i humanistycznej.

Specyfika kształcenia muzycznego polega również na tym, że czas konieczny do zdobycia pełnych kwalifikacji zawodowych jest nieporównywalnie dłuższy niż w jakiegokolwiek innej dziedzinie działalności człowieka. Najczęściej jest to kilkunastoletni okres intensywnej nauki i treningu (pod kierunkiem kompetentnego nauczyciela), który – jeśli ma być efektywny – musi rozpocząć się odpowiednio wcześniej – w dzieciństwie (przed 10. rokiem życia). Dlatego bardzo ważne jest pierwsze społeczne środowisko dziecka, czyli środowisko rodzinne, oraz wsparcie społeczno-emocjonalne, jakiego ono może udzielić (Sierszeńska-Leraczyk, 2011).

W państwowych szkołach muzycznych w Polsce dominuje typ lekcji indywidualnych, opartych na relacji mistrz–uczeń. Od charakteru tej relacji oraz osobowości i kompetencji nauczyciela w dużym stopniu zależą postępy ucznia w czasie edukacji i charakter późniejszej drogi zawodowej przyszłego muzyka.

Na rolę pedagoga w przebiegu edukacji muzycznej zwróciła uwagę L. Sosniak (1985), analizując rozwój talentów muzycznych, oraz M. Manturzevska (1990), badając biografie współczesnych muzyków polskich. Opisała ona ten szczególnie rodzaj relacji między uczniem i nauczycielem, która – w świetle wyników badań nad biografiami muzyków polskich – staje się często wyznacznikiem wybitnych osiągnięć w dziedzinie wykonawstwa muzycznego i w rozwoju artystycznym ucznia. Nauczyciel-mistrz nawiązuje często ze swym uczniem tak bliską i wszechstronną więź, że swoją opieką obejmuje całokształt jego życia. Obok kierowania rozwojem aparatu wykonawczego, wpływa także na dobór lektur, dyskutuje, spędza czas wolny w czasie wakacji, pomaga w podejmowaniu ważnych decyzji osobistych. Kieruje wejściem ucznia w środowisko profesjonalistów, w świat wartości i konwencji muzycznych, pomaga w debiutach estradowych, czuwa nad doбором repertuaru i aktywnością koncertową. Ta relacja utrzymuje się czasem nawet wiele lat po ukończeniu studiów. Badania wskazują, że brak tej relacji i głębokich więzi emocjonalnych z „mistrzem” lub też brak „mistrzów” jest niekorzystny dla przebiegu, czasu trwania i jakości kariery estradowej u wykonawców muzycznych.

To, co składa się na specyfikę kształcenia muzycznego, a więc bliski kontakt z pedagogiem w relacji mistrz–uczeń, wieloletni okres nauki potrzebny do zdobycia kwalifikacji zawodowych, oddziaływanie środowiska rodzinnego, przebywanie w szczególnych instytucjach, jakimi są szkoły muzyczne, a – nade wszystko – obcowanie z muzyką, może być dla dojrzewającego człowieka źródłem zadowolenia i satysfakcji, ale może stanowić również źródło specyficznych problemów dostrzeganych zresztą już od wielu lat. Dlatego kwestia funkcjonowania poradnictwa uwzględniającego potrzeby młodego muzyka w jego szeroko rozumianym środowisku była i jest przedmiotem rozważań i dyskusji, zarówno na świecie, jak i w Polsce.

Poradnictwo psychologiczne dla uczniów szkół muzycznych, studentów i muzyków w Polsce

W literaturze przedmiotu termin „poradnictwo” jest rozumiany i definiowany bardzo różnorodnie. W wąskim znaczeniu mówi się o udzielaniu rad (jednej osobie przez drugą), wskazówek, zaleceń i pouczeń w sytuacjach trudnych, pojawiających się w codziennym życiu. W szerokim znaczeniu poradnictwo jest definiowane jako

[...] pomoc w rozwiązywaniu przez doradcę [...] ważnych problemów społecznych [...], edukacyjnych lub innych, nurtujących systemy społeczne, społeczeństwa, państwa, narodowości (Kargulowa, 1996, s. 5).

W poradnictwie praktycznym (realnym), zorientowanym na pomoc i optymalizację funkcjonowania człowieka (zarówno w zakresie wykorzystywania posiadanych zdolności, jak i pokonywania przeszkód blokujących realizację tychże), więk-

zość problemów jest zmiennych i trudnych do przewidzenia. Pociąga to za sobą konieczność niestereotypowych często zachowań i działań ze strony osób pomagających. W praktyce struktury dobrego i skutecznego poradnictwa powinny zależeć nie tylko od „technik” czy „narzędzi” stosowanych przez doradców czy też wielkości i wyposażenia „poradni”, ale przede wszystkim od środowiska i otoczenia, w którym te struktury poradniane funkcjonują. Skuteczność dobrego poradnictwa zależy przede wszystkim od otwartości i stałej wrażliwości doradcy (psychologa, pedagoga) na specyfikę procesów, wydarzeń i problemów nurtujących człowieka w konkretnej przestrzeni społecznej. Gdyż – jak pisze Kargulowa –

[...] rozwojowi poradnictwa służą [...] podzielane przez ludzi wartości i oczekiwania, a nie sprzyjają odgórne decyzje i przepisy, które zawsze starają się zmniejszyć zmienność i niestabilność ludzkich działań w ogóle, a więc także i działań w obrębie poradnictwa funkcjonującego w różnym otoczeniu (Kargulowa, 1996, s. 139).

Przeźren społeczna szkolnictwa muzycznego i specyfika problemów tego środowiska były wyraźnie dostrzegane już od dawna. W 1957 roku w Warszawie i w Poznaniu zorganizowano pierwsze poradnie psychologiczne dla szkół muzycznych. Ich powstanie poprzedzone było znaczącymi dla polskiej psychologii muzyki wydarzeniami:

- 1956 rok – powołanie przy COPSA (z inicjatywy prof. prof. Stefana Śledzińskiego i Stefana Szumana) pierwszej komórki psychologii muzyki, odpowiedzialnej za rozwijanie prac naukowo-badawczych i szkoleniowych w tej dziedzinie oraz podejmowanie i rozwiązywanie aktualnych problemów psychologicznych polskiego szkolnictwa muzycznego. Do pracy w tej komórce została zaproszona mgr Maria Manturzewska (psycholog, absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego, uczennica Stefana Szumana i Romana Ingardena, będąca od roku aktywnym członkiem interdyscyplinarnego Międzyuczelnianego Zespołu ds. Teorii i Notacji Muzycznej, zorganizowanego przez prof. S. Śledzińskiego przy PWSM w Warszawie).

- 1956 rok – nawiązanie (z inicjatywy M. Manturzewskiej) oficjalnej współpracy COPSA z Pracownią Psychometryczną PAN i jej ówczesnym kierownikiem, dr. Mieczysławem Choynowskim. Ta współpraca okazała się bardzo ważna, ponieważ dzięki dr. Choynowskiemu udało się sprowadzić z zagranicy do COPSA zestaw najnowszych, standaryzowanych testów zdolności i osiągnięć muzycznych, oraz najnowszą literaturę zagraniczną z dziedziny psychologii muzycznej.

- 23–24 listopada 1956 rok – zorganizowanie z inicjatywy M. Manturzewskiej I Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Muzyki w Warszawie.

- 1957 rok – powołanie przy COPSA (również z inicjatywy M. Manturzewskiej) Międzyuczelnianego Zespołu ds. Badania Zdolności Muzycznych, rozpoczęcie opracowywania teoretycznych i metodologicznych podstaw rekrutacji i selekcji kandydatów do szkół muzycznych.

Kolejne poradnie powstały również w Gdańsku i w Krakowie.

Na przełomie lat 1974 i 1975 został powołany Instytut Pedagogiki Muzycznej (IPM), pomysłany początkowo jako Międzyuczelniany Instytut Psychologii i Pe-

dagogiki Muzycznej. Miał on stanowić centrum koordynacji i integracji badań naukowych w dziedzinie psychologii, pedagogiki i socjologii muzyki. Taką też funkcję pełnił przez blisko 18 lat. Stał się centrum badań i kształcenia kadry psychologów i pedagogów muzyki. Niestety, szczeremu personelowi pracowników Instytutu nie starczyło czasu i możliwości na kontynuację działalności poradnianej dla szkół muzycznych na taką skalę, jak to robiła COPSA w latach 60.

Kadra psychologów i pedagogów COPSA, odpowiedzialnych za nadzór merytoryczny nad poradniami (Halina Kotarska i Wojciech Jankowski), została przeniesiona do IPM (w PWSM) i obciążona innymi zadaniami (dydaktyką, sprawami programowo-organizacyjnymi, kształceniem kadry, prowadzeniem prac naukowych etc.). Sieć poradni psychologicznych dla szkół muzycznych pozostała bez nadzoru merytorycznego. Poradnie administracyjnie zaczęły podlegać władzom terenowym, które na ogół nie rozumiały specyfiki ich działalności. Bez formalnego nadzoru merytorycznego COPSA sieć poradni nie przetrwała. Najdłużej – ponad 25 lat – działała poradnia w Warszawie.

Działający w ramach IPM Zakład Psychologii Muzyki, a następnie Katedra Psychologii Muzyki, integrowały środowisko psychologów związanych ze szkolnictwem muzycznym, organizując sympozja, warsztaty czy kursy i szkoły letnie. Przystosowano do populacji polskiej specjalistyczne metody diagnozy psychologicznej: testy zdolności i osiągnięć muzycznych, testy osobowości, kwestionariusze, prowadzono też prace badawcze w zakresie uwarunkowań edukacji muzycznej i zajmowano się problematyką poradnictwa psychologicznego i opieki psychologicznej nad młodzieżą muzycznie uzdolnioną. Znalazło to wyraz w tematyce organizowanych krajowych sympozjów i konferencji (np. Radziejowice 1983, Mogilany 1984, Radziejowice 1988, 1990) oraz w badaniach pracowników i współpracowników Katedry Psychologii Muzyki IPM AMFC w Warszawie, kierowanej przez Marię Manturzewską.

W roku 1987 z inicjatywy Katedry powołano Ogólnopolski Zespół Psychologów współpracujących ze szkolnictwem muzycznym. Na letnim kursie dla psychologów muzyki (Łańcut 1989) żywo dyskutowano na temat modelu pracy psychologa w szkole muzycznej. W 1972 roku powstała też specjalistyczna poradnia dla studentów i pracowników w Akademii Muzycznej w Warszawie, w której w 1978 roku zatrudniono psychologa klinicznego, Jolantę Kępińską-Welbel. Specjalistyczne poradnictwo psychologiczne dla muzyków praktycznie realizowane jest też od roku 1986 w Poznaniu przez wieloletniego współpracownika Katedry Psychologii Muzyki AMFC, Małgorzatę Sierszeńską-Leraczyk – początkowo w Liceum Muzycznym w Poznaniu, następnie w Podstawowej Szkole Muzycznej i Zespole Szkół Muzycznych, a od roku 1991 – również w Akademii Muzycznej w Poznaniu. M. Sierszeńska-Leraczyk w latach 1993–1996 obejmowała również specjalistyczną opieką psychologiczną wszystkie szkoły muzyczne Regionu Wielkopolskiego CEA.

Od lat 90. tematy z zakresu psychologii muzyki i problematyka specjalistycznego poradnictwa psychologicznego były coraz intensywniej włączane w treści kursów metodycznych CEA. Inicjatorką i gorącą orędowniczką tych działań była Zofia Wawrzyńska. Oczekiwania społeczności szkół muzycznych sprawiły, że we

wrześniu 2008 roku rozpoczęły działalność specjalistyczne punkty konsultacyjne pomocy psychologicznej w Warszawie, Poznaniu i Bydgoszczy. Objęły one opieką wszystkie szkoły artystyczne w Polsce. W założeniach CEA głównym celem punktów było wspomaganie rozwoju artystycznego ucznia poprzez niesienie specjalistycznej pomocy psychologicznej uczniom, rodzicom i nauczycielom szkół artystycznych. Punkty te służyły pomocą również psychologom szkolnym i psychologom z poradni psychologiczno-pedagogicznych. Formy pracy realizowane przez konsultantów w punktach to:

- profilaktyka – szeroko pojęta edukacja psychologiczna, kierowana zarówno do uczniów, jak też rodziców i nauczycieli uczniów szkół artystycznych (poprzez kursy, warsztaty, wykłady, seminaria);
- diagnoza – zarówno indywidualna, jak i diagnoza warunków edukacyjnych;
- doradztwo – indywidualne w punktach konsultacyjnych;
- terapia – głównie terapia rozmową (krótkoterminowa), terapia podtrzymująca, działania terapeutyczne poprzez wpływ na zrozumienie siebie u uczniów, zrozumienie problemów specyficznych dla rodzaju kształcenia przez rodzica i przez pedagoga.

Sformułowano również (dr Jolanta Kępińska-Welbel, dr Małgorzata Sierszeńska-Leraczyk) podstawowe założenia teoretyczne specjalistycznej pomocy psychologicznej. Stwierdzono, że należy korzystać z doświadczeń ogólnego poradnictwa psychologicznego, które ma bogate podstawy teoretyczne i badawcze, bazujące na wiedzy z zakresu psychologii ogólnej, rozwojowej, klinicznej, społecznej, poznawczej i psychologii pracy i które opiera się na naukach społecznych, pedagogicznych, medycznych i uwzględnia zachodzące w całym świecie zmiany gospodarcze i kulturowe, co pociąga za sobą konieczność stałego doskonalenia i unowocześniania teorii i praktyki. Należy jednak pamiętać, że poradnictwo psychologiczne w szkołach artystycznych wymaga ponadto pogłębionej znajomości psychologii muzyki, psychologii sztuki, rozwoju uzdolnień muzycznych i artystycznych oraz specyfiki poszczególnych specjalności muzycznych. Założenia teoretyczne muszą więc być natury interdyscyplinarnej i wymaga to od psychologa pracującego w takim punkcie rzetelnej wiedzy muzycznej – zarówno w zakresie teorii, jak i praktyki. Optymalną sytuacją byłoby więc, aby środowisko szkół muzycznych miało dostęp do psychologa-muzyka lub psychologa bardzo dobrze zorientowanego w specyfice problemów związanych z edukacją muzyczną i muzyczną działalnością.

Specjalistyczne Punkty CEA w Warszawie i w Poznaniu działały do końca roku 2011. Jednocześnie w roku szkolnym 2011/2012 rozpoczęły działalność Specjalistyczne Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne (SPPP) CEA w Bydgoszczy, Lublinie i w Zduńskiej Woli (liceum plastyczne), które w założeniach obejmowały środowisko wszystkich szkół artystycznych – nie tylko muzycznych. W roku szkolnym 2012/2013 działała również SPPP CEA w Poznaniu. W tychże placówkach nadal była jednoosobowa obsada, zakres udzielanego wsparcia był podobny jak w wyżej opisywanych punktach CEA.

W roku 2013 rektorzy UMFC w Warszawie i Akademii Muzycznej im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu podpisali porozumienie o współpracy Zakładu Psychologii Muzyki (UMFC) i Pracowni Psychologii Muzyki (AM Poznań). Jednym z obsza-

rów współpracy jest problematyka specjalistycznego poradnictwa psychologicznego dla muzyków. W roku akademickim 2013/2014 zorganizowano trzy seminaria dotyczące tej tematyki. Wzięło w nich udział ponad 150 osób z całej Polski: nauczycieli szkół muzycznych wszystkich stopni i uczelni muzycznych, przedstawiciele instytucji muzycznych, uczniów, studentów, rodziców i melomanów.

Należy też pamiętać, że w ogólnokształcących szkołach muzycznych są zatrudnieni psychologowie szkolni. Szkoły te korzystają też z ogólnodostępnych poradni psychologiczno-pedagogicznych. Nie zawsze jednak uczniowie, rodzice i nauczyciele mogą liczyć na specjalistyczną pomoc ze strony psychologa ze względu na brak – lub zbyt niski poziom – orientacji w specyfice rozwoju muzycznego i specyfice edukacji muzycznej.

Psychologiczne problemy uczniów uzdolnionych muzycznie

W punktach konsultacyjnych pomocy psychologicznej, które rozpoczęły działalność jesienią 2008 roku, pracowały osoby o kompetencjach psychologicznych i muzycznych (w tym dwie z kilkudziesięcioletnim stażem w poradnictwie dla szkół artystycznych i ze specjalizacją i doświadczeniem w psychologii klinicznej). Aby zoptymalizować i zwiększyć celowość podejmowanej pracy, między październikiem a grudniem 2008 roku przeprowadzono pilotażowe badania ankietowe. Dyrektorzy i kadra kierownicza szkół muzycznych w województwie dolnośląskim, wielkopolskim i zachodniopomorskim poproszeni zostali o wskazanie problemów, jakie najczęściej zgłaszane są przez rodziców, uczniów i nauczycieli poszczególnych szkół. Poniżej zamieszczono wyniki 62 ankiet, w których respondenci odnoszą się do SM II.

1. Problemy zgłaszane przez uczniów:

- trema,
- trudności z uczeniem się teorii muzyki,
- brak czasu na ćwiczenie na instrumencie,
- zmęczenie, kłopoty z koncentracją,
- przeciążenie ilością zajęć, nadmiar obowiązków w szkole „ogólnej”,
- nieradzenie sobie z uczuciami zazdrości w stosunku do zdolniejszych kolegów i konkurencją rówieśniczą,
- brak wolnego czasu,
- nieradzenie sobie ze stresem,
- brak zrozumienia w szkole „ogólnej” dla obowiązków wynikających z uczenia się w szkole muzycznej,
- bardzo wysokie wymagania w szkole ogólnokształcącej,
- brak dobrej relacji z nauczycielem,
- nadmiar innych zajęć pozalekcyjnych.

2. Problemy zgłaszane przez nauczycieli:

- kłopoty z koncentracją u uczniów,
- niesystematyczna praca uczniów,
- brak kontaktu uczniów z wartościową muzyką,
- wymagania programowe niezgodne z możliwościami uczniów,
- problemy z uczeniem się na pamięć,

- brak wsparcia ze strony rodziców,
 - złe zachowanie się uczniów,
 - duża ilość opuszczanych zajęć,
 - zmęczenie uczniów,
 - niskie zdolności uczniów,
 - brak orientacji, jak realizować zalecenia Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych w szkole muzycznej.
3. Problemy zgłaszane przez rodziców:
- brak sukcesów dziecka,
 - zbyt niskie oceny szkolne,
 - zmęczenia dziecka,
 - brak wolnego czasu,
 - stres dziecka związany z egzaminami i przesłuchaniami,
 - trudności w pogodzeniu nauki w dwóch szkołach,
 - trema,
 - zaburzenia emocjonalne dzieci,
 - przejawy niechęci nauczyciela do dziecka,
 - trudności w uczeniu się przedmiotów teoretycznych,
 - zbyt duże obciążenie dzieci ćwiczeniem,
 - problemy z dojazdem do szkoły,
 - trudności we współpracy z nauczycielem,
 - lenistwo dzieci.

Dokonano również analizy ilościowej i jakościowej konsultacji zgłoszonych w punktach konsultacyjnych CEA. Dokładnie przeanalizowano zgłoszenia od września 2008 do czerwca 2009 roku. Łącznie udzielono 186 konsultacji: w Warszawie – 75, w Poznaniu – 70, w Bydgoszczy – 41.

Najczęściej zgłaszane problemy to:

- kłopoty rodzinne i brak wsparcia rodziców w rozwoju muzycznym ucznia,
- problemy dysproporcji w różnych obszarach wiedzy i umiejętności muzycznych,
- problemy dysproporcji w zdolnościach ogólnych i muzycznych,
- problemy z motywacją, koncentracją i uczeniem się na pamięć,
- problemy z wyborem dalszej drogi edukacyjnej,
- problemy z lękiem, nieśmiałością i tremą,
- problemy typu dyslektycznego,
- konflikty na linii nauczyciel–uczeń,
- problemy braku zrozumienia specyfiki kształcenia muzycznego przez nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących.

Problemy psychologiczne zgłaszane współcześnie, a dotyczące młodzieży ze SM II, nie różnią się znacząco od opisywanych i analizowanych wcześniej, zarówno przez Kępińską-Welbel, jak i Sierszeńską-Leraczyk. W roku 1989 badaniami objęto wszystkich uczniów Liceum Muzycznego im. Mieczysława Karłowicza w Poznaniu. Odbyły się one w tym samym czasie, we wszystkich klasach (podczas godziny wychowawczej). Narzędzie badawcze – ankietę – opracowano na podstawie ankiet Katedry Psychologii Muzyki IMP AMFC w Warszawie, stosowanych w ba-

daniach studentów. Ankiety wypełniło 171 uczniów (w tym 97 dziewcząt i 73 chłopców). Przy opracowywaniu wyników osoby badane podzielono na 7 grup:

- A – pianistki
- B – dziewczęta sekcji smyczkowej
- C – dziewczęta sekcji dętej i perkusji
- D – dziewczęta sekcji rytmiki
- E – pianiści
- F – chłopcy sekcji smyczkowej
- G – chłopcy sekcji dętej i perkusji

Umożliwiło to różnorodne porównania uzyskanych wyników: starszych z młodszymi, chłopców z dziewczętami, porównań między poszczególnymi sekcjami, jak i w ramach sekcji.

Wyniki badań wskazały, że ponad 80% uczniów orientuje się w prowadzeniu na terenie szkoły poradnictwa psychologicznego. Młodzież ze swoimi problemami najczęściej zwraca się do rówieśników (61%), później do rodziców (43%) i księdza (12%). Pomocy w szkole szuka 7,6% – na pierwszym miejscu u nauczyciela przedmiotu głównego, a później kolejno: u psychologa, innego nauczyciela, wychowawcy. Do psychologa chcieliby się zwracać uczniowie klas starszych (piątych i szóstych). Najwięcej osób chciałoby skorzystać z nauki ćwiczeń relaksacyjno-koncentrujących (28%) i porad indywidualnych (12%). Część młodzieży oczekuje prelekcji (8,1%) i pracy z grupą (6,4%). 7% uczniów chciałoby mieć kontakt z psychologiem, ale nie jest zdecydowana co do formy tego kontaktu.

Zauważalne były pewne różnice między sekcjami: pianiści najbardziej zainteresowani byli nauką ćwiczeń relaksacyjnych, dziewczęta sekcji rytmiki w równym stopniu oczekiwały ćwiczeń, jak i porad indywidualnych. Im uczniowie starsi, tym częściej wyrażali chęć korzystania z kontaktu z psychologiem. Poza tym 26,3% uczniów szkoły zetknęło się już z działalnością psychoterapeutyczną, ale z tego tylko 31,1% oceniało swoje doświadczenia pozytywnie. Być może wcześniejsze doświadczenia młodzieży – raczej negatywne – miały wpływ na odpowiedzi udzielone w ankiecie i jest to dodatkowym dowodem na konieczność funkcjonowania poradnictwa specjalistycznego.

Starano się również określić, jaka jest kondycja psychiczna młodzieży. Badanie wskazało, że ponad 77% uczniów SM II pragnie zmiany w swoim życiu, przy czym w większym stopniu dotyczy to dziewcząt (83,5%) niż chłopców (69,9%), uczniów młodszych – niż starszych. Pod tym względem widoczne były również różnice między sekcjami. Najbardziej zmian pragnęły uczennice sekcji rytmiki (96,3%), potem kolejno: skrzypkowie (84,4%), pianiści (71,7%) i sekcja instrumentów dętych (67,3%). Młodszy uczniowie bardziej chcą zmienić siebie, a w klasie maturalnej na pierwszym miejscu deklarowana jest chęć zmiany relacji „ja – otoczenie”. W klasach V i VI pojawia się nieokreśloność chęci zmiany („chcę zmienić, ale nie wiem co”). Rośnie też z wiekiem pragnienie poczynienia zmian w otoczeniu (rodzina, szkoła) oraz ujawnia się chęć zmiany świata (kraju, ustroju itp.). Dziewczęta w większym stopniu są zainteresowane zmianą siebie (36%) i relacji z otoczeniem (24%) niż chłopcy (odpowiednio: 21% i 15%). Chłopcy częściej są niezadowoleni ze swego wyglądu zewnętrznego i wyrażają chęć zmiany świata.

Tylko 53% młodzieży ma wyraźne wizje tego, co chciałaby robić w życiu. Chłopcy mają tę wizję bardziej sprecyzowaną (65,8%) niż dziewczęta (44,3%), ale najbardziej konkretnie widzą swą przyszłość uczennice sekcji rytmiki (63%), najmniej zaś pianiści (37%).

W środowisku szkoły dobrze czuje się 61,4% uczniów, wśród koleżanek i kolegów z sekcji – 78,4%, a na lekcjach przedmiotu głównego – 77,2%. Najgorzej w tych trzech zakresach funkcjonuje sekcja rytmiki. W szkole najlepiej czują się pianiści, ale w środowisku kolegów i w kontaktach z profesorami najlepiej czują się uczniowie sekcji instrumentów dętych i perkusji. Z wiekiem maleje poczucie dobrego funkcjonowania w szkole, ale rośnie poczucie więzi z grupą rówieśniczą. W szkole nieco lepiej czują się dziewczęta niż chłopcy, w grupie rówieśniczej obie płci funkcjonują podobnie, natomiast chłopcy wyraźnie lepiej niż dziewczęta czują się na lekcjach przedmiotu głównego.

Dobre funkcjonowanie najbardziej zaburzają problemy osobiste (50%), następnie kolejno: kłopoty szkolne (21,6%), brak czasu (11,7%) i kłopoty rodzinne (10,5%). Dziewczęta częściej zgłaszają kłopoty rodzinne, chłopcy – kłopoty szkolne. W klasie II problemy rodzinne są równie częste jak szkolne, w klasie III – szkolne występują częściej niż rodzinne. W klasie V kłopoty rodzinne są wyraźnie większe niż szkolne i w klasie maturalnej bardzo wzrasta ilość kłopotów szkolnych. Wraz z wiekiem uczniów rośnie problem braku czasu.

W środowisku rodzinnym dobrze funkcjonuje 79% uczniów (lepiej chłopcy niż dziewczęta). Większość uczniów (78,9%) jest dobrze osadzona w środowisku rówieśniczym, choć część (36,3%) czuje się często samotna i zagubiona. Częściej osamotnione czują się dziewczęta i starsi uczniowie niż młodsi. W porównaniach poszczególnych sekcji najczęściej zagubione bywają dziewczęta sekcji rytmiki (63%). 71,3% uczniów uznaje szkolne środowisko rówieśnicze za własne, wyraźnie lepiej w tym środowisku osadzone są dziewczęta (81,4%) niż chłopcy (58,5%). Spośród sekcji najbardziej związane ze szkołą są uczennice rytmiki (88,3%).

Większość młodzieży (65,5%) jako stosowane przez siebie formy relaksu podaje oglądanie nagrań wideo, słuchanie muzyki, czytanie książek, taniec. 20% uczniów relaksuje się poprzez kontakt z przyrodą (najczęściej spacer). Podczas trwania roku szkolnego sport uprawia 7% uczniów (najczęściej pływanie), a w czasie wakacji i przerw w nauce – 30%. Młodzież preferuje bierne formy odpoczynku wakacyjnego (sen, leżenie na plaży itp.), często podkreślana jest potrzeba kontaktu z przyrodą.

Podsumowując, uczniowie liceum muzycznego wydają się ludźmi dobrze funkcjonującymi zarówno w środowisku rodzinnym, jak i w szkole. Potoczna, obiegowa opinia o szkole – jako źródle szczególnie wielu problemów i stresu młodzieży – wydaje się nieprawdziwa (być może w odniesieniu do tej konkretnej szkoły). Liceum muzyczne jest miejscem, gdzie większość uczniów znajduje przyjaciół, oparcie emocjonalne i możliwość samorealizacji w środowisku rówieśniczym i w kontaktach z profesorem. Niepokojące wydaje się jednak, że duża część młodzieży w szkole zawodowej (jaką jest liceum) nie ma wyraźnej wizji swej przyszłości. Dotyczy to szczególnie pianistów i wydaje się oczywiste wobec ograniczonych moż-

liwości związanych z przyszlą pracą zawodową. Natomiast najbardziej stabilnie widzą swą przyszłość dziewczęta sekcji rytmiki – grupa „najgorzej” funkcjonująca w szkole (a równocześnie najbardziej z nią związana), w środowisku rodzinnym, również grupa najbardziej samotnych i zagubionych uczniów. Odnosi się wrażenie, że sekcja rytmiki ma poczucie pewnego niedowartościowania w szkole.

Zwróciło naszą uwagę, że młodzież zna, ale nie stosuje technik relaksacyjnych, co – przy jednoczesnej dużej potrzebie oswojenia tremy i obniżenia napięć psychicznych – byłoby bardzo wskazane. Wydaje się też, że uczniowie liceum, młodzi ludzie niezwykle intensywnie pracujący i obciążeni daleko bardziej niż ich rówieśnicy ze szkół ogólnokształcących, stanowczo za mało czasu poświęcają na uprawianie sportu i czynny odpoczynek.

W świetle badań i dotychczasowej praktyki specjalistycznego poradnictwa dla szkół muzycznych problemy dotyczące młodzieży SM II stopnia można ująć w kilka kategorii:

- trudności w nauce,
- problemy związane z rozwojem artystycznym i identyfikacją zawodową,
- problemy adaptacyjne i konflikty z otoczeniem,
- trema,
- depresje, reakcje lękowe, załamania, stres,
- problemy rodzinne,
- przeciążenie pracą, przemęczenie,
- objawy zaburzeń psychotycznych.

Problemy psychologiczne uczniów zgłaszających się do poradni specjalistycznej lub psychologa muzyki wydają się wynikać w dużym stopniu z przeżywanej – w okresie szkoły średniej – jednej z ważniejszych faz rozwoju zawodowego i artystycznego muzyka. Młodzież w tej fazie rozwoju cechuje niezwykle silna i nierzadko niekontrolowana emocjonalność, nadmierna generalizacja i gorączkowe poszukiwanie dalszej drogi rozwoju zawodowego. Terapia uczniów polega przede wszystkim na stworzeniu im emocjonalnego wsparcia, przy jednoczesnej pomocy w określeniu własnych predyspozycji zawodowych i pomocy w wyborze kierunku i miejsca studiów. Często potrzebna jest pomoc w wypracowaniu bardziej realistycznego obrazu własnej osoby, w dojrzałym i bardziej świadomym nabywaniu zarówno kompetencji muzycznych, jak i w kształceniu umiejętności skutecznego działania i radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Tak działający psycholog wspiera w otoczeniu ucznia osobę znaczącą, często wspomaga działanie pedagogiczne poprzez ukazanie uczniom, że uczenie się muzyki nie tylko nastawione jest na osiągnięcie określonego celu, wielkiego sukcesu, lecz jest ono przede wszystkim dążeniem do samorealizacji, rozwinięciem zdolności i osiągnięciem satysfakcji w dziedzinie artystycznej.

Do psychologa trafiała również dość liczna grupa uczniów wybitnie zdolnych, o znacznych osiągnięciach (laureaci konkursów, uczniowie oceniani jako bardzo dobrzy nie tylko z przedmiotów muzycznych, ale i teoretycznych), u których nastąpiło ogromne zniechęcenie do kontynuacji nauki i dalszych studiów muzycznych. Są to często uczniowie o rozbudzonych potrzebach intelektualnych, którzy nie znajdują „odpowiednich partnerów” w swoich profesorach. Proces nauczania

w szkołach muzycznych jest zbyt ograniczony do edukacji muzycznej rozumianej wąsko – jako kształcenie techniki gry. Uczniom brakuje spojrzenia z perspektywy innych obszarów i wiedzy z zakresu np. historii kultury, filozofii i innych nauk (nie tylko humanistycznych). Wielu uczniów zgłasza niezadowolenie z faktu, że stają się coraz bardziej bierni i nie jest to przedmiotem troski ich nauczycieli. Osobnym obszarem pomocy szczególnie zdolnym jest pomoc w jeszcze lepszej organizacji czasu i wspomaganie budowania „kondycji” na czas udziału w konkursach muzycznych.

Badania populacji uczniów szkół muzycznych i zawodowych muzyków wykazały, że muzycy mają – w stosunku do innych grup zawodowych – zaniżoną samoocenę (Wilson, 2002). Samoocena ta podnosi się „na chwilę”, przy okazji przeżywanego aktualnie osiągnięcia. Muzycy są więc uzależnieni od sukcesu, czują się zmuszeni do tego, by wciąż być dobrymi, najlepszymi. U dzieci w szkołach muzycznych brak sukcesu można w pewnym sensie porównać z sytuacją molestowania, która niesie fizyczne zagrożenie. Dla niektórych uczniów nieudany egzamin czy nieudana prezentacja konkursowa powoduje bardzo silne natężenie emocji takiego typu, jak: poniżenie, poczucie nadużycia i niedoceniań.

Intensywnie przeżywane sytuacje mają swoje korzenie zarówno w sytuacjach szkolnych, rodzinnych, jak i w pewnym specyficznym rozwoju osobowości muzyków. Najbardziej dramatyczne z punktu widzenia psychologii jest to, że te cechy, o których wiemy, że są dobrym wskaźnikiem osiągnięć muzycznych w przyszłości, równocześnie stanowią źródło największych zagrożeń w przebiegu życia. Taką cechą jest narcyzm, który często opisywany jest w badaniach dotyczących muzyków. Wiadomo bowiem, że osoby narcystyczne – dzięki temu, że następuje u nich sublimacja emocji i dążenie do poklasku – są osobami twórczymi. Tacy ludzie potrafią багаż konfliktów, negatywnych doświadczeń i trudnych emocji przetworzyć w środki wyrazu artystycznego. Osoby takie dobrze odnajdują się w muzyce, która jest dla nich zapisem niesłuchanie dramatycznych i zróżnicowanych emocji. Osoby utalentowane, dzięki temu, że mogą odczytać zapis muzyczny z jego przesłaniem i znaczeniami, z jednej strony są predysponowane do wykonania muzyki, a z drugiej – są jakby „psychologicznie karane” za to, gdyż cechuje je nadwrażliwość i subtelność uczuć.

Należy jednocześnie podkreślić, że lęk jest do pewnego stopnia korzystny w edukacji muzycznej. Dzieci lękowe, wrażliwe i nieśmiałe bardzo chętnie zajmują się muzyką. Niektórzy – zarówno badacze, pedagodzy, jak i sami muzycy – twierdzą, że muzyka jest im potrzebna i pełni w ich życiu funkcję terapeutyczną. Dzieci o wyższym poziomie lęku chętniej ćwiczą, lecz jednocześnie na egzaminach czy konkursach wypadają gorzej od dzieci mniej nieśmiałych. Dzieci lękowe i uzdolnione muzycznie dość dobrze radziłyby sobie w szkole (gdyż muzyka jest ich światem), gdyby nie egzaminy i przesłuchania, na których zbyt często wypadają poniżej swych możliwości.

W edukacji muzycznej i funkcjonowaniu w zawodzie muzyka mamy więc do czynienia z sytuacją, że pewne cechy, które predestynują do zajmowania się muzyką, powodują jednocześnie, że do sprawnego funkcjonowania trzeba wykształcić lub „wycucić się” jeszcze szeregu cech przeciwstawnych (np. dla równoważenia

wrażliwości trzeba nauczyć się odporności). Cechą, która w edukacji muzycznej zostaje wzmocniona (ale jest też warunkiem dobrej gry na instrumencie), jest perfekcjonizm. Można ją u muzyków obserwować w całej gamie odmian: od pozytywnego zamiłowania do porządku aż do patologicznego perfekcjonizmu, a nawet do zaburzeń wymagających leczenia (np. silnych nerwic i natręctw). Jest to o tyle groźne, że często cecha perfekcjonizmu współwystępuje z objawami stanów depresyjnych (Hewitt, 1991). W specyficznej sytuacji szkolnej może więc dojść do tworzenia się (lub wzmacniania) osobowości muzyków predysponujących ich do zaburzeń depresyjnych i nerwicy natręctw. Perfekcjonizm wrodzony jest ogromną siłą napędową, a perfekcjonizm zewnętrzny bywa destrukcyjny.

Wiele problemów zgłaszanych zarówno przez uczniów, jak też ich rodziców i nauczycieli wiąże się z problemami emocjonalno-motywacyjnymi. Wydaje się, że właśnie w szkole muzycznej należy zwrócić uwagę na problem motywacji osiągnięć muzycznych oraz prześledzenie tej motywacji w przebiegu dotychczasowego rozwoju ucznia. Zgłaszane przez uczniów problemy i doświadczenie różnorodnych trudności wskazują, że znacznym ułatwieniem w pracy diagnostyczno-terapeutycznej może być wprowadzenie podziału na trzy rodzaje motywacji do osiągnięć muzycznych:

- motywacja krótkoterminowa – dotyczy zwykle ilości i możliwości ćwiczenia, zdolności do koncentracji uwagi na wykonywanej czynności, strategii ćwiczenia;
- motywacja średnioterminowa – nastawiona na osiągnięcie odleglejszych celów, takich jak przygotowanie utworu, poznanie literatury muzycznej, skończenie kolejnego etapu edukacji muzycznej;
- motywacja długoterminowa – dotyczy zwykle wyobrażeń, a nawet wizji uczniów w zakresie roli, jaką będą pełnili w zawodzie muzycznym, marzeń zdobycia laurów konkursowych, identyfikacji i realizacji ideałów artystycznych.

U uczniów zgłaszających się do poradni psychologicznej udawało się diagnozować zaburzenia poszczególnych rodzajów motywacji. Bardzo zdolni uczniowie, z dobrze uświadomionymi celami motywacji długoterminowej, skarżyli się nieraz na brak koncentracji w czasie ćwiczenia, na trudności z organizowaniem sobie czasu w ciągu dnia. Nawet gdy uzyskiwali oni dobre oceny, nie byli z siebie zadowoleni i szukali u psychologa sposobów i recept na podnoszenie efektywności ćwiczenia i zwiększania zdolności do koncentracji uwagi. Często jednak zaburzenia w koncentracji uwagi wydawały się spowodowane pewnym niedowładem i mglistością celów motywacji długoterminowej lub znaczną dezorganizacją celów średnioodległych, spychanych przez nadmierne obciążenie dniem bieżącym i zajęciami pozamuzycznymi. Harmonijne funkcjonowanie wszystkich rodzajów motywacji oraz pogłębiona refleksja na temat samodzielnego i aktywnego, a nie płynącego ze stymulacji zewnętrznej stawiania sobie zadań i obowiązków, wydaje się warunkiem koniecznym do efektywnego funkcjonowania w czasie szeroko rozumianych studiów muzycznych.

Praca nad rozwojem kompetencji zawodowych zarówno uczniów SM II (jako szkoły zawodowej), jak i studentów akademii muzycznych powinna obejmować nie tylko obszary przygotowania technicznego, opanowania repertuaru i zdobycia

doświadczeń muzycznych, lecz również naukę planowania i kierowania własnym rozwojem zawodowym, umiejętności podejmowania nowych zadań muzycznych oraz znajdowania satysfakcji w realizowaniu muzycznych planów.

Post scriptum

Próba opisu problemów psychologicznych, zgłaszanych przez uczniów, rodziców i nauczycieli szkół muzycznych II stopnia, jest podsumowaniem wieloletniego praktycznego doświadczenia autorki opracowania. Na to doświadczenie składa się m.in.: ponad 30 lat pracy w charakterze psychologa szkolnego w szkołach muzycznych II stopnia, 5 lat pracy w ogólnopolskim Punkcie Specjalistycznej Pomocy Psychologicznej CEA, dziesiątki konsultacji i porad w trakcie seminariów w szkołach muzycznych w całej Polsce oraz podczas kursów i seminariów CEA i CENSA. Spojrzenie na specyfikę problemów uczniów szkół muzycznych II stopnia niewątpliwie poszerza fakt doświadczenia poradnianego autorki w szkolnictwie muzycznym I stopnia, w akademii muzycznej, jak i czynny udział w licznych międzynarodowych konferencjach i kontakt z gronem międzynarodowych ekspertów zajmujących się szeroko rozumianym zdrowiem muzyków.

Od Redakcji

W uzupełnieniu powyższego artykułu, który opracowany został w połowie 2013 roku, należy dodać, że działalność Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych (SPPP) CEA, rozpoczęta w roku szkolnym 2011/2012, przyniosła w kolejnych dwóch latach szereg inicjatyw zmierzających do systemowej organizacji poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego szkolnictwa artystycznego. SPPP CEA prowadzą działalność poradnianą (konsultacje, pomoc terapeutyczna), publikacyjno-badawczą (m.in. wydawane są *Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej*), integracyjno-superwizyjną, informacyjno-szkoleniową (organizacja ogólnopolskich warsztatów, seminariów i konferencji). Sprawozdania z przebiegu owych przedsięwzięć zamieszczone są na stronie <http://www.cea.art.pl/poradnictwo>, a wydane do tej pory dwa *Zeszyty* – na stronie <http://cea.art.pl/publikacje/>.

Literatura cytowana

- Hewitt, P. L. (1991a). „Dimensions of perfectionism in unipolar depression”. *Journal of Abnormal Psychology, 100*.1.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L. (1991b). „Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology”. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(3), 456–473.
- Jankowski, W. (2002). *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*. Warszawa: AMFC i CEA.
- Kargulowa, A. (1996). *Przeciw bezradności. Nurty – opcje – kontrowersje w poradnictwie i poradoznawstwie*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Kępińska-Welbel, J. (1991). „Poradnictwo psychologiczne dla uczniów i nauczycieli szkół muzycznych w Polsce”. W: K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.). *Problemy – zadania – perspektywy*. Warszawa: AMiFC.
- Konaszek, Z. (2001). *Szkice z pedagogiki muzycznej*. Warszawa: AMFC.
- Manturzevska, M. (1986). „Musical Talent in the Light of Biographical Research”. W: *Musikalische Begabung Finden und Fördern*. Regensburg: S. Bosse.
- Manturzevska, M. (1990). *A Biographical Study of the Life – Span Development of Professional Musicians*, materiały z Międzynarodowego Sympozjum: „Musical Excellence in Childhood” Manchester.
- Manturzevska, M. (1994). „Das Elterliche Umwelt Herausragender Musiker”. *Musikpädagogische Forschungsberichte*.
- Manturzevska, M. (1995). „Studia nad biografiami muzyków jako metoda wykrywania nowych zależności i czynników w dziedzinie badań nad talentami, ich genezą i rozwojem”. W: J. Leoński, T. Rzepa (red.), *Zastosowanie metody biograficznej w socjologii i psychologii*. Szczecin: Dictum Sapientia Sat.
- Sierszeńska-Leraczyk, M. (1991). „Pomoc psychologiczna młodzieży uzdolnionej muzycznie (oczekiwania młodzieży Liceum Muzycznego w Poznaniu)”. W: K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Psychologia muzyki. Problemy – zadania – perspektywy*. Warszawa: AMFC.
- Sierszeńska-Leraczyk, M. (2011). *Środowisko rodzinne a ciągłość i jakość edukacji muzycznej*. Poznań: Ars Nova.
- Sierszeńska-Leraczyk, M. (2012). „Od czego zależy sukces w muzyce?” W: E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*. Warszawa: Difin.
- Wilson, G.D. (2002). *Psychology for Performing Artists*. Filadelfia: Whurr Publishers.

Niemuzyczne kariery absolwentów szkół muzycznych

Zofia Konaszkiewicz

Jest bardzo wielu absolwentów szkół muzycznych, także II stopnia, którzy nie wybrali drogi muzycznej, zdobyli inne zawody, pełnią różne funkcje społeczne, czasem bardzo wysokie, a muzyka jest w ich życiu w różny sposób obecna – od czynnego muzykowania amatorskiego na wysokim poziomie do bycia melomanem i przekazywania zainteresowań muzycznych we własnej rodzinie, a także w szerszym środowisku. Tak było od początku okresu powojennego i jest do chwili obecnej.

Przytoczone niżej dane nie są wynikiem usystematyzowanych badań, ale danymi zebranymi z różnych źródeł. Dają one bardzo ciekawy obraz osób, którym szkoła muzyczna, w tym wypadku średnia, dała swoisty impuls do życia w kręgu muzycznych zainteresowań, a nawet pasji. Wszystkie te osoby o szkole mówią pozytywnie, choć niejedna przyznaje, że do ćwiczenia trzeba ją było zmuszać i pilnować. Przyczyną niepodjęcia dalszej drogi muzycznej były najczęściej:

- sugestie lub wręcz naciski rodziny, która uznawała, że dziecko musi kontynuować zawodowe tradycje rodzinne lub nie traktowała poważnie zawodu muzyka,
- dojście do wniosku, że nie będzie się wybitnym muzykiem i warto się spróbować w innej profesji, w której będzie można więcej osiągnąć,
- ujawnienie się i rozwinięcie innych zainteresowań, które przewyższyły muzyczne.

W pojedynczych przypadkach była to konieczność utrzymania założonej rodziny i opieka nad dzieckiem czy też kontuzje lub choroby wykluczające zawodowe uprawianie muzyki. W jednym przypadku ktoś szczerze się przyznał do lenistwa i gdy zdał sobie sprawę, że wybierając zawód muzyka, będzie musiał ćwiczyć systematycznie przez całe życie.

Grupą szczególnie liczną wśród tych osób byli i są lekarze. Zacząć można od sylwetek kilku znaczących osób, już nieżyjących.

– Czesław Sieluzyczny – ukończył przed wojną gimnazjum humanistyczne i szkołę muzyczną w klasie fortepianu. Ojciec lekarz chciał, aby kontynuował zawodowe tradycje rodzinne. Był laryngologiem i jednym z pionierów polskiej alergologii, bardzo aktywnym zawodowo, a także naukowo. Nie zaniedbywał jednak muzyki. Miał specjalnie wyciszony pokój, gdyż grał codziennie rano i wieczorem. Czasami dawał koncerty – w szpitalu MSW, w którym pracował, czy w Klubie Lekarza. Wykładał też w Akademii Muzycznej w Warszawie audiologię muzyczną

i kinezylogię instrumentalną dla pianistów i skrzypków. Jest autorem ważnych prac naukowych przeznaczonych dla środowiska muzyków, między innymi wykorzystywanej wciąż pracy *Ręka pianisty. Fizjologiczne podstawy techniki* czy też *Chopin – geniusz cierpiący* (Mroczkowski, 2014).

– Andrzej Szczeklik – wybitny lekarz internista i kardiolog, profesor Akademii Medycznej w Krakowie, także jej rektor, który doprowadził do powrotu Collegium Medicum do Uniwersytetu Jagiellońskiego, członek prestiżowych towarzystw naukowych, kilkakrotny doktor honoris causa. Lekarzem został, realizując życzenia ojca lekarza. Był humanistą o bardzo rozległych zainteresowaniach. Interesował się między innymi historią medycyny, mitologią, historią sztuki, muzykologią. Wydał z tego zakresu kilka erudycyjnych książek. Ukończył także średnią szkołę muzyczną w klasie fortepianu, posłany tam jako chłopiec z kulturalnego środowiska. Już jako lekarz grał, między innymi w Piwnicy pod Baranami. Jeżdżąc zawodowo po świecie, w czasach, gdy było to rzadkie, przywoził płyty z nagraniami artystów, którzy go fascynowali. Miał fortepian w swoim wakacyjnym domu w Kościelisku. Kupił też fortepian do prowadzonego przez siebie szpitala i organizował dla chorych koncerty w bardzo dobrych wykonaniach, wykorzystując to, że wielu artystów u niego się leczyło. W opublikowanej książce-wywiadzie przeprowadzając go przyjaciel napisał, rozmawiając o grze profesora w Kościelisku: *Byłem przecież parę razy świadkiem, jak przyjeżdżałeś tutaj wykończony, ledwo żywy, niemający ochoty oglądać ludzi – i gra na tym fortepianie była dla ciebie rodzajem wytchnienia, rzuceniem liny, która cię ratowała* (Szczeklik, Illg, 2014, s. 93).

– Maria Hołejko-Szuladzińska – lekarz foniatra, była także absolwentką klasy śpiewu solowego w szkole średniej. Dostała się nawet na studia wyższe wokalne do Ady Sari, ale studiowanie medycyny i śpiewu równocześnie okazało się niemożliwe. Z powodu swoich zainteresowań wokalnych wybrała jako specjalność foniatrię. Wykorzystywała swoje umiejętności wokalne w pracy lekarskiej. Pracowała z osobami po usunięciu krtani z powodu choroby nowotworowej. Pracę doktorską napisała na temat *Rehabilitacja głosu i mowy bezkrtaniowców metodą wokalistyczną*. Pracowała także w poradni profesorsko-ordynatorskiej w Warszawie i pomagała wielu pracownikom i studentom akademii muzycznej (dane od byłej pacjentki).

– Tadeusz Garbuliński – profesor weterynarii, farmakolog, światowej sławy specjalista w zakresie badań fizjofarmakologicznych i weterynaryjnej immunofarmakologii. Członek rzeczywisty PAN, prorektor i rektor Uniwersytetu Przyrodniczego we Wrocławiu i jego doktor honoris causa, honorowy przewodniczący Komitetu Nauk Weterynaryjnych PAN. Był absolwentem szkoły muzycznej w zakresie gry na skrzypcach. Na instrumencie grał do końca życia. Wszystkich krewnych i znajomych zachęcał, wręcz naciskał, aby posyłali dzieci do szkoły muzycznej, widząc w tym wielką wartość, niezależnie od tego, w jaki sposób ułożą się dalsze losy uczącego się muzyki (Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu, 2014; dane od rodziny).

– Stanisław Terlecki – uczęszczał do szkoły muzycznej w klasie fortepianu, potem uczył się jeszcze u znakomitego profesora. W rodzinie panowało przekonanie, że praca w zawodzie muzyka nie zapewni utrzymania, więc został prawni-

kiem. Pracował w Ministerstwie Finansów i był wysoko cenionym pracownikiem, choć prawo zdecydowanie nie było jego pasją. Wykorzystał swoją wiedzę, inicjując uporządkowanie problemów emerytalnych artystów. Został też artystą fotografikiem i miał w tej dziedzinie osiągnięcia, z międzynarodowymi nagrodami włącznie. Z racji zainteresowań muzycznych wykonywał wspaniałe zdjęcia dyrygentów podczas dyrygowania. Ponieważ pasjonowało go fotografowanie postaci w ruchu, wykonał też całą serię zdjęć tancerzy. Grał do końca życia na dobrym fortepianie, który miał w domu. Fortepian zajmował pół niedużego pokoju, ale nie było mowy, aby go zamienić na pianino. Lubianą formą zabawy z żoną było wzajemne odpytywanie się z wielkiej literatury muzycznej na podstawie zanuconych motywów (dane od rodziny).

Poniżej zostaną podane przykłady osób żyjących. Ponieważ duża część z nich nie chciała, aby je wymieniać z imienia i nazwiska, to w konsekwencji wszystkie zostaną zaprezentowane anonimowo.

Można je podzielić na dwie grupy. Pierwszą stanowią osoby czynnie uprawiające muzykę – grające dalej na swoim instrumencie, który opanowywały w średniej szkole muzycznej, albo uprawiające w różnych formach muzykę wokalną, najczęściej poprzez uczestnictwo w chórze, z racji braku czasu na ćwiczenie na instrumencie. W swojej działalności muzycznej szukają zaspokojenia rozbudzonych przez szkołę potrzeb estetycznych, zakorzenionej przez lata potrzeby grania na instrumencie, a także odprężenia po pełnej napięcia pracy. Drugą grupę stanowią osoby nieuprawiające czynnie muzyki, ale będące wszechstronnymi melomanami – chodzące na koncerty, kolekcjonujące płyty, zdobywające wiedzę na tematy muzyczne, a także propagujące muzykę w rodzinie i szerszym środowisku. Osoby grające na instrumencie oczywiście też są melomanami i propagują muzykę na różne sposoby.

W grupie osób czynnie muzykujących spotyka się przede wszystkim lekarzy. Należy wymienić swoisty fenomen, jakim jest polska orkiestra lekarzy. Została założona kilka lat temu na wzór analogicznych orkiestr działających na Zachodzie, na przykład niemieckiej orkiestry pediatrów. Orkiestra gromadzi lekarzy, stomatologów, ratowników medycznych, rehabilitantów, studentów medycyny z różnych miast Polski. Są oni absolwentami średnich szkół muzycznych, w różnym wieku i na różnym etapie kariery zawodowej. Orkiestra pełni więc ważną rolę integrującą środowisko. Mniej więcej raz w roku dają większy koncert. Na czwartym koncercie, który odbył się w 2013 roku, wykonano ambitny repertuar: Uwerturę fantastyczną *Bajka* Stanisława Moniuszki, *Koncert skrzypcowy e-moll* op. 64 Feliksa Mendelssohna, a także suitę *Amerikanin w Paryżu* Georga Gershwina. Zapowiadał go dowcipny plakat przedstawiający osoby na sali operacyjnej, ubrane jak do operacji, z maskami na ustach, a jednocześnie grające na instrumentach. Orkiestra pracuje pod kierunkiem zawodowego dyrygenta, natomiast solistami na koncertach również są lekarze (Polska Orkiestra Lekarzy, 2014).

Na Warszawskim Uniwersytecie Medycznym również działa orkiestra. Rozpoczynano od kwartetu skrzypcowego wzbogaconego fortepianem, a potem dołączyła także sekcja dęta i można było zacząć grać repertuar symfoniczny. Zespół jest częścią Europejskiej Orkiestry i Chóru Studentów Medycyny. Członkowie raz

do roku spotykają się w określonym kraju i pod kierunkiem znanego dyrygenta przygotowują koncerty (Warszawski Uniwersytet Medyczny. Orkiestra, 2014).

W Gdyni działa amatorska Gdyńska Orkiestra Symfoniczna, która ma długoletnią tradycję. Głównym celem orkiestry jest danie możliwości muzykowania osobom, które mają wykształcenie muzyczne, ale nie związały się zawodowo z muzyką. Innym jej celem jest dotarcie z muzyką poważną do ludzi, którzy nie odwiedzają filharmonii. W orkiestrze grają osoby w różnym wieku, najczęściej absolwenci średnich szkół muzycznych, którzy nie chcą zmarnować nabytych przez lata umiejętności. Orkiestra systematycznie doskonali swoje umiejętności. Wykonywała między innymi fragmenty baletów Piotra Czajkowskiego, tańce węgierskie Johannes Brahmsa, fragmenty suity *Peer Gynt* Edwarda Griega (Gdyńska Orkiestra Symfoniczna, 2014).

Grający absolwenci szkół muzycznych drugiego stopnia zasilają też małe zespoły instrumentalne istniejące na uczelni, na której aktualnie studiują. Mogą to być na przykład kapele istniejące przy zespołach pieśni i tańca, zespoły muzyki rozrywkowej, zespoły włączone w spektakle teatralne czy kabaretowe.

Warto zauważyć to ciekawe zjawisko, od dawna istniejące na Zachodzie, a rozwijające się od pewnego czasu także w naszym kraju, jakim jest muzykowanie amatorskie na wysokim poziomie artystycznym. W maju 2014 roku odbył się w Petersburgu pierwszy międzynarodowy festiwal europejskich amatorskich orkiestr symfonicznych *Z Zachodu na Wschód*, mający na celu właśnie odradzanie muzykowania amatorskiego. Rosyjski muzykolog opowiadał z tej okazji, że dawniej w każdym domu, dworku czy dworze były instrumenty, często bardzo dobre. Gdy na przykład na wiolonczeli aktualnie nikt nie grał, przechowywano ją pieczołowicie, bo może któreś z dzieci sięgnie po ten instrument. Na festiwalu między innymi była orkiestra z Estonii, skupiająca młodzież po średnich szkołach muzycznych, która nie kontynuowała kształcenia muzycznego. Była też orkiestra nauczycieli z Bułgarii.

Najbardziej aktywne pod tym względem środowisko lekarskie organizuje także koncerty innego typu. W roku 2011 odbył się w Warszawie koncert, który zgromadził najwybitniejszych lekarzy-artystów z różnych dziedzin sztuki – muzyki, malarstwa, grafiki, aktorstwa. Przybyli lekarze z kraju i z zagranicy. W części muzycznej wykonano muzykę zarówno klasyczną, jak i rozrywkową. I tak na przykład kwintet smyczkowy, złożony z jednego profesora i czterech doktorów medycyny, wykonał fragmenty opery Amadeusza Mozarta *Czarodziejski flet*. Lekarz kardiolog grał utwory Fryderyka Chopina, profesor kardiologii zagrał *Legendę* Henryka Wieniawskiego (Koncert lekarzy *Ars Medici*, 2014).

Towarzystwo im. F. Chopina rozpoczęło organizowanie międzynarodowych konkursów pianistycznych dla amatorów. Odbyły się już dwa – w 2009 i w 2012 roku. W drugim uczestniczyło 11 Polaków, wśród których byli: finansista, prawniczka, architekt, fizyk, filolog, logopeda, lekarz anestezjolog, lekarz kardiolog, student V roku medycyny, weterynarz, pastor. Trzy osoby uczyły się grać prywatnie, pozostałe to absolwenci szkół muzycznych pierwszego i drugiego stopnia. Niestety, nikt z Polaków nie zdobył żadnej nagrody, które przypadły osobom z zagranicy. Organizatorzy podsumowali ten fakt, mówiąc, że Polacy nie mają czasu na

systematyczne ćwiczenie. Na świecie istnieje wiele tego typu konkursów, które cieszą się popularnością.

Najwięcej osób gra przeważnie w domu dla przyjemności i odprężenia, nie uczestnicząc w żadnych formach zorganizowanego muzykowania. Oczywiście trudno do nich dotrzeć. Udało się zgromadzić informacje o 20 takich osobach. Większość z nich muzykuje dla siebie od czasu ukończenia lub przerwania szkoły średniej, nie zrażając się utratą sprawności technicznej. Osoby te sięgają po łatwiejszy repertuar, a te, które potrafią, także improwizują lub grają muzykę rozrywkową. Niektóre starają się w miarę możliwości ćwiczyć i ciągle jeszcze mogą grać utwory z zakresu wielkiej literatury muzycznej, co sprawia im ogromną satysfakcję. Zdarzało się, że ktoś zmieniał instrument. Na przykład skrzypek, który nie miał czasu ćwiczyć z racji wykonywanego zawodu, zaczął grać na pianinie, co nie było dla niego zupełną nowością, gdyż miał fortepian dodatkowy w szkole średniej. Były też osoby, które po ukończeniu średniej szkoły muzycznej prawie lub zupełnie przestały grać, gdyż nie mogły pogodzić się ze spadkiem umiejętności. Jedna z osób mówiła: *Nie mogłam siebie słuchać*. Po jakimś czasie, czasem nawet po latach, osoby te wracały jednak do grania. Miały już mniejsze ambicje, a przyjemność płynąca z grania okazała się bardzo wielka. W grupie tej znów przeważają osoby związane z medycyną. Można zaprezentować kilka przykładów z tej właśnie grupy.

– Lekarz pediatra, absolwent klasy skrzypiec. Całe życie grał na skrzypcach prawie codziennie. Z racji wieku, z powodów zdrowotnych nie jest zdolny do prawidłowego utrzymania instrumentu. Ponieważ nie wyobraża sobie życia bez grania, po wielu latach zaczął więc grać na pianinie i aby to robić dobrze, pobiera prywatne lekcje. Córka jest pediatrą i uczyła się grać prywatnie. Teraz do szkoły muzycznej uczęszczają wnuki.

– Lekarz chirurg, absolwent klasy skrzypiec. Gra codziennie i jest to dla niego bardzo ważne. Gdy przed laty wyjeżdżał do Francji, aby uczyć się techniki laparoskopii, zabrał ze sobą skrzypce i systematycznie grał. Ma troje dzieci, które ukończyły średnie szkoły muzyczne (dwoje fortepian i jedno klarnet) i wybrały inne zawody.

– Lekarz internista, zastępca ordynatora w jednym ze szpitali, absolwent klasy fortepianu. Nie ma czasu ćwiczyć, gdyż praca w szpitalu jest absorbująca, ma także szeroko rozwiniętą praktykę prywatną, więc przeszedł na repertuar rozrywkowy, ale gra często. Dzieci posłał do szkoły muzycznej, jednak bez myśli o drodze muzycznej dla nich.

– Lekarz kardiochirurg, absolwent klasy fortepianu. Po bardzo obciążającej psychicznie pracy, gra w domu prawie codziennie i mówi, że bez takiej formy regeneracji psychicznej nie wytrzymałby napięcia związanego z uprawianym zawodem. Utrzymuje sprawność muzyczną i gra na przykład sonaty Beethovena.

– Psycholog, pracownik naukowy, absolwentka klasy fortepianu. Pracuje bardzo intensywnie, gdyż poza pracą na uniwersytecie angażuje się w poradnictwo i grupy terapeutyczne. Niestety, nie ma instrumentu w domu, ale ma możliwość poćwiczenia u znajomych. Granie jest dla niej wielką potrzebą wewnętrzną. Chętnie graniem umila czas innym na konferencjach naukowych. Jest też wielką miło-

śniczką śpiewu chóralnego, ale z braku czasu nie śpiewa w żadnym chórze. Bardzo propaguje tę formę muzykowania wśród innych.

– Psycholog, emerytowany pracownik naukowy, absolwentka klasy altówki. Przez wiele lat zajmowała się poradnictwem psychologicznym dla studentów i pracowników uczelni muzycznej. Gra w dalszym ciągu na instrumencie. Zawsze poszukiwała jakiegoś zespołu amatorskiego, w którym mogłaby grać. Obecnie gra w orkiestrze lekarzy.

Są też absolwenci, którzy pozostawili grę na instrumencie, ale włączyli się w muzykowanie chóralne. Czasem to włączenie się w zespołowe śpiewanie nastąpiło już na studiach, czasem dopiero po latach, pod koniec pracy zawodowej. Osoby takie szukają chóru na wysokim poziomie, prowadzonego przez dobrego, profesjonalnego dyrygenta. Czasem jest to inny rodzaj muzyki, jak na przykład muzyka z obszaru jakiegoś określonego regionu, ze specyficznym sposobem jej wykonywania.

Jednym z ciekawych przykładów jest profesor biochemii, dyrektor Instytutu Biochemii, członek korespondent Polskiej Akademii Umiejętności, osoba o znaczących osiągnięciach naukowych, a jednocześnie absolwentka fortepianu w średniej szkole muzycznej, która na swoim wydziale, jeszcze jako początkujący pracownik, zainicjowała powstanie chóru Śpiewająca Biologia.

Dwie absolwentki szkoły średniej były współzałożycielkami wokalnego zespołu folklorystycznego, który specjalizuje się w wykonywaniu muzyki z obszaru naszych Kresów Wschodnich, z charakterystyczną dla tych terenów emisją głosu.

Jedna z absolwentek klasy fortepianu rozpoczęła naukę śpiewu. Przy jakiejś okazji usłyszała ją organista z kościoła i została przez niego namówiona, aby w miarę możliwości śpiewała solo na różnych uroczystościach kościelnych, co sprawia jej wielką przyjemność. Dodatkowo powiedziała, że granie na fortepianie wiązało się z dość dużą treścią, natomiast śpiew z chórem kościelnym wykonuje zupełnie swobodnie.

Absolwentki wydziału wokalnego jednej z uczelni muzycznych założyły prywatne studio wokalne. Mają wielu uczniów pragnących w takiej czy innej formie uczyć się śpiewu. Powodzeniem cieszy się muzyka jazzowa i rozrywkowa. Wśród zgłaszających się są również absolwenci szkół muzycznych czy dawni uczniowie, którzy ich nie ukończyli, a którzy są aktualnie zatrudnieni w różnych korporacjach i mają pracę związaną z bardzo dużym napięciem psychicznym.

Najlicniejszą grupą są absolwenci aktualnie już niegrający. Granie zarzucili często już po rozpoczęciu studiów na wybranych przez siebie kierunkach, które wymagały dużego zaangażowania. Są miłośnikami muzyki – słuchają jej na koncertach i w domu – a często też znawcami ciągle pogłębiającymi swoją wiedzę. Są zadowoleni, że uczęszczali do średniej szkoły muzycznej, widzą jej walory, choć mają też uwagi krytyczne. Często też dostrzegają wpływ edukacji muzycznej na swoje aktualne życie, również zawodowe. Szczególnie chodzi o sprawność manualną i precyzję ruchową, wyćwiczoną pamięć i w związku z tym łatwe przyswajanie materiału, umiejętność koncentracji uwagi, dobrą koordynację wzrokowo-ruchową, umiejętność występowania na forum publicznym, umiejętność dobrej

organizacji czasu, aktywne podchodzenie do problemów itp. W tej grupie zebrano dane na temat 25 osób. A oto wybrane przykłady.

– Neuropsycholog, absolwentka klasy wiolonczeli. Jest profesorem psychologii w Stanach Zjednoczonych, przeprowadza skomplikowane, pionierskie badania nad mózgiem na prestiżowym Uniwersytecie Harvarda. Ma wielki zbiór płyt. Każdą podróż zagraniczną wykorzystuje do odwiedzenia ważnych sal koncertowych.

– Psycholog, absolwentka klasy fortepianu. Jest emerytowanym profesorem jednej z polskich uczelni muzycznych. Jest jedną z pionierek powstania psychologii muzyki w Polsce. W swoim domu od lat organizuje muzykowanie zespołowe, najczęściej w postaci śpiewania zespołowego. Dzieci uczyły się grać prywatnie.

– Psycholog, absolwentka klasy śpiewu. Wykładała psychologię na jednej z muzycznych uczelni, zajmuje się psychologią muzyki i muzykoterapią.

– Pedagog, absolwentka klasy fortepianu. Jest profesorem na jednej z uczelni, kierownikiem Zakładu Animacji Kulturalnej. Jednym z wątków jej zainteresowań naukowych jest wychowanie estetyczne.

– Pedagog, absolwent klasy śpiewu. Jest emerytowanym docentem jednej z uczelni muzycznych. Był dyrektorem Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego, a potem Instytutu Pedagogiki Muzycznej. Zajmował się i zajmuje nadal różnymi zagadnieniami z zakresu pedagogiki muzycznej. Jest wielkim melomanem. Od kilkudziesięciu lat ma swoje stałe miejsce w filharmonii.

– Pedagog, absolwent klasy puzonu. Jest profesorem na jednej z uczelni, był jej prorektorem. Aktywnie popiera wszelkie formy działalności kulturalnej studentów.

– Pedagog, absolwentka klasy fagotu. Pracowała na jednej z uczelni muzycznych, wykładając pedagogikę. Była kierownikiem Studium Pedagogicznego. Jest wielkim melomanem. Wnuczek uczy się grać w szkole muzycznej.

– Biolog, absolwentka klasy fortepianu. Jest doktorem, prowadziła pracę naukową na jednym z uniwersytetów. Z powodu skomplikowanej sytuacji rodzinnej dzieci nie uczyły się muzyki, ale zaszczepiła im miłość do niej. Obecnie trzy wnuczki uczą się grać.

– Fizyk, absolwent klasy fortepianu. Jest profesorem w Polskiej Akademii Nauk, prowadzi pracę naukową. Jest wielkim miłośnikiem muzyki i dużo jej słucha.

– Fizyk, absolwent klasy skrzypiec. Zajmuje się naukowymi podstawami radioterapii. Pracuje w szpitalu klinicznym. Jest melomanem. Słucha muzyki także wtedy, gdy pracuje naukowo, gdyż pomaga mu się skoncentrować.

– Filozof, absolwent klasy organów. Prowadzi pracę pedagogiczną. Słucha bardzo dużo muzyki. Twierdzi, że nawet więcej niż w czasach szkolnych, gdyż po wielu godzinach pobytu w szkole muzycznej musiał mieć ciszę, aby odpocząć.

– Lekarka, absolwentka klasy skrzypiec. Jest anestezjologiem, pracuje w szpitalu. Wielka sprawność manualna pomaga jej w pracy i nie ma dla niej trudnych przypadków. W szkole myślała o dalszej drodze muzycznej, ale jednak wybrała medycynę. Musiała przez rok przygotowywać się do egzaminów, gdyż liceum muzyczne nie dawało możliwości zdania egzaminów wstępnych.

– Lekarka, absolwentka klasy fortepianu. Szkołę muzyczną ukończyła z wyróżnieniem i grała koncert z orkiestrą szkolną. Swoją decyzję podjęcia studiów medycznych utrzymywała w tajemnicy, gdyż wiedziała, że wzbudzi ona protest. Jest profesorem w jednym ze szpitali klinicznych, zajmuje się psychiatrią. Uważa, że mądrze wprowadzana muzyka może mieć znaczenie w leczeniu szpitalnym.

– Lekarka, absolwentka rytmiki. Studia wybrała świadomie i jest z wyboru bardzo zadowolona. Po zaliczeniu pierwszych, najbardziej pracowitych lat medycyny, postanowiła równolegle zrobić licencjat z rytmiki. Udało się jej to i tylko przez jeden rok ratowała się urlopem dziekańskim. Chce swoje umiejętności muzyczno-ruchowe wykorzystać w pracy lekarza.

– Prawnik, absolwent klasy trąbki. Bardzo poważnie zastanawiał się nad zawodem muzyka, ale jednak wybrał prawo. W zawodzie odnosi sukcesy i jest z niego zadowolony. Na trąbce już nie gra, gdyż instrument ten wymaga utrzymywania kondycji. Towarzyszy żonie, która jest nauczycielką w szkole muzycznej i oczywiście jest melomanem.

– Polonistka, absolwentka klasy skrzypiec. Nie była zadowolona z wyboru instrumentu i chciała potem zdawać na kierunek edukacji muzycznej, gdyż udzielała się jako dyrygentka zespołu w duszpasterstwie młodzieżowym. W rodzinie są silne tradycje studiów filologicznych, więc w końcu wybór padł na polonistykę. Jest obecnie asystentką na jednej z uczelni. Jest z pracy zadowolona, a zainteresowania muzyczne rozszerza jako meloman, do czego ma wiele okazji, gdyż w rodzinie są czynni zawodowo muzycy.

Zebrano także informacje od 15 studentów, niedawnych absolwentów średnich szkół muzycznych. W szkołach ukończyli różne kierunki instrumentalne i śpiew solowy. Obecnie studiują na różnych kierunkach, z przewagą kierunków humanistycznych. Są to: socjologia, historia, polonistyka, romanistyka, europeistyka, politologia, matematyka, informatyka, ochrona środowiska, kierunki na politechnice. W szkole średniej byli dobrymi uczniami i większość z nich lubiła szkołę. Mieli przedmioty i nauczycieli, których cenili i obdarzali zaufaniem. Mieli też nauczycieli, którzy przeszkadzili w polubieniu jakiegoś przedmiotu, co często przekładało się na stosunek do całej edukacji muzycznej. Mieli więc w szkole zarówno doświadczenia pozytywne, jak i negatywne. Jedna osoba do chwili obecnej nie poradziła sobie z tymi negatywnymi doświadczeniami, gdyż podczas rozmowy na temat szkoły zareagowała gwałtownym wybuchem płaczu. Ponieważ osoby te są bardzo niedawnymi absolwentami średnich szkół, przeżycia negatywne są jeszcze wciąż bardzo żywe.

Studenci twierdzili, że obecnie w zawodzie muzyka poradzić sobie mogą najwybitniejsi i najbardziej przebojowi. Sami podjęli decyzję o wyborze innego kierunku studiów. Czasem była to chęć kontynuowania czy nawiązania do tradycji rodzinnej. Na przykład osoba, która wybrała studia z zakresu ochrony środowiska, pochodziła z rodziny, w której od wielu pokoleń mężczyźni byli leśnikami.

Różny był stosunek rodziców-muzyków do wyboru przez dzieci innego kierunku studiów. W tej grupie były trzy takie osoby. U jednej z nich matka-muzyk była bardzo zadowolona, gdyż zdawała sobie sprawę, że córka może więczej osiągnąć w innej dziedzinie. W dwóch pozostałych przypadkach rodzice wyrażali

swoje niezadowolenie i w jednym przypadku syn, aby zaspokoić ambicje rodziców, zdał na studia muzyczne, ale świadomie ich nie podjął, zdając jednocześnie na inną uczelnię.

Studenci nie żałują czasu spędzonego w szkole muzycznej, choć ciągle jeszcze wspominają różnorodne stesy. Jedna osoba mówiła, że gdyby nie absorbująca czas szkoła, to opanowałyby lepiej języki obce, które teraz są tak potrzebne. Studenci stwierdzają, że szkoła muzyczna dała im dużo – od zainteresowania muzyką poważną, umiejętności gry na instrumencie, do wykształcenia pewnych cech osobowości.

Uzupełnieniem danych dotyczących sylwetek osób, które są absolwentami średnich szkół muzycznych, ale nie wybrały dla siebie zawodowej drogi muzycznej, mogą być badania K. Głowackiej-Kasperczyk (2003) przeprowadzone na grupie absolwentów podstawowych i średnich szkół muzycznych. Autorka badała między innymi wpływ muzyki na osobowość absolwentów. Osoby badane najczęściej wymieniały następujące cechy, które według nich wykształciły się dzięki nauce w szkole muzycznej: wrażliwość na muzykę i sztukę, wrażliwość na drugiego człowieka, umiejętność organizacji czasu i planowania dużej ilości zajęć, wytrzymałość i cierpliwość w pokonywaniu trudności, umiejętność rozładowywania napięć emocjonalnych poprzez słuchanie i wykonywanie muzyki, umiejętność pracy w zespole, dyscyplinę wewnętrzną, poczucie własnej wartości, uczciwość i odpowiedzialność wobec siebie.

W różnych doniesieniach, szczególnie publikowanych w Internecie, pojawia się ostatnio bardzo wiele wyników badań informujących o wszechstronnym wpływie czynnego muzykowania na całego człowieka. Przy należytej ostrożności związanej z korzystaniem z tego typu źródeł, warto wziąć je pod uwagę.

Bazując na tych założeniach, w Berlinie, w latach 1992–1998, przeprowadzono badania zakrojone na szeroką skalę, związane z umożliwieniem dzieciom nauki gry na instrumencie, grania w orkiestrze szkolnej i jeszcze dodatkowych lekcji muzyki. Wyniki były bardzo pozytywne i spowodowały żywą dyskusję społeczną. W konsekwencji tych działań niemiecki minister spraw wewnętrznych w przemówieniu z okazji obejmowania urzędu w 1998 roku stwierdził, że kto zamyka szkoły muzyczne, ten zagraża wewnętrznemu bezpieczeństwu państwa (Sieczkowska-Surmacz, 2014).

Literatura cytowana

Głowacka-Kasperczyk, K. (2003). *Co mi dała szkoła muzyczna? Ocena nauki w szkole muzycznej przez byłych uczniów i absolwentów szkół muzycznych I i II stopnia, którzy nie kontynuują nauki muzyki*. Niepublikowana praca dyplomowa napisana na Podyplomowym Studium Psychologii Muzyki AMFC pod opieką M. Manturzewskiej. Warszawa: AMFC.

Illg, J., Szczeklik, A. (2014). *Słuch absolutny*. Kraków: Instytut Wydawniczy „Znak”.

Gdyńska Orkiestra Symfoniczna, <http://www.polmic.pl-orkiestry> (data dostępu 06.2014).

Koncert lekarzy *Ars Medici*, <http://www.nazdrowie.pl/arttykul/koncert-lekarz-ars-medici> (data dostępu 06.2014).

- Sieczkowska-Surmacz, L. (2014). *Korzyści z czynnego muzykowania – co warto wiedzieć, by podejmować ten temat z rodzicami uczniów*. http://www.kromuz.internetdsl.pl/publikacje_surmacz2.html (data dostępu 06.2014).
- Mroczkowski, E. (2014). *Sagi rodzinne: Dobrochotowie – Sielużycy*, <http://www.oil.org.pl/xml/oil/oil68/gazeta/numery/n2006> (data dostępu 06.2014).
- Polska Orkiestra Lekarzy, <http://www.izba-lekarska.org.pl/aktualnosci/661-polska-orkiestra-lekarzy> (data dostępu 06.2014).
- Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu. Zmarł prof. Tadeusz Garbuliński, <http://www.up.wroc.pl/aktualności/13760.html> (data dostępu 06.2014).
- Warszawski Uniwersytet Medyczny, Orkiestra, <http://orkiestra.wum.edu.pl/content/orkiestra> (data dostępu 06.2014).