

Raport
o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia

R A P O R T

o stanie szkolnictwa
muzycznego I stopnia

Diagnozy, problemy, wnioski modelowe

Redakcja
Wojciech Jankowski

Warszawa 2012
Instytut Muzyki i Tańca

WYDAWCA

Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa

RAPORT ZREALIZOWANY W RAMACH PROJEKTU

*Szkolnictwo muzyczne I st. w Polsce.
Stan aktualny, alternatywne modele rozwoju*

KOORDYNATORZY PROJEKTU

Wojciech Jankowski, Małgorzata Chmurzyńska

REDAKCJA

Barbara Gąsior

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 2012
Wszystkie prawa zastrzeżone

ISBN: 978-83-932955-3-1

instytut muzyki i tańca



Instytut Muzyki i Tańca

ul. Fredry 8

00-097 Warszawa

tel. (+48) 22 829 20 29

fax. (+48) 22 829 20 25

www.imit.org.pl

Spis treści

	<i>Wprowadzenie</i>	7
	Wojciech B. Jankowski	
1	<i>Funkcje założone szkolnictwa, statystyka, sieć szkolna</i>	19
	Mirosława Jankowska	
2	<i>Przedmiot główny – instrument. Nauczyciele i nauczanie</i>	35
	Małgorzata Chmurzyńska	
3	<i>Kształcenie ogólnomuzyczne; nauczyciele i nauczanie</i>	55
	Ewa Stachurska	
4	<i>Samodoskonalenie systemu</i>	77
	Jarosław Domagała	
5	<i>Uczeń w systemie – od rekrutacji do okresu poszkolnego</i>	107
	Maria Elwira Twarowska	
6	<i>Psychologiczna sytuacja ucznia</i>	135
	Anna Antonina Gluska	
	<i>Podsumowanie. Wnioski modelowe</i>	159
	Wojciech B. Jankowski	
	<i>Bibliografia</i>	176
	<i>Spis tabel</i>	183

Wprowadzenie

Wojciech B. Jankowski

1. Geneza systemu szkolnictwa muzycznego, w tym I stopnia

Warto podkreślić już na wstępie, że nasz polski system szkolnictwa muzycznego, nie tylko I stopnia, ale ten także, ma długą i piękną historię, już samą w sobie skłaniającą do dumy z tego tytułu i traktowania go jako dziedzictwa narodowego.

Początki systemu tkwią w XVIII-wiecznej koncepcji hrabiego Wacława Sierakowskiego, krakowskiego duchownego, pedagoga i teoretyka muzyki, utworzenia trzystopniowej szkoły muzycznej dla „początkujących”, „postępujących” i „doskonałych”, rekrutującej chętnych z trzech stanów – szlacheckiego, mieszczańskiego i kmiecego, i finansowanej „ze szkatuły królewskiej” (Prosnak 1976, Przybylski 1994). Demokratycznie i z ducha KEN poczęta idea, przedstawiona Sejmowi Wielkiemu, przepadła wraz z państwem. Odnowili ją dwaj wielcy naszego teatru i muzyki, Wojciech Bogusławski i Józef Elsner; zwłaszcza ten ostatni, któremu udało się – tym razem w Warszawie epoki Księstwa Warszawskiego i względnie niezależnego Królestwa Kongresowego – zbudować w latach 1816–1822 trzystopniową strukturę: „Szkołę Muzyki Elementarnej”, zawodowe Konserwatorium, kształcące aktorów, śpiewaków i muzyków, i Szkołę Główną Muzyki, którą to unieśmiertnił najwybitniejszy jej absolwent Fryderyk Chopin (Śledziński 1960).

I jeszcze jedno – ową Szkołę Muzyki Elementarnej stworzył Elsner nie tylko na użytek wyższych szczebli kształcenia, Konserwatorium i Szkoły Głównej, ale także jako próbę niesienia idei nauki muzyki i jej uprawiania wśród szerszych kręgów społecznych, zwłaszcza uczniów liceów czy pensji (dla „dobrze urodzonych panien”), a więc tam, gdzie wykluwała się ówczesna kulturalna i społeczna elita.

Wróć do niej, już w odrodzonej Polsce, kolejni twórcy nowoczesnej struktury naszego szkolnictwa: Karol Szymanowski, Janusz Miketta, Stanisław Kazuro i Stefan Śledziński (Śledziński 1981).

Szymanowski z Miketą zaprojektowali wręcz całościową reformę szkolnictwa (w latach 20. XX w. istniało już kilkadziesiąt przeróżnych szkół muzycznych, w tym przynajmniej kilka liczących się konserwatoriów – dwa państwowe), w wyniku której miało powstać trzystopniowe i wielofunkcyjne szkolnictwo muzyczne na czele z dwiema szkołami akademickimi, obejmujące też konserwatoria i gimnazja (te drugie z kształceniem ogólnym) oraz szeroki front szkół umuzykalniających. Notabene, z tego zamysłu udało się zrealizować jedynie częściową i krótkotrwałą reformę w warszawskim Konserwatorium, w którym m.in. wydzielono szkołę średnią i wyższą, a S. Kazuro udało się stworzyć odrębny, formalny nurt kształcenia nauczycieli muzyki. Udało się też, dzięki staraniom S. Śledzińskiego, powołać jedno gimnazjum, tyle że w Katowicach, nie w Warszawie.

W latach powojennych, pod wpływem wspomnianych wyżej dążeń oraz ludzi, zwłaszcza Janusza Miketty, ale także Mieczysława Drobnera, Witolda Rudzińskiego i licznych innych muzyków, pedagogów i działaczy, a także pod wpływem obowiązkowych wzorów, czerpanych z „kraju zwycięskiego socjalizmu”, czyli ZSRR, krystalizuje się nasz aktualny system szkolnictwa. Do roku 1949 obejmował upaństwowione szkoły wyższe, średnie i niższe oraz tzw. umuzykalniające; później już tylko państwowe wyższe szkoły muzyczne (od 1961 r. z pełnymi uprawnieniami akademickimi), państwowe szkoły muzyczne II stopnia z coraz liczniej powstającymi liceami, no i I stopnia, też w końcu, ale już z mniej licznymi, podstawowymi szkołami muzycznymi, czyli z kształceniem ogólnym (Gabryś 1999).

Liczebny i strukturalny rozrost tego systemu, zwłaszcza po reformie administracyjnej z początku lat 70., jak również podejmowane kilkakrotnie mniej czy bardziej dogłębne jego reformy to już inna sprawa. Z jego zasadniczym kształtem, znacznym upodobnieniem i wręcz uzależnieniem od ogólnego systemu edukacyjnego w kraju (kwestie ustawowe) mamy do czynienia do dzisiaj, choć warto podkreślić, że od początków lat 50. podwoiła się ogólna liczba szkół wszystkich stopni i typów, podobnie jak liczba uczniów, studentów i nauczycieli. Nawet bez czynnika, który mogłby być wzięty pod uwagę jako miara wzorcowa, można powiedzieć, że jest to potężny system muzyczno-edukacyjny. Choć daleko mu do ideału, który u progu powojennej Polski sformułował wspomniany Witold Rudziński: by przygotować kandydatów do dalszego muzycznego kształcenia, a zarazem stworzyć szerokim kręgom dzieci i młodzieży szansę umuzykalnienia się – trzeba nam 800 szkół! (Jankowski 2002).

2. Aksjologia (cele, wartości) i funkcje (zadania) systemu

W sensie ogólnym sieć szkół muzycznych I stopnia zapewnia dzieciom i młodzieży – w szerokiej skali społecznej – możliwość wykrycia i wspierania talentów, rozwijania uzdolnień i zainteresowań muzycznych; zapewnia intensywny model oraz możliwie najkorzystniejsze warunki (bezpłatnego) kształcenia, a także wychowania w atmosferze szacunku dla indywidualnych uzdolnień i zamiłowań oraz dorobku i społecznego znaczenia kultury wysokiej; możliwości kształcenia się pod kierunkiem wysoko kwalifikowanych muzyków. Jest więc w tych zakresach szkolnictwo muzyczne widowym przejawem mecenatu państwa.

W sensie bardziej szczegółowym szkoła muzyczna i ogólnokształcąca szkoła I stopnia (z pionem ogólnokształcącym) stwarzają szczególnie korzystne i profesjonalne warunki:

a) rozwijania zdolności muzycznych i muzycznych kompetencji, zwłaszcza w zakresie podstaw nauki na wybranym instrumencie i muzykowania zespołowego;

b) budowania fundamentów wiedzy i umiejętności ogólnomuzycznych (zwłaszcza w zakresie śpiewu i czytania nut głosem oraz orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej);

c) rozwijania postaw promuzycznych, zwłaszcza zamiłowania do czynnego zajmowania się muzyką klasyczną zarówno dla celów profesjonalnych, jak i dla pogłębionego, osobistego, aktywnego udziału w kulturze muzycznej oraz świadomego wyboru swojej dalszej – w tej dziedzinie – drogi życiowej;

d) wdrażania do stałej, systematycznej i świadomej pracy nad sobą, swoim zasobem muzycznych umiejętności, ale także swoim charakterem i osobistą kulturą;

e) nauki i wychowania od najmłodszych lat w korzystnym, dalece zindywidualizowanym klimacie kultu pracy, zespołowego wysiłku i szlachetnej rywalizacji.

Istotnym zadaniem szkoły muzycznej I st. jest także zapewnienie możliwości kontynuacji nauki na wyższych szczeblach kształcenia muzycznego.

System szkół muzycznych I stopnia spełnia – podobnie jak każdy system szkolny – następujące funkcje: dydaktyczną, wychowawczą, opiekuńczą i środowiskową. W ujęciu dostosowanym do specyfiki szkolnictwa muzycznego system ten spełnia niżej wymienione funkcje:

A. **Selekcyjno-orientacyjną** (SO), która oznacza organizację racjonalnej rekrutacji do szkół, opartej na podstawach teoretycznych i analizie doświadczeń, zapewniającej – w miarę możliwości (finansowych, kadrowych,

lokalowych itp.) – dostęp do nauki w szkole muzycznej dzieci i młodzieży o wyróżniających się muzycznych uzdolnieniach, zmotywowanych do nauki w tej dziedzinie lub w oparciu o dążenia rodziców (opiekunów), by zapewnić swojej progeniturze ten rodzaj wykształcenia; funkcja SO oznacza także stałą opiekę i kontrolę nad procesem nauki i wychowania w szkole muzycznej, pomagającą w podejmowaniu uzasadnionych decyzji przez uczniów i ich rodziców co do przedmiotów nadobowiązkowych, wyboru kierunku kształcenia lub zmiany instrumentu (czy nawet zmiany pedagoga), decyzji o rezygnacji z nauki w szkole (zmiany szkoły), decyzji co do dalszego kierunku nauki lub tym podobnych.

B. Edukacyjno-opiekuńczą (EO), która oznacza w tym przypadku zarówno dbałość o prawidłową organizację i wyniki procesu dydaktyczno-wychowawczego w zakresie przedmiotów obowiązkowych, jak i stałą, i stale wzbogacaną ofertę przedmiotów nadobowiązkowych do wyboru, pozwalającą na uwzględnienie indywidualnych uzdolnień i preferencji uczniów. Funkcja EO oznacza także zapewnienie uczniom możliwości uczenia się pod kierunkiem wysoko kwalifikowanych muzyków-nauczycieli, możliwości polegającej w dużej mierze, zwłaszcza w zakresie nauki gry na instrumencie czy muzykowania zespołowego, na bezpośredniej relacji „Mistrz – uczeń” (uczniowie), jak również na większej niż przeciętna obiektywności oceny przydatności ucznia do nauki muzyki.

Funkcja EO oznacza również stałą dbałość zarówno o prawidłowy rozwój i postępy uczniów, jak i zapewnienie im, w miarę potrzeby, zajęć kompensacyjnych (korekcyjnych, terapeutycznych lub podobnych), zmianę instrumentu lub pedagoga; także – w miarę potrzeb wsparcie w zakresie warunków bytowych, opieki nad uczniem w domu, warunków ćwiczenia na instrumencie, odpoczynku, opieki wychowawczej itp.

C. Promocyjno-środowiskową (PŚ), która oznacza przede wszystkim współdziałanie szkoły muzycznej z najbliższym środowiskiem społecznym w tworzeniu jej edukacyjnie wartościowego poziomu kulturalnego. Oznacza szczególną aktywność szkoły w organizacji koncertów i innych imprez o wartościowym programie, pozwalającym uczniom zaprezentować się jak najkorzystniej od strony artystycznej; także nauczycielom, czy to od strony prezentacji swych wychowanków, czy własnej aktywności i kreatywności artystycznej, koncepcyjno-programowej itp. Chodzi o to, by szkoła muzyczna była w swoim środowisku „społeczną rzeczywistością kultury wysokiej”, wybitnie motywującym wzorem sposobów uprawiania muzyki i ważnym terenem doświadczeń artystycznych zarówno dla całego środowiska szkoły (w tym uczniów i rodziców), jak i pozaszkolnego.

Ale chodzi także o to, by szkoła muzyczna służyła wsparciem swym potencjałem kadrowym i metodycznym, a w miarę potrzeby także infrastrukturalnym, lokalnym placówkom kulturalnym i oświatowym w organizowaniu powszechnej edukacji muzycznej na wartościowym poziomie.

3. Potrzeba i cele *Raportu*

Określenie dzisiaj (październik 2012) potrzeby opracowania Raportu o stanie systemu szkolnictwa muzycznego I stopnia nie jest rzeczą oczywistą. Z jednej strony mamy bowiem do czynienia z istniejącą siecią szkolnictwa muzycznego I stopnia (obejmującą także „ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia”), liczącą ponad 300 placówek (państwowych i samorządowych) i rozwijającą się stale, nie tylko w sensie powiększania się liczby, ale także form i statusu, jak choćby przedszkola muzyczne czy coraz liczniejsze muzyczne szkoły prywatne, z których część zdobywa lub stara się o uprawnienia szkół publicznych.

Z drugiej jednak strony, w ostatnich latach powstaje coraz więcej „raportów o stanie kultury” lub tym podobnych, w których mniej czy więcej miejsca i uwagi poświęca się zwykle szkolnictwu muzycznemu (choć przede wszystkim wyższemu, potem średniego szczebla, a na końcu – najniższego). Oto niektóre z nich: Ekspertyza PRM/AMFC, wykonana pod kier. A. Rakowskiego z lat 1984–1986 (Rakowski 1984); Ekspertyza Grzegorza Kurzyńskiego z r. 2009 (Kurzyński 2009); Ekspertyza Zespołu K. Pawłowskiego (Pawłowski, bez daty, 2010?); wreszcie *Raport o stanie muzyki polskiej* (IMiT, Warszawa 2011), zawierający rozdział autorstwa Andrzeja Białkowskiego *Edukacja muzyczna. Problemy, wyzwania, kierunki rozwoju* obejmujący również problematykę szkolnictwa muzycznego (Białkowski 2011); także wnioski z I Konwencji Muzyki Polskiej, organizowanej przez IMIT w dniach 9–11.05.2011 (Podsumowanie w RM nr 18/2011, s. 3–4 „wkładki”). Są także opracowania dokonane na szczeblu rządowym, jak *Strategia rozwoju kapitału społecznego 2011–2020* (koordynator MKiDN). Nawiązuje też do podjętych w ostatnich dwóch latach prac MKiDN nad reformą szkolnictwa artystycznego (np. „Dlaczego musimy coś zmieniać?”) tekst na stronie internetowej MKiDN, już zresztą oprotestowany przez środowisko śląskiego szkolnictwa muzycznego I st. (list do Ministra z dnia 7 marca 2012 – Internet).

Wskazywałoby to na narastanie zaniepokojenia o stan i kierunek rozwoju systemu szkolnictwa artystycznego, w tym przede wszystkim muzycznego, a w każdym razie narastanie pewnych akcentów krytycznych. I rzeczywiście, akcenty takie pojawiają się w tych raportach, a dotyczą przede wszystkim, jeżeli chodzi o szkolnictwo I stopnia:

– nierównomierności w sieci szkół muzycznych w poszczególnych regionach kraju oraz – mimo nader szerokiej sieci – niskiego stopnia udostępnienia nauki gry na instrumentach (co w rzeczywistości jest głównym celem uczenia się muzyki wśród najszerszych kręgów dzieci i młodzieży (Zemła 1990));

– wysokiego „odpadu” w trakcie nauki, a także narastających objawów zniechęcenia nauką w szkole muzycznej ze strony wielu, nawet bardzo uzdolnionych uczniów;

– niezdecydowanego charakteru tych szkół, które formalnie są ogniwem kształcenia przyszłych muzyków zawodowych i formą mecenatu państwa nad dziećmi i młodzieżą szczególnie uzdolnioną muzycznie, a w opinii (narastającej) wielu osób, ośrodków i autorów badań czy raportów, są (lub powinny być) przede wszystkim szkołami umuzykalniającymi (przy czym pojęciem tym, jak wytrychem, określa się różne cechy i funkcje edukacyjne tych placówek);

– kwalifikacji kadry nauczającej i sposobu jej kształcenia, a także sposobu (metod) wykonywania przez nią zadań dydaktyczno-wychowawczych; także – niezadowolającego wykorzystania jej (na ogół wysokich) kompetencji muzycznych, psychologicznych i pedagogicznych;

– różnych aspektów organizacyjno-systemowych szkół, do których na pierwszym chyba miejscu należy wadliwa organizacja nauki, przeciążenie uczniów nie tyle zadaniami co przedmiotami itp.

W tej – tutaj tylko skrótowo zasygnalizowanej – charakterystyce brak jest na ogół (choć bywają) akcentów pozytywnych. Ale można przyjąć, że pisanie raportów jest z reguły spowodowane pewnym brakiem satysfakcji (ze strony piszących albo zamawiających) z powodu funkcjonowania systemu lub chwalebłą intencją jego udoskonalenia, lepszego wykorzystania potencjalnych możliwości, jakimi dysponuje, a także troską o to, by tych możliwości nie zaprzepaścić nieprzemyślanymi, pochopnymi, zwykle politycznie i doraźnie ekonomicznie motywowanymi, decyzjami.

Dlatego – na zamówienie IMiT – podjęto się przygotowania raportu-ekspertyzy, który ukazałby, jaki jest rzeczywisty stan systemu, zwłaszcza w zakresie szkół I stopnia; jak działa, jakie są jego aktywa (zalety, walory, osiągnięcia) a jakie mankamenty (słabe strony, braki, niepowodzenia)? Jakie są potrzeby i potencjalne możliwości rozwoju systemu a jakie bariery, które rozwój ten ograniczają, a czasem nawet niweczą dotychczasowe osiągnięcia? Jakie powinny być kierunki optymalizacji systemu na podstawie tej ekspertyzy? Więcej nawet: jak lepiej wykorzystać potencjał szkolnictwa muzycznego, zwłaszcza pierwszego stopnia, dla wsparcia innych dziedzin naszej edukacji i kultury.

Raport ukazuje się w czasie, gdy rozpatrywane są – w szerszej skali społecznej wnioski z tzw. Raportu M. Boniego „Polska 2030, wyzwania rozwojowe” (Boni, www.Polska2030), w którym autor pisze m.in.: „Dlaczego obok wspierania biegunów wzrostu (czyli procesów polaryzacyjnych) trzeba przede wszystkim stworzyć warunki dla dyfuzji – tego wszystkiego, co będzie sprzyjało wyrównywaniu szans edukacyjnych, zwiększało dostępność transportową każdego miejsca w kraju, likwidowało groźbę wykluczenia cyfrowego, poprawiało poziom integracji społecznej, budowało solidarność pokoleń, dawało poczucie możliwości urzeczywistnienia własnych aspiracji” (s. 3). I dalej: „Dopasowanie modelu edukacji do wyzwań współczesnego świata oznacza zarówno poszerzenie dostępu do wczesnej edukacji od trzeciego roku życia [. . .], jak i umiejętne łączenie funkcji egalitarnych z systemem oświaty powszechnej z jego funkcjami elitarnymi – łowienia talentów, indywidualizacją i personalizacją nauczania, podniesienie konkurencyjności nauki i szkolnictwa wyższego [. . .] Wzrost znaczenia umiejętności a nie tylko wiedzy, postawienie na indywidualną kreatywność, a zarazem umiejętność pracy zespołowej, gwarancja dostępu do edukacji na poziomie wyższym, a także nowy model doboru kadry nauczycielskiej i naukowej oraz zmiana modelu jej motywowania [. . .]” (s. 9). Czyż może być lepsze uzasadnienie potrzeby naszego Raportu?

Raport pojawia się także, jak już wspomniano wyżej, w momencie ogłoszenia przez resort kultury i dziedzictwa narodowego prac nad reformą szkolnictwa artystycznego – autorzy Raportu mają nadzieję, że w pracach tych – jak już podkreślono wyżej – okaże się tym bardziej przydatny, im bardziej będzie niezależny.

4. Zadania i metodologia *Raportu*

Raport będzie (w zamierzeniu organizatorów i autorów) spełniał zróżnicowane zadania i uwzględniał różne podejścia metodologiczne:

Co do zadań:

- będzie stanowił próbę diagnozy stanu rzeczy, wraz z głównymi właściwościami funkcjonowania systemu, zwłaszcza na poziomie szkół I stopnia;
- będzie stanowił próbę sformułowania i sklasyfikowania głównych problemów, jakie nurtują nasze szkolnictwo (w kontekście całego obszaru kultury, oświaty i wychowania), zwłaszcza tych, które domagają się podjęcia i rozwiązania;
- będzie analizą i propozycją rozwiązań modelowych, które z jednej strony powinny służyć optymalizacji tych funkcji naszego szkolnictwa, które stanowią jego „rację bytu” od początku istnienia (np. odnajdywanie talentów i opieka nad ich rozwojem i kompetentnym kształceniem, zapew-

nienie źródła kadry profesjonalnej dla wszystkich nurtów muzycznej kultury (zwłaszcza wysokiej) i edukacji; umożliwienie „promocji kulturalnej” i wykorzystanie wychowawczych możliwości muzyki oraz rozwoju muzycznego możliwie szerokim kręgom dzieci, młodzieży, a nawet dorosłych i środowisk przyszkolnych.

Z drugiej jednak strony *Raport* ma wskazać potrzebę i możliwości takich korekt czy uzupełnień w systemie, zwłaszcza szkolnictwa muzycznego I stopnia (ale nie tylko), które pozwoliłyby bardziej efektywnie niż dotychczas wykorzystać potencjał organizacyjny i kadrowy, jakim środowisko naszego szkolnictwa dysponuje. Wykorzystać, z grubsza biorąc, dla dwóch celów: dla wsparcia ogólnego, powszechnego systemu oświaty i wychowania, zwłaszcza dla przywrócenia w nim należnego miejsca dla muzyki; oraz dla zapewnienia szerszych możliwości pracy i wykorzystania kompetencji muzyków, a zarazem dla dowartościowania zawodu nauczyciela muzyki i optymalizacji dróg i sposobów jego kształcenia.

Co do metodologii – w *Raporcie*, w miarę potrzeby i możliwości jest wykorzystywana analiza dotychczasowego dorobku badawczego, piśmienniczego i eksperckiego; w tym dane statystyczne, niezbędne do opisu systemu; są także wykorzystane wyniki badań ankietowych – ogólnopolskich lub w wybranych środowiskach (sondaże opinii i postaw, np. nauczycieli, badań zbierających podstawowe informacje co do stosowanych metod, materiałów, podejść czy opinii, także propozycji rozwiązań problemów, nurtujących dane środowiska, nauczycieli, psychologów szkolnych itp.); również obserwacje „punktowe” w wybranych szkołach czy środowiskach. Będzie o nich mowa, zwłaszcza o ich wynikach, w poszczególnych częściach *Raportu*.

Całościowo rzecz ujmując, materiał stanowiący dla autorów podstawę raportów cząstkowych pochodził z dwóch źródeł informacji. Były to:

1. Dokumentacja Centrum Edukacji Artystycznej, a zwłaszcza formularze „Organizacji roku szkolnego”, wypełniane corocznie przez wszystkie szkoły muzyczne I i II st. (podlegające CEA). Dane z formularzy zgromadzonych w tabelach zbiorczych programu Excel były udostępniane, a często także żmudnie przetwarzane i selekcyjonowane przez pracowników CEA. Autorzy *Raportu* pragną w tym miejscu złożyć serdeczne podziękowania paniom Barbarze Ejmockiej i Lucynie Owadowskiej z CEA za tę pomoc.
2. Wyniki ogólnopolskich badań ankietowych, które przeprowadzono wiosną 2012 roku za pośrednictwem Internetu. Opiekę informatyczną nad całym przedsięwzięciem sprawował inż. Krzysztof Szczepański z Uczelnianego Ośrodka Informatycznego UMFC. Do wszystkich 211 szkół

I st. podlegających MKiDN (także funkcjonujących w ramach większych kompleksów szkolnych, np. ZMS) oraz 81 podlegających Jednostkom Samorządu Terytorialnego wysłano z serwera UMFC wraz z pismem przewodnim Dyrektora CEA, link (URL) zawierający kodowany dostęp do trzech typów ankiet:

- ankiety przeznaczonej dla dyrekcji szkół,
- ankiety przeznaczonej dla nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych,
- ankiety przeznaczonej dla nauczycieli instrumentu.

Na ankiety odpowiedziało w sumie: 168 szkół (80%) podlegających MKiDN oraz 18 szkół (20,22%) podlegających Jednostkom Samorządu Terytorialnego.

Na ankiety sondażowe oraz kwestionariusz psychologiczny odpowiedziało w sumie 1083 nauczycieli instrumentu oraz 272 nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych (25% wszystkich) ze szkół podlegających MKiDN.

W tym miejscu wszystkim Nauczycielom i Dyrektorom szkół muzycznych I stopnia, którzy zechcieli wziąć udział a wyż. wym. ankietach pragniemy wyrazić najserdeczniejsze podziękowania! Przede wszystkim jednak należą się one Dyrekcji CEA, Panu Dyrektorowi Zdzisławowi Bujanowskiemu i Pani Wicedyrektor Beacie Maksymienko, a także Panu Inżynierowi Krzysztofowi Szymańskiemu z UMFC. Dzięki Ich ogromnej życzliwości i gotowości współpracy, a także udostępnieniu „warsztatu pracy” badania mogły być przeprowadzone w tak ogromnym zasięgu i w tak krótkim czasie.

5. Adresaci Raportu

Z założenia *Raport* jest adresowany do władz szkolnictwa (MKiDN, CEA, CENSA), resortowych i współdecydujących (MEN, władze samorządowe, nadzór), także organizacji pozarządowych zainteresowanych kulturą, edukacją, a zwłaszcza szkolnictwem muzycznym. Także do szerokiego kręgu nauczycieli, psychologów i pedagogów szkolnictwa muzycznego, kadry kierowniczej; pedagogów i studentów wyższych szkół muzycznych oraz muzycznych i muzyczno-pedagogicznych kierunków innych uczelni; środowisk prasy, radia i telewizji oraz innych mediów; środowisk nauki i sztuki zainteresowanych zagadnieniem; środowiska menedżerskiego i osób zainteresowanych problematyką ekonomiczną systemów edukacji muzycznej.

6. Części Raportu, współautorzy

Raport, poza **Wprowadzeniem** i **Podsumowaniem**, obejmuje sześć raportów cząstkowych prezentujących szczegółowo problemy struktury i funkcjonowania systemu szkolnictwa muzycznego I stopnia.

Wprowadzenie i *Podsumowanie*, jak również redakcja naukowa całości oraz koordynacja przebiegu prac nad *Raportem* (sprawowana przy współpracy M. Chmurzyńskiej) jest autorstwa Wojciecha Benedykta Jankowskiego (muzyk-wokalista, doświadczony wydawca, doktor nauk humanistycznych w dziedzinie pedagogiki, emerytowany docent mianowany AMFC w Warszawie; w latach 1958–1974 pracownik pedagogiczny COPSA oraz nauczyciel szkół muzycznych II st., od r. 1964 wykładowca PWSM, następnie AMFC w Warszawie, w latach 1974–1992 także dyrektor międzyuczelnianego Instytutu Pedagogiki Muzycznej; autor licznych publikacji, w tym ponad 10 książek z dziedziny szeroko rozumianej pedagogiki muzycznej, promotor 5 doktorów; honorowy członek IKS – Międzynarodowego Towarzystwa Kodalyowskiego i GIML – Zarządu Gordonowskiego Instytutu Uczenia się Muzyki).

Część I – **Funkcje założone szkolnictwa, statystyka** – to prezentacja zadań ogólnych, stanowiących główną rację bytu szkolnictwa (I stopnia) i opis (statystyczny) odpowiadającej tym zadaniom struktury szkolnej, sieci, form instytucjonalnych, kadry i innych warunków służących (z założenia) urzeczywistnieniu tych zadań (funkcji). Autor: Mirosława Jankowska muzyk-pedagog i socjolog muzyki, również doświadczony wydawca, wieloletni wykładowca i b. pracownik naukowy Instytutu Pedagogiki Muzycznej (1974–1992) PWSM/AMFC w Warszawie, autorka wielu badań i opracowań z zakresu socjologii muzyki i zawodu muzyka (m.in. losów absolwentów), a także z zakresu statystyki szkolnictwa, edukacji muzycznej i muzycznej kultury; entuzjastka koncepcji Z. Kodalya.

Część II – **Przedmiot główny – instrument. Nauczyciele i nauczanie**, to z kolei krok w kierunku nauczyciela, pierwszego ogniwa tej szczególnej diady, jaką stanowi relacja uczeń – nauczyciel, zarówno z uwagi na specyficzną dziedzinę nauki (muzykę) jak również specyficzną, dominującą jej formę, czyli nauczanie indywidualne. Autor: Małgorzata Chmurzyńska, muzyk-pedagog, muzykolog i psycholog, doktor nauk humanistycznych w dziedzinie nauki o muzyce, doświadczony nauczyciel, badacz i wydawca, pracownik Międzywydziałowej Katedry Psychologii Muzyki UMFC w Warszawie, uczestnik wielu krajowych i międzynarodowych sympozjów z tej dziedziny; członek ZG SPAM.

Część III – **Kształcenie ogólnomuzyczne; nauczyciele i nauczanie**, to również krok w tym samym kierunku, tyle że odnoszący się do problematyki nauczania elementów teorii muzyki; wiedzy i umiejętności fundamentalnych dla kompetentnego zajmowania się muzyką, niestety z reguły niedocenianych w muzycznym szkolnictwie (nie tylko I stopnia), zorientowanym przede wszystkim na naukę gry; w tej części również znajdzie się problematyka stanu i podejść kadry nauczającej. Autor: Ewa Stachurska, teoretyk muzyki, solfeżystka, doświadczony nauczyciel przedmiotu „kształcenie słuchu”, adiunkt w Międzyuczelnianej Katedrze Kształcenia Słuchu UMCS, autorka wielu dogłębnych opracowań dotyczących tej dyscypliny w polskim szkolnictwie muzycznym.

Część IV – **Samodoskonalenie systemu** – to powrót niejako do perspektywy całości tematu (jak część I), ale z próbą wysondowania, jak działa w relacjach „szkoła, środowisko”, na ile reprezentuje tendencje samorozwoju, wzbogacania i dostosowywania „oferty edukacyjnej” zarówno do zainteresowań i możliwości uczniów, jak i środowiska, potrzeb kultury lokalnej i „wysokiej” itp.; w jakim stopniu wreszcie jest „ostoją tradycji”, w jakim zaś „ośrodkiem innowacji”, dążeń do samodoskonalenia czy tworzenia nowych rozwiązań modelowych. Autor: Jarosław Domagała, czynny muzyk, pianista kameralista, doświadczony nauczyciel, organizator i dyrektor szkół muzycznych, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; czynny również w zawodowych, naukowych i kulturalnych organizacjach pozarządowych, w dziedzinie współpracy z zagranicą itp.

Część V – **Uczeń w systemie – od etapu rekrutacji do „poszkolnego”**, to ukazanie w syntetycznym, ale zarazem pogłębionym ujęciu, jak „system szkoły muzycznej” działa; ukazanie poprzez problem kariery szkolnej ucznia szkoły muzycznej. A więc niejako poprzez wgląd w istotę systemu, jak ten system funkcjonuje „od wewnątrz”, wgląd w to, jak jego główny podmiot i przedmiot zarazem – uczeń naszej szkoły muzycznej – jest widziany i traktowany od fazy rekrutacyjnej (a nawet wcześniejszej) do „absolwenckiej” (a nawet późniejszej). Autor: Maria Elwira Twarowska, muzyk-pedagog, doktor nauk humanistycznych w zakresie nauk o muzyce, absolwentka Podyplomowego Studium Psychologii Muzyki w AMFC, pedagog szkół muzycznych i Zamiejscowego Wydziału Pedagogiczno-Instrumentalnego UMFC w Białymstoku, entuzjastka idei „przedszkola muzycznego”.

Część VI – **Psychologiczna sytuacja** ucznia to dalszy krok w kierunku ucznia, w głąb jego psychiki, ale zarazem w stronę problematyki jego kształcenia, wychowania i opieki, a także specjalistycznej pomocy, jakiej czasami wymaga, by sprostać zadaniom szkolnym. Autor: Anna An-

tonina Gluska, muzyk i doktor psychologii, pracownik Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej CEA oraz Zespołu Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy, a także adiunkt Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego tamże.

1 | *Funkcje założone szkolnictwa, statystyka, sieć szkolna*

Mirosława Jankowska

W opracowaniu – części pierwszej materiałów do raportu o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia – najpierw przedstawiamy funkcje założone tego szkolnictwa w sformułowaniach zawartych w rozporządzeniach Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Temu ministrowi bowiem podlega szkolnictwo artystyczne i – jeśli chodzi o nadzór pedagogiczny – wszystkie placówki, w których odbywa się kształcenie artystyczne, muzyczne. Szkoły, które prowadzą także kształcenie ogólne, obowiązane są również do stosowania się do regulacji zawartych w Ustawie o systemie oświaty. We wszystkich szkołach sprawy nauczycieli reguluje Karta Praw i Obowiązków Nauczycieli.

Do realizacji funkcji założonych konieczne są warunki umożliwiające stosowne działania. Niektóre z nich przedstawiamy w wybranych rozporządzeniach.

Warto przypomnieć, że prawdopodobnie pierwszym dokumentem, który porządkował sprawy formalne szkół muzycznych, było Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 1 czerwca 1937 r. o ustroju szkół artystycznych muzyki (Dz.U. 1937 nr 44 poz. 343).

W części kolejnej, opisie statystycznym szkolnictwa muzycznego, wykorzystane zostały materiały-dane z Centrum Edukacji Artystycznej¹ oraz opracowania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego. W umieszczonych w tekście tabelach przechodzimy od ogólnej informacji o szkołach artystycznych w Polsce, przez informacje o całym systemie szkolnictwa muzycznego (różne typy i stopnie kształcenia) do szkolnictwa muzycznego I stopnia, które ukazane jest w różnych aspektach (organy prowadzące

¹ Pragnę wyrazić podziękowanie Panu dr. Zdzisławowi Bujanowskiemu, Dyrektorowi Centrum Edukacji Artystycznej i Pani Wicedyrektor Marzennie Maksymienko za udostępnienie wszelkich materiałów potrzebnych w opracowaniu. Podziękowania kieruję również do Pana Bernarda Czajki, Naczelnika Wydziału Prawnego CEA oraz Pani Lucyny Owadowskiej, która zajmowała się porządkowaniem danych statystycznych dotyczących szkolnictwa artystycznego.

szkoły; rozmieszczenie szkół wg województw i wielkości miast; dostępność społeczna tych szkół). Zamieszczona została też informacja o szkołach podstawowych w systemie oświaty powszechnej, by zobaczyć szkoły muzyczne także w tej perspektywie. W trakcie gromadzenia danych wybrano również tabele z informacjami o szkolnictwie muzycznym z ostatnich pięćdziesięciu lat.

1. Funkcje założone szkolnictwa muzycznego I stopnia

W przepisach prawnych dotyczących szkół artystycznych i innych placówek kształcenia artystycznego zawsze znajdujemy odniesienia do całości systemu oświaty i wychowania, i przepisy te były zmieniane, uzupełniane równoległe do zmian w całym systemie. W dawniejszych przepisach (1965 r., 1970 r.) mówi się o „rodzajach szkół artystycznych”, a w nowszych (2005 r.) – o „typach szkół artystycznych publicznych i niepublicznych”. Informację o strukturze systemu kształcenia artystycznego znajdujemy w rozporządzeniu dot. „zasad organizacji kształcenia i wychowania” w tych placówkach [3]², jak i w rozporządzeniach dotyczących tylko „typów szkół artystycznych” [1].

W systemie szkół muzycznych mamy szkoły I stopnia i II stopnia. Zarówno na I stopniu, jak i II stopniu działają szkoły, które realizują kształcenie ogólne i kształcenie artystyczne, oraz szkoły, które realizują wyłącznie kształcenie artystyczne. Na stopniu I ogólnokształcące szkoły muzyczne mają sześcioletni cykl kształcenia (podobnie jak w systemie oświaty powszechnej) i dają podstawy wykształcenia muzycznego oraz wykształcenie ogólne w zakresie szkoły podstawowej [1]. Szkoły I stopnia, które realizują wyłącznie kształcenie artystyczne, mają sześcioletni lub czteroletni cykl kształcenia (w zależności od wieku uczniów), one również dają podstawy wykształcenia muzycznego.

Ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia kształcą w cyklu sześcioletnim, dając wykształcenie w zawodzie „muzyk” oraz wykształcenie ogólne (gimnazjum + liceum), umożliwiające uzyskanie świadectwa dojrzałości. Szkoły muzyczne II stopnia realizujące wyłącznie kształcenie artystyczne, kształcą w cyklu sześcioletnim i czteroletnim, w zależności od specjalności kształcenia i dają wykształcenie w zawodzie „muzyk” [1].

Przepisami uregulowane jest też łączenie w jednej placówce szkoły muzycznej I stopnia ze szkołą II stopnia (patrz dalej: tab. 1.2 i tab. 1.4).

² Cyfry umieszczone w nawiasach kwadratowych oznaczają kolejne pozycje w „Wykazie aktów prawnych uwzględnionych w opracowaniu”.

Obecnie szkoły muzyczne publiczne podlegają (jako organom prowadzącym) Ministerstwu Kultury i Dziedzictwa Narodowego (MKiDN) lub samorządom (Jednostki Samorządu Terytorialnego – JST). Szkoły muzyczne niepubliczne (z uprawnieniami szkół publicznych bądź bez uprawnień) to szkoły prywatne, szkoły prowadzone przez stowarzyszenia, związki wyznaniowe i in. (patrz dalej: tab. 1.1 i tab. 1.2). Nadzór pedagogiczny nad wszystkimi szkołami sprawuje Centrum Edukacji Artystycznej (MKiDN).

Przepisy ogólne dotyczące „szkół artystycznych i innych placówek kształcenia artystycznego” [3] w następujący sposób określiły zadania tych szkół: „[...] kształcą w określonych dziedzinach sztuki, upowszechniają kulturę i sztukę oraz realizują zadania dydaktyczno-wychowawcze określone w [...] ustawie o rozwoju systemu oświaty i wychowania [...]”.

Wskazano na specyfikę szkół ze względu na dziedzinę sztuki (dla nas: muzyka), na ich osadzenie w całości systemu oświaty i wychowania oraz – na wynikające z tej specyfiki – możliwości (wielorakie) upowszechniania kultury i sztuki.

W dokumentach regulujących powstawanie i działalność szkół rzadko się mówi o „funkcjach”. Najczęściej jest mowa o „zadaniach”, a więc: „funkcje dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze”, a także: „zadania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze”.

By szkoły mogły realizować te funkcje-zadania, powinny być spełnione określone warunki. Szkoły mogą tworzyć swe statuty, mając wzór w ramowych statutach szkół publicznych [2]. Pomocą w organizacji działalności mogą być przepisy dotyczące „zasad organizacji kształcenia i wychowania w szkołach” [3]. Proces dydaktyczny – tak istotny w działalności szkoły – „obudowany” jest wieloma rozporządzeniami, które dotyczą: podstaw programowych [4], ramowych planów nauczania [5], programów nauczania i podręczników [6], organizacji roku szkolnego [8]. Aby proces dydaktyczny mógł przebiegać pomyślnie, by realizowane były wszystkie założone funkcje szkoły, muszą być spełnione podstawowe warunki, niezbędne w realizacji tych wszystkich zadań. Zostały one określone w Rozporządzeniu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego [9]. Bardzo ważne są dokumenty dotyczące kwalifikacji nauczycieli i wychowawców [7], oparte na Karcie Nauczyciela, ale uwzględniające specyfikę szkół artystycznych.

Określenie zadań – funkcji wychowawczej i opiekuńczej szkoły powinno znaleźć się przede wszystkim w statucie szkoły. Szkoła powinna wspierać wysiłki rodziców w tym zakresie i współpracować z nimi ([2] §3, p. 5 i 4). Szkoła też, wychodząc naprzeciw potrzebom dzieci i rodziców, może określić w swoim statucie „organizację współdziałania [...] z poradnia-

mi psychologiczno-pedagogicznymi oraz innymi instytucjami świadczącymi poradnictwo i specjalistyczną pomoc dzieciom i rodzicom” ([2] §4, p. 2).

Wśród wspomnianych wyżej funkcji szkół muzycznych wymieniono również upowszechnianie kultury i sztuki. Funkcja ta może być efektywnie realizowana we współpracy z jednostkami samorządu terytorialnego ([2] §3, p. 7).

Warto wspomnieć o działalności innowacyjnej i eksperymentalnej w szkołach muzycznych [10]. Działania te mogą odbywać się w obszarze realizacji wszystkich czterech wspomnianych wyżej funkcji (dydaktyczna, wychowawcza, opiekuńcza, upowszechnieniowa). Zachętę do takich działań znajdujemy w Ramowym Statucie ([2] §3, p. 3), szkoła może tę działalność umieścić w swoim statucie. Podobnie rzecz się ma z indywidualizacją programów i toku nauczania [11].

Działalność innowacyjna i eksperymentalna otwiera szerzej szkołę ku przyszłości i daje więcej szans rozwoju indywidualnego i kreatywności [Raport Boniego].

Przywoływane „funkcje założone” szkół muzycznych są takie same dla wszystkich typów szkół. Odnajdujemy je w dokumentach – rozporządzeniach dotyczących wszystkich szkół artystycznych. Analizując jednak ich realizację na poszczególnych stopniach kształcenia, możemy zauważyć pewną dynamikę zmiany w hierarchii ważności pełnienia tych funkcji przez szkoły. Szkoły muzyczne I stopnia „dające podstawy wykształcenia muzycznego” (lub w przypadku ogólnokształcących szkół muzycznych: „podstawy wykształcenia muzycznego oraz wykształcenie ogólne w zakresie szkoły podstawowej”) realizują funkcję „upowszechniania” w szczególny sposób – przez dostęp dzieci i młodzieży do nauki muzyki, a przez nich także rodziców i opiekunów (na tym etapie kształcenia również funkcja opiekuńcza jest najpełniej realizowana).

Szkoły muzyczne II stopnia dają „wykształcenie w zawodzie muzyk”, a więc młodemu stwarza się warunki pełniejszego, *quasi*-zawodowego uczestniczenia w życiu kulturalnym. Inaczej – niż w przypadku szkół I stopnia – może układać się współpraca szkół z instytucjami samorządowymi. Szkoły II stopnia mogą być (są?) traktowane nie tylko jako placówki kształcące i wychowujące, lecz także upowszechniające kulturę i sztukę.

2. Opis statystyczny szkolnictwa muzycznego I stopnia

Opis szkolnictwa muzycznego I stopnia poprzedzony zostanie krótką, ogólną informacją o kształceniu w szkołach artystycznych (tab. 1.1) oraz szkolnictwie muzycznym (tab. 1.2 i tab. 1.3). Następnie przedstawiamy szkoły muzyczne w szerszej perspektywie – rozmieszczenie szkół różnych

Tabela 1.1. Szkoły artystyczne wg organów prowadzących (rok szkolny 2011/2012)

L.p.	Typ szkoły	Organ prowadzący			
		MKiDN	JST	szkoły niepubliczne	
				z uprawn.	bez uprawn.
1	Muzyczne	215	95	95	132
2	Plastyczne	25	19	17	—
3	Baletowe	4	1	1	8
4	Bibliotekarskie	3	—	1	—
5	Szkoła cyrkowa	1	—	—	—
6	Policealne	2	1	11	44
		250	116	125	184
		309			

Źródło: dane Centrum Edukacji Artystycznej.

Organ prowadzący: MKiDN – Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, JST – Jednostki Samorządu Terytorialnego, Niepubliczne – z uprawnieniami szkół publicznych, – bez uprawnień szkół publicznych.

typów i stopni w poszczególnych województwach i miastach różnej wielkości. W takiej perspektywie łatwiej będzie ujrzeć różne aspekty szkolnictwa muzycznego I stopnia, jego związki ze szkołami wyższych stopni. Wreszcie w najszerszej perspektywie – odniesienie do systemu oświaty powszechnej.

W tych perspektywach były konstruowane tabele (umieszczone w opracowaniu), które zawierają szczegółowe dane, by czytelnik – sam je analizując – mógł rozważyć formułowane stwierdzenia i wnioski.

W grupie szkół artystycznych – stopień podstawowy i średni (tab. 1.1) znajduje się 675 placówek: publicznych 366 i niepublicznych 309. Są to szkoły: muzyczne, plastyczne, baletowe, bibliotekarskie, policealne artystyczne i szkoła cyrkowa. Szkoły muzyczne to prawie 80%.

Wśród 250 szkół artystycznych prowadzonych przez MKiDN („Zadania ministra wynikające z wypełniania funkcji organu prowadzącego dla części szkół i organu nadzoru dla wszystkich szkół artystycznych realizowane są w Departamencie Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej MKiDN oraz w Centrum Edukacji Artystycznej”³) szkoły muzyczne stanowią 86%; w prowadzonych przez samorządy (116 szkół) muzyczne stanowią 82%. W grupie niepublicznych szkół artystycznych (309 szkół) szkoły muzyczne (227) to 73% tej grupy. Tak więc szkoły muzyczne to najliczniejszy typ szkoły artystycznej.

Porównując liczebność szkół muzycznych według organów prowadzących (tab. 1.2) stwierdzamy, że najwięcej jest szkół prowadzonych przez

³ Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010, [w:] Informacje i opracowania statystyczne, GUS, Warszawa 2010, s. 71.

Tabela 1.2. Szkoły muzyczne stopnia podstawowego i średniego ogółem (rok szkolny 2011/2012)

Typ szkoły	Szkoły muzyczne prowadzone przez MKiDN			Szkoły muzyczne prowadzone przez samorządy			Szkoły muzyczne niepubliczne			Razem
	MK	w ZSM	Razem	JST	w ZSM	Razem	niepubl. bez uprawn.	niepubl. z uprawn.	Razem niepubl.	
PSM I st.	135	3	138	57	1	58	104	61	165	361
PSM I i II st.	44	16	60	8	6	14	—	—	—	74
PSM II st.	2	5	7	2	1	3	28	26	54	64
OSM I st.	1	4	5	9	4	13	—	4	4	22
OSM II st.	1	4	5	11	—	11	—	4	4	10
OSM I i II st.	6	11	17	1	3	4	—	—	—	21
Ponadgimn. muz.	—	2	2	—	—	—	—	—	—	2
ZSM	26	—	26	7	—	7	—	—	—	33
Razem	215	45	260	95	15	110	132	95	227	587

Źródło: dane Centrum Edukacji Artystycznej.

MKiDN, potem niepublicznych i na trzecim miejscu samorządowych – 260 : 227 : 110. Podobna kolejność jest w przypadku szkół muzycznych I stopnia.

Dla wszelkich analiz działania szkół i ich efektywności ważna jest znajomość liczby uczniów i nauczycieli (tab. 1.3). Tu dysponujemy tylko danymi ze szkół prowadzonych przez MKiDN. Uczy się w nich ok. 50 tys. uczniów, prowadzonych przez ok. 9 tys. nauczycieli.

We wszystkich województwach są szkoły podstawowe muzyczne (PSM I st.) i szkoły, w których jest stopień I i II (PSM I i II st.). Najwięcej szkół muzycznych różnych typów jest w województwie mazowieckim (23) i wielkopolskim (21), w nich także najwięcej szkół podstawowych (odpowiednio: 12 i 14). Ale tylko w małopolskim jest pięć typów szkół. Najmniej szkół muzycznych jest w województwie świętokrzyskim (5 szkół). Także 5 jest w woj. kujawsko-pomorskim, ale jedną z nich jest Zespół Szkół Muzycznych w Bydgoszczy, a w nim OSM I i II st. oraz szkoła I i II st. W województwie lubuskim i opolskim jest ta sama liczba szkół (po 12) i te same dwa typy szkół: PSM I st. oraz PSM I i II st. (tab. 1.4).

Analizując rozmieszczenie szkół I st. prowadzonych przez MKiDN, widzimy, że są w nieco więcej niż 1/5 miast w Polsce. W województwach: opolskim, łódzkim, lubelskim i podkarpackim znajdują się one w powyżej

Tabela 1.3. Szkoły muzyczne MKiDN (rok szkolny 2011/2012)

Typ szkoły	Liczba szkół	Liczba nauczycieli	Liczba uczniów ogółem	SM I st.						SM II st.		OSM I st.		OSM II st.	
				cykl 6-letni		cykl 4-letni		Klasa I	Klasa VI	Klasa I	Klasa VI	Klasa I	Klasa VI	Klasa I	Klasa VI
				Klasa I	Klasa VI	Klasa I	Klasa IV								
PSM I st.	135	2899	20961	3096	2598	1770	1584	-	-	-	-	-	-	-	-
PSM I i II st.	44	2180	13696	1467	1282	866	660	895	78	-	-	-	-	-	-
PSM II st.	2	195	633	-	-	-	-	126	106	-	-	-	-	-	-
OSM I st.	1	29	112	-	-	-	-	-	-	-	18	-	-	-	-
OSM II st.	1	134	278	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	48	55
OSM I i II st.	6	815	2833	-	-	-	-	-	-	-	332	232	226	171	
ZSM	26	2631	10184	278	234	215	171	379	321	518	426	338	264	264	
RAZEM	215	8883	48697	4841	4114	2851	2415	1400	1005	868	676	612	490	490	

Źródło: dane Centrum Edukacji Artystycznej MKiDN.

Klasy I rozpoczynające naukę – 10 572 uczniów; klasy kończące naukę – 8770 uczniów.

30% wszystkich miast danego województwa, natomiast w kujawsko-pomorskim – w ok. 10% miast tego województwa. Większość szkół działa w miastach średnich i małych (tab. 1.5).

Biorąc pod uwagę np. województwo wielkopolskie, gdzie szkoły są w 21 miastach, widzimy, że znajdują się one w miastach średnich i dużych (przeszło 80% miast ze szkołami muzycznymi).

Przy konstruowaniu tej tabeli wyodrębniliśmy kategorię miast „poniżej 10 tys. mieszkańców”. Okazało się, że w tych miastach nie ma szkół prowadzonych przez MKiDN. Przechodząc do kategorii miast o większej liczbie mieszkańców (więcej niż 10 tys.), wyodrębniliśmy 10 miast o najmniejszej liczbie mieszkańców (w tej kategorii) (tab. 1.6).

Tabela 1.4. Rozmieszczenie szkół muzycznych (MKiDN) wg typów i województw (rok szkolny 2011/2012)

Województwo	Typ szkoły							Ogółem
	PSM I st.	PSM I i II st.	PSM II st.	OSM I st.	OSM II st.	OSM I i II st.	ZSM*	
Dolnośląskie	11	3	1	-	-	1	1	17
Kujawsko-pomorskie	2	2	-	-	-	-	1	5
Lubelskie	8	3	-	-	-	1	1	13
Lubuskie	10	2	-	-	-	-	-	12
Łódzkie	8	5	-	-	-	1	1	15
Małopolskie	9	3	1	-	1	-	2	16
Mazowieckie	12	5	-	-	-	-	6	23
Opolskie	10	2	-	-	-	-	-	12
Podkarpackie	10	3	-	-	-	-	2	15
Podlaskie	4	2	-	-	-	-	1	7
Pomorskie	11	1	-	-	-	1	1	14
Śląskie	7	6	-	-	-	2	2	17
Świętokrzyskie	4	1	-	-	-	-	-	5
Warmińsko-mazurskie	9	1	-	1	-	-	2	13
Wielkopolskie	14	3	-	-	-	-	4	21
Zachodniopomorskie	6	2	-	-	-	-	2	10
Razem	135	44	2	1	1	6	26	215

Obliczenia własne na podstawie danych Centrum Edukacji Artystycznej.

* Wykaz Zespołów Szkół Muzycznych (MKiDN) według województw, rok szkolny 2011/2012 – w Aneksie.

Tabela 1.5. Rozmieszczenie szkół muzycznych I stopnia (MKiDN) wg województw i wielkości miast (rok 2011)

Województwo	Miasta							Razem liczba miast ze szk. muz.
	ogółem	o liczbie mieszkańców						
		poniżej 10 000	10 000–19 999	20 000–39 999	40 000–99 999	100 000–199 999	200 000 i więcej	
Dolnośląskie	91	-	2	6	4	1	1	14
Kujawsko-pomorskie	52	-	-	2	2	-	1	5
Lubelskie	42	-	5	4	4	-	-	13
Lubuskie	42	-	4	7	-	1	-	12
Łódzkie	44	-	1	2	10	-	1	14
Małopolskie	61	-	2	7	4	-	1	14
Mazowieckie	85	-	2	4	6	1	1	14
Opolskie	35	-	1	7	2	1	-	11
Podkarpackie	50	-	4	5	6	-	-	15
Podlaskie	40	-	-	4	2	-	1	7
Pomorskie	42	-	4	6	2	-	1	13
Śląskie	71	-	-	3	6	5	2	16
Świętokrzyskie	31	-	-	1	3	-	1	5
Warmińsko-mazurskie	49	-	2	8	1	2	-	13
Wielkopolskie	109	-	3	11	6	-	1	21
Zachodniopomorskie	64	-	-	5	3	1	1	10
Polska	908	x	30	82	61	12	12	197

Obliczenia własne na podstawie danych Centrum Edukacji Artystycznej oraz publikacji: *Powierzchnia i ludność w przekroju terytorialnym w 2011 r.*, Informacje i opracowania statystyczne, GUS, Warszawa 2011, tab. 13, s. 44.

Tabela 1.6. Szkoły muzyczne stopnia I (MKiDN) w miastach o wielkości 10–15 tys. mieszkańców

Miasto (województwo)*	Liczba mieszkańców	Typ szkoły
Łosice (mazowieckie)	11090	PSM I st.
Puck (pomorskie)	11249	PSM I st.
Szczebrzeszyn (lubelskie)	11832	PSM I st.
Brzeziny (łódzkie)	12309	PSM I st.
Lubaczów (podkarpackie)	12374	PSM I st.
Zbąszyń (wielkopolskie)	13546	PSM I st.
Słupca (wielkopolskie)	13946	ZSM (I i II st.)
Leżajsk (podkarpackie)	14126	PSM I st.
Słupsk (pomorskie)	14252	PSM I i II st.
Starogard (pomorskie)	14808	PSM I st.

* Miasta uszeregowano według wzrastającej liczby mieszkańców.

Źródło: *Stan i struktura ludności oraz ruch naturalny w przekroju terytorialnym w 2010 r. Stan w dniu 31 XII*, Informacje i opracowania statystyczne, GUS, Warszawa, 2011; dane Centrum Edukacji Artystycznej z roku szk. 2011/2012.

Tabela 1.7. Miasta z jedną szkołą muzyczną I stopnia (MKiDN) wg województw (rok 2011)

Województwo	Liczba miast		
	ogółem	ze szkołami muz. I st.	w tym tylko jedna szkoła I st.
Dolnośląskie	91	14	9
Kujawsko-pomorskie	52	5	2
Lubelskie	42	13	8
Lubuskie	42	12	10
Łódzkie	44	14	8
Małopolskie	61	14	9
Mazowieckie	85	14	7
Opolskie	35	11	8
Podkarpackie	50	15	10
Podlaskie	40	7	4
Pomorskie	42	13	11
Śląskie	71	16	7
Świętokrzyskie	31	5	4
Warmińsko-mazurskie	49	13	10
Wielkopolskie	109	21	14
Zachodniopomorskie	64	10	6
Polska	908	197	119

Źródło: dane Centrum Edukacji Artystycznej oraz publikacja: *Powierzchnia i ludność w przekroju terytorialnym w 2011 r.*, Informacje i opracowania statystyczne, GUS, Warszawa 2011, tab. 13, s. 44.

W grupie szkół prowadzonych przez samorządy (JST) podobne są proporcje wielkości miast, w których działają szkoły I stopnia. (Warto dodać, że we Wrocławiu i Krakowie są jeszcze po 4 szkoły „samorządowe”, w Poznaniu – 2). Także w tej grupie jest kilka szkół działających w miejscowościach o liczbie mieszkańców poniżej 10 tys. Najmniejsza miejscowość, w której działa szkoła muzyczna I stopnia to Czaśław w woj. małopolskim (780 mieszkańców).

Dokonując przeglądu miast, w których są szkoły muzyczne, a szczególnie szkoły I stopnia, zauważyliśmy, że w niektórych miastach jest wiele szkół, a w niektórych tylko jedna szkoła muzyczna I stopnia (tab. 1.7).

Na ogólną liczbę miast (197, te stanowią ok. 22% wszystkich miast w Polsce), w których są szkoły muzyczne, aż w 119 (w 60% miast) jest tylko jedna (prowadzona przez MKiDN) szkoła muzyczna I stopnia.

Tabela 1.8. Kształcenie muzyczne na poziomie podstawowym, stopień I (rok szkolny 2011/2012)

Szkoły muzyczne	Prowadzone przez MKiDN	Prowadzone przez JST	Niepubliczne (razem)	Ogółem
Szkoły I st. jako odrębne jednostki	135	57	165	357
typ PSM				
typ OSM	1	9	4	14
Szkoły typ I st. + II st.	44	8	–	52
Szkoły typ OSM I st. + II st.	6	1	–	7
Szkoły w ZSM typ PSM I st.	19	7	–	26
typ OSM I st.	15	7	–	22
Razem	220	89	169	478

Obliczenia własne na podstawie danych z Centrum Edukacji Artystycznej.

Zgodnie ze wskazanymi w Rozporządzeniach zadaniami szkół I st., szkoły te „dają podstawy wykształcenia muzycznego”. Przy bardzo zróżnicowanym, jeśli chodzi o strukturę i nazewnictwo, systemie szkół muzycznych, zliczyliśmy wszystkie placówki-szkoły muzyczne, które dają „podstawowe wykształcenie muzyczne” (na poziomie szkół I st.) – prowadzone przez MKiDN, przez samorządy (JST) i niepubliczne (tab. 1.8).

Najwięcej ich prowadzi MKiDN: 220 (w tym: PSM – 135, oraz w typie „I st. + II st.” – 44). Szkół niepublicznych było 169 i tu także najwięcej typu PSM (165 szkół). Wśród szkół prowadzonych przez JST (89 szkół) również jest najwięcej typu PSM I st.

Informacje zawarte w tej tabeli, ale także w poprzednich i w następnej, ukazują możliwości kształcenia muzycznego dzieci i młodzieży na poziomie podstawowym, wg konkretnych programów i pod fachową opieką

Tabela 1.9. Dostępność społeczna szkół muzycznych I stopnia (MKiDN) wg województw

Województwo	Liczba mieszkańców	Liczba szkół muz. I st.*	Liczba mieszkańców województwa na 1 szkołę muz. I st.	Liczba uczniów w wieku 7–12 lat na jedną szkołę muz. I st.
Dolnośląskie	2 877 840	17	169 285	8 728
Kujawsko-pomorskie	2 069 543	6	344 924	20 426
Lubelskie	2 151 895	13	165 530	9 969
Lubuskie	1 011 024	12	84 252	4 834
Łódzkie	2 534 357	16	158 397	8 411
Małopolskie	3 310 094	16	206 881	12 784
Mazowieckie	5 242 911	23	227 953	12 980
Opolskie	1 028 585	12	85 715	4 418
Podkarpackie	2 103 505	17	123 735	7 976
Podlaskie	1 188 329	7	169 761	9 814
Pomorskie	2 240 319	14	160 023	9 764
Śląskie	4 635 882	17	272 699	14 082
Świętokrzyskie	1 266 014	5	253 203	14 502
Warmińsko-mazurskie	1 427 241	14	101 946	6 237
Wielkopolskie	3 419 426	21	162 830	9 927
Zachodniopomorskie	1 693 072	10	169 307	9 374
Polska ogółem	38 200 027	220	x	x

Obliczenia własne na podstawie danych Centrum Edukacji Artystycznej oraz: *Stan i struktura ludności oraz ruch naturalny w przekroju terytorialnym w 2010 r. Stan na 31 XII*, Informacje i opracowania statystyczne, GUS, Warszawa 2011, tab. 3, s. 13–14, także: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*, Informacje i opracowania statystyczne, GUS, Warszawa 2010, tab. 4 (32), s. 164–165.

* Zliczone zostały wszystkie szkoły muzyczne (MKiDN) kształcące na poziomie podstawowym, I stopnia (patrz: tab. 1.8. „Kształcenie muzyczne na poziomie podstawowym, I stopnia”, także tab. 1.4. „Rozmieszczenie szkół muzycznych MKiDN według typów szkół i województw, 2011 r.”). Nie uwzględniono tu szkół prowadzonych przez samorządy oraz szkół niepublicznych.

wykwalfikowanych nauczycieli-muzyków. Jest to bardzo ważne, zwłaszcza w sytuacji totalnego załamania się kształcenia muzycznego w systemie oświaty powszechnej.

W tabeli 1.9 uwzględniliśmy tylko placówki-szkoły I st. prowadzone przez MKiDN oraz liczbę mieszkańców danego województwa, przypadającą na jedną szkołę I st. Ale istotniejszą informacją o możliwościach dostępu do kształcenia muzycznego – podstawowego jest liczba dzieci w wieku 7–12 lat (formalny wiek dla uczniów szkoły podstawowej). Najmniejsza liczba

dzieci na jedną szkołę muzyczną I st. przypada w woj. opolskim – 4418; największa – 20 426 – w woj. kujawsko-pomorskim. Ale jeśli uwzględnimy także samorządowe i niepubliczne szkoły muzyczne, to zmniejszy się znacząco liczba dzieci w wieku szkolnym, przypadająca na jedną szkołę I st., i tak w woj. opolskim – razem 15 szkół i 3534 dzieci na jedną szkołę; w woj. kujawsko-pomorskim – 18 szkół i 6809 dzieci na jedną szkołę. Jeszcze kilka przykładów: woj. łódzkie – razem 23 szkoły i 5851; podkarpackie – 29 szkół i 4675 dzieci na jedną szkołę; śląskie – 25 szkół i 9575; małopolskie – 37 szkół i 5528; mazowieckie – 47 szkół i 6352 dzieci na jedną szkołę.

3. Szkoły muzyczne I stopnia na tle szkół podstawowych oświaty powszechnej

W roku szkolnym 2009/2010 było 13 191 ogólnodostępnych szkół podstawowych, z tego: w miastach 3921 (o 0,5% więcej niż w roku poprzednim), na wsi 9270 (o 1,3% mniej niż w roku poprzednim). W szkołach tych uczyło się 2,2 mln dzieci (liczba zmalała o 2,6% w porównaniu z rokiem poprzednim), a uczniowie szkół podstawowych stanowili 41,7% całej zbiorowości uczących się (w roku 2000/2001 aż 45,6%) (*Oświata...*, 56–57).

W tym samym roku szkolnym jednostki samorządu terytorialnego prowadziły 93% szkół podstawowych dla dzieci i młodzieży, kształciło się w nich 97% wszystkich uczniów tego typu szkół. Jednostki sektora prywatnego prowadziły 6,7% ogółu szkół podstawowych dla dzieci i młodzieży, a uczyło się w nich 2,8% ogółu uczniów tych szkół. Liczba uczniów i szkół tego sektora systematycznie rośnie (*Oświata...*, 57).

W roku szkolnym 2009/2010 w 46 ogólnokształcących szkołach artystycznych I st. (w tym: w klasach IV–VI szkół baletowych) kształciło się 7419 uczniów (z tego 62,5% to dziewczęta).

Szkoły artystyczne I stopnia (na poziomie podstawowym) stanowiły w tym roku szkolnym 0,35% ogółu szkół podstawowych dla dzieci i młodzieży i kształciło się w nich 0,34% liczby wszystkich uczniów szkół podstawowych. (*Oświata...*, 72).

Sytuację tych szkół w poszczególnych województwach przedstawia tabela 1.10 (liczba szkół; uczniowie – ogółem i w klasie I; absolwenci). W czterech województwach nie ma artystycznych szkół ogólnokształcących na stopniu podstawowym. Są to: lubuskie, opolskie, podlaskie i świętokrzyskie.

Tabela 1.10. Szkoły podstawowe wg województw (rok 2009/2010) (w tym: artystyczne ogólnokształcące)

	Szkoły	Uczniowie		Absolwenci
		ogółem	w tym w kl. I	ogółem
POLSKA	13972	2235018	359023	411496
Dla dzieci i młodzieży	13191	2210279	356438	405697
w tym: artystyczne ogólnokształcące	46	7419	1412	1105
Dolnośląskie	822	151605	24109	28508
Dla dzieci i młodzieży	739	149454	23891	27948
w tym: artystyczne ogólnokształcące	4	414	100	55
Kujawsko-pomorskie	706	125665	19893	23514
Dla dzieci i młodzieży	661	123942	19721	23096
w tym: artystyczne ogólnokształcące	3	693	119	101
Lubelskie	1064	131540	20178	25179
Dla dzieci i młodzieży	1032	130540	20063	24991
w tym: artystyczne ogólnokształcące	1	299	49	46
Lubuskie	344	59382	9347	10898
Dla dzieci i młodzieży	318	58449	9267	10656
Łódzkie	876	137528	22323	25978
Dla dzieci i młodzieży	818	135894	22143	25581
w tym: artystyczne ogólnokształcące	2	452	81	79
Małopolskie	1481	206995	32908	37614
Dla dzieci i młodzieży	1430	205666	32764	37287
w tym: artystyczne ogólnokształcące	5	931	163	148
Mazowieckie	1792	305075	51751	53965
Dla dzieci i młodzieży	1680	301895	51351	53297
w tym: artystyczne ogólnokształcące	10	1324	272	184
Opolskie	403	54258	8382	10344
Dla dzieci i młodzieży	380	53594	8335	10224
Podkarpackie	1149	135119	20950	25406
Dla dzieci i młodzieży	1120	134151	20826	25190
w tym: artystyczne ogólnokształcące	5	498	101	86
Podlaskie	450	69763	11042	13568
Dla dzieci i młodzieży	433	69290	10981	13415
Pomorskie	696	140234	23080	24784
Dla dzieci i młodzieży	653	138531	22905	24401
w tym: artystyczne ogólnokształcące	1	186	31	21
Śląskie	1255	245109	39250	45130
Dla dzieci i młodzieży	1163	241584	38908	44303
w tym: artystyczne ogólnokształcące	5	892	167	140
Świętokrzyskie	608	73762	11603	14015
Dla dzieci i młodzieży	582	73096	11535	13871
Warmińsko-mazurskie	551	89821	14478	16657
Dla dzieci i młodzieży	515	88623	14381	16396
w tym: artystyczne ogólnokształcące	2	316	60	56
Wielkopolskie	1263	212674	34349	37884
Dla dzieci i młodzieży	1198	210267	34097	37304
w tym: artystyczne ogólnokształcące	5	717	126	102
Zachodniopomorskie	512	96488	15380	18052
Dla dzieci i młodzieży	469	95303	15270	17737
w tym: artystyczne ogólnokształcące	3	697	143	87

Źródło: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*, Informacje i opracowania statystyczne, GUS, Warszawa 2010, tabl. 3(31), s. 160–163.

4. Zakończenie

Przygotowanie Raportu o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia (szkół, które są podstawą kształcenia muzycznego) powinno służyć nie tylko władzom szkolnym, czy organom zarządzającym nimi. Jeżeli mamy zainteresować kształceniem w szkołach I stopnia szersze – niż dotychczas – grono rodziców i opiekunów dzieci, to warto informacje o działających szkołach muzycznych I stopnia (o szkolnictwie muzycznym) przedstawiać w jak najprostszy sposób. Warto dlatego, że inicjatywy tworzenia taki szkół, jeśli będą „inicjatywą społeczną”, mają szanse realizacji i rozwoju tych placówek. Społeczności lokalne już nie czekają, aż im ktoś „od góry” założy szkołę – tym bardziej w obecnej sytuacji koniecznych ograniczeń finansowych.

Struktura polskiego szkolnictwa muzycznego jest mocno osadzona w naszej tradycji, czerpie z niej. Zmiany, jakie przeprowadzano, wynikały z różnych inspiracji i różne były ich skutki (i dobre, i niezbyt dobre). Ale podejmując nowe, należy bardzo starannie i odpowiedzialnie rozważyć – biorąc pod uwagę nie tylko wskaźniki ekonomiczne, lecz przede wszystkim aspekt społeczny, kulturowy, przyszłość naszej kultury – czy proponowane zmiany w sposób znaczący ułatwią dostęp do kultury muzycznej, czy przyczynią się do jej wzbogacenia.

Wyjaśnienia wymaga różna liczebność szkół muzycznych w kolejnych częściach Raportu. W części pierwszej (tab. 1.2. i tab. 1.4.) podaliśmy 215 szkół podległych MKiDN (dwa stopni różnych typów). W części drugiej (s. 37) i części piątej (s. 110) Autorki piszą o 211 szkołach I stopnia (bo tych szkół dotyczy *Raport*) – tu pominięto dwie szkoły tylko II stopnia (z tab. 1.4.) oraz te, tego samego typu, które były liczone w Zespołach Szkół (ZSM).

Natomiast w tabeli 1.8. podano 220 szkół muzycznych kształcących na poziomie podstawowym (prowadzonych przez MKiDN). Zliczono wszystkie szkoły I stopnia, zarówno te działające jako odrębne „jednostki” (PSM I st. i OSM I st.), jak i te, które istnieją w różnych typach szkół, także w Zespołach Szkół Muzycznych.

Wykaz aktów prawnych uwzględnionych w opracowaniu

1. Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 29 grudnia 2004 r. w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych (Dz.U. 2005 nr 6 poz. 42).
2. Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 18 kwietnia 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznych szkół i placówek artystycznych (Dz.U. 2011 nr 80 poz. 511).
3. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 9 czerwca 1965 r. w sprawie zasad organizacji kształcenia i wychowania w szkołach i innych placówkach kształcenia artystycznego (Dz.U.1965 nr 25 poz. 169, zm. Dz.U. 1970 nr 07 poz. 57).

4. Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 grudnia 2010 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych (Dz.U. 2011 nr 15 poz. 70).
5. Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 9 grudnia 2010 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. 2011 nr 15 poz. 69).
6. Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 25 lutego 2011 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkołach artystycznych programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników dla szkół artystycznych (Dz.U. 2011 nr 52 poz. 268).
7. Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 września 2011 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych, placówek kształcenia artystycznego i placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2011 nr 224 poz. 1345).
8. Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lutego 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji roku szkolnego w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. 2011 nr 36 poz. 184).
9. Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 12 marca 2001 r. w sprawie określenia podstawowych warunków niezbędnych do realizacji przez szkoły artystyczne zadań statutowych i programów oraz realizacji przez nauczycieli tych szkół zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych (Dz.U. 2001 nr 26 poz. 290).
10. Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 5 maja 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki artystyczne (Dz.U. 2011 nr 104 poz. 608).
11. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Sportu z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U. 2002 nr 3 poz. 28).

Wykaz wykorzystanych źródeł statystycznych

- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*. Informacje i opracowania statystyczne, Warszawa, Główny Urząd Statystyczny, 2010.
- Powierzchnia i ludność w przekroju terytorialnym w 2011 r.* Informacje i opracowania statystyczne, Warszawa, Główny Urząd Statystyczny, 2011.
- Stan i struktura ludności oraz ruch naturalny w przekroju terytorialnym w 2010 r. Stan w dniu 31 XII*. Informacje i opracowania statystyczne, Warszawa, GUS, 2011.
- Szkolnictwo muzyczne w Polsce. Zebrane materiały statystyczne*, wybór i opracowanie Mirosława Jankowska, Warszawa, AMFC IPM, 1990.
- Szewczyk Leszek, *Kadrowy potencjał społeczności wojewódzkich. Statystyczny opis wybranych charakterystyk stanu w 1978 roku*, w: *Kadrowe problemy kultury – materiały konwersatorium*. Zeszyt nr 1, Instytut Kultury, UW – Wydział Dziennikarstwa i Nauk Politycznych, Instytut Nauk Politycznych, Warszawa 1980, s. 9–34.
- Statystyczna charakterystyka zbiorowości pracowników działu „Kultura i Sztuka” w 1978 roku*. [Zawiera 106 tablic]. Układ i wybór tablic Leszek Szewczyk, w: *Kadrowe problemy kultury...*, s. 45–160.

2 | *Przedmiot główny – instrument. Nauczyciele i nauczanie*

Małgorzata Chmurzyńska

Nauczyciel instrumentu w szkolnictwie muzycznym pełni rolę szczególną i dużo bardziej znaczącą niż w przypadku innych pedagogów (zarówno ze szkół oświatowych, jak i nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych w szkolnictwie muzycznym). Potwierdzają to zarówno badania polskie, jak i badania prowadzone w innych krajach. A dzieje się tak dlatego, że lekcje są indywidualne i odbywają się za zamkniętymi drzwiami. Ten rodzaj nauczania tworzy szczególny rodzaj intymności między jego uczestnikami, ale także związany jest z większym poczuciem zależności, jakie może odczuwać uczeń wobec nauczyciela. Zależność ta wynika z faktu, iż nauczyciel jest stroną silniejszą i ma dużo większe możliwości bezpośredniego oddziaływania na uczniów niż w szkolnictwie powszechnym. Wpływa on zatem na rozwój ucznia, zarówno muzyczny, jak i ogólny, ale tym samym ponosi większą odpowiedzialność za kształtowanie się motywacji wewnętrznej ucznia, jego zainteresowań muzycznych, preferencji, postaw wobec muzyki, a także jego samooceny i poczucia wiary we własne możliwości (Glińska-Rękawik 2007). Dodajmy też, iż sam przedmiot nauczania (muzyka, gra na instrumencie) sprawia, że relacje między uczniem a nauczycielem są bardzo nasycone emocjonalnie (Konaszkiewicz 2001), a specyfika kształcenia muzycznego powoduje, że nawet najzdolniejszy uczeń na skutek nieprawidłowych relacji z pedagogiem może nie wykorzystać w pełni tkwiących w nim możliwości (Manturzevska 1990). Dlatego nauczyciel instrumentu, zwłaszcza ten pierwszy, ze szkoły podstawowej, stanowi jedną z najbardziej znaczących osób w całym życiu muzyków, i nie tylko muzyków (Mikłaszewski 2000; Sosniak 1990). Z tego też powodu warto i należy prowadzić badania poświęcone tej grupie zawodowej muzyków.

Niniejszy tekst składa się z dwóch zasadniczych części. W pierwszej przedstawimy dane statystyczne dotyczące nauczycieli uczących gry na instrumentach w podstawowych szkołach muzycznych, w drugiej – wyniki badań pedagogiczno-psychologicznych, prowadzonych na znacznej części populacji nauczycieli-instrumentalistów.

1. Nauczyciele przedmiotu głównego jako grupa zawodowa

1.1. Wstępne założenia i problemy

Dokumentacja CEA – mimo bogatych zasobów – pozwala na przybliżone tylko określenie globalnych liczebności nauczycieli instrumentu. Przyczyna tkwi w formularzu „Organizacja roku szkolnego” – głównym źródle statystycznym – w jego konstrukcji i zasadach wypełniania.¹

Dodatkowa trudność wiąże się z przyjętym dla tej części raportu założeniem, iż przedmiotem analizy będą wyłącznie nauczyciele prowadzący zajęcia z „instrumentu głównego” (w formularzach niektórych szkół występującego pod nazwą „przedmiot główny”). Nie uwzględnialiśmy nauczycieli np. fortepianu dodatkowego, jeśli nie prowadzili jednocześnie zajęć z fortepianu jako instrumentu głównego. Tacy nauczyciele częściej okazywali się bardziej nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych (prowadzili także zajęcia z audycji muzycznych, kształcenia słuchu) niż z instrumentu. Pominęto także grupę „czystych” akompaniatorów, którzy nie prowadzą zajęć dydaktycznych. Te wstępne założenia, zgodne z celami tej części raportu, okazały się niezwykle trudne do zrealizowania na podstawie formularzy „Organizacji roku szkolnego”.

Autorzy raportu nie mieli dostępu do nazwisk nauczycieli. Dlatego nie jesteśmy w stanie określić, ilu nauczycieli instrumentu (i z jakich specjalności) pracuje w więcej niż jednej szkole. Można założyć, iż nauczyciel, który jest zatrudniony w niepełnym wymiarze godzin, jeśli nie prowadzi innej działalności, to pracuje także na pewno w innej szkole. Należy zatem przyjąć, że podawane liczebności – dotyczące raczej „stanowisk nauczycielskich” w szkołach niż osób – mogą być nieco zawyżone w stosunku do rzeczywistej liczby nauczycieli instrumentu. Dokumentacja CEA pozwala precyzyjnie określić liczbę nauczycieli w poszczególnych szkołach, ale trudno na tej podstawie wskazać, ile osób uczących gry na instrumentach w ogóle pracuje w szkolnictwie muzycznym.

Poza liczebnościami największym problemem okazała się kwestia precyzyjnego określenia wykształcenia. Nauczyciele instrumentalni dysponują dość zróżnicowanym poziomem wykształcenia: są wśród nich absolwenci (mgr) instrumentalistyki w akademiach muzycznych², absolwenci

¹ A zasady wypełniania – łamane niestety przez szkoły – wymagają wpisania w rubryki arkusza kalkulacyjnego Excel więcej niż jeden raz tych samych informacji. Ominięcie np. rubryki „przedmiot” i niewpisanie tam sformułowania „instrument główny” lub „przedmiot główny” rodzi poważne problemy dla opracowujących dane.

² Pojęcie „akademia muzyczna” dotyczyć będzie zarówno dawniejszych PWSM, obecnych AM, jak i UMFC w Warszawie.

wydziałów IV³ (dawniej zw. wychowaniem muzycznym, obecnie – edukacja muzyczna) akademii muzycznych, analogicznych wydziałów uczelni niemuzycznych (np. w ramach wyższych szkół pedagogicznych, akademii pedagogicznych czy uniwersytetów), także nauczyciele legitymujący się wyłącznie dyplomem szkoły II st. lub tytułem magistra uzyskanym na innych, niemuzycznych studiach. W poprzednich latach dominującą grupą wśród nauczycieli instrumentalistów byli absolwenci wydziałów IV (por. Jankowska 1990). W ostatnim okresie znacznie wzrosła liczba absolwentów instrumentalistyki, zarówno wśród młodych nauczycieli (w grupie wiekowej do 30 roku życia około 90% to absolwenci instrumentalistyki), jak i starszych (głównie absolwentów wydziałów IV uczelni muzycznych oraz analogicznych wydziałów na uczelniach niemuzycznych). W tym ostatnim przypadku miało to związek z wejściem w życie Rozporządzenia Ministra Kultury z dn. 6 lutego 2002 r. w sprawie kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych i placówek kształcenia artystycznego (Dz.U.2002.14.135). Bardzo liczna grupa nauczycieli zmuszona została wówczas do uzupełnienia swojego wykształcenia instrumentalnego, uzyskując (najczęściej) licencjat na niestacjonarnych studiach w akademiach muzycznych.

Formularz „Organizacja roku szkolnego” nie daje możliwości głębokiego wglądu w tę skomplikowaną materię. Nie ma zwyczaju podawania w nim dat ukończenia studiów, co pozwoliłoby na ustalenie chronologii przebiegu edukacji nauczyciela; nie wiadomo, jakich studiów dotyczy tytuł „mgr” w rubryce 2 („Tytuł naukowy”) – może on bowiem dotyczyć zarówno studiów muzycznych, jak i niemuzycznych.

Z tych wszystkich względów wydaje się pożądanym, aby studia nad opracowaniami statystycznymi dalej trwały, a dane były aktualizowane.

1.2. Typy szkół

Większość analiz została dokonana z podziałem na trzy typy szkół, przy czym analizy te dotyczyły nauczycieli prowadzących zajęcia z instrumentu głównego w szkołach stopnia I.⁴

1. SM I st. – najliczniejsze w Polsce i zatrudniające największą liczbę nauczycieli; w dalszych analizach posługiwać będziemy się skrótem PSM I;
2. Szkoły z pionem ogólnokształcącym – do tej kategorii należą zarówno szkoły wyłącznie stopnia I (np. OSM I st.; OSM I st. i SM I st.), jak i szkoły

³ Jedynie w Warszawie jest to wydział V.

⁴ Pominęto nauczycieli zatrudnionych wyłącznie w szkołach stopnia II.

stopnia I i II⁵ (np. OSM I i II st.; OSM I i II oraz SM I lub/i SM II); w dalszych analizach posługiwać będziemy się skrótem OSM/ZSM;

3. SM I i II st. (bez pionu ogólnokształcącego); w dalszych analizach posługiwać będziemy się skrótem PSM I II.

W sumie analizą objęto nauczycieli z 211 szkół muzycznych podlegających MKiDN.

1.3. Liczebności

Według danych pozyskanych z CEA łączna liczba nauczycieli instrumentu oraz przedmiotów ogólnomuzycznych wynosi 5562. Jeśli chodzi o samych instrumentalistów, to liczby te wahają się – według dokumentacji CEA – od 3745 do 5062 (pierwsza z nich wydaje się bardzo bliska rzeczywistej liczby osób, druga to wynik zsumowania stanowisk nauczycielskich, przy czym obejmuje on również akompaniatorów i nauczycieli instrumentu dodatkowego) oraz od 4248 do 4347 (wyliczenia własne, *vide*: tab. 2.1). Najwięcej różnic występuje w przypadku szkół PSM I – w analizach odwołujemy się głównie do liczby 1871, mimo że nie udało się dla wszystkich nauczycieli z tej grupy zidentyfikować instrumentu głównego. Szacunkowo rzecz ujmując, w polskich szkołach muzycznych gry na instrumentach uczy od około 3800 do 4300 nauczycieli.

1.4. Wiek

Badana grupa jest bardzo zróżnicowana wiekowo – nadmienimy, iż najmłodszy nauczyciel instrumentu urodził się w 1990, a najstarszy – w 1928. Dlatego operowanie średnimi nie ma tym wypadku żadnego sensu. Podzielono natomiast badanych na 5 kategorii wiekowych, które w przybliżeniu odpowiadają fazom rozwoju zawodowego człowieka dorosłego (Super 1957) i rozwoju zawodowego muzyka (Manturzevska 1990).

Najliczniejszą grupę stanowią nauczyciele w wieku od 41. do 52. roku życia. Manturzevska (1990) wielokrotnie zwracała uwagę na fakt, iż w karierach muzyków-instrumentalistów około 40. roku życia następuje pewien przełom związany z ograniczeniem działalności koncertowej na rzecz pedagogiki. Niniejsze dane wydają się potwierdzać te ustalenia.

1.5. Wykształcenie

Tabela 2.3 zawiera zbiorcze zestawienie uwzględniające wykształcenie nauczycieli z różnych kategorii wiekowych, uczących w trzech typach szkół. Wynika z niej, że tylko 2% nauczycieli nie posiada wyższego wykształcenia. Jest to ogromny postęp w stosunku do poprzednich lat (por. Jankowska

⁵ Pomiejęto cztery szkoły oferujące kształcenie wyłącznie stopnia II.

Tabela 2.1. Zestawienie nauczycieli instrumentu wg specjalności

Specjalność instrument	Typ szkoły			Ogółem
	PSM I	OSM/ZSM	PSM I i II	
Fortepian	529	250	479	1258
Skrzypce	259	177	263	699
Gitara	195	64	124	381
Flet	138	54	109	300
Akordeon	158	33	105	296
Wiolonczela	89	68	89	246
Klarnet	104	34	93	231
Trąbka	88	32	68	188
Perkusja	63	38	63	164
Saksofon	67	17	44	128
Puzon	24	10	33	67
Obój	10	16	30	56
Kontrabas	13	10	32	55
Waltornia	13	15	23	51
Altówka	10	5	32	47
Fagot	2	11	22	35
Organy	5	4	14	23
Harfa	3	11	3	17
Tuba	2	1	3	6
Śpiew	1	–	–	1
Suma	1772	850	1626	4248
Niezidentyfikowani	99	–	–	99
Ogółem	1871	850	1626	4347

Wszystkie liczby dotyczą stanowisk nauczycielskich, a nie osób uczących na danym instrumencie.

Tabela 2.2. Rozkład liczebności nauczycieli wg kategorii wiekowych

Przedziały wiekowe	Ogółem
Do 30 roku życia	276
31–40	1204
41–52	1790
53–64	884
65 i powyżej	192
Ogółem	4347

1990). Oczywiście trzeba wziąć pod uwagę, iż studia z instrumentalistyki są obecnie dużo bardziej dostępne – na większości akademii muzycznych w Polsce (poza UMFC w Warszawie) można zdobyć dyplom w trybie nie-stacjonarnym, a dwustopniowość studiów pozwala już po 3 latach (a nie jak wcześniej po 5) uzyskać odpowiednie kwalifikacje.

Tabela 2.3. Wiek a wykształcenie i typ szkoły

Kat. wiek.	PSM I					OSM/ZSM					PSM I i II				
	prof./dr hab.	dr	mgr	lic.	brak	prof./dr hab.	dr	mgr	lic.	brak	prof./dr hab.	dr	mgr	lic.	brak
Do 30	-	-	42	1	-	-	-	55	3	-	-	-	161	12	2
31-40	-	-	574	15	1	-	10	186	1	-	-	3	412	2	-
41-52	1	4	738	29	21	-	2	329	2	2	4	10	626	11	13
53-64	1	2	329	10	35	7	6	197	2	-	2	6	277	7	4
Pow. 65	-	-	57	1	10	7	-	41	1	1	-	3	66	1	4
Ogółem	2	6	1740	56	67	14	18	806	9	3	6	22	1542	33	23

Nie stwierdzono, aby między szkołami występowały jakieś różnice istotne statystycznie, jeśli chodzi o wiek i wykształcenie zatrudnionych tam nauczycieli instrumentu. Dane rozkładają się w miarę równomiernie. Z bardziej interesujących szczegółów można zauważyć, że najwięcej osób co najmniej z tytułem magistra pracuje w OSM/ZSM – 98%, najmniej – w szkołach typu PSM I (jeśli można użyć takiego wyrażenia wobec 93%). Najwięcej młodych magistrów (1. kategoria wiekowa) znalazło zatrudnienie w szkołach typu PSM I i II – 10%, najmniej – w PSM I (2%).

1.6. Zatrudnienie

Nauczyciele częściej zatrudniani są w pełnym wymiarze godzin niż w niepełnym (tab. 2.4). Niepełny wymiar to mniejszy komfort życia, konieczność pracy w kilku instytucjach itp.

Tabela 2.4. Wymiar zatrudnienia (na podstawie dostępnych danych)

Typ szkoły	Pełnozatrudnieni	Niepełnozatrudnieni	Ogółem	Brak danych
PSM I	1006	766	1772	99
PSM I i II	1031	595	1626	-
OSM/ZSM	421	321	742	108
Ogółem	2458	1682	4140	207

Jednakże, jak wynika z tab. 2.5, proporcje między różnymi specjalnościami nie rozkładają się w sposób równomierny. W najlepszej sytuacji są nauczyciele fortepianu – prawie 80% zatrudnionych jest w pełnym wymiarze. Jest to zrozumiałe, gdyż istnieje największe zapotrzebowanie na tę grupę specjalistów. W najgorszej sytuacji są nauczyciele mniej popularnych w szkole podstawowej instrumentów dętych.

Tabela 2.5. Wymiar zatrudnienia niektórych grup instrumentalistów

	Fortepian		Skrzypce		Flet		Puzon		Obój
	pełne	niep.	pełne	niep.	pełne	niep.	pełne	niep.	pełne
PSM I	387	142	152	107	78	61	5	19	2
OSM/ZSM	165	52	83	73	27	20		4	6
PSM II	395	83	163	100	72	39	13	20	7
Ogółem	947	277	398	280	177	120	18	43	15
Procent	77,43	22,74	58,76	41,34	59,63	40,44	29,54	70,51	32,63

1.7. Przygotowanie pedagogiczne

Uprawnienia pedagogiczne posiadają obecnie niemal wszyscy uczący w szkołach muzycznych. Pod tym względem sytuacja w porównaniu z ubiegłymi latami zmieniła się diametralnie (por. Jankowska 1990). Wśród niewielkiej garstki nauczycieli nieposiadających formalnego przygotowania pedagogicznego (N=14) występują głównie nauczyciele bardzo młodzi (ośmioro urodzonych między 1982 a 1990), prawdopodobnie jeszcze studiujący.

2. Nauczyciele instrumentalistów wobec swych zadań; style nauczania

W tej części raportu przedstawimy wyniki badań ankietowych prowadzonych na licznej (N=1083) grupie nauczycieli instrumentu z całej Polski. Ankieta dla nich przeznaczona składała się z metryczki dostarczającej informacji biograficzno-zawodowych (płeć, wiek, staż zawodowy, wykształcenie), części, w której nauczyciele mogli wskazać zjawiska utrudniające im osiągnięcie lepszych efektów pedagogicznych oraz wypowiedzieć się na temat swojej pracy, systemu edukacji muzycznych itp. (z możliwości swobodnej wypowiedzi skorzystało 248 osób).

Najbardziej obszerną częścią ankiety był kwestionariusz pedagogiczno-psychologiczny. Stanowi on skróconą i zmodyfikowaną wersję „Kwestionariusza stylu pracy nauczyciela muzyki” autorstwa Magdaleny Glinieckiej-Rękawik (2008, 2009), który powstał na podstawie optymalnego modelu nauczyciela Lauren Sosniak (Chmurzyńska 2011), teorii stylów nauczania (np. Flandersa, Bennetta, White’a i Lippita) oraz własnych doświadczeń autorki, doświadczonego nauczyciela fortepianu i psychologa.

Styl nauczania to kategoria odnosząca się do sposobu pracy dydaktycznej nauczyciela (a nie treści); jest to całościowa koncepcja nauczania, obejmująca świadomość celów kształcenia, metod najważniejszych dla osiągnięcia celów, świadomość roli, jaką się pełni w rozwoju ucznia. Styl na-

uczania pedagoga stanowi odzwierciedlenie jego postaw, przekonań, wyznawanych wartości, a także jego wiedzy i doświadczeń. Typologie stylów nauczania omawiane są szeroko w literaturze (Fontana 1998; Mieszalski 1997; Soltis, Fenstermacher 2000), w tym miejscu zasygnalizujemy jedynie, że najczęściej wyróżnia się leżące na przeciwnych biegunach style: formalny, inaczej zw. zamkniętym (nauczyciel przyjmuje pozycję eksperta, rolą ucznia jest słuchanie i realizacja instrukcji nauczyciela) *versus* ramowy (istotą jest zindywidualizowane podejście do ucznia – nauczyciel wspomaga rozwój ucznia, koncentrując się na jego potrzebach i zainteresowaniach). Styl ramowy wymaga uznania podmiotowości ucznia i traktowania go jako partnera. Flanders (Mieszalski 1997) wyodrębnił dwa opozycyjne style: dyrektywny i niedyrektywny. W pierwszym przypadku nauczyciel ma tendencję do wykładania, dawania poleceń i krytykowania uczniów, w drugim – rozwija samodzielność poznawczą ucznia, zadając pytania, biorąc pod uwagę pomysły ucznia, nagradzając i akceptując. W licznych badaniach wykazano, że ten styl nauczania sprzyja większej motywacji uczniów i większemu zaangażowaniu w proces edukacji. Z tego względu może być szczególnie przydatny w kształceniu instrumentalnym.

Zarówno oryginalny kwestionariusz, jak i w wersji zmodyfikowanej, przeznaczony jest do badania preferowanego stylu, a więc przekonań nauczycieli na temat priorytetów w pracy, sposobów zmotywowania ucznia do ćwiczenia, postaw wobec nauki w szkole muzycznej I st. (profesjonalizowanie *versus* umuzykalnianie; elitaryzm *versus* egalitaryzm). Wersja zastosowana w niniejszych badaniach jest zdecydowanie krótsza (oryginalna składała się z 71 itemów, a obecna z 30), położono w niej także większy nacisk na zbadanie przekonań nauczycieli na temat niektórych kompetencji psychopedagogicznych uznawanych w literaturze za kluczowe we współczesnej dydaktyce (por. Chmurzyńska 2009a, 2012a). Badani mieli za zadanie określić swój stosunek do każdego stwierdzenia, wykorzystując standardową 5-stopniową skalę Likerta (odpowiedzi od „zdecydowanie nie zgadzam się” do „zdecydowanie zgadzam się”).

2.1. Charakterystyka badanej grupy pod względem płci, wieku, stażu, wykształcenia

Na ankietę odpowiedziała liczna grupa nauczycieli instrumentu. W analizach uwzględniono wypowiedzi 1083 nauczycieli, którzy ankietę wypełnili w całości (lub prawie w całości). Stanowi to prawie 1/4 populacji.

Proporcje płci odpowiadają proporcjom w całej populacji nauczycieli instrumentu – według danych z CEA (autorzy nie mieli do nich dostępu) proporcja ta wynosi 60% do 40%. Dominacja kobiet w zawodzie nauczycie-

Tabela 2.6. Rozkład płci w badanej grupie

Płeć	N	Procent
Kobiety	634	58
Mężczyźni	425	39
Ogółem	1059	97
Brak danych	24	3
	1083	100

la instrumentalisty nie jest zatem tak wyraźna, jak w przypadku nauczycieli oświatowych, choć w niektórych specjalnościach instrumentalnych przewaga kobiet nauczycieli jest dużo większa (np. wśród nauczycieli fortepianu, por. Chmurzyńska 2009a).

Badana grupa jest bardzo zróżnicowana pod względem wieku, a zwłaszcza pod względem stażu – wielkość odchylenia standardowego nie pozwala na posługiwanie się średnią. Wprowadzono w związku z tym podział na grupy różniące się długością stażu (cztery grupy „stażowe”, tab. 2.8) oraz wiekiem (pięć grup „wiekowych”, analogicznych jak w przypadku analizy dokumentacji CEA, tab. 2.7).

Tabela 2.7. Kategorie wiekowe w badanej grupie

Kategorie wiekowe	N	Procent
Do 30 roku życia	138	13
31–40	323	30
41–52	394	36
53–64	169	16
Powyżej 65 roku życia	26	2
Ogółem	1050	97

Wśród badanych dominują, podobnie jak w całej populacji, nauczyciele w wieku między 41. a 52. rokiem życia.

Tabela 2.8. Rozkład stażu pracy w badanej grupie

Kategorie „stażowe”	N	Procent
Do 9 lat	255	23
10–17	197	18
18–24	215	20
25 lat i powyżej	318	30
Ogółem	985	91
Braki danych	98	9
Ogółem	1083	100,0

Proporcje między grupami „stażowymi” pokrywają się z danymi uzyskanymi z CEA, a dotyczącymi populacji. Najliczniejszą grupą są nauczyciele ze stażem co najmniej 25 lat, a drugą w kolejności – nauczyciele najmłodszy.

Tabela 2.9. Wykształcenie badanej grupy

Kierunek studiów		N	%	N ogółem
Instrumentalistyka	mgr	705	75	783
Stacjonarnie/niestacjonarnie	lic.	78	8	
Wydział IV akademii muzycznej				98
Inne studia muzyczne				9
Brak wyższych studiów muzycznych*				54
Liczba odpowiedzi				944

* Do tej grupy zaliczono także absolwentów kierunków edukacji artystycznej na uczelniach niemuzycznych.

Struktura ankiety, w której wyraźnie zróżnicowano studia muzyczne i niemuzyczne oraz absolwentów instrumentalistyki i wydziałów IV akademii muzycznych, pozwala lepiej zobrazować w tabeli 2.9 wykształcenie badanych. Okazuje się, że odsetek magistrów instrumentalistyki jest niższy niż w populacji (*vide* tabele opracowane na podstawie dokumentacji CEA).

Tabela 2.10. Nauczyciele instrumentu – rozkład według specjalności

Instrument	N	Procent
Fortepian	367	33,98
Skrzypce	181	17,97
Gitara	96	8,97
Akordeon	78	7,30
Flet	69	6,45
Klarnet	51	4,98
Wiolonczela	48	4,66
Saksofon	41	3,34
Trąbka	30	3,04
Perkusja	25	2,34
Obój	12	1,14
Kontrabas	11	1,09
Altówka	10	1,04
Waltornia	8	0,74
Fagot	7	0,64
Puzon	7	0,64
Harfa	4	0,44
Organy	4	0,44
Inne (niedookreślone)	7	0,64
Ogółem	1056	

Dodajmy, że ponad 10% badanych nie odpowiedziało na punkty ankiety dotyczące wykształcenia (tab. 2.9).

W porównaniu z danymi z populacji badani stanowią bardzo reprezentatywną dla nauczycieli instrumentu grupę, i to pod każdym względem. Zatem zjawiska zidentyfikowane w badanej grupie (która stanowi nb. 1/4 całej populacji) można uogólniać na całą populację nauczycieli instrumentu.

3. Wyniki badań

3.1. Przyczyny trudności w pracy pedagogicznej nauczyciela i rezygnacji uczniów z nauki w szkole muzycznej

Wśród wymienionych w kwestionariuszu zjawisk, mogących stanowić przeszkodę w osiągnięciu lepszych efektów pedagogicznych, badani najczęściej wskazywali na:

- niechęć uczniów do ćwiczenia – wskazało ponad 65%;
- brak kontroli rodziców – ponad 56%;
- brak zdolnych uczniów – ponad 47%.

Nawiązując do ostatniego wątku, można by przyjąć, że w świetle takich wyników rekrutacja nie jest do końca skuteczna. Według opinii nauczycieli, wyrażonych w komentarzach, problem polega na tym, że do szkół na rekrutację zgłaszają się „nie ci uczniowie co powinni”.⁶ Wśród przyczyn wymienia się spadek prestiżu i brak perspektyw w zawodzie muzyka, konkurencję w postaci innych interesujących zajęć pozaszkolnych, małe społecznie zainteresowanie muzyką klasyczną. W rezultacie szkoła przyjmuje – z powodu braku innych kandydatów – tych, co się zgłoszą, nie zawsze o najwyższym poziomie zdolności.

Z drugiej strony, liczne badania psychologiczno-muzyczne (Kotarska 2001; Sloboda 2005) dowiodły, że nauczyciele mitologizują nieco problem zdolności. Pewien poziom zdolności muzycznych stanowi warunek *sine qua non* powodzenia w edukacji muzycznej – jednakże zdolności te nie są wystarczającym predyktorem osiągnięć muzycznych. Coraz więcej pojawia się empirycznych dowodów na to, że tak samo istotnym predyktorem, a niektórzy uważają, że nawet istotniejszym, jest ilość, a przede wszystkim jakość ćwiczenia (Ericsson 1997; Hallam 1997; Sloboda i in. 1996) oraz liczne uwarunkowania – osobowościowe ucznia i nauczyciela, uwarunkowania szkolne, rodzinne (Davidson i in. 1996, Manturzevska 1974; Sosniak 1990). Odsetek populacji trwale niezdolnej do nauki muzyki szacuje się na

⁶ Wszystkie cytaty pochodzą z wypowiedzi nauczycieli zawartych w Ankiecie Nauczyciela Instrumentu.

około 3–5%, a to, co potocznie uważa się za brak zdolności, w rzeczywistości najczęściej stanowi efekt zaniedbań edukacyjnych (Sloboda 2008).

Zatem przyczyny ewentualnych problemów tkwią, według badanych, w postawach uczniów i ich rodziców, czyli są zewnętrzne wobec nauczyciela i nie mają związku z jego działaniami, stosunkiem do ucznia i nauczania. Także wśród przyczyn rezygnacji uczniów z nauki w szkole muzycznej I st. najczęściej wskazywano te, związane bezpośrednio z uczniem oraz rodzicami, czy ogólnie problemami środowiskowo-społecznymi:

- brak wytrwałości w ćwiczeniu – wskazało ponad 70%;
- trudności w pogodzeniu nauki w dwóch szkołach – ponad 59%;
- brak zaangażowania ze strony rodziców – ponad 58%;
- inne zainteresowania ucznia – ponad 50%.

Wysoka samoocena badanych jako nauczycieli instrumentu potwierdza się w odrzuceniu przez nich jako przyczyn trudności niżej podanych zjawisk.

1. Deficyt własnych kompetencji wykonawczych – nie zgadza się ponad 85%.

Innym zagadnieniem jest, czy wysokie poczucie własnych kompetencji wykonawczych idzie w parze z częstą ich prezentacją podczas lekcji.⁷ W literaturze bowiem wielokrotnie formułowany był zarzut wobec nauczycieli – głównie fortepianu – że nie uprawiają czynnie muzyki i nie grają uczniom podczas lekcji (Manturzevska, Chmurzyńska 2001; Nauhaus 1970), zarzut w znacznym stopniu potwierdzony badaniami obserwacyjnymi (Chmurzyńska 2009a, 2012a; Gliniecka-Rękawik 2007, 2009).

2. Brak doświadczenia pedagogicznego – nie zgadza się ponad 86%.

3. Nieumiejętność zmotywowania uczniów do regularnego ćwiczenia – ponad 80%.

Odmienne wyniki uzyskano w badaniach poczucia kompetencji nauczycieli fortepianu (Chmurzyńska 2009a, 2009b), w których ujawnił się samokrytyczny stosunek badanych do własnych umiejętności na tym polu.

4. Braki w wiedzy metodycznej – nie zgadza się ponad 84%.

5. Nieumiejętność porozumienia się z uczniem – ponad 85%.

6. Braki w wiedzy ogólnomuzycznej – ponad 85%.

7. Braki w wiedzy psychopedagogicznej – ponad 78%.

⁷ Jeden z nauczycieli pełniący w swoim czasie funkcję dyrektora, obecnie piastujący stanowisko konsultanta MKiDN, więc patrzący nieco szerzej, napisał taki komentarz w omawianej kwestii: „Uważam, że nauczyciele instrumentalności powinni być poddawani np. co 5 lat sprawdzeniu umiejętności w posługiwaniu się instrumentem, na którym uczą gry. Plagą w szkołach jest nauczyciel, który nie jest wzorem dla ucznia, który ma wystąpić publicznie na scenie, bo wielokrotnie ostatnim występem nauczyciela był egzamin licencyjki”.

W swobodnych wypowiedziach ani razu nie pojawiła się kwestia niskich uposażeń nauczycieli. Tylko 15% przyznało, że doskwiera im przemęczenie pracą. Zaś 90% nie zgodziło się ze stwierdzeniem, iż przyczyną trudności jest niechęć do nauczania. Jest to bardzo znamienne dla nauczycieli instrumentu. W badaniach nauczycieli fortepianu (Chmurzyńska 2009a; Gliniecka-Rękawik 2008) zwracano nieraz uwagę na niezwykle zaangażowanie emocjonalne badanych w pracę zawodową, na ich pozytywny stosunek zarówno do uczniów, jak i do nauczania. Nie ulegało wątpliwości, że praca pedagogiczna stanowiła w ich życiu ogromną wartość. Podobnie, wydaje się, jest z badaną grupą instrumentalistów.

Nie potwierdziły się wyniki badań Glinieckiej-Rękawik (2008), która zauważyła, iż nauczyciele czują się skrzepowani i ograniczani przez system szkolny, jeśli chodzi o swobodę wyboru metod, programu. Mimo negatywnych komentarzy co do konieczności realizowania odgórnie narzuconego programu (o czym poniżej), tylko 18% badanych wskazało na „konieczność realizacji przez nauczyciela odgórnie narzuconego programu” jako jednej z przyczyn trudności. Aż 76% nauczycieli nie odczuwa ograniczenia swobody w doborze metod nauczania, a tylko 10% zgodziło się ze stwierdzeniem, że w szkole brak jest atmosfery motywującej do wyższych osiągnięć. A zatem szkoła i cały system szkolnictwa muzycznego odbierane są przez badanych pozytywnie, jako sprzymierzeńcy efektywnych działań edukacyjnych.

W wypowiedziach swobodnych nauczyciele, zarówno wśród przyczyn trudności jak i przyczyn rezygnacji uczniów, wymieniali również:

1) wydarzenia rodzinne – rozwód, przeprowadzka, problemy zdrowotne, niechętnie stanowisko rodziny/sąsiadów wobec konieczności ćwiczenia w domu;

2) zbyt wielkie obciążenie ucznia:

a) dodatkowymi zajęciami pozaszkolnymi (języki, sport, koła przedmiotowe),

b) obowiązkami nakładanymi na ucznia przez szkołę ogólną,

c) nadmiarem zajęć ogólnomuzycznych.

Ten ostatni punkt wymaga komentarza. 45% badanych jako przyczynę rezygnacji wskazało „trudności w przedmiotach ogólnomuzycznych”. Jest więc to odsetek dosyć znaczny. Także ci nauczyciele, którzy skorzystali z możliwości swobodnej wypowiedzi, wielokrotnie nawiązywali do tej kwestii. Nie da się ukryć, że ich opinie wobec przedmiotów tzw. teoretycznych są bardzo krytyczne. Podkreślano, że nauczyciele teorii stawiają uczniom zbyt wielkie wymagania, „które ograniczają czas ćwiczenia na instrumencie”; że w ogóle jest za dużo godzin zajęć teoretycznych i „uczniowie tra-

cą na nie zbyt wiele czasu”; że uczniowie rezygnują, gdyż „jest zbyt duża liczba przedmiotów teoretycznych, zupełnie niepotrzebnych późniejszym muzykom zawodowym; teoria to strata czasu”. Zwracano uwagę także na brak korelacji programów przedmiotów teoretycznych z programami realizowanymi na lekcjach instrumentu. Jeden z nauczycieli wyraził pogląd, że „reformacja powinna się skupić nad zmianami w programie nauczania przedmiotów ogólnomuzycznych”.

Poniżej podajemy inne przyczyny trudności wymieniane przez badanych w komentarzach.

1. Niedostatki w infrastrukturze – trudne warunki lokalowe, brak sal do ćwiczeń; brak wystarczającego, nowoczesnego instrumentarium, braki w materiałach nutowych i generalnie brak środków finansowych i pomocy ze strony ministerstwa.

2. Brak stabilnych warunków pracy – a chodzi głównie o „zmiennosc decyzji kierujących szkołami” i „ciągłe reformy”, „ciągłe zmiany w przepisach; nie udało się dokończyć jednego pełnego cyklu kształcenia bez ciągłych korekt [...] Co roku zmienia się program, system przeprowadzania przesłuchań i ich oceniania. Jak mam zaplanować harmonijny rozwój dziecka, jeśli nie wiem, co mnie czeka w przyszłym roku?”

3. Zbyt trudny program – „brak rzeczywistego dostosowania programu do możliwości ucznia, zbyt rygorystyczne pilnowanie realizacji podstawy programowej, np. brak możliwości gry części programu z nut na egzaminach”; „programy do zrealizowania przez uczniów (zwłaszcza w klasach I–III) są zbyt mocno przeładowane. Nie ma czasu na przyjemność (uczeń zapomina, że granie to przede wszystkim zabawa), a rozwijanie jego możliwości nie musi się koniecznie odbywać poprzez granie gam i etud, tak bardzo nie lubianych przez uczniów”; „zbyt duże wymagania programowe z instrumentu, zbyt duże wymagania z teorii, robienie na siłę z dzieci zawodowców”.

4. Osobowość uczniów jako znak naszych czasów – nauczyciele niejednokrotnie podkreślali w komentarzach, że przyczyną problemów, i nauczycieli, i uczniów, jest to, że tym ostatnim brakuje wytrwałości i determinacji w pokonywaniu trudności i w systematycznym ćwiczeniu. Przypisują to współczesnym trendom kulturowo-społecznym, postawom rodziców, ich oczekiwaniom łatwych sukcesów i natychmiastowych efektów. Kilku nauczycieli zwróciło też uwagę na to, iż rodzice nie rozumieją specyfiki nauczania gry na instrumencie i że szkołę traktują „jako kółko zainteresowań”, a do nauczycieli mają stosunek roszczeniowy.

Słowa krytyki sformułowano także pod adresem „przymusowych” przesłuchań CEA, które według niektórych nauczycieli również są przyczyną re-

zygnacji uczniów ze szkoły. Programy przesłuchań dla wielu uczniów są za trudne, boją się oni „rywalizacji”. W dodatku ocenianie wykonań uczniów ze szkoły I st. „przez nauczycieli akademickich nieposiadających doświadczenia w pracy z małymi dziećmi” wzbudza kontrowersje. Jeden z nauczycieli proponuje, aby szukając oszczędności, zlikwidować „kosztowne i nikomu niepotrzebne przesłuchania CEA, imprezę bardzo nieobiektywną i krzywdzącą wielu uczniów”.

3.2. Style nauczania

Interpretacja danych uzyskanych z kwestionariusza pozwoliła na identyfikację stylów nauczania, a więc postaw i przekonań nauczycieli co do celów kształcenia w szkole muzycznej, strategii pedagogicznych, sposobów motywowania, pozycji ucznia w relacji z nauczycielem.

Czy szkoła muzyczna I stopnia ma umuzykalniać uczniów, czy intensywnie przygotowywać ich do zawodu muzyka? Odpowiedź na to pytanie, fundamentalne z punktu widzenia celów i funkcjonowania szkoły, wydaje się zupełnie prosta: powinna robić jedno i drugie. I tak zazwyczaj odpowiadają nauczyciele. Powinna, co nie znaczy, że robi.

Badania prowadzone metodą obserwacji (Chmurzyńska 2009a 2011; Gliniecka 2008, 2009) pokazują, że jakże często deklaracje rozmiągają się z rzeczywistością. Nauczyciele w rozmowach podkreślają, że szkoła I st. powinna przede wszystkim umuzykalniać, natomiast lekcje prowadzą w sposób sprzeczny z deklaracjami. Wyrazem takiej postawy jest koncentracja na zagadnieniach metodycznych i technicznych (sprowadzanych do problemu właściwych ruchów palca i ręki), które częściej prowadzą do zniechęcenia uczniów do muzyki niż do umuzykalnienia (Chmurzyńska 2012b).

Wobec nauczycieli instrumentu często formułowany jest w literaturze zarzut o nadmiernym skupianiu się przez nich na zagadnieniach ściśle technicznych i „sprofesjonalizowaniu” kształcenia instrumentalnego już w początkach nauki gry. Na temat zbyt wczesnego „uzawodowienia” nauki gry wypowiedział się Straszewski (2003) tymi słowami:

„Podstawowy błąd naszego szkolnictwa muzycznego widzę w tym, że nauczyciele od początku kształcą zawodowych muzyków, zabijając w uczniach najważniejszą motywację, jaką jest radość muzykowania [...] im szybciej osiągniemy u ucznia motywację «gram dla przyjemności», tym szybciej będzie odnosił sukcesy, i praca z nim będzie przebiegała harmonijnie.”

W podobnym tonie wypowiadają się w literaturze psychologowie muzyki, eksperci zajmujący się pedagogiką muzyczną (por. Manturzevska, Chmurzyńska 2001).

Wskaźnikami myślenia o szkole muzycznej w kategoriach szkoły zawodowej są przekonania o jej elitarności, o jej przeznaczeniu tylko dla dzieci spełniających bardzo wysokie wymagania; dla dzieci, które od początku należy poddać intensywnemu treningowi warsztatowo-technicznemu (bo potem może być za późno); dzieci, które należy od początku traktować jak potencjalnych muzyków. Z naszej grupy około 20% badanych wyraża wprost takie przekonania. Taka postawa jest o tyle niezrozumiała, że jednocześnie ponad 55% badanych stwierdza, iż nie więcej niż 25% ich uczniów kontynuuje naukę muzyki na wyższym stopniu (dokładnie: ponad 35% badanych twierdzi, iż odsetek ten wynosi poniżej 10%, a ponad 20% – że między 10 a 25%). Skoro zatem nauczyciele mają świadomość, iż zdecydowana większość uczniów zakończy swoją edukację na szkole I st., to czy nie lepiej zadbać o tę większość i dostarczyć jej tak pozytywnych przeżyć muzycznych, aby muzyka stanowiła dla niej wartość na całe życie, zamiast zniechęcać gamami, wprawkami i ćwiczeniami? Notabene między kontynuacją przez uczniów nauki (według deklaracji badanych, a nie rzeczywistą kontynuacją) a poczuciem osiągnięć nauczycieli zachodzi istotna statystycznie korelacja dodatnia ($r = 0,45$, $p < 0,01$), co świadczy o tym, że im więcej uczniów dostaje się do szkoły II st., tym wyżej nauczyciel ocenia swoje osiągnięcia.

Przejawem profesjonalizowania kształcenia muzycznego jest koncentracja na kwestiach warsztatowych, technicznych, metodycznych.

– Ponad 75% **z g a d z a** się ze stwierdzeniem, że nauczyciel instrumentu od pierwszej klasy powinien skupić się na dobrym ustawieniu aparatu wykonawczego ucznia (wśród skrzypków ten odsetek jest jeszcze wyższy – 82%, wśród wiolonczelistów – 80%).

Co gorsze, znaczna część badanych nie uświadamia sobie, jak istotne jest, aby grze na instrumencie towarzyszyły uczniowi radość i pozytywne emocje związane z muzykowaniem.

– Ponad 40% **z g a d z a** się ze stwierdzeniem, że od pierwszych klas uczeń powinien mieć świadomość, że gra na instrumencie to nie zabawa, ale ciężka, żmudna praca, która w przyszłości przyniesie wspaniałe owoce.

– Ponad 40% **n i e z g a d z a** się, że program ma się podobać przede wszystkim uczniowi.

– Ponad 40% **n i e z g a d z a** się ze stwierdzeniem, że dostarczenie uczniowi radości z muzykowania jest ważniejsze niż rozwijanie umiejętności technicznych i praca nad aparatem wykonawczym.

– Prawie 40% **n i e z g a d z a** się ze stwierdzeniem, że w pierwszych latach nauki gry na instrumencie w szkole muzycznej lekcje powinny być przede wszystkim wypełnione zabawami muzycznymi.

Można by w takim razie zadać pytanie, to kiedy jest właściwy czas na rozbudzenie zainteresowań muzycznych dziecka, na zadzierzgnięcie przez nie emocjonalnej więzi z muzyką, na pierwsze pozytywne przeżycia muzyczne, które zdaniem wielu psychologów i pedagogów muzyki (Manturzevska 1990; Sosniak 1990) są warunkiem kształtowania się wewnętrznej motywacji ucznia, bez której nie ma mowy ani o powodzeniu w nauce gry na instrumencie, ani o tym, aby muzyka stała się istotną wartością w życiu dorosłego człowieka.

Dla części nauczycieli (ok. 20%) nawet domowe, nieformalne muzykowanie może stanowić zagrożenie dla warsztatu ucznia. Co innego dowodzą studia badaczy australijskich – po przeprowadzeniu badań empirycznych stwierdzili oni coś odwrotnego: nieformalne granie okazuje się dobrym predyktorem powodzenia w edukacji instrumentalnej, sprzyja kształtowaniu się motywacji wewnętrznej, rozwojowi zainteresowań muzycznych i twórczej postawie (Renwick, McPherson 2002).

Te odmienne przekonania naszych badanych wynikają z określonych priorytetów w działalności pedagogicznej, a dla prawie 40% z nich takim priorytetem jest dobre przygotowanie ucznia do egzaminu. Natomiast oceny z egzaminu i nagrody zdobywane przez uczniów na konkursach świadczą o wartości i kompetencji zawodowej nauczyciela instrumentu (tak uważa 33% badanych). Jeśli celem nauki w szkole muzycznej ma być przede wszystkim perfekcyjne wykonanie programu na egzaminie przez ucznia, to rzeczywiście najskuteczniejszą metodą pedagogiczną będzie dyrektywny styl nauczania, stawianie wysokich wymagań i rygorystyczne ich egzekwowanie.

Badania Chmurzyńskiej (2009a, 2011, 2012a) i Glinieckiej-Rękawik (2008, 2009) pokazują, że w polskich szkołach muzycznych przeważa dyrektywny styl nauczania. O ile w pełni zrozumiały (a nawet konieczny) jest on na poziomie szkoły II stopnia, to wielce dyskusyjna staje się jego dominacja w szkole I st. A jednak wśród naszych badanych większość wyraźnie preferuje ten styl nauczania. Świadczą o tym wysokie wyniki procentowe uzyskane ze stwierdzeń stanowiących wskaźniki stylu dyrektywnego:

- zadaniem ucznia jest dokładne zrealizowanie poleceń nauczyciela – zgadza się ponad 85%;
- nauczyciel powinien być wymagający i stanowczy, gdyż tylko wtedy zmobilizuje ucznia do wysiłku – 60%;
- nauczyciel powinien sam decydować o wyborze repertuaru, ponieważ tak jest najkorzystniej dla procesu nauczania gry na instrumencie – prawie 60%;

- nauczyciel powinien tak prowadzić lekcję, aby była ona wypełniona efektywnym realizowaniem programu – prawie 80%;
- lekcja instrumentu polega przede wszystkim na przekazywaniu przez nauczyciela uczniowi wiedzy i umiejętności – 61%;
- proces kształcenia instrumentalnego nie jest efektywny, jeśli uczniowi pozwala się na zbyt wiele dowolności w grze – 55%.

Jak wspomniano wcześniej, w dyrektywnym stylu nauczania nauczyciel staje się ekspertem (decyduje, wykląda, krytykuje itp.), jego pozycja jest dominująca, zaś ucznia – bardzo słaba (słucha, realizuje, akceptuje). Ze stylem tym wiąże się ograniczenie samodzielności ucznia, pewnego rodzaju ubezwłasnowolnienie i sprowadzenie do roli wykonawcy woli eksperta. A są to metody całkowicie sprzeczne z nowoczesną dydaktyką, propagowaną w literaturze przedmiotu (por. Kwaśnica 2007; Mietzel 2002; Olejnik 2007).

To, że współczesna szkoła (a muzyczna w szczególności) powinna rozwijać twórcze zdolności dziecka, nie podlega dziś dyskusji. Głównym celem dydaktyki ma być wychowanie ku podmiotowości, które w praktyce oznacza wykształcenie w uczniach poczucia kontroli nad zdarzeniami, poczucia sprawstwa osobowego (Kozielecki 1998). Nauczyciel powinien rozwijać samodzielność i ciekawość poznawczą ucznia, skłaniać go do własnych poszukiwań i dociekań. Ma tworzyć warunki, w jakich uczeń będzie mógł rozwijać swój potencjał, i współuczestniczyć w procesie jego twórczych poszukiwań, a przede wszystkim – ma nauczyć go samodzielnego uczenia się (Kwiatkowska 2008).

Ze stylem dyrektywnym wiążą się negatywne strategie stosowane przez nauczycieli, polegające na krytykowaniu, ciągłym wskazywaniu błędów w wykonaniach, przy braku szczerych słów uznania. Mają one zapewne na celu zmotywowanie ucznia, ale z reguły przynoszą odwrotne do zamierzonych skutki.

Badania obserwacyjne (Chmurzyńska 2009a, 2011; Gliniecka-Rękawik 2008, 2009) dowiodły, że na lekcjach instrumentu dominuje krytyka, którą trudno nazwać rzetelną czy niosącą istotną informację zwrotną, a która stanowi raczej przejaw frustracji nauczyciela.

Także odpowiedzi naszej grupy instrumentalistów wskazują na stosowanie negatywnych strategii jako istotnego elementu postępowania dydaktycznego:

- uczeń powinien mieć świadomość swoich braków i ograniczeń – zgadza się ponad 70%;
- krytykowanie ucznia jest użyteczne, jeśli chcemy zmienić jego zachowanie na lepsze – 40%;

- nauczyciel instrumentu podczas lekcji powinien przede wszystkim zwrócić uwagę ucznia na wszystkie mankamenty jego gry – 34%;
- uczeń nie powinien być zbyt pewny siebie i myśleć o sobie w superlatywach – nauczyciel instrumentu musi go od czasu do czasu „sprowadzić na ziemię” – 35%.

Teorie psychologiczne mówią coś zupełnie odwrotnego: na dłuższą metę stosowanie wzmocnień negatywnych jest nieskuteczne (Franken 2005; Mietzel 2002), a krytyka do takich się zalicza. Przekonanie o skuteczności tego typu metod wynika z utrwalonych wzorców zachowań, z tradycji (często powtarza się opinię, że nauczyciel uczy tak, jak sam był uczony). W Polsce nie prowadzono badań w szkolnictwie muzycznym, które zweryfikowałyby te przekonania; a nawet jeśli, to mała szansa, aby informacja o tym dotarła do szkół – nośność wiedzy psychologicznej w pedagogice jest bardzo słaba. Natomiast w badaniach prowadzonych w innych krajach, zwłaszcza krajach anglosaskich, efektywność tych metod została wielokrotnie podważona.

Pomimo iż sami nauczyciele wysoko oceniają swoje przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne (co ciekawe, pozytywnie oceniają samych siebie – prawie 80%, ale kiedy pytanie dotyczyło przygotowania psychopedagogicznego innych nauczycieli, to dramatycznie spadł odsetek oceniających pozytywnie to przygotowanie – do 45%), to daje się zauważyć deficyt wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej, psychologii kształcenia, psychologii społecznej, a także wiedzy o psychologicznych podstawach kształcenia muzycznego i o mechanizmach motywacyjnych.

Na koniec wróćmy jeszcze do fundamentalnego zagadnienia, jakim jest wykształcenie w uczniach motywacji do wykonywania i słuchania muzyki. Aż 80% badanych twierdzi, że nie ma z tym problemu. Problem mają rodzice, bo nie pilnują, i uczniowie, bo nie chcą ćwiczyć. Nasuwa się pytanie, o jakiej motywacji mówimy.

Według amerykańskiego psychologa Csikszentmihalyi’a (1993), autora słynnej teorii *flow*, w utrzymaniu wysokiego poziomu motywacji do gry na instrumencie szczególnie ważne są uczucia, jakimi uczeń darzy swoją muzyczną działalność. Autor uważa, że nauczyciele zbyt wielką wagę przywiązują do tego, jak uczeń muzykę wykonuje, a nie czego doświadcza i co przeżywa. A warunkiem silnej motywacji jest stworzenie przez nauczyciela takiej sytuacji, w której uczeń odczuje radość i satysfakcję z uprawiania muzyki. Ich brak podczas grania jest głównym powodem porzucania nauki gry na samym początku edukacji.

Otóż nauczyciele instrumentu na ogół perfekcyjnie opanowali umiejętność motywowania „doraźnego” – na potrzeby kolejnego egzaminu, kon-

certu czy konkursu (regularność egzaminów powoduje, że ten doraźny proces może rozłożyć się na wiele lat nauki w szkole muzycznej). Bo takie są – w świetle wyników badań – priorytety i cele nauczania gry na instrumencie. Ale jeśli myślimy o wykształceniu trwałej potrzeby kontaktu z muzyką, potrzeby odpornej na nagrody czy kary, to doraźne dyscyplinowanie, mające charakter motywowania zewnętrznego, może nic nie dać. Znane są z wiedzy potocznej opowieści dorosłych, którzy w dzieciństwie chodzili do szkoły muzycznej (ale potem zajęli się innymi dziedzinami), a którzy po ukończeniu szkoły nigdy więcej nie dotknęli instrumentu. Bo nikt ich już nie zmuszał. Czy takich absolwentów chcemy mieć?

Czy lekcje instrumentu, skoncentrowane na treningu warsztatowo-technicznym, sprzyjają rozwojowi wrażliwości i wyobraźni muzycznej? Czy należy postrzegać grę na instrumencie jako ciężką, żmudną pracę? Czy dyrektywny styl nauczania (skądinąd przynoszący w wielu sytuacjach edukacyjnych pozytywne rezultaty) jest najbardziej korzystny, jeśli pragniemy pobudzić w uczniach samodzielność i ciekawość poznawczą? Czy sprawdzanie ucznia do roli realizatora wskazówek nauczyciela rozwinię w nim dywergencyjne myślenie i twórczą postawę? Czy w polskiej szkole muzycznej na lekcjach instrumentu powinno znaleźć się miejsce i czas na radość i pozytywne emocje?

Wydaje się, że tak do końca to wciąż nie wiadomo, jaką funkcję powinna pełnić szkoła muzyczna I st.: czy ma być pierwszym etapem na drodze do zawodowego uprawiania muzyki, do której każdego ucznia trzeba przygotować od możliwie najwcześniejszego wieku, czy miejscem, w którym zrodzi się pragnienie kontaktu z muzyką? I to kontaktu trwałego, wartościowego, aktywnego i kompetentnego. Zapewne jedno i drugie, ale jak to pogodzić w praktyce szkolnej, w rozwiązaniach programowo-organizacyjnych, modelowo-systemowych? I – co chyba najważniejsze – w kompetencjach, kwalifikacjach, postawie i stylu pracy nauczyciela szkoły muzycznej.

3 | *Kształcenie ogólnomuzyczne; nauczyciele i nauczanie*

Ewa Stachurska

W szkolnictwie muzycznym I stopnia nauka gry na instrumencie lub nauka śpiewu zawsze była powiązana z przekazywaniem wiedzy teoretycznej, na którą składa się wiele zagadnień, począwszy od podstawowych zasad notacji, czytania nut, budowy i rozpoznawania słuchowego struktur muzycznych, analizy form muzycznych, znajomości instrumentów muzycznych aż po historię muzyki i kompozycję. Poszczególne elementy teorii muzyki nauczane były i są w formie odrębnych kursów przedmiotowych bądź też jako przedmioty zintegrowane.

Stan nauczania przedmiotów ogólnomuzycznych w szkołach I stopnia został zanalizowany i opisany na podstawie aktów prawnych Ministerstwa Edukacji Narodowej i Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego obowiązujących w szkołach muzycznych, danych organizacyjnych oraz raportów Centrum Edukacji Artystycznej, ankiety nauczycieli przedmiotów teoretycznych przeprowadzonej w okresie maj – czerwiec 2012 roku oraz innych materiałów dotyczących kształcenia muzycznego.

Na pytania ankietowe odpowiedziało 382 nauczycieli, ale ze względu na niekompletne wypełnienie arkusza przez część badanych, analizie poddano 272 wypowiedzi.

1. Charakterystyka kadry nauczającej przedmiotów ogólnomuzycznych

Informacji o nauczycielach zatrudnionych w szkołach muzycznych I st. (wszystkie typy szkół) dostarczyły materiały uzyskane z Centrum Edukacji Artystycznej. Były to przede wszystkim arkusze organizacyjne szkół, w których zawarte są dane dotyczące wieku, wykształcenia, stopnia awansu zawodowego, formy zatrudnienia nauczycieli oraz nauczanych przez nich przedmiotów. Przekazane dane pozbawione były jednak personaliów, co uniemożliwiło identyfikację osób prowadzących takie same przedmioty w dwóch lub trzech różnych szkołach. Stąd w wielu punktach wyniki analizy materiałów są przedstawione w przybliżeniu.

Przygotowanie do nauczania przedmiotów ogólnomuzycznych w szkole muzycznej I st. wyrażone odpowiednim wykształceniem posiadają prawie wszyscy nauczyciele. Wśród uczelni, które ukończyli dominują Akademie Muzyczne (lub dawne PWSM) z wydziałami Edukacji Muzycznej (lub dawne Wychowanie Muzyczne) oraz Teorii Muzyki. Nauczanie przedmiotu „audycje muzyczne” prowadzą w większości absolwenci Wydziałów Muzykologii różnych uniwersytetów. Wielu nauczycieli posiada również dodatkowe wykształcenie: podyplomowe studia w zakresie przedmiotów teoretycznych, podyplomowe studium rytmiki, podyplomowe studia w zakresie zarządzania placówkami oświatowymi oraz inne kursy doszkalające.

Liczne formy doskonalenia oraz pozytywna ocena dorobku nauczania umożliwiły wielu osobom uzyskanie odpowiedniego stopnia awansu zawodowego. Stażystów jest w szkołach muzycznych około 3,09%, nauczycieli kontraktowych – około 19,22%, mianowanych – około 35,22% a dyplomowanych – około 41,93%.

Z kolei jako nauczycieli mianowanych jest zatrudnionych 58,19% osób, na podstawie umowy na czas nieokreślony – 32,12%, na podstawie umowy na czas określony – 9,41%.

Poszczególne przedmioty ogólnomuzyczne prowadzone są odpowiednio przez: 194 nauczycieli – „rytmika”, 647 nauczycieli – „kształcenie słuchu” i 284 nauczycieli – „audycje muzyczne”.¹

Analiza fragmentów arkuszy organizacyjnych poszczególnych szkół wskazuje, iż większość nauczycieli uczy dwóch przedmiotów. Dotyczy to przede wszystkim „kształcenia słuchu” i „audycji muzycznych” oraz „kształcenia słuchu i rytmiki”. Pojedyncze przedmioty prowadzi zdecydowanie mniej osób. Dane procentowe przedstawiają się następująco:

Tabela 3.1. Rodzaj przedmiotu i odsetek uczących nauczycieli

Przedmiot	Nauczyciele
Rytmika	5,93 %
Kształcenie słuchu	20,26 %
Audycje muzyczne	10,97 %
Kształcenie słuchu i rytmika	23,87 %
Kształcenie słuchu i audycje muzyczne	32,00 %
Rytmika i audycje muzyczne	0,64 %
Kształcenie słuchu, rytmika i audycje muzyczne	4,77 %

Różnice w proporcjach pomiędzy wartościami wyrażającymi prowadzenie pojedynczych przedmiotów wynikają z różnego czasu przeznaczonego na ich realizację, o czym będzie mowa w dalszej części.

¹ Liczby te mogą być powiększone o nauczycieli pracujących w dwóch szkołach.

2. Charakterystyka przedmiotów ogólnomuzycznych

Nauka muzyki polega na poznaniu jej języka, kształceniu umiejętności jego rozumienia i świadomego posługiwania się nim. Niezbędnym warunkiem dla osiągnięcia odpowiednich wyników nauczania jest rozwój wszystkich zdolności muzycznych ucznia, takich jak między innymi: słuch muzyczny, wrażliwość na estetyczną wartość muzyki, pamięć muzyczna czy biegłość w grze na instrumencie lub w śpiewie. Edukacja muzyczna wymaga zatem zastosowania takich procesów kształcenia, które w efekcie pozwolą na swobodne posługiwanie się tworzywem muzycznym w postaci percepcji, wykonawstwa oraz twórczości.

Zakres materiału teoretycznego jest bardzo szeroki, dlatego też jego poznawanie rozłożone jest na trzy etapy edukacyjne: podstawowy, średni i wyższy.

Pierwszy poziom kształcenia (szkoła podstawowa) obejmuje trzy przedmioty teoretyczno-praktyczne: rytmikę – realizowaną w klasach I–III, kształcenie słuchu – prowadzone w klasach I–VI i audycje muzyczne – obowiązujące w klasach IV–VI. Zadaniem tych przedmiotów jest ogólnie pojęte umuzykalnienie.

Rytmika – to zajęcia polegające na wyrażaniu muzyki ruchem, które mają za zadanie wyrabiać u dzieci koordynację słuchowo-ruchową oraz wrażliwość na wysokość i czas trwania dźwięków. Lekcje rytmiki kształcą umiejętność rozpoznawania oraz realizowania ruchem przebiegów rytmicznych, melodycznych i harmonicznym z uwzględnieniem pozostałych elementów dzieła muzycznego: agogiki, dynamiki i artykulacji. Wszystkie te zagadnienia wprowadzane są poprzez praktyczne ćwiczenia, najczęściej na bazie piosenek z repertuaru dziecięcego, gier i zabaw.

Istotnym zagadnieniem przedmiotu jest improwizacja, polegająca na tworzeniu układów ruchowych czy – realizowanych na prostych instrumentach perkusyjnych – akompaniamentów do piosenek. Wspólne muzykowanie przyczynia się również do wczesnego ujawnienia zdolności muzycznych oraz rozwoju dyscypliny w pracy zespołowej.

Kształcenie słuchu ma za zadanie rozwinać jak najwszechstronniejszy słuch muzyczny – podstawową zdolność muzyczną, „będącą właściwością złożoną, w której można wyróżnić kilka odrębnych, nie zawsze zależnych od siebie jakości: słuch wysokościowy (melodyczny), słuch harmoniczny (analityczny), rytmiczny, tembrowy (barwowy), dynamiczny” (*Encyklopedia Muzyki* 1995). Podczas lekcji kształcenia słuchu uczeń zapoznaje się z elementarnymi zasadami muzyki, realizuje ćwiczenia polegające na odtwarzaniu głosem zapisu nutowego, analizie słuchowej oraz zapisie poje-

dynczych struktur i dłuższych przebiegów muzycznych. Wszystkie ćwiczenia mają na celu wykształcenie „słuchu wewnętrznego”, czyli wyobraźni muzycznej.

Audycje muzyczne mają na celu rozbudzenie zamięłowania do muzyki oraz kształtowanie wrażliwości estetycznej i poczucia piękna poprzez naukę świadomego słuchania utworów, a także poznawania ich twórców i epoki, w której tworzyli.

Analiza słuchowa i omówienie przykładów z literatury muzycznej pozwala na zdobycie wiedzy w zakresie elementów dzieła muzycznego oraz wewnętrznej budowy utworów, takich jak faktura i forma. Prezentacja nagrań o różnorodnej obsadzie wykonawczej przyczynia się do poznania przez ucznia instrumentów muzycznych i głosów ludzkich.

Na lekcjach audycji muzycznych omawiane są również polskie tańce narodowe, dzięki czemu uczeń zapoznaje się z tradycjami muzycznymi własnego regionu i innych części kraju.

Dodatkowym elementem lekcji audycji muzycznych jest również uczestnictwo uczniów w popisach szkolnych, koncertach wyjazdowych (filharmonia, opera) lub organizowanych na miejscu.

3. Nauczanie przedmiotów ogólnomuzycznych – rys historyczny

W latach 50. XX stulecia skryształizował się system szkolnictwa muzycznego, który na poziomie podstawowym istniał w dwoistej strukturze: jako dział dziecięcy i dział młodzieżowy z różnymi programami nauczania. System ten przechodził wiele zmian, związanych zarówno z reformami ustrojowo-programowymi resortu oświaty (różne typy szkół i okres kształcenia), jak i z dążeniami nauczycieli-muzyków do jak najefektywniejszego kształcenia dzieci i młodzieży (zmiany programowe). Modyfikacjom tym podlegały również przedmioty ogólnomuzyczne, zachowując jednak stały układ w planach nauczania: rytmika – klasy I–III, audycje muzyczne – klasy IV–VI i kształcenie słuchu – cały cykl nauczania. Niewielkim zmianom ulegał tygodniowy wymiar godzin poszczególnych przedmiotów, wytyczne dotyczące zakresu obowiązującego materiału oraz sposobu prowadzenia lekcji.

W roku 1971 przeprowadzono eksperymentalną reformę szkolnictwa muzycznego, której założenia w odniesieniu do lekcji teoretyczno-praktycznych dotyczyły integracji przedmiotów. Dawne kształcenie słuchu – nazwane umuzykalnieniem – w klasach I–III połączono z rytmiką, a w klasach IV–VI z audycjami muzycznymi. Po pozytywnej ocenie działania nowego sposobu nauczania, wprowadzonego eksperymentalnie w 20 szkołach, w roku 1976 objęto reformą wszystkie szkoły muzyczne I stopnia (Jankow-

ski 2002, 70). Powstały odpowiednie programy nauczania umuzykalnienie i rytmika (wymiar godzin: 3 jednostki lekcyjne) oraz umuzykalnienie i audycje (wymiar godzin: 2 jednostki lekcyjne w klasie IV oraz 3 jednostki lekcyjne w klasie V i VI).

Rezygnacja z całościowej reformy szkolnictwa muzycznego nastąpiła na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego stulecia. Przywrócono nazwę przedmiotu kształcenie słuchu, który został oddzielony od rytmiki i audycji. W wielu szkołach pozostała jednak praktyka integracji przedmiotów teoretycznych, o czym świadczą aktualne wyniki badań ankietowych, przeprowadzonych wśród nauczycieli szkół muzycznych I stopnia.

Kolejne zmiany przepisów dotyczących szkół muzycznych związane są przede wszystkim z reformą szkolnictwa ogólnego. Główną ideą zmian w modelu kształcenia muzycznego jest odejście od centralistycznego kierowania szkołą i przekazanie decyzyjności w sprawach organizacyjnych i programowych w ręce nauczycieli i dyrektorów szkół. Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego wydało odpowiednie rozporządzenia, które w sposób ramowy określały zarówno plany, jak i podstawy programowe dla wszystkich przedmiotów szkoły muzycznej, a także wskazania co do tworzenia i zatwierdzania programów nauczania.

3.1. Ramowe plany nauczania

Ramowe plany nauczania wskazują liczbę godzin lekcyjnych przeznaczoną na realizację poszczególnych przedmiotów w ujęciu tygodniowym. W kolejnych rozporządzeniach MKiS i MKiDN, regulujących wymiar godzin dla kształcenia słuchu, rytmiki i audycji muzycznych nie wprowadzano żadnych zmian (MKiS 1998, MKiDN 2000, 2010).

W dziale dziecięcym (cykl 6-letni) przez trzy pierwsze lata nauki przewidziane są 3 godziny lekcyjne kształcenia słuchu i rytmiki. Podana łączna liczba godzin pozwala na realizację programów w sposób zintegrowany lub rozdzielnie oraz na elastyczne wykorzystanie czasu przeznaczonego na jeden i drugi przedmiot. Decyzja leży w gestii dyrekcji szkoły i nauczycieli, o ile pozwalają na to ich odpowiednie kwalifikacje. Od klasy IV prowadzone jest kształcenie słuchu w wymiarze 2 godzin lekcyjnych oraz audycje muzyczne w wymiarze 1 godziny lekcyjnej. Są to kursy trzyletnie i podobnie jak poprzednio przedmioty można realizować w sposób zintegrowany lub oddzielnie (tab. 3.2).

W dziale młodzieżowym (cykl 4-letni) kształcenie słuchu realizowane jest w wymiarze 2 jednostek lekcyjnych tygodniowo przez cały okres szkol-

Tabela 3.2. Cykl sześcioletni kształcenia uczniów

Przedmiot	Klasa					
	I	II	III	IV	V	VI
Kształcenie słuchu				2	2	2
Rytmika	3	3	3			
Audycje muzyczne				1	1	1

ny i audycje muzyczne w wymiarze 1 godziny tygodniowo w klasach II, III i IV (tab. 3.3).

Tabela 3.3. Cykl czteroletni kształcenia uczniów

Przedmiot	Klasa			
	I	II	III	IV
Kształcenie słuchu	2	2	2	2
Audycje muzyczne		1	1	1

3.2. Podstawy programowe przedmiotów ogólnomuzycznych

Wprowadzona w roku 1991 Ustawa o Systemie Oświaty (USO 1991) nałożyła obowiązek opracowania minimów programowych dla poszczególnych przedmiotów realizowanych w szkołach muzycznych.

Pierwsze minima dla przedmiotów ogólnomuzycznych (Zarządzenie MKiS 1994), nazwane później podstawami programowymi (USO 1996), powstały w 1994 roku i mimo wprowadzania zmian w kolejnych Rozporządzeniach MKiDN pozostały w takiej samej postaci do dziś (Rozporządzenie MKiDN 2002, 2004, 2011).

Podstawa programowa kształcenia dla I etapu edukacyjnego zawiera cele nauczania (wytyczone dla wszystkich specjalności), treści nauczania poszczególnych przedmiotów oraz osiągnięcia uczniów z obowiązkowych zajęć edukacyjnych.

W zakresie rytmiki materiał nauczania powinien obejmować:

- 1) podstawowe zasady metody Emila Jaques'a-Dalcroze'a,
- 2) podstawowe zasady notacji muzycznej i podstawowe pojęcia z zakresu agogiki, dynamiki, artykulacji,
- 3) podstawowe kroki tańców polskich,
- 4) instrumentarium C. Orffa.

Dla kształcenia słuchu przewidziana jest realizacja następujących zagadnień:

- 1) budowa i sposoby rozpoznawania interwałów, akordów i gam,
- 2) rozpoznawanie i notacja struktur metrycznych,

- 3) sposoby czytania nut głosem,
- 4) sposoby zapisywania dyktand.

Z audycji muzycznych przerobione powinny być tematy:

- 1) elementy dzieła muzycznego, faktury i środki wyrazu,
- 2) instrumenty muzyczne, głos ludzki i typy zespołów muzycznych,
- 3) tańce polskie i obce,
- 4) odstawowe gatunki i formy muzyczne,
- 5) wiedza o czołowych kompozytorach polskich i europejskich.

Jak widać, treści programowe przedmiotów ogólnomuzycznych są ujęte w sposób bardzo ogólny. Nieco więcej szczegółów można odnaleźć w omówieniu oczekiwanych na zakończenie realizacji poszczególnych przedmiotów osiągnięć ucznia.

I tak, po trzyletnim kursie rytmiki uczeń powinien umieć: taktować, reagować na akcenty metryczne, interpretować ruchem oraz za pomocą instrumentów Orffowskich różne grupy wartości rytmicznych, różnego rodzaju tematy rytmiczne, kanony i piosenki z użyciem zmiennej artykulacji, agogiki i dynamiki. Powinien również znać notację podstawowych wartości rytmicznych i wysokości dźwięków w kluczu wiolinowym i basowym. Z zagadnień ruchowych powinien wykazać się także umiejętnością wykonania podstawowych kroków tańców polskich.

Osiągnięcia ucznia na zakończenie nauki kształcenia słuchu obejmują z kolei takie umiejętności, jak: rozpoznawanie, budowanie i odnajdywanie w tekście nutowym pojedynczych struktur muzycznych (interwały, trójdźwięki, dominanta septymowa), śpiewanie i rozpoznawanie gam durowych (do 5 znaków przykluczowych) i molowych (do 3 znaków przykluczowych), czytanie *a vista* prostych melodii jednogłosowych w tonacjach do 3 znaków, zapisywanie dyktand melodycznych jednogłosowych (z pamięci lub w trakcie słuchania przykładu), rozpoznanie słuchowe trybu, metrum, faktury i budowy okresowej fragmentów z literatury muzycznej oraz świadome słyszenie podstawowych struktur melodycznych, harmoniczných i rytmicznych jako elementów dzieła muzycznego.

Nauka audycji muzycznych powinna przynieść następujące umiejętności ucznia: określanie w utworach elementów dzieła muzycznego, faktury, rodzaju obsady wykonawczej i środków wyrazu, cech charakterystycznych polskich i europejskich tańców narodowych oraz podstawowych gatunków i form muzycznych. Uczeń powinien również umieć posługiwać się terminologią muzyczną i posiadać podstawowe wiadomości o czołowych kompozytorach polskich i europejskich oraz ich twórczości.

Realizacja treści nauczania zawartych w podstawie programowej przedmiotów ogólnomuzycznych ma za zadanie spełnić następujące cele: roz-

budzić zainteresowanie i zamięłowanie ucznia do muzyki, kształtować jego wrażliwość estetyczną i poczucie piękna oraz zachęcić do aktywnego uczestnictwa w życiu muzycznym, rozwinać jego uzdolnienia muzyczne oraz naturalną potrzebę ekspresji twórczej, a także kształcić wyobraźnię artystyczną. Zapoznać ucznia z podstawową wiedzą o muzyce i nauczyć zasad notacji w stopniu umożliwiającym samodzielne opracowywanie krótkich i łatwych utworów, rozwinać umiejętności muzykowania zespołowego oraz wdrożyć do systematycznego i świadomego ćwiczenia. Przygotować absolwentów do dalszego kształcenia w szkole muzycznej II stopnia.

4. Programy nauczania przedmiotów ogólnomuzycznych

W świetle obowiązujących przepisów (Rozporządzenie MKiDN 2011) każda szkoła posiada *Szkolny zestaw programów nauczania* zatwierdzony do użytku przez dyrektora szkoły. W skład zestawu wchodzi opracowane samodzielnie lub we współpracy z innymi nauczycielami bądź stworzone przez innego autora programy nauczania wszystkich przedmiotów obowiązujących w szkole. Rozporządzenie w tej sprawie dopuszcza również możliwość wykorzystania programu sporządzonego przez innego autora (autorów) wraz ze zmianami dokonanymi przez nauczyciela samodzielnie lub we współpracy z innymi nauczycielami.

Program nauczania powinien stanowić opis sposobu realizacji celów kształcenia i zadań edukacyjnych ustalonych w podstawie programowej, w szczególności zawierać ogólną koncepcję programu, materiał nauczania, formy sprawdzania osiągnięć ucznia oraz wskazówki metodyczne.

W zakresie przedmiotów ogólnomuzycznych funkcjonują trzy programy nauczania zatwierdzone do użytku szkolnego przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Są to:

1. *Kształcenie słuchu elementarne* Marii Wacholc (nr dopuszczenia: 7/2006).
2. *Muzykologia dla dzieci i młodzieży. Program autorski przedmiotu audycje muzyczne* Grażyny Szareckiej (nr dopuszczenia: 3/2005).
3. *Audycje muzyczne* Aleksandry Dudek (nr dopuszczenia: 1/2008).

Każdy z nich stanowi inspirację i pomoc dla nauczycieli tworzących własne programy nauczania lub rozpoczynających dopiero pracę dydaktyczną. W dużej części placówek muzycznych jeden z wymienionych programów wchodzi w skład *Szkolnego zestawu programów nauczania*.

Jak wynika z przeprowadzonej ankiety adresowanej do nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych w zakresie przedmiotu kształcenie słuchu, ponad połowa badanych korzysta z programu autorstwa M. Wacholc (52,04%), a z programu szkolnego, opracowanego przez nauczyciela lub

zespół – 47,95%, przy czym część ankietowanych z drugiej grupy dodaje, iż program M. Wacholc był podstawą do tworzenia własnego opracowania.

Nauczanie audycji muzycznych według programu A. Dudek zadeklarowało 19,28% ankietowanych, a z *Muzykologii dla dzieci i młodzieży* G. Szareckiej korzysta 3,57% respondentów. Pozostała część nauczycieli pracuje w oparciu o programy szkolne (58,57%) lub autorskie (18,57%).

Program nauczania rytmiki nie doczekał się opracowania zatwierdzonego do użytku szkolnego przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Nauczyciele prowadzą więc przedmiot w oparciu o program szkolny (71,57% ankietowanych) lub autorski (28,42% ankietowanych).

5. Metody nauczania

Do nauki języka muzycznego stosowane są głównie dwie metody: metoda absolutna i metoda relatywna.

Pierwsza z nich określa bezwzględne wysokości dźwięków skali dwunastostopniowej, z których 7 tworzy gamę durową o nazwach: c, d, e, f, g, a, h. Pozostałe pięć dźwięków powstaje przez podwyższenie lub obniżenie stopni głównych (np. cis, as itp.). W systemie tym każdy z dźwięków może przyjąć trzy lub dwie nazwy literowe, na przykład dźwięk d można jeszcze nazwać cisis lub eses, dźwięk gis – as.

W metodzie absolutnej używane są również nazwy solmizacyjne (solmizacja absolutna), które przypisane są do bezwzględnych wysokości dźwięków gamy C-dur: do, re, mi, fa, sol, la, si. Przy obniżeniu lub podwyższeniu dźwięku nazwa solmizacyjna nie zmienia się. Jest to solmizacja absolutna.

Metoda względna charakteryzuje się tak zwanym „ruchomym do”. Oznacza to, że nazwy solmizacyjne przypisane kolejnym stopniom gamy są takie same w każdej tonacji, na przykład w tonacji A-dur I stopień (dźwięk a) to „do”, II stopień (dźwięk h) to „re”, III stopień (dźwięk cis) to „mi” itd. Dźwięki podwyższane lub obniżane otrzymują zmienione końcówki nazw głównych: do-di, re-ri, fa-fi itd., re-ra, mi-ma itd. Jest to solmizacja relatywna, wykorzystywana głównie przy czytaniu przykładów tonalnych.

W polskim szkolnictwie muzycznym dominuje nauczanie metodą absolutną. Podczas kształcenia instrumentalnego nauczyciele posługują się nazwami literowymi dźwięków, na przedmiotach teoretycznych używane są najczęściej nazwy literowe oraz nazwy solmizacji absolutnej. Świadczą o tym odpowiedzi ankietowanych nauczycieli przedmiotów teoretycznych, którzy na pytanie, w jakim stopniu używają metody absolutnej, odpowiedzieli: bardzo często – 67,11% ankietowanych, często – 22,22%, od czasu do czasu – 4,88%, rzadko – 4,00%, wcale – 1,77%. W dużo mniejszym stopniu wykorzystywana jest metoda relatywna: bardzo często – 8,33% ankie-

towanych, często – 17,10%, od czasu do czasu – 24,12%, rzadko – 19,73%, wcale – 15,78%.

Zagadnienia metodyki nauczania przedmiotów ogólnomuzycznych należy rozpatrzyć jeszcze w innych zakresach. Jednym z nich jest język dźwiękowy, jaki uczniowie przyswajają na tym etapie edukacji. Podstawowym systemem muzycznym jest tonalność dur-moll, choć pewne elementy jego rozszerzania, prowadzące do atonalności, można zauważyć w materiałach dydaktycznych przeznaczonych już dla uczniów I klasy. Pojawiają się tam między innymi przykłady, w których tonalnym melodiom czy piosenkom towarzyszy schromatyzowany akompaniament. Jest to bardzo ważny aspekt kształcenia, który pozwala na zapoznanie uczniów z nowszym językiem muzycznym, jego dysonansowością i kolorystyką brzmieniową, tym bardziej że w literaturze, którą wykonują uczniowie pierwszych klas szkoły muzycznej na lekcjach instrumentu, pojawiają się utwory utrzymane w takiej właśnie konwencji.

Do realizacji zadań wyznaczonych przez podstawę programową i programy nauczania wykorzystywane są różnego rodzaju pomoce dydaktyczne. W ostatnich latach powstało bardzo dużo podręczników, skryptów i zeszytów ćwiczeń. Najwięcej publikacji przeznaczonych jest do nauczania kształcenia słuchu, przy czym z podręczników tych korzystają również nauczyciele prowadzący rytmikę. Najczęściej wymieniane są:

1. M. Wacholc, *Solfeż elementarny* – sześcioczęściowy podręcznik do nauki kształcenia słuchu, wyd. Triangel (65,56% ankietowanych).

2. M. Ćwiklińska, M. Rogozińska, *Dyktanda elementarne* – sześcioczęściowy podręcznik do nauki kształcenia słuchu, wyd. Triangel (60,16% ankietowanych).

3. L. Florek, I. Tomera-Chmiel, T. Stachak, *Nasza muzyka*, podręcznik do nauki kształcenia słuchu i rytmiki (klasy I–III) i kształcenia słuchu (klasy IV–VI), wyd. Euterpe (28,21% ankietowanych).

4. J. K. Lasocki, *Solfeż* (mały i duży), wyd. PWM (28,21% ankietowanych).

Pierwsze trzy, zalecane przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego do użytku szkolnego, to podręczniki nowoczesne, wydane po 2000 roku. Charakteryzują się całościowym ujęciem tematów na cały cykl kształcenia z podziałem na poszczególne klasy (po 6 zeszytów).

Solfeż elementarny M. Wacholc zawiera liczne ćwiczenia do czytania nut: jedno- i dwugłosowe wokalne, wokalnie-instrumentalne (z drugim głosem granym na fortepianie), kanony, ćwiczenia z akompaniamentem fortepianu, ćwiczenia rytmiczne, melodyczno-rytmiczne (np. z drugim głosem w postaci ostinata rytmicznego), 2-głosowe rytmiczne (2008). Większość

przykładów pochodzi z literatury muzycznej, polskiego folkloru i repertuaru pieśniowego, zapoznając uczniów z cechami stylistycznymi różnych epok historycznych i formami muzycznymi, w tym z językiem muzycznym XX i XXI wieku. Oprócz tego w *Solfeżu elementarnym* zamieszczone są podstawowe wiadomości o muzyce. Jest to podręcznik dla ucznia.

Dyktanda elementarne M. Ćwiklińskiej i M. Rogozińskiej to publikacja również sześcioczęściowa. Nawiązuje układem i założeniami metodycznymi do *Solfeżu elementarnego* M. Wacholc. Dla każdej klasy przeznaczony jest zeszyt dla ucznia oraz podręcznik dla nauczyciela, który zawiera zbiór dyktand melodycznych i rytmicznych oraz inne ćwiczenia słuchowe. Ich celem jest kształcenie pamięci i wyobraźni muzycznej oraz umiejętności kojarzenia słyszanej muzyki z jej zapisem. Podobnie jak w *Solfeżu elementarnym*, wykorzystane są fragmenty z literatury muzycznej, w dużej części dziecięcej. Większość przykładów, zarejestrowanych na dołączonych do podręczników nauczyciela płytach CD, nagranych jest na różnych instrumentach, dzięki czemu uczeń może zapoznać się z barwą ich dźwięków.

Nasza muzyka L. Florek, I. Tomery-Chmiel, T. Stachak jest podręcznikiem przeznaczonym dla ucznia. Pierwsze trzy części, przeznaczone dla klas I–III, zawierają materiał ćwiczeniowy z zakresu kształcenia słuchu i rytmiki. W pozostałych częściach (klasy IV–VI) kontynuowane są zagadnienia z kształcenia słuchu. Podręcznik ten zawiera wiadomości o muzyce i dużą liczbę zadań solfeżowych, zachowując jednocześnie postać praktycznego zeszytu ćwiczeń. Przedstawione zagadnienia teoretyczne są dostosowane do możliwości percepcyjnych uczniów w poszczególnych klasach (kolorowe ikony, obrazki i pogrubiona czcionka, zadania kaligraficzne, słuchowe, zagadki, rebusy itp.).

Podobnie jak we wcześniej omówionych pozycjach materiał muzyczny pochodzi z literatury dziecięcej (piosenki, utwory instrumentalne), folkloru i literatury muzycznej od baroku do współczesności.

Nasza muzyka dla klas I–III jest podręcznikiem, w którym występuje korelacja treści programowych z kształcenia słuchu i rytmiki. Z powodzeniem wykorzystywany jest przez nauczycieli prowadzących obydwa przedmioty w sposób zintegrowany (56,55% ankietowanych).

W wielu szkołach używany jest wciąż *Mały solfeż* oraz *Solfeż I i II* J. K. Lasockiego. Podręczniki – na których wychowały się całe pokolenia muzyków – zawierają ułożone według następstwa koła kwintowego ćwiczenia do czytania nut głosem, a także podstawowe informacje z zakresu tonalności i metryki.

Ankietowani nauczyciele wymieniali jeszcze dużo innych używanych przez siebie podręczników do kształcenia słuchu, z których część ma formę

zeszytów ćwiczeń dla uczniów, inne są zbiorami zadań do wykorzystania w postaci dyktand lub ćwiczeń słuchowych.

Z zakresu rytmiki, oprócz wymienionych wcześniej książek do kształcenia słuchu, używane są najczęściej dwie pozycje: A. Waclawczyk – *Ćwiczenia rytmiczne dla dzieci, z. I, II i III*, wyd. HALLEG – (41,25% ankietowanych) i A. Dasiewicz-Tobiasz, A. Kępska. *Rytmika w klasach 1–3*, WSiP – (13,45%).

Wśród wykorzystywanych podręczników i pomocy dydaktycznych do nauki audycji muzycznych dominuje książka A. Kreiner-Bogdańskiej *W krainie muzyki*, PWM. Używa jej 85,59% ankietowanych nauczycieli przedmiotu. Jest ona wpisana na listę podręczników zalecanych do użytku szkolnego przez MKiDN.

W Krainie muzyki to podręcznik dla ucznia, w którym znajdują się najważniejsze informacje o kompozytorach i ich dziełach, o podstawowych elementach muzyki, formach i gatunkach oraz instrumentach i zespołach muzycznych. Książka zawiera dużo ilustracji, zdjęć i przykładów nutowych, ma kolorową szatę graficzną. Uczniowie mogą również korzystać z dodatkowych trzech (dla poszczególnych klas) *Notatników muzycznych*, w których zawarte są uzupełniające omówienia słuchanych utworów i inne ciekawostki.

Spośród innych materiałów dydaktycznych do nauki audycji muzycznych, często wskazywane są *Pogadanki muzyczne* B. Muchenberga, wyd. PWM (19,49% ankietowanych) i L. Zganiacz-Mazur – *Audycje muzyczne*, tom 1–3, wyd. Contra (18,64% ankietowanych).

Omówione wyżej podręczniki do przedmiotów ogólnomuzycznych stanowią tylko część ze wskazywanych przez nauczycieli pozycji używanych na lekcjach. Na uwagę zasługuje fakt, iż najczęściej wykorzystywanych jest kilka pozycji jednocześnie. Nauczyciele dokonują wyboru przykładów i ćwiczeń realizowanych na lekcji. Bardzo często, zwłaszcza w klasach młodszych, wspomagają się zbiorami piosenek dla dzieci, materiałami własnoręcznie przygotowanymi do lekcji (samodzielnie wykonane tablice, kartoniki z wartościami i grupami rytmicznymi, piłki, szarfy, chusty). Korzystają też z opracowań naukowych, encyklopedii i słowników muzycznych oraz z materiałów pochodzących z kursów i seminariów metodycznych, w których brali udział. Wielu ankietowanych, wśród wykorzystywanych pomocy dydaktycznych, wskazywało na własne zbiory płyt CD, DVD i kaset wideo.

W zakresie kolejności przekazywania treści nauczania widoczna jest bardzo duża korelacja pomiędzy kształceniem słuchu i rytmiką. Potwierdza to analiza najczęściej używanych podręczników oraz wyniki ankiety: 71,13% nauczycieli kształcenia słuchu i rytmiki prowadzi przedmioty

w sposób zintegrowany a 21,64% – oddzielnie. W przypadku kształcenia słuchu i audycji muzycznych również występuje łączenie treści nauczania, poprzez między innymi realizację analizy słuchowej przykładów z literatury w oryginalnym brzmieniu (nagrania CD) czy realizację ćwiczeń o różnej fakturze.

Sposobów prowadzenia lekcji jest wiele: od wykładu teoretycznego, przez pogadankę i prezentacje do ćwiczeń praktycznych i gier dydaktycznych, aktywujących uczniów do czynnego udziału w lekcji. Wybór metod zależy przede wszystkim od preferencji i kreatywności nauczycieli, spośród których wielu korzysta z różnych form doskonalenia zawodowego. Z badań ankietowych wynika, że 77,09% prowadzących przedmioty ogólnomuzyczne uczestniczyło w różnych kursach, konferencjach i spotkaniach metodycznych, organizowanych przez CEA, CENSA, akademie muzyczne, szkoły muzyczne i inne instytucje związane z edukacją muzyczną. Wielu z nich ukończyło podyplomowe studia z zakresu teorii muzyki.

6. Kontrola wyników nauczania

Na efekty kształcenia muzycznego dzieci i młodzieży ma wpływ bardzo wiele czynników, z których najważniejszym są wrodzone zdolności muzyczne. Ich poziom sprawdzany jest podczas egzaminów wstępnych do szkoły muzycznej. W badaniach wykorzystywane są różnego rodzaju testy pisemne i ustne. Wiele szkół posługuje się testem grupowym E. E. Gordona *Średnia miara słuchu muzycznego* (Gordon 1999), o czym mówi 26,46% ankietowanych dyrektorów szkół oraz 31,40% ankietowanych nauczycieli. W innych szkołach przeprowadzane są testy skonstruowane przez nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych (54,83%). Wszyscy kandydaci sprawdzani są również w formie ustnej.

Badania zdolności muzycznych dotyczą wrażliwości na wysokość dźwięków, pamięci muzycznej, słuchu harmonicznego oraz prawidłowej intonacji w śpiewie. Do najczęściej wymienianych w ankietach zadań realizowanych podczas egzaminu wstępnego są: powtarzanie motywów rytmicznych (97,00%), powtarzanie motywów melodycznych (94,00%), nauka piosenki (80,00%), określanie rejestru dźwięków (28,67%) i ich liczby we współbrzmieniu (28,67%), porównanie fraz muzycznych granych bez lub ze zmianą (11,63%+26,46% z testu E. E. Gordona). Sprawdzane jest również poczucie tonalności poprzez dośpiewanie zakończenia melodii oraz określenie trybu trójdźwięków (8,66%).

Po przyjęciu do szkoły uczeń przyswaja wiedzę i umiejętności z zakresu przedmiotów ogólnomuzycznych, a poziom opanowania zagadnień systematycznie poddawany jest kontroli w postaci ustnych odpowiedzi oraz

pisemnych testów. 54,83% ankietowanych nauczycieli stosuje opracowane samodzielnie lub w zespole sprawdziany pisemne.

W trakcie sześciolletniej nauki (lub czteroletniej w dziale młodzieżowym) uczeń oceniany jest przez nauczyciela przedmiotu na zakończenie każdego semestru, zgodnie z zasadami ujętymi w Wewnątrzszkolnym Systemie Oceniania (USO 2004).

Poziom opanowania wiedzy i umiejętności uczniów w poszczególnych klasach szkoły podstawowej jest bardzo zróżnicowany. Decyduje o tym wiele czynników, zarówno ze strony ucznia, jak i nauczyciela. Zbadane podczas egzaminu wstępnego zdolności dziecka nie zawsze rozwijają się równomiernie lub ich rozwój jest niedostateczny. Wpływ na słabe wyniki w nauce przedmiotów ogólnomuzycznych może mieć również brak u ucznia motywacji do pracy oraz absencja na zajęciach, na przykład z powodu trudności komunikacyjnych (dotyczy to przede wszystkim uczniów PSM I st. w mniejszych miejscowościach, do których jest utrudniony dojazd). Z drugiej strony, problemy z osiągnięciem dobrych wyników w nauce ucznia mogą wynikać z niedostatecznego przygotowania do pracy nauczyciela zarówno od strony merytorycznej, jak i psychologicznej. Dlatego tak ważne jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli do takiego prowadzenia lekcji, aby, realizując materiał dydaktyczny, zainteresować dzieci omawianymi tematami, stworzyć przyjazną atmosferę i rozwinąć w uczniach chęć do poznawania muzyki.

Wymagania z przedmiotów ogólnomuzycznych stawiane na zakończenie pierwszego etapu edukacyjnego określa *Podstawa programowa*, która, jak wcześniej wspomniano, zawiera bardzo ogólne stwierdzenia. Aby sprawdzić stopień realizacji zapisów *Podstawy programowej* od roku 1998 Centrum Edukacji Artystycznej prowadziło badania testowe uczniów ostatnich klas szkół I stopnia, sprawdzające ich wiedzę i umiejętności z zakresu kształcenia słuchu i audycji muzycznych (CEA 2005, 2007, 2009, 2011).

Do badań użyto dwóch testów. Pierwszy, opracowany przez zespół powołany przez CEA, składał się z trzynastu zadań słuchowych obejmujących następujące zagadnienia: rozpoznawanie oraz porównywanie interwałów i akordów prezentowanych pojedynczo i parami, rozpoznawanie oraz budowanie gam durowych i molowych, dyktando melodyczne i rytmiczne, porównanie zapisu melodii z jej brzmieniem (korekta błędów), określenie budowy formalnej oraz faktury utworu, rozpoznanie i charakterystykę prezentowanego tańca oraz słuchowe rozpoznanie instrumentów. Wszystkie zadania zarejestrowane były na płycie CD, co gwarantowało taki sam sposób oraz czas prezentacji przykładów.

Drugi test, *Test Umiejętności Muzycznych*, autorstwa Marii Juchniewicz, dotyczy przedmiotu kształcenie słuchu. Składa się z pięciu podtestów: I – Interwały, II – Gamy, Tonacje, III – Melodyka, IV – Harmonia, Poczucie tonalne i V – Metrorrytmika. Zadania mają formę zamkniętą: test wyboru oraz otwartą: uzupełnienie, korekta błędów (M. Juchniewicz 2011). „Układ zadań w każdym z podtestów ewaluuje od sprawności w słuchowym spostrzeganiu zjawisk muzycznych poprzez sprawność w zakresie odczytywania i kojarzenia materiału dźwiękowego z jego zapisem do umiejętności zapisu słyszanego materiału muzycznego” (CEA 2007, 5).

Nowością i wielką zaletą tego testu jest odejście od analizy słuchowej wyizolowanych struktur muzycznych, takich jak pojedyncze interwały czy akordy. Struktury te muszą być rozpoznawane w trakcie słuchania całego motywu lub frazy muzycznej, na przykład należy określić, jaki interwał tworzą dwa ostatnie dźwięki motywu muzycznego lub po dwukrotnym usłyszeniu przykładu muzycznego rozpoznać tryb pierwszego i ostatniego współbrzmienia. Taka forma zadań zmusza ucznia do słuchania i analizy większych całości muzycznych.

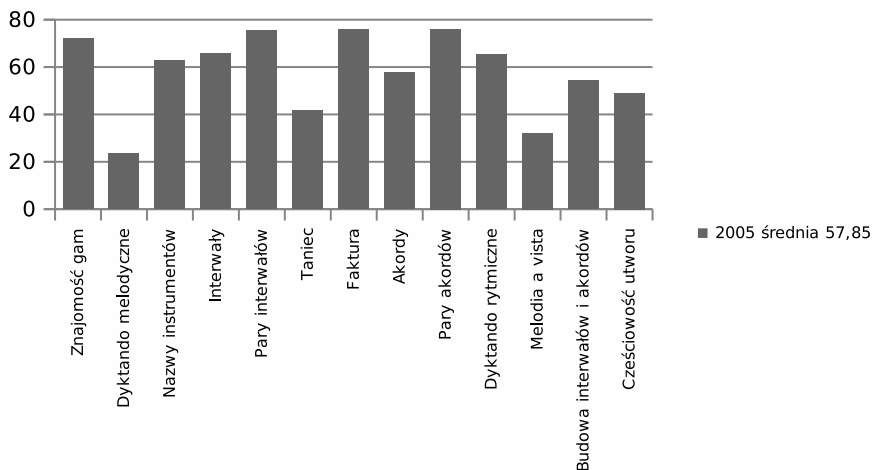
Materiał dźwiękowy użyty w teście wykorzystuje różne formy muzyki instrumentalnej i wokalnie-instrumentalnej oraz różnorodne barwy instrumentów muzycznych i głosów ludzkich.

Pierwsze badania zostały przeprowadzone w latach 1998–2004 przy pomocy testu CEA. Uczestniczyło w nich 79,70% uczniów wszystkich szkół muzycznych w Polsce (CEA 2005). Uzyskane wyniki wykonania całego testu w poszczególnych regionach kraju były bardzo zróżnicowane. Przy średniej krajowej 57,85% wahały się od 52,60% do 64,60%.

Najlepiej rozwiązywane były zadania dotyczące określenia trybów par akordów (76,10%), określenia faktury utworu (75,80%) oraz porównania par interwałów (75,50%).

Największy problem dla uczniów stanowiło dyktando melodyczne. Poradziło sobie z nim jedynie 23,50% wszystkich uczniów. Znacznie poniżej średniego poziomu realizacji znalazły się również zadania z „melodią *a vista*”: porównanie zapisu melodii z jej brzmieniem – 32,20%, rozpoznanie i scharakteryzowanie tańca – 41,70%, określenie częściowości utworu – 49,00% oraz budowa interwałów i akordów – 54,30%.

Analiza wszystkich wskaźników wykonalności zadań pozwala stwierdzić, że w zakresie przedmiotu kształcenie słuchu treści *Podstawy programowej* realizowane były w wystarczającym stopniu w odniesieniu do słuchowego rozpoznania pojedynczych struktur muzycznych (interwały, akordy), znajomości gam oraz zapisu rytmu. Umiejętności te nie zostały jednak wykorzystane w zadaniach wymagających rozumienia większych całości



Rycina 3.1. Średni poziom realizacji zadań testowych

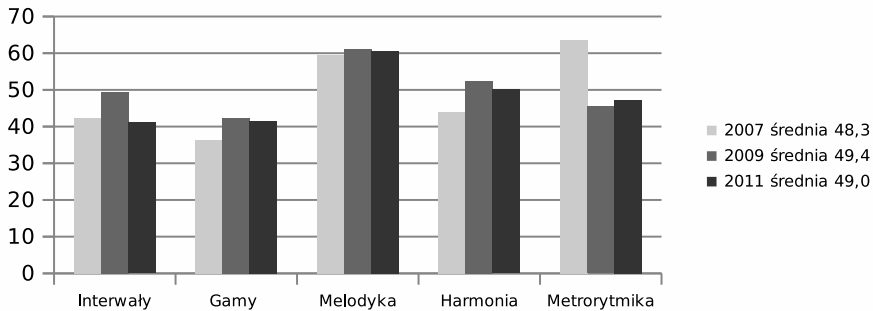
muzycznych oraz posługiwania się notacją muzyczną (budowa interwałów i akordów, dyktando melodyczne, korekta błędów).

Wskaźniki procentowe zadań z zakresu audycji muzycznych wykazały natomiast niewystarczające umiejętności uczniów w rozpoznawaniu budowy formalnej utworów oraz braki w wiedzy na temat polskich tańców.

Raport CEA podaje również, że wystąpiły różnice między wynikami testowymi w poszczególnych typach szkół. Najlepiej rozwiązali zadania uczniowie Ogólnokształcących Szkół Muzycznych (62,04%), wynik zbliżony do średniej krajowej uzyskali uczniowie Państwowych Szkół Muzycznych I i II (58,64%), a poniżej – uczniowie Państwowych Szkół Muzycznych I st. (59,09%).

Następne badania jakości realizacji *Podstawy programowej*, już tylko z kształcenia słuchu, prowadzono w latach 2007, 2009 i 2011. Do tego celu wykorzystano *Test Umiejętności Muzycznych* M. Juchniewicz. Dla poszczególnych roczników opracowano różne wersje, zachowując jednak stałą konstrukcję testu. Zmianie ulegały jedynie przykłady z literatury muzycznej, dzięki czemu przy kolejnych sprawdzianach nie zachodziła obawa o znajomość przez uczniów zadań (CEA 2007, 2009, 2011).

Podobnie jak w poprzednich badaniach, wyniki uzyskane przez uczniów były bardzo zróżnicowane. Przede wszystkim test okazał się dla większości trudny, średnia krajowa bowiem nie przekroczyła 50% prawidłowo rozwiązanych zadań (2007 r. – 48,30%, 2009 r. – 49,40%, 2011 r. – 49,00%).



Rycina 3.2. Średni poziom realizacji podtestów *TUM*

Poniżej poziomu średniego we wszystkich trzech badaniach wypadły zadania z grupy *Gamy*, *Tonacje*. Rozwiązanie ich wymagało od uczniów umiejętności słuchowego rozpoznania odmiany gamy, której dźwięki występowały w przykładzie z literatury muzycznej, a następnie wskazania jej wśród kilku różnych, zanotowanych w arkuszu odpowiedzi. Podobne trudności wystąpiły w zadaniach z grupy *Interwały*. Ćwiczona w dużej ilości analiza izolowanych struktur okazała się niewystarczająca do rozwiązania zadań, w których należało rozpoznać odległości we wskazanych miejscach utworu muzycznego. Trochę lepsze wyniki osiągnięto w zadaniach z grup *Melodyka*, *Harmonia* i *Poczucie Tonalne* oraz *Metrorrytmika*.

Z ankiety wynika, że przeprowadzane przez CEA sprawdziany *TUM* wpłynęły na jakość pracy dużej grupy nauczycieli (54,49% ankietowanych). Przede wszystkim w większym stopniu wykorzystywane są na zajęciach przykłady z literatury muzycznej prezentowane w oryginalnej wersji brzmieniowej oraz typy zadań zastosowane w teście (85,56% ankietowanych). Podkreślona została również rola diagnozująca testu, dzięki czemu na przykład realizuje się więcej zadań słuchowych dotyczących poczucia tonalności, a mniej teoretycznych.

Za kontynuacją przeprowadzania *Testu Umiejętności Muzycznych* w ostatnich klasach szkoły muzycznej I st. opowiedziało się 30,37% ankietowanych nauczycieli kształcenia słuchu, 17,72% nie wyraziło na ten temat zdania, natomiast ponad połowa respondentów była przeciwna kontynuacji badań *Testem Umiejętności Muzycznych*. Opinię taką wyraziło 51,89% badanych, przy czym w tej grupie znaleźli się również ci nauczyciele, którzy wzbogacili swój warsztat pracy o występujące w teście zagadnienia (45,52% ankietowanych).

Głosy krytyki odnośnie *TUM* dotyczyły w głównej mierze zbyt krótkiego czasu przeznaczonego na jego realizację. Zdaniem wielu nauczycieli, poziom trudności zadań przekraczał możliwości percepcyjne uczniów o przeciętnych zdolnościach muzycznych. Niefortunny także, w opinii ankietowanych, okazał się pomysł bezimiennego wypełniania arkuszy testowych przez dzieci ostatnich klas szkoły w miesiącu maju. Przede wszystkim anonimowość nie dopingowała uczniów do jak najlepszej pracy podczas badania, a brak informacji zwrotnej w postaci wyników nie pozwalał na postawienie diagnozy co do niedostatków w umiejętnościach poszczególnych podopiecznych. Rezultaty testu ogłaszane były bowiem późną jesienią, kiedy uczniowie opuścili już mury podstawowej szkoły muzycznej.

Niedoskonałość mierzenia jakości pracy uczniów i nauczycieli *Testem Umiejętności Muzycznych* wyraża się również faktem, iż wyniki badań dla poszczególnych szkół obarczone są błędem wynikającym z różnej frekwencji uczniów. Zastosowanie tzw. „średniej ważonej” w wielu przypadkach zmieniłoby pozycję szkoły na listach osiągnięć, na przykład z pierwszej na 45, z drugiej na 67 (CEA, 2005, 31).

7. Podsumowanie

Prowadzenie zajęć z przedmiotów ogólnomuzycznych w podstawowej szkole muzycznej wymaga od nauczyciela pełnego przygotowania merytorycznego i pedagogicznego. Dane uzyskane z CEA dotyczące kwalifikacji potwierdzają, że w większości zajęcia te prowadzą osoby, które ukończyły wydziały Edukacji Muzycznej lub Teorii Muzyki Akademii Muzycznych oraz absolwenci Muzykologii. Wszyscy posiadają również przygotowanie pedagogiczne.

Wprowadzaniu omawianych wcześniej zmian organizacyjnych w systemie edukacji muzycznej (podstawa programowa, programy nauczania itp.) towarzyszyła oczywiście krytyka, która dotyczyła przede wszystkim braku przygotowania nauczycieli do wdrażanych przekształceń i niedoinformowania o celowości działań. Jednak po okresie prowadzenia wielu kursów i szkoleń zarówno dla dyrektorów szkół, jak i nauczycieli nastąpił czas wdrażania nowych standardów kształcenia. Zadania te wyzwoliły u dużej grupy pedagogów potencjał twórczy, a u wielu innych wywołały chwilę refleksji nad celami i zakresem nauczanego przedmiotu.

Kolejnym wyzwaniem w najbliższym czasie będzie przygotowanie szkolnictwa muzycznego do edukacji dzieci sześcioletnich. Nastąpi potrzeba doksztalcania w dziedzinie psychologii, pedagogiki i metodologii nauczania uczniów najmłodszych.

Niezbędne jest także przygotowanie podstaw programowych z przedmiotów ogólnomuzycznych dla sześciolatków, a co za tym idzie zmiana podstaw programowych również dla uczniów klas starszych. Potrzebne są zatem nowe pomoce dydaktyczne w postaci książek czy zeszytów ćwiczeń, nagrań muzycznych, dodatkowych akcesoriów urozmaicających lekcje.

Na brak takowych zresztą nauczyciele zwracają uwagę już teraz. Istniejące materiały dydaktyczne do klas I–III to – jak wskazano wcześniej – kilka różnych książek i ćwiczeń, w które uczeń powinien się zaopatrzyć. Istnieje tylko jeden „podręcznik – zeszyt ćwiczeń” do kształcenia słuchu i rytmiki jako jeden wolumen, który obejmuje wszystkie wyznaczone przez *Podstawę programową* zagadnienia. Niezbędne jest zatem przygotowanie i wydanie nowoczesnych pomocy dydaktycznych spełniających standardy wymagań nowej *Podstawy programowej*.

Tempo wszystkich tych prac powinno być jak najszybsze, by prowadzący zajęcia z przedmiotów ogólnomuzycznych mogli otrzymać narzędzia do pracy, zapoznać się z nimi i przygotować do prowadzenia zajęć w następnym roku szkolnym.

Ankietowani nauczyciele zwracają również uwagę na niedostatki w zaopatrzeniu szkół w pomoce multimedialne, takie jak komputery czy ich „muzyczne oprogramowanie” (na przykład edytor nut).

W zakresie metod nauczania na uwagę zasługuje szerokie stosowanie metody absolutnej i w początkowym etapie kształcenia dominacja tonacji C-dur, co w świetle wyników badań nad słuchem absolutnym daje możliwość rozwoju tej predyspozycji u większej liczby uczniów (Kozłowska-Lewna 2006, 285).

Mniejszy stopień wykorzystania metody relatywnej wynika zapewne z tradycji kształcenia muzycznego w Polsce, ugruntowanych już w dwudziestoleciu międzywojennym. Organizowane przez różne instytucje kursy doksztalające, propagujące metody relatywne (przede wszystkim metodę Kodalya), dostarczyły wielu nauczycielom wiedzy i umiejętności w tym zakresie, którą wykorzystują oni jednak częściowo, wzbogacając swój warsztat pracy oparty przede wszystkim na metodzie absolutnej.

Treści nauczania *Podstawy programowej* przedmiotów ogólnomuzycznych w wielu punktach są zbieżne, co nie może dziwić, dotyczą bowiem jednej materii – języka muzycznego. Realizowane na przykład na lekcjach rytmiki tematy związane z notacją muzyczną czy metrorrytmiką pojawiają się również na kształceniu słuchu, z kolei słuchowa analiza i zapis fragmentów utworów prezentowanych w oryginalnym brzmieniu, będące elementami kształcenia słuchu, występują na lekcjach audycji muzycznych.

W wielu przypadkach nauka kształcenia słuchu i rytmiki prowadzona jest w sposób zintegrowany, co na pewno ułatwia omawianie tych samych zagadnień w wielu aspektach, poprzez różne formy aktywności muzycznej. Umożliwia to ich percepcję, przeżycie, nazwanie i wyrażenie. Utrwala przekazywaną wiedzę i umiejętności ogólnomuzyczne. Działania te służą przede wszystkim ułatwieniu i przyspieszeniu realizacji zadań z przedmiotu głównego – instrumentu. Rozwój dyspozycyjności aparatu ruchowego i wycucie pulsu – ćwiczone na rytmice, czytanie nut głosem i zadania pamięciowe – na kształceniu słuchu czy poznawanie motywów, fraz i zdań – na audycjach muzycznych, to niektóre tylko elementy wspomagające proces kształcenia gry na instrumencie i wspólnego muzykowania.

I choć nie zawsze omówienie zagadnień teoretycznych biegnie w tym samym czasie co ich praktyczne zastosowanie w utworach instrumentalnych – dotyczy to głównie początkowego etapu nauki (na przykład odwieczny problem wiolonczelistów: klucz basowy i skrzypków: tonacja G-dur – realizowane na kształceniu słuchu najczęściej w klasie II a nie I), to przedmioty ogólnomuzyczne przyczyniają się do ogólnego rozwoju umiejętności muzycznych dzieci i młodzieży.

Analiza najczęściej używanych podręczników pozwala na stwierdzenie, iż założenia metodyczne programów nauczania przedmiotów ogólnomuzycznych są wcielane w życie. W pierwszym etapie kształcenia treści teoretyczne wyprowadzane są z praktycznych działań uczniów: nauka piosenki i jej analiza pod kątem nowych zagadnień. Stosowane są różnorodne formy przekazywania oraz utrwalania wiedzy i umiejętności w postaci zagadek muzycznych, „uzupełnianek”, puzzli muzycznych, rebusów, ciekawych ćwiczeń solfeżowych połączonych na przykład z grą na instrumentach perkusyjnych czy twórcze zadania ruchowe, wpływające na rozwój aktywności i wrażliwości na muzykę.

W starszych klasach elementy zabawowe zajmują mniej miejsca, choć nadal wykorzystywane są różnego rodzaju zagadki muzyczne, uzupełnianki czy inne formy ćwiczeń mające na celu zainteresować ucznia tematem.

Wyniki badań uczniów ostatnich klas podstawowej szkoły muzycznej *Testem Umiejętności Muzycznych* mogą budzić zastrzeżenia co do stopnia realizacji *Podstawy*. Przy wyciąganiu wniosków należy jednak brać pod uwagę wiele elementów. Jak wspomniano wcześniej, wymagania postawione badanym były wysokie, sprostać im wszystkim mogły tylko jednostki utalentowane. Większość uczniów nie reprezentuje takiego poziomu zdolności muzycznych i możliwości percepcyjnych.

Badania *TUM* prowadzone co dwa lata oraz nierównomierna frekwencja uczniów nie dają również możliwości rzetelnych porównań całej po-

pulacji. Często zdarza się bowiem, że poszczególne roczniki różnią się znacznie muzycznymi zdolnościami. Jeśli więc kontrola wyników nauczania przedmiotów ogólnomuzycznych miałaby być nadal prowadzona, to wzorem szkolnictwa ogólnokształcącego test powinien być obowiązkowy dla wszystkich uczniów i przeprowadzany w jednym terminie. Jego poziom trudności musi uwzględniać przeciętne uzdolnienia muzyczne i możliwości percepcyjne. Do tych działań niezbędne jest również przygotowanie odpowiednich materiałów pomocniczych (duża liczba zadań testowych z dołączonymi nagraniami przykładów muzycznych i arkuszami odpowiedzi).²

Nasuwa się jednak pytanie czy taka forma kontroli jest konieczna? Skoro wymagania *Podstawy programowej* w zakresie gry na instrumencie sprawdzane są w postaci przesłuchań CEA, na których to prezentują swoje umiejętności najlepsi uczniowie wybranych roczników, to czy w przypadku przedmiotów ogólnomuzycznych nie powinna obowiązywać taka sama zasada? Frekwencja oraz wyniki organizowanych przez wiele szkół konkursów przedmiotowych (kształcenie słuchu, audycje muzyczne) o zasięgu szkolnym, międzyszkolnym, regionalnym i ogólnopolskim dają informację zarówno o dużej liczbie uczniów o szczególnych zdolnościach muzycznych jak i o zaangażowaniu rzeszy nauczycieli w pracę dydaktyczną.

W obecnej sytuacji, przy braku norm i uszczegółowionych wymagań końcowych (zwłaszcza z kształcenia słuchu) trudno jest określić minimum przekazywanego materiału dydaktycznego. Dlatego warto zastanowić się nad potrzebą zorganizowania ogólnopolskiej dyskusji i wspólnego opracowania szczegółowych wymagań w zakresie realizowanych treści *Podstawy programowej* przedmiotów teoretycznych. *Test Umiejętności Muzycznych* dostarczył już wielu informacji o głównym kierunku działań. Na jego podstawie zatem oraz w oparciu o najnowsze badania z zakresu psychologii i pedagogiki muzycznej powstałyby standardy edukacyjne obowiązujące wszystkich uczących się i nauczających.

Na efektywność działań edukacyjnych w dużej mierze wpływa kreatywność nauczyciela, jego inspiracje i zainteresowania oraz ciągłe pogłębianie wiedzy i dokonywanie właściwych wyborów.

Podstawowym zadaniem szkoły muzycznej I stopnia jest szeroko pojęte umuzykalnienie dzieci i młodzieży oraz przygotowanie najbardziej uzdolnionych do kształcenia na drugim poziomie edukacji muzycznej. Wiedza i umiejętności z zakresu przedmiotów ogólnomuzycznych są niezbędne do rozumienia i świadomego posługiwania się językiem muzycznym. Służyć

² Trzy wersje *Testu Umiejętności Muzycznych* M. Juchniewicz wydane zostały dopiero w 2011 roku.

mają usprawnieniu pracy ucznia nad realizowanym repertuarem na lekcjach instrumentu, rozumieniu zjawisk występujących w muzyce oraz rozbudzeniu zainteresowania szeroko rozumianą kulturą muzyczną. I jeśli zakres nauczanych treści programowych jest zbyt obszerny, to czas przeznaczony na naukę wydaje się optymalny.

Wykaz aktów prawnych uwzględnionych w opracowaniu

Rozporządzenie MKiDN z 2000 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych, Dz.U. 2000 nr 52, poz. 625.

Rozporządzenie MKiDN z 2002 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego, Dz.U. 2002, nr 138, poz. 1164.

Rozporządzenie MKiDN z 2004 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego, Dz.U. 2004, nr 49, poz. 473.

Rozporządzenie MKiDN z 2010 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego, Dz.U. 2011 nr 15, poz. 70.

Rozporządzenie MKiDN z 2010 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych, Dz.U. 2011 nr 15, poz. 69.

Rozporządzenie MKiDN z 2011 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkołach artystycznych programów nauczania oraz dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników dla szkół artystycznych, Dz.U. 2011, nr 52, poz. 268.

Rozporządzenie MKiS z 1998 w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych, Dz.U. 1999 nr 2, poz. 8.

Ustawa o Systemie Oświaty, Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425.

Ustawa o Systemie Oświaty, Dz.U. 1996, nr 67, poz. 329.

Ustawa o Systemie Oświaty, Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572.

4 | *Samodoskonalenie systemu*

Jarosław Domagała

Ważnym celem tej części raportu jest ukazanie zewnętrznego i wewnętrznego zróżnicowania systemu szkolnictwa muzycznego, wynikającego z różnych przyczyn. Z oczekiwań społeczno-edukacyjnych wobec tych szkół, ich roli w całościowo rozumianym społecznym systemie edukacji, nie tylko muzycznej. Także – z różnorodnych prób dostosowywania struktury szkolnej (i oddziaływań) do indywidualnych potrzeb uczniów, inicjatyw nauczycieli itp. Ukazanie złożoności tej problematyki jest istotne nie tylko ze względu na potrzebę diagnozy, ale i możliwości wykorzystania modelowych propozycji oraz dla ewentualnych korekt systemu.

W tej części została też podjęta próba odpowiedzi na pytanie, jakie trudności formalno-prawne stoją na przeszkodzie większej elastyczności programowej, organizacyjnej i aktywności środowiskowej szkół. Duże znaczenie miało ukazanie, na ile charakter i funkcje szkoły muzycznej I stopnia określają jej funkcje założone, a na ile zależność od typu szkoły i środowiska. Istotnym celem było również przedstawienie, w jakim stopniu szkoły uwzględniają zainteresowania uczniów oraz oczekiwania rodziców. Podjęta została też próba odpowiedzi na pytanie, co pomogłoby szkołom I stopnia rzeczywiście indywidualizować proces kształcenia i wychowania, a co w większym stopniu wdrażać elementy zespołowości, np. muzykowania zespołowego.

Główne zagadnienia ujęte zostały w następujące działy: Innowacje i eksperymenty; Relacja szkoła i środowisko lokalne; Wzbogacanie oferty edukacyjnej o nowe formy kształcenia; Nadobowiązkowe zajęcia edukacyjne; Szkolne zespoły muzyczne; Postulaty i propozycje dotyczące zmian systemowych w polskim szkolnictwie muzycznym.

Tekst opracowany został w oparciu o ankietę ogólnopolską, adresowaną do dyrektorów szkół. Udział w niej wzięło łącznie 161 dyrektorów szkół muzycznych I st., w tym 143 szkół prowadzonych przez MKiDN oraz 18 szkół prowadzonych przez JST. Odpowiedzi udzieliła część dyrektorów, w związku z tym dane statystyczne nie są pełne. Ponadto na poszczególne

zagadnienia dyrektorzy udzielali odpowiedzi niepełnych, stąd też zmienna liczba wszystkich odpowiedzi w poszczególnych punktach.

Cennym źródłem były pisma wszystkich wizytatorów regionalnych CEA, które zawierały ważne informacje o instytucjach społecznych funkcjonujących przy szkołach, zajęciach dla dzieci w wieku przedszkolnym, alternatywnych formach edukacji muzycznej oraz organizacji zajęć przygotowawczych dla kandydatów. Pomocne w opracowaniu tekstu były również dokumenty uzyskane w CEA dzięki uprzejmości władz tej instytucji. W tym miejscu należą się podziękowania dyrekcji CEA i wizytatorom regionalnym za pomoc w uzyskaniu wartościowego materiału badawczego.

1. Działalność innowacyjna i eksperymentalna

Zasady i tryb realizacji działań innowacyjnych w szkołach artystycznych określa Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 5 maja 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki artystyczne (Dz.U. z 2011 r. nr 104, poz. 608).¹ Innowację pedagogiczną stanowią zmodyfikowane rozwiązania organizacyjne bądź metodyczne mające na celu poprawę skuteczności działalności szkoły. Eksperymentem pedagogicznym określa się działania służące podniesieniu skuteczności pracy szkoły, w ramach których tworzy się nowe warunki, organizację zajęć, sposób albo treść nauczania, wychowania lub opieki, a efekty tych działań poddane są procedurze weryfikacyjnej, zgodnej z metodologią nauk pedagogicznych. Rozporządzenie określa warunki i procedurę wdrożenia innowacji lub eksperymentu. Przedstawia również zasady sprawowania nadzoru ministerialnego nad działalnością innowacyjną i eksperymentalną.

W szkołach muzycznych I st. w Polsce realizowane są 4 eksperymenty i 4 innowacje pedagogiczne. Eksperymenty i innowacje wdrażane są za zgodą Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej MKiDN oraz posiadają pozytywną opinię CEA.

Nieprzerwanie od 1992 r. realizowany jest interesujący eksperyment w Miejskiej Szkole Artystycznej I st. w Mińsku Mazowieckim. Polega on na połączeniu nauki gry na instrumencie z zajęciami ogólnomuzycznymi, plastycznymi i teatralnymi. Istotą koncepcji jest realizacja programu kształcenia artystycznego a nie wyłącznie edukacji muzycznej (pismo dyr. Dep. Ed. Kult. MKiS – Adrianny Ponieckiej-Piekutowskiej z 19.10.1992, L.dz.

¹ Działalność innowacyjną i eksperymentalną określało wcześniej Rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki z w sprawie zasad i warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki artystyczne z dnia 7 września 1999 r. (Dz.U. z 1999 r., nr 86, poz. 961).

DEK.I.7200–2/92). Zadaniem szkoły według tej koncepcji jest rozbudzanie i rozwijanie podstawowych zdolności artystycznych oraz przygotowywanie wrażliwych i świadomych odbiorców sztuki.

Nauczanie podzielone zostało na dwa etapy edukacyjne, pierwszy obejmuje klasy I–III, drugi – klasy IV–VI. Na drugim etapie następuje podział na: a) kierunek muzyczny dla uczniów wykazujących szczególne uzdolnienia muzyczne, b) kierunek plastyczny dla uczniów szczególnie uzdolnionych plastycznie, c) kierunek ogólnoartystyczny dla pozostałych uczniów (pismo dyr. Dep Ed. Kult. MKiS Adrianny Ponieckiej-Piekutowskiej z 3.06.1993, L.dz. DEK.I.7200–1/93). Pierwszy etap edukacyjny (kl. I–III) obejmuje: naukę gry na instrumencie głównym, rytmikę, kształcenie słuchu, muzykowanie zespołowe, naukę plastyki. Kształcenie plastyczne ma służyć rozwijaniu wyobraźni przestrzennej w powiązaniu z dźwiękiem i nauki operowania pojęciami z zakresu sztuki plastycznej w zastosowaniu do sztuki muzycznej. Na drugim etapie edukacyjnym (kl. IV–VI) na kierunku muzycznym dla uczniów wykazujących szczególne uzdolnienia muzyczne przewidziano: grę na instrumencie, kształcenie słuchu, audycje muzyczne, instrument dodatkowy, wybrany chór lub zespół. Na kierunku plastycznym kształcą się uczniowie szczególnie uzdolnieni plastycznie, program nauczania obejmuje: plastykę, audycje o sztuce, techniki plastyczne, kompozycję oraz instrument dodatkowy, stanowiący kontynuację edukacji muzycznej. Na kierunku ogólnoartystycznym naukę realizują uczniowie, których edukację pomyślano przede wszystkim jako kształcenie przyszłych odbiorców kultury. Plan nauczania na tym kierunku obejmuje: instrument, kształcenie słuchu, audycje muzyczne, plastykę, zajęcia wokalne/chór, wybrany zespół, żywe słowo (część zajęć jest obowiązkowa, uczniowie mają możliwość wyboru przedmiotów).

Podstawę integracji programowej w MSM I st. w Mińsku Mazowieckim stanowi rozwój wrażliwości na dźwięk oraz kształcenie aktywności twórczej. W ten sposób realizowane jest kształcenie artystyczne, którego celem jest wszechstronny rozwój osobowości ucznia oraz pobudzanie do samodzielnego, twórczego myślenia. W procesie kształcenia artystycznego poszczególne przedmioty wzajemnie się dopełniają. Umiejętności opanowane w jednej dyscyplinie stają się pomocne w rozumieniu wiedzy w innej, pokrewnej dyscyplinie. Dzięki temu odbiór dzieł muzycznych, plastycznych i scenicznych – zgodnie z przyjętą koncepcją edukacji – powinna cechować dojrzałość przeżyć estetycznych oraz lepsze zrozumienie form i pojęć.

Wartościowy eksperyment realizowany jest w Poznańskiej Szkole Chóralnej Jerzego Kurczewskiego. Szkoła kształci w zakresie wokalistyki chóralnej, łączy kształcenie muzyczne z ogólnokształcącym. Od 1999 roku

szkoła realizuje podstawę programową sześcioletniej szkoły podstawowej i trzyletniego gimnazjum (pismo Podsekr. Stanu MKiS Jacka Weissa z 17.03.1999, DSA.IV/51/99). Kształcenie odbywa się w ramach autorskiego, eksperymentalnego programu nauczania w zakresie przedmiotów muzycznych, przygotowanego w oparciu o ramowy plan nauczania dla ogólnokształcącej szkoły muzycznej I stopnia i ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia w klasach I–III. Plan nauczania obejmuje następujące przedmioty: chór, zespół wokalny, kształcenie słuchu, rytmikę, audycje muzyczne, literaturę muzyczną, historię muzyki z literaturą muzyczną, zasady muzyki, harmonię, fortepian i instrument dodatkowy. Oferta edukacyjna poszerzona została ponadto o przedmioty niewystępujące w innych szkołach muzycznych, jak: emisja głosu i dyrygentura chóralna (pismo dyr. Wydz. Kult. i Szt. UM Poznania z 30.07.2004, K.Sz. IV–43171–1/12/04). Należy zauważyć, że realizowany w Poznaniu eksperyment stanowi unikalne rozwiązanie w skali kraju.²

Eksperymentalny charakter ma Państwowa Ogólnokształcąca Szkoła Artystyczna w Zakopanem, funkcjonująca w ramach Państwowego Zespołu Szkół Artystycznych. Szkoła łączy kształcenie muzyczne i plastyczne z nauczaniem ogólnokształcącym o rozszerzonym programie w zakresie literatury. Od 1999 roku placówka realizuje program sześcioletniej szkoły podstawowej i trzyletniego gimnazjum. Oprócz przedmiotów wynikających z kształcenia powszechnego, szkoła realizuje szeroką ofertę przedmiotów artystycznych. Plan nauczania obejmuje m.in.: grę na instrumentach, przedmioty muzyczne teoretyczne, zespoły muzyczne, zajęcia teatralne, taniec, warsztaty literackie, historię sztuki, zajęcia plastyczne i multimedialne. W klasach I–VI uczniowie otrzymują ofertę edukacyjną poszerzoną o przedmioty ze wszystkich dziedzin artystycznych. Po klasie VI decydują o swojej specjalizacji, wybierając profil muzyczny, plastyczny lub literacki. Celem eksperymentu jest przede wszystkim zachęcanie uczniów do samodzielnego, twórczego i krytycznego myślenia. Szkoła dąży do wykształcenia poprzez wszechstronny rozwój osobowości uczniów, świadomych odbiorców wszelkich dóbr kulturalnych oraz animatorów życia kulturalnego.

W ramach działalności eksperymentalnej w Szkole Muzycznej I stopnia w Gąbinie utworzony został w 2012 roku nowy kierunek kształcenia – śpiew solowy. Opiekę merytoryczną nad przebiegiem eksperymentu spra-

² Warto zauważyć, że poznańska placówka wykorzystuje doświadczenia Szkoły Chóralnej w Wiedniu, w której strukturach funkcjonuje Wiedeński Chór Chłopięcy. W 1961 r. opiekun chóru J. Kurczewski wyjechał na stypendium do Wiednia. Nawiązał tam kontakt z Wiedeńskim Chórem Chłopięcym i tamtejszą szkołą chóralną prowadzoną przez Ferdynanda Grossmana.

wuje Akademia Muzyczna w Poznaniu, ta sama uczelnia dokona również oceny eksperymentu po jego zakończeniu (pismo MKiDN z 20.04.2012, DEK/1922/12).

Wartościowa innowacja pedagogiczna realizowana jest od 2010 roku w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I st. im. prof. Marka Jasińskiego w Szczecinie. W klasach zerowych realizowany jest program teatralno-muzyczny pt. „W świecie teatru i muzyki” (pismo wicedyr. CEA M. Maksymienko z 20.07.2010, L.dz. 1994/2010). W ramach programu odbyły się spotkania z ludźmi związanymi z teatrem i muzyką. Uczniowie uczestniczyli w cyklicznych koncertach i audycjach muzycznych, przygotowywali także obszerny repertuar wokalny. Program wspomagał i ukierunkowywał rozwój dzieci w relacjach ze środowiskiem społeczno-kulturalnym, teatralnym i muzycznym oraz umuzykalniał i zwiększał umiejętności wokально-aktorskie (pismo dyr. OSM I st. im. prof. Marka Jasińskiego w Szczecinie z 27.06.2011).

Od 2006 roku realizowana jest innowacja pedagogiczna w PSM I i II st. im. F. Nowowiejskiego w Zgorzelcu (pismo dyr. CEA Zdzisława Bujanowskiego z 9.07.2007, L.dz. 4148/2007). W ramach przedmiotu: orkiestra utworzono Polsko-Niemiecką Młodzieżową Orkiestrę Symfoniczną. Innowacja przyczyniła się do wszechstronnego rozwoju muzycznego uczniów, nabycia nowych umiejętności w zakresie współpracy zespołowej (pismo dyr. PSM I i II st. im. F. Nowowiejskiego w Zgorzelcu z 21.06.2007, L.dz. 259/2007). Uczniowie poznawali nowoczesne metody pracy i uczestniczyli w zajęciach prowadzonych pod okiem doświadczonego dyrygenta (ocena wyników innowacji w zakresie realizacji przedmiotu „orkiestra” w roku szk. 2009/2010 z 5.07.2010).

Od 2009 roku realizowana jest innowacja pedagogiczna w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I st. w Koszalinie (treść niepodana).

Od 2011 roku realizowana jest innowacja pedagogiczna w Szkole Muzycznej I st. w Sobolowie. Edukację rozszerzono o instrument blaszany – sakshorn (pismo wicedyr. CEA M. Maksymienko z 7.07.2011, L.dz. 4600/2011). Innowacja ukazuje potrzebę wprowadzenia tego instrumentu do ramowych planów nauczania, co jest niewątpliwie ważnym postulatem orkiestr dętych w Polsce.

Pomimo iż od wielu lat istnieją akty normatywne, umożliwiające twórczą modyfikację istniejącego modelu edukacji muzycznej, szkoły muzyczne nie wykazują jednak większego zainteresowania prowadzeniem działalności innowacyjnej i eksperymentalnej. Potwierdzeniem tego faktu jest niewielka liczba placówek funkcjonująca według autorskich koncepcji systemowych i w oparciu o nowe rozwiązania programowe.

2. Relacja: szkoła i środowisko lokalne

2.1. Stowarzyszenia i fundacje muzyczne

W wielu szkołach muzycznych, zgodnie z art. 56 ustawy o systemie oświaty z 1991 roku (Dz.U. z 2004, nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), funkcjonują stowarzyszenia muzyczne wspierające działalność statutową placówek.³ Stowarzyszenia przyczyniają się do pełniejszej realizacji działalności artystycznej i dydaktycznej. Wspierają szkoły w upowszechnianiu kultury muzycznej w regionie. Umożliwiają również pozyskiwanie środków finansowych na realizację wielu zadań, m.in.: organizację kursów i warsztatów muzycznych, współorganizację koncertów z udziałem zaproszonych artystów, zakup instrumentów i pomocy dydaktycznych. Pozwalają również na organizowanie, finansowanie i prowadzenie przy szkole interesujących, alternatywnych form edukacji.

Istnienie przy szkołach instytucji pozarządowych jest zjawiskiem pozytywnym. Dowodzi, iż szkoły poszukują różnorodnych form wsparcia oraz dążą do poszerzania swojej oferty edukacyjnej. Działalność tych podmiotów przyczynia się w dużym stopniu do lepszej integracji szkół ze środowiskiem lokalnym. Stowarzyszenia spełniają ważne funkcje społeczne, są często cenionymi podmiotami życia muzycznego w regionie.

Najliczniejszą grupę wszystkich stowarzyszeń działających w publicznych placówkach edukacji muzycznej stanowią towarzystwa muzyczne. Liczną grupę stowarzyszeń stanowią również organizacje, których podstawowym celem statutowym jest wspieranie szkół muzycznych. Wśród działających przy szkołach muzycznych stowarzyszeń spotyka się także instytucje o szerszym profilu i charakterze działania. Zasadniczym celem ich działalności jest upowszechnianie kultury, historii regionu oraz tradycji lokalnych. Stanowią one zdecydowaną mniejszość wśród wszystkich towarzystw. Należy zauważyć, iż część szkół muzycznych uzyskuje również pomoc fundacji muzycznych, które wspierają statutową działalność placówek.

Wspieranie przez szkoły instytucji pozarządowych, będących istotnym podmiotem społeczeństwa obywatelskiego, zasługuje na uznanie. Warto zauważyć, że szkoły, umożliwiając rozwój tych podmiotów, stają się ośrodkami upowszechniania muzyki integrującymi miejscowe społeczności wokół działalności kulturalnej.

³ Zgodnie z ust. 1 art. 56 ustawy, w szkole mogą działać, z wyjątkiem partii i organizacji politycznych, stowarzyszenia i inne organizacje, których celem statutowym jest działalność wychowawcza albo rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004, nr 256, poz. 2572 ze zm.).

Tabela 4.1. Stowarzyszenia i fundacje muzyczne działające przy szkołach muzycznych I st.

Region	Stowarzyszenie	Fundacja	Łącznie
Zachodniopomorski	5	–	5
Pomorski	4	–	4
Kujawsko-pomorski	4	2	6
Wielkopolski	12	–	12
Lubuski	7	–	7
Dolnośląski	9	1	10
Opolski	11	–	11
Śląski	12	–	12
Małopolski	8	–	8
Podkarpacki	9	1	10
Lubelski	6	1	7
Łódzki	10	–	10
Północno-wschodni	8	2	10
Mazowiecki	9	6	15
Łącznie	114	13	127

2.2. Współpraca szkół z instytucjami lokalnej kultury muzycznej

Szkoły muzyczne współpracują z różnorodnymi instytucjami kultury muzycznej prowadzonymi przez samorząd lokalny i stowarzyszenia muzyczne. Dysponując dobrymi warunkami lokalowymi, stwarzają warunki dla funkcjonowania miejscowych orkiestr i chórów oraz innych instytucji kultury muzycznej. Wspierają w ten sposób działalność upowszechniającą realizowaną przez te podmioty. Skala tego zjawiska nie jest wprawdzie duża, jednak aktywność szkół w tym zakresie zasługuje na uznanie.

W oparciu o zgromadzone materiały można ustalić, iż przy 7,38% szkół funkcjonują chóry miejskie. W tej części ankiety odpowiedzi udzieliło 149 dyrektorów, 11 szkół potwierdziło udzielanie pomocy tym zespołom. Szkoły muzyczne udzielają również wsparcia orkiestrom kameralnym prowadzonym przez lokalne władze samorządowe lub stowarzyszenia. Spośród 146 dyrektorów biorących udział w ankiecie w tym zakresie 7 szkół potwierdziło pomoc dla tego typu podmiotów. Oznacza to, że realnej pomocy udziela 4,79% placówek. Szkoły użyczają również swojej siedziby na potrzeby lokalnych orkiestr dętych, w ten sposób działalność miejscowych podmiotów muzycznych wspiera – 7,43% szkół muzycznych. W tej części ankiety znalazło się 148 odpowiedzi, 11 dyrektorów potwierdziło wsparcie szkół dla tych podmiotów. W pewnym zakresie szkoły wspierają także działalność miejscowych zespołów wokalnych, taką działalność realizuje 3,50% szkół. Spośród 143 odpowiedzi 5 szkół potwierdziło taką współpracę. Działalność lokalnych zespołów kameralnych wspiera 2,10% szkół.

W tej części ankiety odpowiedziało 143 dyrektorów, wsparcie dla tych zespołów potwierdziły 3 szkoły.

Oprócz wymienionej współpracy szkoły umożliwiają również rozwijanie działalności bardzo licznej grupie ognisk muzycznych, przedszkoli muzycznych, a także innych instytucji edukacji muzycznej. Szkoły udostępniają również swoją bazę lokalową dużej grupie instytucji pozarządowych, udzielając w ten sposób cennego wsparcia tym podmiotom.

Tabela 4.2. Współpraca szkół z lokalnymi instytucjami kultury muzycznej

Użyczenie bazy lokalowej innym podmiotom	Szkoły ogółem	Szkoły prowadzone przez MKiDN	Szkoły prowadzone przez JST	Udział procentowy
Często	37	35	2	24,18%
Czasami	39	36	3	25,49%
Rzadko	44	40	4	28,76%
Bardzo rzadko	16	13	3	10,46%
Brak zdania	17	14	3	11,11%
Ogółem	153	138	15	100,00%

Należy docenić fakt, iż szkoły nie ograniczają się wyłącznie do podstawowych funkcji edukacyjnych i podejmują także współpracę ze środowiskiem lokalnym, stając się nierzadko centrami kultury muzycznej w swoim regionie (Jankowski 2001, 21). Potrzebne są jednak niewątpliwie dalsze działania i rozwiązania prawne umożliwiające pogłębienie integracji szkół ze środowiskiem lokalnym. Integracja powinna objąć zwłaszcza instytucje i ośrodki upowszechniania muzyki na danym terenie oraz umożliwić zacieśnienie współpracy z lokalnymi animatorami kultury muzycznej (Białkowski 2011, 303).

2.3. Organizacja koncertów dla środowiska lokalnego

Ważnym aspektem środowiskowej funkcji kulturotwórczej szkół muzycznych jest upowszechnianie muzyki poprzez organizację koncertów. Cennych wiadomości o prowadzonej przez szkoły działalności koncertowej dostarcza ankieta skierowana do dyrektorów. Ukazuje, jaka część szkół organizuje systematyczną działalność koncertową z udziałem profesjonalnych artystów. Przedstawia również informacje o uczniowskiej działalności koncertowej.

Niewątpliwie na uznanie zasługuje fakt, iż zdecydowanie przeważająca grupa szkół organizuje koncerty uczniowskie o charakterze otwartym, umożliwiając uczestnictwo w nich miejscowej publiczności. Znikomy jest odsetek placówek w niewielkim stopniu zainteresowanych bliską współ-

Tabela 4.3. Organizacja koncertów uczniowskich o charakterze otwartym dla mieszkańców miasta i regionu

Organizacja koncertów uczniowskich	Szkoły ogółem	Szkoły prowadzone przez MKiDN	Szkoły prowadzone przez JST	Udział procentowy
Często	124	110	14	80,51%
Czasami	22	21	1	14,29%
Rzadko	7	7	0	4,55%
Bardzo rzadko	0	0	0	0,00%
Brak zdania	1	1	0	0,65%
Ogółem	154	139	15	100,00%

pracą ze środowiskiem lokalnym w tym zakresie. Korzyści społeczne i dydaktyczne z tego typu działalności są nieocenione, organizacja koncertów sprzyja w sposób zdecydowany rozwojowi współpracy szkół i środowiska lokalnego.

Uczestnictwo publiczności spoza szkoły w życiu koncertowym placówek artystycznych umożliwia fakt, iż koncerty uczniowskie są reklamowane w miejscowych mediach, aż 54,84% szkół promuje tę działalność. Ponadto 29,03% szkół w nieco mniejszym stopniu zamieszcza informacje o prowadzonej akcji koncertowej w mediach. Sporadycznie takie działania realizuje 9,68% placówek, zaś rzadko zaledwie 5,16% szkół. Dane w tej części pochodzą ze 155 szkół muzycznych, łącznie w 130 placówkach koncerty reklamowane są w mediach w stopniu bardzo dobrym i dobrym.

Tabela 4.4. Koncerty muzyczne z udziałem uczniów szkół muzycznych I stopnia

Liczba koncertów w roku szkolnym	Szkoły ogółem	Szkoły prowadzone przez MKiDN	Szkoły prowadzone przez JST	Udział procentowy ogółu szkół
1–10	55	46	9	35,71%
11–20	52	49	3	33,77%
21–30	15	14	1	9,74%
30–40	14	13	1	9,09%
Pow. 40	18	17	1	11,69%
Ogółem	154	139	15	100,00%

Liczba koncertów uczniowskich o charakterze otwartym dla lokalnego środowiska jest znacząca. Dzięki akcji koncertowej uczniowie uzyskują możliwość sprawdzania i konfrontowania własnych umiejętności. Koncerty stanowią dopełnienie procesu dydaktycznego i są ważnym elementem mobilizującym uczniów do dalszego doskonalenia i rozwoju muzycznego. Cenne jest, iż szkoły nie ograniczają się do prowadzenia działalności kon-

certowej o charakterze wewnętrznym, lecz organizują imprezy artystyczne, przez co wpisują się w akcję kulturalną swoich środowisk lokalnych i stają się ważnymi podmiotami kultury.

Szkoły muzyczne są również organizatorem koncertów z udziałem profesjonalnych artystów i zespołów muzycznych, a prowadzona działalność upowszechniająca zasługuje na duże uznanie. O jej rozmachu świadczą najlepiej dane statystyczne. W oparciu o informacje pochodzące ze 140 szkół muzycznych można stwierdzić, że cykliczne koncerty i wydarzenia muzyczne urząda – 26,43%. W nieco mniejszym zakresie taką działalność prowadzi 37,14% placówek. Działalność tego typu realizowana jest sporadycznie przez 25% szkół, zaś bardzo rzadko przez 8,57%; 2,86% dyrektorów nie udzieliło żadnej odpowiedzi.

Tabela 4.5. Koncerty muzyczne z udziałem profesjonalnych artystów w szkołach muzycznych

Liczba koncertów w roku szkolnym	Szkoły ogółem	Szkoły prowadzone przez MKiDN	Szkoły prowadzone przez JST	Udział procentowy ogółu szkół
1–5	72	64	8	50,35%
6–10	39	34	5	27,27%
11–15	11	11	0	7,69%
16–20	10	9	1	6,99%
Ponad 20	11	11	0	7,69%
Ogółem	143	129	14	100,00%

Przeważającą część stanowią szkoły, które organizują niewielką część koncertów z udziałem profesjonalnych artystów. Z analizy uzyskanego materiału wynika, iż w wielu ośrodkach szkoły są bardzo ważnymi podmiotami kultury. Funkcja kulturotwórcza jest szczególnie istotna w ośrodkach pozbawionych profesjonalnych instytucji kultury muzycznej. W tych miastach i regionach szkoły stają się jedynymi profesjonalnymi ośrodkami upowszechniania kultury muzycznej. Organizacja imprez z udziałem profesjonalnych artystów i zespołów sprawia, że szkoły wykraczają poza funkcje placówek edukacyjnych i prowadzą szeroką akcję popularyzatorską na rzecz muzyki (Pawłowski, 40, 48). Należy podkreślić, iż tę pozytywną funkcję szkoły realizują najczęściej bez wsparcia budżetowego, a jedynie dzięki pomocy instytucji społecznych. Wydaje się, iż celowe i pożądanym jest wypracowanie rozwiązań systemowych, które umożliwią finansowe wsparcie szkół w realizacji tych ważnych zadań.

2.4. Współpraca szkół muzycznych i ogólnokształcących

Jednym z najważniejszych aspektów funkcjonowania szkół muzycznych I stopnia w środowisku lokalnym jest współpraca ze szkołami ogólnokształcącymi. Współpraca tego typu może być realizowana na wielu płaszczyznach, a jej trwałym efektem powinno być upowszechnianie kultury muzycznej i wychowanie przez sztukę możliwie licznej grupy dzieci i młodzieży. Należy skrótowej analizie poddać następujące zagadnienia: a) jakie są formy współpracy szkoły muzycznej ze szkolnictwem powszechnym, b) czy szkoły organizują koncerty dla uczniów szkół ogólnokształcących, c) czy prowadzona jest współpraca w zakresie rekrutacji, d) czy wstępne kwalifikacje do szkoły muzycznej odbywają się w placówkach oświatowych.

Zdecydowanie przeważająca większość szkół – 97,96% organizuje koncerty i audycje muzyczne dla uczniów szkół ogólnokształcących. Spośród 147 szkół, które wzięły udział w ankiecie, aż 144 placówki przyznały, iż organizują tego typu przedsięwzięcia. Udział w nich biorą zarówno uczniowie, jak i nauczyciele szkół. Koncerty organizowane są w siedzibie szkół muzycznych lub w placówkach ogólnokształcących. Tego typu aktywność przynosi znaczne korzyści dydaktyczne i popularyzatorskie, dzięki audycjom oraz koncertom dzieci i młodzież szkolna poznaje wartościową sztukę muzyczną.

Tabela 4.6. Współpraca szkół muzycznych i ogólnokształcących w zakresie rekrutacji

Współpraca w zakresie rekrutacji	Szkoły ogółem	Szkoły prowadzone przez MKiDN	Szkoły prowadzone przez JST	Udział procentowy ogółu szkół
Tak	134	122	12	94,37%
Nie	8	8	0	5,63%
Ogółem	142	130	12	100,00%

Współpraca w zakresie rekrutacji polega na prowadzeniu szerokiej akcji reklamowej w szkołach, gdzie pojawiają się afisze, ulotki poprzedzające rekrutację. W niektórych szkołach ogólnokształcących przeprowadza się akcję informacyjną w klasach, przekazuje się informacje o rekrutacji bezpośrednio uczniom. Aktywność szkół muzycznych w dotarciu do szerokiej grupy dzieci i młodzieży należy ocenić pozytywnie. Selekcja możliwie dobrej grupy kandydatów ma znaczenie podczas rekrutacji. Należy zauważyć, że część szkół – 56,83% przeprowadza wstępne kwalifikacje dla kandydatów już w placówkach oświatowych. Spośród 139 szkół, które wzięły udział w ankiecie w tym zakresie, 79 placówek (w tym 7 szkół prowadzo-

nych przez JST) realizuje tego typu kwalifikacje wstępne w przedszkolach i szkołach ogólnokształcących.

Realizowane są również inne formy współpracy, m.in.: organizacja wspólnych uroczystości szkolnych i miejskich, wspólne montaże słowno-muzyczne, działalność popularyzatorska w przedszkolach, lekcje muzyki w szkołach muzycznych, uczestnictwo nauczycieli szkół muzycznych w pracach jury szkolnych konkursów muzycznych, poradnictwo muzyczne dla uczniów i pedagogów szkół ogólnokształcących.

Należy stwierdzić, że w większości ośrodków realizowana jest wzorowa współpraca szkół muzycznych z przedszkolami i szkołami ogólnokształcącymi. Na uznanie zasługuje fakt, że prowadzona jest bardzo dobra akcja informacyjna w szkołach ogólnokształcących w okresie rekrutacji. Należy pozytywnie ocenić praktykowane często wstępne kwalifikacje kandydatów już w przedszkolach i szkołach ogólnokształcących, podczas których badany jest poziom uzdolnień muzycznych oraz predyspozycje muzyczne do gry na instrumencie. Na uznanie zasługuje także akcja koncertowa adresowana do uczniów szkół ogólnokształcących.

Niestety, z przeprowadzonej ankiety wynika, że część szkół ogólnokształcących współpracuje niechętnie ze szkołami muzycznymi. Z tego powodu, zdaniem wielu dyrektorów szkół muzycznych, należy bardziej zadbać o promocję edukacji artystycznej w rozumieniu bliższej spójności ze szkolnictwem ogólnym. Ich zdaniem, za mało jest drożności pomiędzy szkołami muzycznymi a ogólnokształcącymi. Dyrektorzy postulują potrzebę stworzenia korzystniejszych możliwości dla rozwoju wychowania muzycznego w szkołach ogólnokształcących. Wydaje się w kontekście tych opinii, iż celowe jest wdrożenie mechanizmów prawnych, umożliwiających systemową i pełną współpracę systemu szkolnictwa muzycznego i ogólnokształcącego. Te dwa systemy funkcjonują w zasadzie odrębnie, a pozytywne przejawy współpracy są wynikiem życzliwości ludzi, a nie rozwiązań systemowych.

3. Wzbogacanie oferty edukacyjnej o nowe formy kształcenia

3.1. Ogniska Muzyczne i inne instytucje edukacji muzycznej

W wielu szkołach organizowane są alternatywne formy edukacji, wartościową działalność rozwijają Ogniska Muzyczne, prowadzone najczęściej przez stowarzyszenia i fundacje. Utrzymywane są w zdecydowanej większości z wpłat rodziców, nie mają w zasadzie żadnego dofinansowania ze środków budżetowych. Ogniska umożliwiają edukację muzyczną licznej grupie dzieci i młodzieży przejawiającej mniejsze aspiracje artystycz-

Tabela 4.7. Ogniska muzyczne i inne instytucje edukacji muzycznej funkcjonujące w obiektach szkół muzycznych

Region	Ognisko muzyczne	Studium muzyczne, Instytut Muzyczny	Inne	Łącznie
Zachodniopomorski	2	–	1	3
Pomorski	5	–	1	6
Kujawsko-pomorski	3	–	–	3
Wielkopolski	5	–	1	6
Lubuski	6	–	–	6
Dolnośląski	7	–	4	11
Opolski	8	1	–	9
Śląski	10	–	–	10
Małopolski	10	–	–	10
Podkarpacki	7	–	7	14
Lubelski	2	–	1	3
Łódzki	8	–	–	8
Północno-wschodni	6	1	–	7
Mazowiecki	5	1	–	6
Łącznie	84	3	15	102

ne oraz kandydatom, którzy nie zakwalifikowali się do szkoły. Najczęściej w ogniskach uczą pedagodzy szkół muzycznych, co stanowi gwarancję dobrego poziomu kształcenia. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż szkoły udostępniają tym podmiotom swoją bazę lokalową, która jest w ten sposób lepiej wykorzystana.

Pożyteczną formą działalności przyszkolnych ognisk muzycznych jest również udzielanie lekcji gry na instrumentach nieobjętych szkolną ofertą edukacyjną: gitara elektryczna, gitara basowa, gitara akustyczna, keyboard, zestaw perkusyjny oraz śpiew. Często występuje między szkołą muzyczną i ogniskiem pełna drożność przepływu uczniów. Ognisko jest bazą rekrutacyjną dla szkoły, ale przechodzą do niego uczniowie, którzy zrezygnowali z nauki z powodu nadmiaru przedmiotów muzycznych w szkole muzycznej, ale chcą nadal realizować edukację muzyczną. Ogniska stanowią trwały element modelu edukacyjnego w Polsce, mimo iż funkcjonują poza systemem oświaty publicznej.

W szkołach muzycznych funkcjonują również inne podmioty, które realizują wartościową i alternatywną działalność edukacyjną. Do grupy tej należą instytucje typu: Studium Muzyczne, Instytut Muzyczny, Społeczne Szkoły Muzyczne oraz Szkoły Prywatne.

Duża liczba alternatywnych instytucji edukacji muzycznej funkcjonujących przy szkołach muzycznych dowodzi, że istnieje społeczne zapotrzebowanie na tego typu kształcenie. Swoboda programowa, mniejsze wymaga-

nia edukacyjne, ograniczona liczba tygodniowych zajęć lekcyjnych stanowią dla licznej grupy dzieci i młodzieży atrakcyjną alternatywę kształcenia.

3.2. Zajęcia muzyczne dla dzieci w wieku przedszkolnym

Część szkół organizuje specjalne zajęcia muzyczne dla najmłodszych dzieci, spełniają one wielorakie funkcje. Umożliwiają zapoznanie z muzyką już w wieku przedszkolnym oraz przygotowują dzieci do nauki w szkole w przyszłości. Zajęcia organizowane są w postaci: przedszkola muzycznego, zajęć umuzykalniających lub rytmiki. Sporadycznie obejmują również naukę gry na instrumentach. Część szkół organizuje zajęcia w postaci audycji muzycznych dla dzieci w wieku przedszkolnym. Połączone są one w cykle tematyczne, umożliwiające prezentowanie utworów różnych epok, gatunków muzycznych i instrumentów, mają ważne znaczenie w procesie upowszechniania muzyki. Zajęcia dla najmłodszych odbywają się przede wszystkim na terenie szkół muzycznych, dysponujących odpowiednią bazą dydaktyczną. Finansowane są głównie dzięki opłatom rodziców i dzięki wsparciu organizacyjnemu stowarzyszeń i fundacji funkcjonujących przy szkołach.

Należy pozytywnie ocenić fakt, iż stosunkowo duża część szkół występuje z inicjatywą tego typu zajęć. Ogółem specjalne zajęcia dla dzieci w wieku przedszkolnym organizuje, według informacji CEA, 75 szkół muzycznych.

Tabela 4.8. Organizacja zajęć dla dzieci w wieku przedszkolnym w szkołach muzycznych I st.

Region	Szkoły	Udział procentowy
Zachodniopomorski	6	8%
Pomorski	1	1,33%
Kujawsko-pomorski	5	6,67%
Wielkopolski	9	12%
Lubuski	1	1,33%
Dolnośląski	7	9,33%
Opolski	9	12%
Śląski	2	2,67%
Małopolski	4	5,33%
Podkarpacki	6	8%
Lubelski	1	1,33%
Łódzki	10	13,33%
Północno-Wschodni	5	6,67%
Mazowiecki	9	12%
Łącznie	75	100,00%

Istnieje w pełni uzasadniona potrzeba organizowania zajęć dla dzieci w wieku przedszkolnym w szkołach muzycznych. Niestety, istniejący system prawny nie przewiduje zajęć tego typu. Mogą one być tworzone jedynie dzięki wsparciu rodziców uczniów oraz pomocy stowarzyszeń i fundacji. Mogą być również realizowane w oparciu o projekty eksperymentalne i innowacyjne. Wydaje się, że jednym z postulatów powinno być zatem wprowadzenie rozwiązań systemowych umożliwiających szkołom swobodę działania w tym zakresie. Istotne znaczenie ma stworzenie sytuacji prawnej, umożliwiającej finansowanie zajęć tego typu ze środków budżetowych. Korzyści dydaktyczne wynikające z realizacji zajęć dla najmłodszych są duże. Wczesne doświadczenia kontaktu z muzyką będą pozytywnie skutkować podczas edukacji w przyszłości.

3.3. Zajęcia przygotowawcze dla kandydatów do szkoły muzycznej

Część szkół organizuje zajęcia przygotowawcze dla kandydatów zainteresowanych edukacją. Zajęcia te można podzielić na kilka grup: a) zajęcia przygotowawcze, organizowane bezpośrednio przed przesłuchaniami kwalifikacyjnymi, b) koncerty, audycje muzyczne i dni otwarte w ramach akcji rekrutacyjnej, c) zajęcia i konsultacje z pedagogami w ramach dni otwartych szkół, d) systematyczne zajęcia umuzykalniające.

Organizację tego typu zajęć regulowało wcześniej Rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych szkół i placówek artystycznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych z dnia 7 września 1999 roku (Dz.U. z 1999 r., nr 85, poz. 943), a obecnie Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 16 czerwca 2011 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych szkół i placówek artystycznych (Dz.U. z 2011 r., nr 142, poz. 831).

Działając zgodnie z wymienionymi wyżej dokumentami, część szkół prowadzi okresową działalność konsultacyjną. Zajęcia odbywają się w budynkach szkół muzycznych, są bezpłatne, szkoły finansują je w ramach posiadanych środków budżetowych. Spotkania mają postać zajęć praktycznych, są to najczęściej zajęcia grupowe. Podczas nich dzieci uczą się śpiewać piosenki, powtarzać dźwięki, zapamiętywać krótkie motywy melodyczne i rytmiczne. Spotkania przygotowawczo-konsultacyjne odbywają się najczęściej bezpośrednio przed przesłuchaniami wstępnymi. Forma zajęć jest różnorodna. Najczęściej jest to kilka spotkań dla kandydatów, organizowanych w ramach dni otwartych szkoły (Pawłowski, 40). Zajęcia przygotowawcze i konsultacyjne organizowane są w wielu szkołach dzięki wsparciu

stowarzyszeń i fundacji. Szkoły udostępniają swoją bazę lokalową, a stroną organizacyjną zajmują się instytucje społeczne wspierające szkołę.

W części szkół prowadzone są dłuższe formy konsultacyjne, umożliwiające pełniejsze przygotowanie kandydatów do przesłuchań wstępnych. Zajęcia te odbywają się w ramach zajęć edukacyjnych prowadzonych przez stowarzyszenia i fundacje, w części szkół są to zajęcia płatne. W niektórych szkołach zajęcia te finansowane są przez samorząd lokalny. W ramach zajęć przygotowawczych szkoły organizują również cykle audycji muzycznych skierowanych do miejscowych przedszkoli i klas I–III szkół ogólnokształcących. Podczas audycji prezentowane są instrumenty muzyczne oraz odpowiednio dobrany program muzyczny.

Z przeprowadzonych badań ankietowych wynika, że aż 66,44% szkół muzycznych prowadzi zajęcia przygotowujące kandydatów do przesłuchań kwalifikacyjnych i nauki w przyszłości. Spośród 149 dyrektorów, którzy wzięli udział w ankiecie w tym zakresie – 99 potwierdziło organizację tego typu zajęć w swoich szkołach. W grupie tej znalazło się 87 szkół prowadzonych przez MKiDN oraz 12 szkół prowadzonych przez JST. Należy zauważyć, że przeważająca część szkół organizuje zajęcia przygotowawcze, co ma duże znaczenie dla kandydatów ubiegających się o przyjęcie do szkoły. Tego typu działalność jest dowodem troski szkół o pozyskanie możliwie dobrze wyselekcjonowanej i utalentowanej grupy dzieci i młodzieży.

Potwierdzeniem relatywnie dużego zaangażowania szkół w tego typu działalność są dane statystyczne CEA. Wynika z nich, że omawianą działalność realizuje 166 szkół muzycznych.

Warto zwrócić uwagę, w jaki sposób szkoły wykazują zainteresowanie kandydatami, którzy nie zakwalifikowali się do szkoły muzycznej. Analizując zebrany materiał można wyodrębnić kilka kierunków działań: a) tworzenie rezerwowej listy uczniów, b) propozycja nauki w ognisku muzycznym funkcjonującym przy szkole, c) propozycja zmiany instrumentu, d) propozycja uczestnictwa w zajęciach w charakterze wolnego słuchacza, e) konsultacje z nauczycielami instrumentów, f) wskazywanie innych możliwości edukacji muzycznej w mieście i regionie, g) zaproszenie na następną rekrutację.

Niewątpliwie pozytywny jest fakt zainteresowania kandydatami, którzy nie zakwalifikowali się do szkoły, a przejawiają aspiracje i uzdolnienia umożliwiające dalszy rozwój muzyczny. Doceniając wartościowe działania w tym zakresie, należy stwierdzić, iż brakuje systemowych rozwiązań pozwalających na regulację omawianych kwestii. Nowe rozwiązania prawne umożliwiłyby organizację zajęć przygotowawczych w większym zakresie w ramach posiadanych środków budżetowych. Umożliwiłyby właściwe

Tabela 4.9. Organizacja zajęć przygotowawczych w szkołach muzycznych I st. wg danych CEA

Region	Szkoły	Udział procentowy
Zachodniopomorski	9	5,42%
Pomorski	14	8,43%
Kujawsko-pomorski	13	7,83%
Wielkopolski	16	9,64%
Lubuski	10	6,02%
Dolnośląski	13	7,83%
Opolski	5	3,01%
Śląski	11	6,63%
Małopolski	16	9,64%
Podkarpacki	10	6,02%
Lubelski	12	7,23%
Łódzki	12	7,23%
Północno-Wschodni	8	4,82%
Mazowiecki	17	10,24%
Łącznie	166	100,00%

Tabela 4.10. Zainteresowanie kandydatami, którzy nie zakwalifikowali się do szkoły muzycznej I st.

Zainteresowanie kandydatami	Szkoły ogółem	Szkoły prowadzone przez MKiDN	Szkoły prowadzone przez JST	Udział procentowy ogółu szkół
Często	32	30	2	22,38%
Czasami	30	26	4	20,98%
Rzadko	25	25	0	17,48%
Bardzo rzadko	22	20	2	15,38%
Brak zdania	34	28	6	23,78%
Ogółem	143	129	14	100,00%

przygotowanie kandydatów oraz ułatwiłyby znacznie akcję rekrutacyjną do szkół.

4. Nadobowiązkowe zajęcia edukacyjne

Skalę innowacyjności i kreatywności szkół muzycznych określa w dużym stopniu poszukiwanie nowych rozwiązań edukacyjnych poprzez realizację nadobowiązkowych zajęć edukacyjnych. Zajęcia te umożliwiają szkołom pewną swobodę w doborze przedmiotów, wychodzą często naprzeciw zainteresowaniom uczniów. Wnikliwej analizy wymaga, w jaki sposób szkoły wykorzystują istniejące rozwiązania prawne w realizacji zajęć tego typu. Na tej podstawie możliwe jest określenie ważnych kierunków działań edu-

kacyjnych szkół, a wnioski mogą być pomocne w dalszych pracach nad kształtem polskiego systemu szkolnictwa muzycznego.

Dokumentem prawnym określającym szczegółowo przedmioty i zakres kształcenia było wcześniej Rozporządzenie Ministra Kultury w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych z dnia 19 sierpnia 2002 roku (Dz.U. z 2002 r., nr 138, poz. 1163). Następnie obowiązywało Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 9 grudnia 2010 roku w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. z 2011 r., nr 15, poz. 69).

Ramowy plan nauczania określa tygodniowy wymiar obowiązkowych oraz nadobowiązkowych zajęć edukacyjnych. W obydwu rozporządzeniach przewidziano taki sam zakres zajęć nadobowiązkowych dla szkoły muzycznej I stopnia (Rozp. MK w spr. ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych z dnia 19.08.2002, zał. nr 1, Dz.U. z 2002 r., nr 138, poz. 1163). Taki sam zestaw przedmiotów przewidziano dla ogólnokształcącej szkoły muzycznej I stopnia (Rozp. MK w spr. ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych z dnia 19.08.2002, zał. nr 2, Dz.U. z 2002 r., nr 138, poz. 1163; Rozp. MKiDN z 9.12.2010 w spr. ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych Dz.U. z 2011 r., nr 15, poz. 69). Do tego typu zajęć zaliczono: rytmikę, instrument dodatkowy, instrumenty ludowe, improwizację z elementami kompozycji, naukę akompaniamentu i grę *a vista*. Zajęcia z improwizacji z elementami kompozycji, naukę akompaniamentu i grę *a vista* pomyślano jako zajęcia indywidualne, przeznaczone w szczególności dla uczniów klasy fortepianu (Rozp. MKiDN z 9.12.2010 w spr. ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych, zał. nr 1, Dz.U. z 2011 r., nr 15, poz. 69). Zajęcia nadobowiązkowe pomyślane zostały jako przedmioty uwzględniające potrzeby, uzdolnienia i zainteresowania uczniów, realizowane jako godziny do dyspozycji dyrektora w ramach posiadanych środków finansowych. Podkreślono, iż tygodniowy wymiar zajęć dydaktycznych powinien uwzględniać równomierne obciążenie w poszczególnych latach cyklu nauczania i być zgodny z zasadami higieny pracy umysłowej.

Na podstawie uzyskanych w CEA informacji, obejmujących szkoły muzyczne I st. prowadzone przez MKiDN, należy stwierdzić, iż szkoły w niewielkim stopniu wykorzystują przedmioty ujęte w zestawie nadobowiązkowych zajęć edukacyjnych. Relatywnie niewielka liczba placówek realizuje te zajęcia, a otwartość na tego typu innowacyjność procesu dydaktycznego jest znikoma. Rytmika jako przedmiot nadobowiązkowy realizowana jest

zaledwie w 9 placówkach, naukę na instrumentach ludowych realizują tylko 2 szkoły.⁴ Przedmiot nauka akompaniamentu i gra *a vista* wykładany jest w 7 szkołach, a improwizacja z elementami kompozycji tylko w 1 placówce.⁵ Większa liczba szkół umożliwia kształcenie na instrumencie dodatkowym, przedmiot ten realizuje 27 placówek. Nie istnieją pełne dane obrazujące sytuację w omawianym zakresie w szkołach muzycznych I stopnia prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego. Na podstawie zgromadzonych informacji uzyskanych w wyniku ankiety adresowanej do dyrektorów szkół można stwierdzić, że również niewielka część szkół prowadzonych przez samorząd terytorialny realizuje nauczanie przedmiotów nadobowiązkowych.

Należy zauważyć, iż ustawodawca dopuścił możliwość ustalenia na podstawie ramowego planu nauczania szkolnego planu nauczania z wyodrębnieniem każdego roku szkolnego. W szkolnym planie nauczania dopuszczono możliwość wprowadzenia innej niż w ramowym planie nauczania realizacji zajęć edukacyjnych. Dopuszczono również możliwość wprowadzenia innych niż przewidziane w ramowym planie nauczania nadobowiązkowych zajęć edukacyjnych, których prowadzenie nie jest związane z realizacją podstawy programowej, a służy rozwijaniu uzdolnień i zainteresowań kierunkowych uczniów (Rozp. MK w spr. ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych z dnia 19.08.2002, §3 ust. 2, Dz.U. z 2002 r., nr 138, poz. 1163). Wykorzystując tę możliwość, część szkół realizuje inne przedmioty nadobowiązkowe, organizowane są one według własnych potrzeb szkół. Należą do nich, m.in.: fakultety z kształcenia słuchu dla wszystkich uczniów (1 szkoła), warsztaty kształcenia słuchu (1), emisja głosu (2), gra *a vista* (1). Przeważającą część przedmiotów nadobowiązkowych stanowią również zespoły szkolne, można tu zaobserwować dużą inwencję szkół w organizowaniu różnorodnych form i specjalizacji muzykowania zespołowego.

Skalę realizacji nadobowiązkowych zajęć edukacyjnych obrazuje znakomicie ankieta adresowana do dyrektorów szkół. Na podstawie uzyskanych informacji można stwierdzić, że spośród objętych badaniem 153 szkół muzycznych, w 47 realizowane są nadobowiązkowe zajęcia edukacyjne.

⁴ W PSM I st. im. M. Karłowicza w Przeworsku w ramach przedmiotu nadobowiązkowego wprowadzono naukę gry na cymbałach. W PSM I st. w Żywcu w ramach przedmiotu „zespół” rozszerzono kształcenie o regionalne instrumenty ludowe żywiecczyzny: trąbity, dudy żywieckie, okaryny, basy.

⁵ Zadziwia niewielkie zainteresowanie przedmiotem improwizacja, zwłaszcza w kontekście niewielkich umiejętności improwizacyjnych, które daje edukacja w polskim szkolnictwie muzycznym I stopnia. Zdaniem prof. Grzegorza Kurzyńskiego jest ona słabym punktem rodzimej edukacji (Kurzyński 2009, 17).

Oznacza to, że 30,72% szkół włącza przedmioty nadobowiązkowe do realizowanego zakresu kształcenia. W przeważającej części są to: zespoły smyczkowe i dęte, zespoły muzyki rozrywkowej, zespoły kameralne oraz instrument dodatkowy. Organizacja różnorodnych form muzykowania zespołowego w ramach zajęć nadobowiązkowych jest niewątpliwie zjawiskiem bardzo pozytywnym.

Stosowanie przez szkoły w procesie dydaktycznym różnych zajęć nadobowiązkowych świadczy o poszukiwaniu atrakcyjnych i nowatorskich form edukacyjnych. Działania te umożliwiają realizację innowacyjnych koncepcji w ramach szkolnictwa państwowego. Niewątpliwie czynnikiem hamującym jeszcze większą innowacyjność jest ograniczenie budżetowe, które stanowi realną przeszkodę w rozwijaniu większej kreatywności władz szkół w tym zakresie. Istotnym czynnikiem ograniczającym aktywność szkół jest również ewentualność nadmiernego eksploataowania uczniów poprzez dodanie nowych przedmiotów do tygodniowego obowiązkowego wymiaru zajęć. Z pewnością dalszej dyskusji pedagogicznej wymaga nowe określenie obowiązkowego zakresu zajęć edukacyjnych w taki sposób, ażeby uwzględniać zainteresowania i aspiracje uczniów, a zarazem nie doprowadzić do nadmiernego obciążenia uczniów szkół muzycznych. Na potrzebę takiej dyskusji i ewentualnych zmian wskazuje zainteresowanie przedmiotami nadobowiązkowymi ujętymi w szkolnym planie nauczania.

5. Szkolne zespoły muzyczne

Ważne znaczenie w procesie edukacji ma muzykowanie zespołowe, podczas nauki tego przedmiotu uczniowie opanowują cenne umiejętności oraz uzyskują możliwość współpracy z rówieśnikami. Zakres tego przedmiotu określało wcześniej Rozporządzenie Ministra Kultury w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych z dnia 19 sierpnia 2002 roku (Dz.U. z 2002 r., nr 138, poz. 1163), a następnie Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 grudnia 2010 roku w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. z 2011 r., nr 15, poz. 69). W obydwu tych dokumentach przedmiot chór, orkiestra lub zespół potraktowano jako obowiązkowe zajęcia edukacyjne. Ustalono, iż zajęcia chóru, orkiestry lub zespołu prowadzone są odpowiednio do zaawansowania uczniów i specjalności. Liczbę zespołów oraz grup chóru ustala dyrektor szkoły. Dla tego przedmiotu przewidziano 6 godzin w odpowiednio 6- i 4-letnim cyklu kształcenia (Rozp. MK w spr. ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych z dnia 19.08.2002, zał. nr 1, Dz.U. z 2002 r., nr 138, poz. 1163; Rozp. MKiDN z 9.12.2010

w spr. ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych, zał. nr 1, Dz.U. z 2011 r., nr 15, poz. 69). Taki sam status przedmiotu i zakres godzinowy przewidziano dla tego przedmiotu w ogólnokształcącej szkole muzycznej I stopnia (Rozp. MK w spr. ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych z dnia 19.08.2002, zał. nr 2, Dz.U. z 2002 r., nr 138, poz. 1163; Rozp. MKiDN z 9.12.2010 w spr. ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych, Dz.U. z 2011 r., nr 15, poz. 69).

Podstawa programowa kształcenia w zakresie tego przedmiotu określona została w Rozporządzeniu Ministra Kultury w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego z dnia 19 sierpnia 2002 roku (Dz.U. z 2002 r., nr 138, poz. 1164) i Rozporządzeniu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 grudnia 2010 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych (Dz.U. z 2011 r., nr 15, poz. 70).

W zakresie przedmiotu chór do treści nauczania zaliczono: rozwijanie ogólnej muzykalności i poczucia estetyki oraz wrażliwości na jakość i barwę, umiejętność pracy w zespole, rozszerzanie znajomości repertuaru oraz nauczanie prawidłowego śpiewu. W zakresie przedmiotu orkiestra do ważnych zadań zaliczono: rozwijanie możliwości wykonawczych uczniów, rozwijanie umiejętności pracy w zespole, zapoznanie z repertuarem orkiestrowym, rozwijanie umiejętności gry zespołowej. Treści nauczania przedmiotu zespół kameralny obejmowały m.in.: zbiorowe muzykowanie, pracę nad precyzyjną intonacją, poznanie literatury i rozwój muzykalności (podstawa programowa: Rozp. MK w spr. podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego z dnia 19.08.2002, Dz.U. nr 138, poz. 1164; Rozp. MKiDN z dnia 9.12.2010 w spr. podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, Dz.U. z 2011 r., nr 15, poz. 70).

Uważnej analizy wymaga w jaki sposób realizowane jest w praktyce muzykowanie zespołowe w szkołach muzycznych I st. w Polsce. Wiele ważnych informacji dostarcza ankieta skierowana do dyrektorów szkół. Umożliwia poznanie specyfiki muzykowania zespołowego, m.in. liczby zespołów muzycznych i typów zespołów. Dostarcza również informacji, czy szkoła stwarza możliwości w omawianym zakresie, czy w sposób obligatoryjny kieruje uczniów na zajęcia jednego konkretnego zespołu.

Dominującą część, jak wskazują badania, stanowią szkoły, w których funkcjonuje niewielka liczba zespołów. Jest to z pewnością często powiązane z wielkością szkoły, czasami wynika zapewne z niedoboru środków

Tabela 4.11. Zespoły muzyczne w szkołach muzycznych I stopnia

Liczba zespołów muzycznych w szkole	Szkoły ogółem	Szkoły prowadzone przez MKiDN	Szkoły prowadzone przez JST	Udział procentowy ogółu szkół
1–5	52	44	8	37,41%
6–10	58	56	2	41,73%
11–15	16	15	1	11,51%
16–20	7	6	1	5,03%
Ponad 20	6	5	1	4,32%
Ogółem	139	126	13	100,00%

finansowych. Wydaje się, że część szkół nie przywiązuje niestety większej wagi do znaczenia muzykowania zespołowego w procesie edukacji. Sytuacja ta z pewnością wymaga dalszej wnikliwej uwagi i zredagowania wniosków, które pozwolą na pełną ocenę tego zjawiska.

Uzyskane w wyniku ankiety informacje pozwalają ustalić, czy szkoły wykazują inicjatywę w organizowaniu różnorodnych form muzykowania zespołowego. Według danych pochodzących ze 131 szkół można stwierdzić, że większość szkół – 39,70% taką inicjatywę wykazuje tylko czasami. Stosunkowo duży odsetek – 38,93% wykazuje znaczną pomysłowość w zakresie organizacji zespołów. Stosunkowo duża część placówek – 9,92% – inicjatywę przejawia rzadko i raczej nie wykazuje inwencji w tym zakresie. Zdecydowany brak pomysłowości w omawianym zakresie przejawia według zebranych danych – 4,58% szkół muzycznych. Brak stanowiska wykazało 6,87% dyrektorów szkół.

Istotne znaczenie ma określenie szczegółów inicjatywy szkół muzycznych w zakresie organizacji zespołów. Odpowiedzi dyrektorów można zamieścić w kilku grupach: a) organizacja konkursów chóralnych i muzyki kameralnej, b) zachęcanie uczniów do uczestnictwa w konkursach muzyki kameralnej, c) wspólne muzykowanie – łączenie zespołów chóralnych i instrumentalnych, d) aktywność pedagogów – wspólne koncerty kameralne uczniów i nauczycieli, e) wspólne koncertowanie zespołów podczas wymiany partnerskiej szkół.

Na podstawie posiadanych danych należy stwierdzić, że istnieje przyzwolenie organu prowadzącego szkoły na rozwijanie różnych form muzykowania zespołowego. Można również zauważyć, że placówki mają dość dużą dowolność w tym zakresie. To przede wszystkim od ich inwencji zależy, jaki zakres posiada oferta muzykowania zespołowego. Wydaje się jednak, że nie wszystkie szkoły wykorzystują możliwości, jakie daje sytuacja

Tabela 4.12. Przyzwolenie organu prowadzącego szkołę na rozwijanie muzykowania zespołowego

Przyzwolenie organu prowadzącego na rozwijanie muzykowania zespołowego	Szkoły ogółem	Szkoły prowadzone przez MKiDN	Szkoły prowadzone przez JST	Udział procentowy ogółu szkół
Raczej tak	70	62	8	52,24%
Ani tak, ani nie	33	31	2	24,63%
Raczej nie	13	12	1	9,70%
Zdecydowanie nie	5	5	0	3,73%
Trudno powiedzieć	13	11	2	9,70%
Ogółem	134	121	13	100,00%

prawna i przychyłność organu prowadzącego na rozwijanie różnych zespołów muzycznych.

Z zebranych informacji źródłowych wynika, iż istnieje pewna nierównomierność w dostępie uczniów do muzykowania zespołowego. Część szkół przygotowuje szeroką ofertę zespołów muzycznych. Na uznanie zasługują zarówno duża liczba, jak i różnorodność form muzykowania zespołowego. Niestety, część placówek tworzy niewielką ofertę gry zespołowej. Szczegółowego wyjaśnienia wymaga, czy przyczyną jest w tym wypadku niedobór środków finansowych, czy brak inicjatywy władz szkół i kadry dydaktycznej. Należy zauważyć, że ustawodawca, stwarzając obszerne możliwości prawne, zakładał, iż szkoły wykażą dużą inwencję własną w tym zakresie. Niestety, część placówek wykazuje małą inicjatywę, a liczba zespołów i różnorodność stosowanych form są niewielkie.

6. Postulaty i propozycje dotyczące zmian systemowych w polskim szkolnictwie muzycznym

Na podstawie udzielonych w ankiecie odpowiedzi można sformułować bardzo interesujące wnioski dotyczące proponowanych zmian systemowych w polskim szkolnictwie muzycznym. Zgłaszane przez dyrektorów postulaty obejmują zarówno warstwę programową, muzykowanie zespołowe, jak i system edukacji muzycznej w szerszym znaczeniu.

Znaczna część uwag i postulatów zawartych w ankiecie obejmuje wnioski dotyczące modelu szkolnictwa muzycznego w Polsce. Zgłaszane wnioski można podzielić na następujące grupy:

1) podział szkolnictwa muzycznego I stopnia na dwa poziomy – umuzykalniający i rozszerzony,

2) wydłużenie cyklu kształcenia szkoły muzycznej I stopnia o 3 lata, o edukację na poziomie gimnazjalnym, stworzenie nowego typu szkoły (6+3),

3) akceptacja istniejącego modelu.

Duża grupa dyrektorów proponuje utworzenie dwóch równoległych poziomów – profili kształcenia – umuzykalniającego i rozszerzonego. Spośród 121 dyrektorów, którzy wypowiedzieli się w tej części ankiety – 23 (19,01%) postuluje potrzebę powrotu do idei umuzykalnienia jako głównej funkcji szkolnictwa muzycznego I stopnia. Zgłaszane propozycje obejmują przede wszystkim zmniejszenie wymagań i dopasowanie ich do możliwości percepcyjnych i czasowych uczniów. Należy podkreślić, że znacząca grupa dyrektorów dostrzega potrzebę zmian w tym kierunku, przy czym w żaden sposób ankieta nie sugerowała odpowiedzi.

Istotą edukacji na kierunku umuzykalniającym ma być – zdaniem władz szkół – wychowanie przez sztukę, kształcenie przyszłego odbiorcy sztuki i rozwijanie kultury muzycznej (Białkowski 2011, 303). Na poziomie umuzykalniającym powinna obowiązywać duża swoboda programowa. Wymiar zajęć powinien zostać znacznie ograniczony w stosunku do poziomu rozszerzonego. Elastyczność programowa powinna umożliwić realizowanie ważnych celów wychowawczych i popularyzatorskich. Możliwość edukacji na poziomie umuzykalniającym mogłaby, zdaniem dyrektorów, ograniczyć poziom rezygnacji uczniów z nauki w szkole muzycznej. Zgodnie z sugestiami, na poziomie umuzykalniającym egzaminy powinny zostać zastąpione koncertami.

Dyrektorzy proponują jednocześnie utworzenie kierunku rozszerzonego, przeznaczonego dla uczniów utalentowanych, pilnych i przejawiających istotne aspiracje muzyczne. Na tym profilu powinna obowiązywać zwiększona liczba godzin edukacyjnych. Postuluje się możliwość wyboru określonych przedmiotów podczas nauki i zastąpienie innymi przedmiotami dotychczasowych, obowiązkowych wymagań w tym zakresie. Część dyrektorów sugeruje wprowadzenie obowiązku egzaminacyjnego dopiero po trzecim roku kształcenia na tym profilu. Duża grupa dyrektorów jednoznacznie stwierdza, że w każdej szkole powinno funkcjonować zróżnicowanie wymagań uwzględniające podział uczniów chcących kontynuować naukę w przyszłości i uczniów niezainteresowanych dalszym kształceniem muzycznym.

Zdaniem dyrektorów, celem edukacji w szkołach muzycznych nie jest wyłącznie kształcenie dzieci najzdolniejszych. Ich zdaniem, w znacznie większym stopniu edukacja muzyczna powinna być postrzegana nie tylko jako kształcenie twórców, ale i odbiorców muzyki. Szkoła powinna realizo-

wać wszechstronne działania wychowawcze i spełniać ważne funkcje społeczne. Stan prawny powinien zostać tak zmodyfikowany, ażeby w sposób precyzyjny artykułował tę ważną funkcję. Obecny model szkolny postrzegany jest jako preferujący uczniów z wysokimi uzdolnieniami muzycznymi, którzy spełniają wysokie kryteria artystyczne w zakresie gry na instrumentach. Dyrektorzy zauważają, że takich uczniów jest stosunkowo niewielu, znacznie mniej niż uczniów robiących postępy w grze na poziomie przeciętnym. Konieczne jest zatem urealnienie wymagań dla tej najliczniejszej grupy w taki sposób, aby ocena pracy szkoły uwzględniała nie tylko osiągnięcia solistów na przesłuchaniach i konkursach zewnętrznych. Na ocenę pracy szkoły powinien mieć wpływ również zakres szeroko rozumianego umuzykalnienia.

Spotykane są również propozycje stworzenia nowego typu szkoły, który połączy szkołę 6-letnią i 3-letnie gimnazjum. Dyrektorzy proponują wydłużenie cyklu kształcenia w szkołach I stopnia o 3 lata. Takie rozwiązanie umożliwiłoby dużej grupie szkół położonych w niewielkich ośrodkach wydłużenie cyklu edukacji wyeliminowałoby konieczność dojeżdżania uczniów do średnich szkół muzycznych położonych w odległych ośrodkach.

Część dyrektorów szkół muzycznych nie dostrzega potrzeby żadnych zmian systemowych, postrzegając istniejący model jako bardzo dobry i spełniający znakomicie swoją funkcję. Znaczna grupa uważa, że istniejący model sprawdza się prawidłowo w praktyce i daje gwarancję bardzo dobrej edukacji na wysokim poziomie artystycznym. Spośród 121 wypowiedzi w tej części ankiety – 29 dyrektorów (23,97%) napisało jednoznacznie o braku potrzeby podejmowania jakichkolwiek zmian systemowych. Ankieta nie sugerowała żadnych odpowiedzi, zatem można uznać, że grupa ta jest znaczna. Jako główne zalety obecnego modelu dyrektorzy postrzegają wysokie osiągnięcia artystyczne szkół. Podkreślają, iż kontakty z podobnymi placówkami zachodnioeuropejskimi ukazują dużo większe zaangażowanie i umiejętności uczniów polskich szkół muzycznych w porównaniu z ich rówieśnikami np. z Niemiec czy Francji. Ich zdaniem szkolnictwo muzyczne w Polsce stoi na zadziwiająco wysokim poziomie a tego poziomu i systemu pozazdrościć mogą inne kraje w Unii Europejskiej. Władze szkół wskazują równocześnie, iż pożądanym jest natomiast położenie większego nacisku na edukację muzyczną w szkolnictwie powszechnym. Część dyrektorów i pedagogów z pewnym niepokojem obserwuje toczącą się dyskusję o planowanej reformie szkolnictwa muzycznego. Zgłaszane są sceptyczne opinie wobec wdrażanej koncepcji zmian systemowych. Wielu dyrektorów uważa, że realizowane zmiany przyczynią się do obniżenia poziomu nauczania i nie przyczynią się do wyeliminowania istniejących problemów.

Część osób postrzega zmiany jako destabilizujące system szkolnictwa muzycznego i prowadzące do jego likwidacji.

Duża część zgłaszanych przez władze szkół wniosków dotyczy zmian programowych w istniejącym modelu szkolnictwa. Propozycje i uwagi w tym zakresie można podzielić na kilka zasadniczych grup.

1. Zwiększenie elastyczności programowej (m.in. większa swoboda dyrektorów w ustalaniu siatki godzin, liczby przedmiotów, możliwość indywidualnego toku kształcenia).

2. Zmiany w programach nauczania polegające na zwiększeniu godzin zajęć przedmiotów praktycznych i jednoczesnym zmniejszeniu wymiaru zajęć przedmiotów teoretycznych.

3. Poszerzenie oferty muzykowania zespołowego.

4. Organizacja zajęć przedszkolnych.

5. Zmiana zasad rekrutacji (podwyższenie wieku uczniów kwalifikowanych do cyklu 6-letniego).

6. Realizowanie przygotowawczych zajęć dla kandydatów do szkoły muzycznej.

7. Ograniczenie liczby obligatoryjnych przesłuchań CEA.

Część szkół domaga się zwiększenia elastyczności programowej polegającej m.in. na: większej swobodzie dyrektorów w ustalaniu siatki godzin, liczby przedmiotów i możliwości indywidualnego toku kształcenia. Zgłaszana jest potrzeba większej różnorodności form kształcenia, m.in. nauczania improwizacji oraz nauki akompaniamentu. Dyrektorzy proponują również wprowadzenie do szkolnych programów nauczania muzyki rozrywkowej. Proponują także rozszerzenie specjalności instrumentalnych, wprowadzenie nowych przedmiotów kształcenia oraz większą swobodę w przydzielaniu drugiego instrumentu. Proponują ponadto wprowadzenie drugiego instrumentu dla uczniów klas fortepianu. Postulowana jest potrzeba większej kompetencji uprawnień dyrektora, uprawniając np. do promowania specjalnym trybem.

Część dyrektorów uważa, iż należy uszczegółwić podstawę programową w celu ujednoczenia wymagań przedmiotowych w całej Polsce. Odnosi się to przede wszystkim do przedmiotów teoretycznych. Sugerowana jest również potrzeba wykorzystania w większym stopniu środków multimedialnych, m.in. posługiwania się edytorami muzycznymi, pracy z komputerowymi programami muzycznymi. Dyrektorzy zauważają brak nowoczesnej literatury muzycznej na poszczególne instrumenty, m.in. brak wielu popularnych utworów muzyki rozrywkowej, które mogłyby być przydatne w procesie dydaktycznym.

Wśród sugerowanych często zmian spotyka się dążenie do zwiększenia godzin przedmiotów praktycznych kosztem zajęć teoretycznych. Zdaniem licznej grupy dyrektorów powinny w sposób istotny zostać ograniczone wymagania z zakresu przedmiotów ogólnomuzycznych, którym nie są w stanie sprostać uczniowie przeciętni. Sugeruje się zwiększenie wymiaru zajęć przedmiotu głównego do dwóch godzin lekcyjnych tygodniowo w klasach I–III cyklu 6-letniego. Wielu dyrektorów uznaje potrzebę nowego ujęcia programowego przedmiotu kształcenie słuchu. Postulowana jest potrzeba nauczania według podziału na grupy ze względu na poziom zaawansowania, a nie według podziału na klasy. Zgłaszane są propozycje połączenia w pierwszych trzech latach nauki w cyklu 6-letnim kształcenia słuchu i rytmiki oraz wyodrębnienia w następnych latach solfeżu jako odrębnego przedmiotu nauczania. Proponuje się wprowadzenie instrumentu dodatkowego od IV klasy cyklu 6-letniego, umożliwi to poszerzenie umiejętności praktycznych oraz ewentualną zmianę instrumentu podczas przyjęć do szkoły muzycznej II stopnia. Zauważa się także nadmierne obciążenia uczniów dużą liczbą przedmiotów i godzin kształcenia.

Jednym z najczęściej zgłaszanych postulatów jest propozycja poszerzenia oferty muzykowania zespołowego jako podstawowej formy kontaktu z muzyką. Postulat ten podniosło w ankiecie 14,05% dyrektorów szkół. Dyrektorzy proponują zwiększenie wymiaru zajęć szkolnych zespołów muzycznych oraz wnioskuje o stworzenie alternatywy takiego muzykowania poprzez powstawanie różnorodnych zespołów. Sugeruje się potrzebę rozwijania umiejętności muzykowania zespołowego już od najwcześniejszego etapu kształcenia na przykład na zasadzie zajęć dodatkowych w ramach posiadanych środków finansowych. Postuluje się potrzebę sformalizowania udziału absolwentów w szkolnych zespołach muzycznych. Sugeruje się w ten sposób istnienie przy szkołach zespołów o szerszej ofercie, których działalność umożliwi realizowanie ważnych zadań kulturalnych w regionie. Spotykane są natomiast często sceptyczne opinie wobec ministerialnej koncepcji dwutorowego kształcenia w zakresie instrumentalnym i kameralnym. Koncepcja proponowanych zmian oceniana jest różnie, część osób uważa, iż zwiększenie znaczenia kameralistyki jest korzystne. Niebezpieczne jest natomiast zmniejszenie wymiaru czasowego przewidzianego dla instrumentu głównego.

Liczna grupa dyrektorów sugeruje potrzebę utworzenia systematycznych zajęć muzycznych adresowanych do dzieci w wieku przedszkolnym, mogą one stanowić formę zajęć przygotowawczych do szkoły i powinny być finansowane ze środków budżetowych.

Władze szkół muzycznych, jako szczególnie niekorzystne, postrzegają wprowadzenie zmian prawnych dotyczących wieku przyjmowania uczniów do cyklu 6-letniego. Za szczególnie niekorzystne uważa się ograniczenie wieku przyjmowanych uczniów do 8 lat. Powoduje to istotne dysproporcje wiekowe uczniów w cyklu 4-letnim.

Dyrektorzy sugerują potrzebę wprowadzenia systematycznych zajęć przygotowawczych dla kandydatów do szkół muzycznych przed przesłuchaniami kwalifikacyjnymi. Wprowadzenie tego typu zajęć do szkolnego planu nauczania pomogłoby w przygotowaniu kandydatów oraz umożliwiłoby pierwszy kontakt ze szkołą muzyczną.

Krytyczne opinie wyrażane są na temat obligatoryjnych przesłuchań CEA, które zakłócają normalny przebieg edukacji. Podnoszony jest również postulat znacznych kosztów finansowych tych przesłuchań, na które szkoły nie są przygotowane. Finansowanie szkół z budżetu centralnego postrzegane jest jako czynnik sprzyjający prawidłowemu funkcjonowaniu szkolnictwa. Wyrażane są przy tym pewne obawy dotyczące finansowania szkół przez samorząd lokalny.

Tabela 4.13. Dyskusja na temat rozwiązań modelowych szkolnictwa muzycznego w szkołach muzycznych

W jakim zakresie odbywa się taka dyskusja	Szkoły ogółem	Szkoły prowadzone przez MKiDN	Szkoły prowadzone przez JST	Udział procentowy
Często	23	21	2	15,97%
Czasami	36	31	5	25,00%
Rzadko	38	35	3	26,39%
Bardzo rzadko	27	24	3	18,75%
Brak zdania	20	20	0	13,89%
Ogółem	144	131	13	100,00%

Z przeprowadzonych badań wynika, że w większości szkół toczy się dyskusja wokół rozwiązań programowych i pewnych korekt w tym zakresie. W stosunkowo niewielkim stopniu dyskusja dotyczy rozwiązań systemowych. Wynika to zapewne z faktu, iż polski system szkolnictwa muzycznego cieszy się w opinii znacznej części kadry pedagogicznej dobrą opinią. Takie przekonanie wzmacnia dodatkowo wysoki poziom artystyczny polskich szkół. Utrwalony historycznie kształt tego modelu, niepodlegający właściwie większym korektom od kilkudziesięciu lat, sprawia, iż dominują poglądy o potrzebie zachowania tego, co najcenniejsze w tym systemie i przeprowadzenia jedynie niewielkich korekt programowych.

Wykaz aktów prawnych uwzględnionych w opracowaniu

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 nr 256, poz. 2572 ze zm.).
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki z w sprawie zasad i warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki artystyczne z dnia 7 września 1999 r. (Dz.U. z 1999 r. nr 86, poz. 961).
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych szkół i placówek artystycznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych z dnia 7 września 1999 r. (Dz.U. z 1999 r. nr 85, poz. 943).
- Rozporządzenie Ministra Kultury w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych z dnia 19 sierpnia 2002 r. (Dz.U. z 2002 r. nr 138, poz. 1163).
- Rozporządzenie Ministra Kultury w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego z dnia 19 sierpnia 2002 r. (Dz.U. nr 138, poz. 1164).
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 9 grudnia 2010 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. z 2011 r. nr 15, poz. 69).
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 grudnia 2010 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych (Dz.U. z 2011 r. nr 15, poz. 70).
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 5 maja 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki artystyczne (Dz.U. z 2011 r. nr 104, poz. 608).
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 16 czerwca 2011 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych szkół i placówek artystycznych (Dz.U. z 2011 r. nr 142, poz. 831).
- Pismo dyrektora Departamentu Edukacji Kulturalnej Ministerstwa Kultury i Sztuki Adrianny Ponieckiej-Piekutowskiej z 19 października 1992 r., L.dz. DEK.I.7200-2/92.
- Pismo dyrektora Departamentu Edukacji Kulturalnej Ministerstwa Kultury i Sztuki Adrianny Ponieckiej-Piekutowskiej z 3 czerwca 1993 r., L.dz. DEK.I.7200-1/93.
- Pismo Podsekretarza Stanu MKiS Jacka Weissa z 17 marca 1999 r., DSA.IV/51/99.
- Pismo dyrektora Wydziału Kultury i Sztuki UM Poznania z 30 lipca 2004 r., K.Sz. IV-43171 1/12/04.
- Pismo MKiDN z 20 kwietnia 2012 r., DEK/1922/12.
- Pismo wicedyrektor CEA M. Maksymienko z 20 lipca 2010 r., L.dz. 1994/2010.
- Pismo dyrektora OSM I st. im. prof. Marka Jasińskiego w Szczecinie z 27 czerwca 2011 r.
- Pismo dyrektora CEA Zdzisława Bujanowskiego z 9 lipca 2007 r., L.dz. 4148/2007.
- Pismo dyrektora PSM I i II st. im. F. Nowowiejskiego w Zgorzelcu z 21 czerwca 2007 r., L.dz. 259/2007.
- Pismo wicedyrektor CEA M. Maksymienko z 7 lipca 2011 r., L.dz. 4600/2011.
- Pismo wizytatora CEA Regionu Północno-Wschodniego Daniela Dramowicza z 25 maja 2012 r.
- Pismo wizytatora CEA Regionu Podkarpackiego Krzysztofa Szczepaniaka z 31 lipca 2012 r.
- Pismo wizytatora CEA Regionu Lubuskiego Krystyny Karcz z 25 maja 2012 r.
- Pismo wizytatora CEA Regionu Małopolskiego Lidii Skrzyniarz z 28 maja 2012 r.

Pismo wizytatora CEA Regionu Opolskiego Barbary Pietrakowskiej-Óldak z 25 maja 2012 r.
Pismo wizytatora CEA Regionu Dolnośląskiego Sylwii Świsłockiej-Karwot z 25 maja 2012 r.
Pismo wizytatora CEA Regionu Lubelskiego Jadwigi Kiszczak z 8 sierpnia 2012 r.
Pismo wizytatora CEA Regionu Zachodniopomorskiego Anny Kask z 25 maja 2012 r.
Pismo wizytatora CEA Regionu Wielkopolskiego Małgorzaty Bednarek z 25 maja 2012 r.
Pismo wizytatora CEA Regionu Łódzkiego Eleonory Kujawy-Stebel z 24 maja 2012 r.
Pismo wizytatora CEA Regionu Śląskiego Jerzego Sieczki z 22 maja 2012 r.
Pismo wizytatora CEA Regionu Mazowieckiego Teresy Nowak-Frukacz z 25 maja 2012 r.
Pismo wizytatora CEA Regionu Mazowieckiego Wiesławy Bińkowskiej z 25 maja 2012 r.
Pismo wizytatora CEA Regionu Pomorskiego Bożeny Krygier z 21 maja 2012 r.
Pismo wizytatora CEA Regionu Kujawsko-Pomorskiego Wacława Kłaputa z 24 maja 2012 r.

5 | *Uczeń w systemie – od rekrutacji do okresu poszkolnego*

Maria Elwira Twarowska

1. Wstęp – badania i literatura przedmiotu; źródła, zakres i metody badań własnych

Tematyka przebiegu nauki szkolnej ujmowana w różnorodnych aspektach zajmuje dość istotne miejsce w dotychczasowych projektach badawczych podejmowanych na gruncie polskiej psychologii i pedagogiki muzyki. Badania najbardziej reprezentatywne i obejmujące zasięgiem największą, jak dotąd, populację blisko 9 tys. uczniów przeprowadzono pod kierunkiem Wojciecha Jankowskiego na potrzeby oceny efektywności wprowadzonych zmian systemowych – reformy szkolnictwa muzycznego z lat 1969–1972 (Jankowski 1979). Głównym przedmiotem badań zapoczątkowanych w 1974 roku stała się sprawność i drożność systemu szkół muzycznych pierwszego stopnia. Szczegółowa ocena tych elementów funkcjonowania szkół i efektywności ich pracy wraz z analizą kilku dodatkowych równie ważnych aspektów, takich jak warunki i koszty kształcenia oraz społeczno-wychowawcza rola wykształcenia uzyskiwanego na poziomie szkół I stopnia pozwoliła na udowodnienie, że przyjęte wówczas rozwiązania systemowe w szkołach eksperymentalnych poprawiły warunki i jakość kształcenia. Oszczędniej wykorzystywano nakłady finansowe i czas pracy nauczyciela, a jednocześnie racjonalnie zorganizowany dobór kandydatów dawał większą pewność ukończenia szkoły, mniejszy wymiar zajęć pozwolił uczniom znaleźć się bliżej praktyki niż teorii, praca mogła odbywać się w mniejszych, ujednoliconych pod względem zdolności i możliwości grupach, zapewniono wsparcie dydaktyczne i wychowawcze uczniom wchodzącym do klas wyższych. W wyniku tego w szkołach zreformowanych uczniowie otrzymywali m.in. lepsze oceny z głównych przedmiotów szkolnych i szersze okazały się zasięg i zastosowanie zdobytego przez nich wykształcenia muzycznego. Badania Jankowskiego dały dodatkowo okazję do zweryfikowania cennych rozwiązań metodologicznych oraz wypracowa-

ły narzędzia, które weszły odtąd na stałe do badawczego warsztatu polskiej pedagogiki muzyki (Jankowski 2009).

Wyodrębnienie szeregu wyznaczników powodzenia w nauce oraz grup czynników odpowiedzialnych za trudności i porażki edukacyjne przyniosły wcześniej badania Marii Manturzewskiej (1974), Haliny Kotarskiej i Wojciecha Jankowskiego (1968) oraz Zbigniewa Janczewskiego (1977). Dzięki nim w katalogu cech sprzyjających przystosowaniu się do wymagań szkoły muzycznej i osiągnięciu sukcesów znalazły się wówczas: bardzo wysoki poziom zdolności percepcyjno-muzycznych, stosunkowo wysoki poziom sprawności intelektualnej, dojrzałość społeczno-emocjonalna i zrównoważenie emocjonalne (w tym niska neurotyczność i niska ekstrawersja), duża potrzeba osiągnięć, pozytywny stosunek do otoczenia, dobre samopoczucie i niewielkie zainteresowania towarzyskie. Stwierdzono względność wartości poszczególnych cech w kontekście pozostałych indywidualnych właściwości, stwierdzono również względność cech w stosunku do standardów wymagań poszczególnych specjalności instrumentalnych, jak również standardów wymagań poszczególnych szkół muzycznych (Manturzewska *op.cit.*). Czynniki, które mogą generować niepowodzenia w nauce szkolnej, podzielono wg trzech kategorii czynników: społeczno-ekonomiczne (m.in.: oddalenie szkoły od miejsca zamieszkania, skład rodziny, status społeczny i ekonomiczny rodziców, dojrzałość społeczna dziecka i kultura muzyczna środowiska), biopsychiczne (np.: stan zdrowia, cechy osobowości, zdolności muzyczne i zainteresowania) oraz pedagogiczno-systemowe (jak: przeładowanie programów nauczania i przeciążenie uczniów obowiązkami, braki w przygotowaniu pedagogicznym nauczycieli i in. (Janczewski *op.cit.*).

W trakcie badań nad rozwojem artystyczno-zawodowym muzyków (Manturzewska 1990) wyodrębnione zostały m.in. dwa nurty muzycznego rozwoju ucznia: pierwszy dokonujący się na zasadzie indywidualnego przekazu doświadczeń w relacji z nauczycielem; drugi, równoległy, dokonujący się na zasadzie wrastania w środowisko i subkulturę grup rówieśniczych. W ostatnim czasie pojawiły się ważne nawiązania do tych badań, pokazujące jakość i efektywność muzycznych karier edukacyjnych przez pryzmat wpływów środowiska rodzinnego (Sierszeńska-Leraczyk 2011a) oraz przez pryzmat oceny zastosowanej przez szkołę specyficznej polityki rekrutacyjnej (Twarowska 2012). Badania te przyniosły potwierdzenie i uaktualnienie wyników badań M. Manturzewskiej, ale także badań Barbary Kamińskiej nad szerzej rozumianym rozwojem muzycznym (1997), podkreśliły niezwykle istotny, wielowymiarowy wpływ środowiska rodzinnego na jakość i ciągłość edukacji muzycznej. Jako jeden z najbardziej po-

trzebnych na najniższym poziomie edukacji (w szkole I stopnia) czynnik środowiskowy wskazano tzw. zdolności pedagogiczne rodziców. Inne czynniki to np.: tradycjonalizm w sferze wartości – uporządkowanie czasu, spokojna atmosfera, przewidywalność. Bardzo sprzyjające uczeniu się okazało się stosowanie wyraźnej hierarchii celów – najpierw obowiązki, potem przyjemności – oraz oparcie na wartościach i zakotwiczenie w nich źródeł kształtowania się motywacji wewnętrznej (Leraczyk 2011b). Natomiast wspomniane badania Marii Twarowskiej pokazały możliwość modelowania jakości i sprawności kształcenia w szkole muzycznej przy użyciu specyficznych rozwiązań systemowych dotyczących pracy nad bazą rekrutacyjną. Ich wyniki świadczą o tym, że szkoła, poprzez opiekę dydaktyczno-wychowawczą nad potencjalnymi kandydatami do nauki może zapewniać sobie lepsze warunki do działania i realizacji zakładanych celów dydaktyczno-wychowawczych w ich szerokim spektrum. Może lepiej chronić i wspierać uzdolnione i utalentowane jednostki – uczniowie z ukierunkowanym przygotowaniem przedszkolnym lepiej wypadali w testach zdolności, uzyskiwali wyższe wyniki w nauce i zdecydowanie częściej niż inni przechodzili przez cały cykl kształcenia. Szkoła muzyczna może wreszcie skuteczniej wychowywać twórców i odbiorców kultury – uczniowie z przygotowaniem, po ukończeniu szkoły wykazywali większe zrozumienie dla społeczno-kulturalnej funkcji zawodu muzyka i przydatności wykształcenia muzycznego oraz w większości czynnie zajmowali się muzyką, nawet jeśli nie kontynuowali nauki w średniej szkole muzycznej. Wysokie wyniki pracy szkolnej osiągnięte przez grupę uczniów z przygotowaniem stały się na przestrzeni lat swoistym wzorcem, do którego z powodzeniem dążą pozostali uczniowie wspierani przez działania szkoły i rodziny.

Szczególną rolę w modelowaniu jakości pracy szkół muzycznych i ocenie funkcjonowania systemu szkolnictwa odgrywał przez lata Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego – dzisiejsze Centrum Edukacji Artystycznej. Jego inicjatywy badawcze i poradnictwo z zakresu psychologii i pedagogiki muzyki, działalność wydawnicza, starania o podniesienie jakości nauczania poprzez organizowanie ogólnopolskich przesłuchań i konkursów, wspieranie doskonalenia metodycznego nauczycieli i pracy nadzoru pedagogicznego, począwszy od lat 50. ubiegłego wieku do dzisiaj, charakteryzuje nieustające dążenie do rozwoju szkół muzycznych i zapewnienia lepszych warunków rozwojowych uzdolnionej młodzi.

1.1. Zakres i metody badań własnych

Badania przeprowadzone na potrzeby raportu, w części dotyczącej kariery edukacyjnych opierają się na:

– danych udostępnionych przez Centrum Edukacji Artystycznej dotyczących historii rocznika absolwentów 2011: liczebności uczniów przyjętych na poszczególne instrumenty do szkół w roku 2005 (cykl sześcioletni) i 2007 (cykl czteroletni), kończących szkoły w roku 2011 (N=215 szkół) oraz liczebności uczniów przyjętych do szkół II stopnia w roku 2011;

– danych pozyskanych za pomocą elektronicznej Ankiety, autorstwa zespołu raportu, wypełnianej przez dyrektorów szkół muzycznych w roku szkolnym 2011/2012 (N=144 szkoły ministerialne – 66,97% wszystkich ministerialnych, N=18 szkół samorządowych – 22,22% wszystkich samorządowych);

– danych pozyskanych z ankiet przeprowadzonych w roku szk. 2011/2012 przez Marię Twarowską oraz studentów II i III roku UMFC na terenie Białegostoku, województwa podlaskiego i innych województw, których adresatami byli absolwenci szkół muzycznych pierwszego stopnia (N=154) oraz uczniowie, którzy zrezygnowali z nauki w szkole muzycznej (N=55).

Wykorzystano również:

– wyniki zestawienia liczebności uczniów rozpoczynających i kończących naukę w poszczególnych szkołach w Polsce sporządzonego na zlecenie CEA przez Janusza Lewandowskiego i Teresę Taradejną (2008);

– wyniki badań ankietowych przeprowadzonych przez Ewę Kumik wśród studentów AM w Łodzi (N=108), dotyczące oceny przez nich funkcjonowania systemu szkolnego, którego byli wychowankami (wypowiadają się jako absolwenci) (Kumik 2012);

– wyniki badań ankietowych i analiz dokumentacji przeprowadzonych przez Marię Twarowską na terenie Zespołu Szkół Muzycznych w Białymstoku, poddane analizie w jej pracy doktorskiej (Twarowska 2012);

– wyniki zestawień danych zebranych przez wizytatora Daniela Dramowicza na terenie szkół muzycznych województwa podlaskiego i warmińsko-mazurskiego (Dramowicz 2011);

– wyniki rozmów z uczniami, rodzicami uczniów, nauczycielami szkół muzycznych, własnych obserwacji środowiska i analizy literatury.

2. Polityka rekrutacyjna szkół

2.1. Sposoby nawiązywania kontaktu z kandydatami i kształtowanie bazy rekrutacyjnej

W przebiegu karier szkolnych jakość każdego z etapów bazuje na jakości wypracowanej w poprzednich etapach edukacyjnych. W sposób szczególny dotyczy to szkolnictwa muzycznego ze względu na specyfikę prawidłowości rozwoju zdolności i umiejętności muzycznych. Dla szeregu kluczowych rozwojowo dyspozycji, takich na przykład jak: czułość słuchu wysokościowego, sprawność wyobrazeniowego operowania pojęciami brzmieniowymi, koordynacja słuchowo-ruchowa i słuchowo-głosowa istnieją tzw. „momenty krytyczne” czyli konkretny, sprzyjający czas, w którym rozwijają się one w sposób naturalny i trwały. Zaniedbania edukacyjne zaistniałe w momencie najkorzystniejszym dla ich rozwoju utrudniają lub nawet wręcz uniemożliwiają późniejsze nabycie pożądaných umiejętności. Do szkoły pierwszego stopnia trafiają dzieci od 6. do 16. roku życia, bardzo ważna staje się więc odpowiednia diagnoza aktualnego poziomu zdolności muzycznych oraz określenie etapu rozwoju umiejętności muzycznych, na którym znajduje się kandydat na ucznia. Dobra orientacja w indywidualnym potencjale oraz ocena wzrastających umiejętności ucznia niezbędna będzie odtąd na każdym etapie szkolnym po to, by właściwie wyznaczać cele nauki i realizować adekwatne do nich ścieżki oddziaływań pedagogicznych. Ochrona dziecka przed porażkami edukacyjnymi jest zadaniem dorosłych uczestników każdego systemu szkolnego, jest jednocześnie miarą ich odpowiedzialności zawodowej. W szkołach muzycznych to zadanie staje się szczególne – tutaj z założenia gromadzą się bardzo wrażliwe, często wręcz nadwrażliwe, artystycznie uzdolnione jednostki. Odpowiedzialna rekrutacja staje się więc pierwszym jakościowym sprawdzianem pracy szkół.

Szkoły muzyczne I stopnia, chcąc zapewnić sobie dopływ uzdolnionych i chętnych do nauki kandydatów stosują różnorodne sposoby pracy na rzecz swojej bazy rekrutacyjnej. Panuje dość powszechna świadomość, wynikająca zapewne również z sytuacji ogólnospołecznej i ekonomicznej, że szkoła może i powinna zapracować sobie na to, aby uczniowie chcieli uczyć się w niej. Zebrane dane pokazują, że szkoły muzyczne pierwszego stopnia, poszukując kandydatów do nauki, wyłaniają ich z dość szerokiej bazy rekrutacyjnej, o którą starają się dbać, stosując różnorodne formy współpracy z najbliższym środowiskiem. Z zebranych danych wynika, że 65,56% szkół muzycznych stosuje różnorodne formy zajęć przygotowawczych dla kandydatów do nauki. Bardziej aktywne pod tym względem są szkoły samorządo-

we (wśród nich takie zajęcia prowadzi 76,47% szkół). Kontakt ze środowiskiem nawiązywany jest najczęściej poprzez koncerty i audycje muzyczne organizowane przez nauczycieli i uczniów na terenie okolicznych placówek ogólnokształcących, opiekuńczych i wychowawczych oraz domów kultury i innych instytucji. W ofercie szkół skierowanej do potencjalnych kandydatów znajdują się konsultacje i poradnictwo w zakresie diagnozowania uzdolnień. Szkoły, koncentrując się na zdolnościach, zaniedbują sferę oceny poziomu i struktury motywacji oraz gotowości i dojrzałości szkolnej dziecka. Rzadko informują rodziców o rzeczywistych trudach dźwigania „podwójnego” szkolnego obowiązku przez dziecko (uwaga sześciolatki!) oraz o sposobach wspomagania nauki i ćwiczenia w domu. Pomijana jest informacja o rzeczywistym czasie, jakiego wymaga uczęszczanie do dwóch szkół i codzienne ćwiczenie na instrumencie.

Szkoły wychodzą na zewnątrz – z koncertami i audycjami muzycznymi docierają do najbliższych przedszkoli i szkół ogólnokształcących, prezentują instrumenty, zachęcają do muzykowania i poszerzają ogólnie dostępną wiedzę dotyczącą muzyki i sposobów nauki muzyki. Współpracę ze szkolnictwem ogólnokształcącym w zakresie rekrutacji deklaruje 94,56% badanych szkół; 56,94% szkół prowadzi na tym terenie wstępne badania uzdolnień.

Szkoły zapraszają kandydatów do siebie – na koncerty i audycje, na dni otwarte, podczas których chętni uczestniczą w zajęciach zbiorowych, próbach zespołów, lekcjach instrumentu. W połowie badanych szkół prowadzone są regularne zajęcia przygotowujące kandydatów do nauki. Przybierają one często formę tzw. przedszkola muzycznego albo kursów przygotowawczych. Zwykle finansują je działające przy szkołach stowarzyszenia lub fundacje operujące wpłatami rodziców. Zdarzają się szkoły, które oferują takie zajęcia bezpłatnie – prowadzą je nauczyciele szkoły w ramach swojego pensum albo społecznie. Zauważamy wzmożone zainteresowanie muzycznym przygotowaniem dzieci przedszkolnych. W około 40% szkół pracuje się z najmłodszymi dziećmi w ramach działających przy szkołach przedszkoli muzycznych, a wielu dyrektorów szkół, w których nie istnieją jeszcze przedszkola i zerówki, deklaruje obecnie chęć ich uruchomienia.

Aktywna praca nad bazą rekrutacyjną sprawia, że większość szkół nie narzeka na brak kandydatów do nauki, niemniej jednak widzimy, że liczba osób przypadających na jedno miejsce w szkole systematycznie maleje.¹ Obecnie, z ogólnej liczby kandydatów ubiegających się o przyjęcie

¹ Takie opinie wyrażają od kilku lat nauczyciele z różnych ośrodków w Polsce. Nie są prowadzone jednak statystyki na ten temat, dlatego brak jest danych liczbowych, które pozwoliłyby na porównanie zmian ilościowych zachodzących w ostatnich dekadach. Wg dawnych

do szkoły, uczniami zostaje średnio 60,3%. Wśród szkół, z których pochodzą dane, znalazły się takie placówki, gdzie przypadało w ostatnim czasie ok. 3–4 kandydatów na jedno miejsce (jednostkowo najwyżej 4,4), oraz takie, w których przyjmowano w ostatnich latach wszystkich lub niemal wszystkich chętnych. W obu tych skrajnych grupach znalazły się zarówno szkoły z miast wojewódzkich, powiatowych i gminnych, szkoły ministerialne i szkoły samorządowe w podobnych proporcjach. Z danych wynika, że w pozostałej, największej części szkół, wskaźnik liczby kandydatów na jedno miejsce wynosi od 1,26 do 2,5. I tak: 21 szkół przyjmuje od 40 do 49,8% kandydatów, 26 szkół od 50 do 59,7% kandydatów, 25 szkół od 60 do 69%, i 22 szkoły od 70,3 do 78,9 % kandydatów (tab. 5.1).

Tabela 5.1. Przyjęcia do szkoły w stosunku do ubiegających się kandydatów (rekrutacja 2011)

Przedziały przyjęć uczniów		Szkoły	
		N (ministerialne + samorządowe)	% razem
% Kn*	22,5%–29,5% 4,4–3,4	7 (5+2)	5,04
% Kn	30%–38,5% 3,3–2,6	15 (12+3)	10,79
% Kn	40%–49,8% 2,5–2,00	21 (21+0)	15,11
% Kn	50%–59,7% 2,00–1,7	26 (26+0)	18,71
% Kn	60%–69,00% 1,6–1,44	25 (22+3)	17,99
% Kn	70,3%–78,9% 1,42–1,26	22 (21+1)	15,83
% Kn	80,5%–97,45 1,24–1,02	16 (15+1)	11,51
% Kn	100,00%–112% 1	7 (6+1)	5,04
Razem		139	100

*Kn – wskaźnik liczby kandydatów przypadających na jedno miejsce w szkole

Niewiele jest szkół, które pozwalają sobie na bierne oczekiwanie na kandydatów, aczkolwiek znajdują się takie, co ciekawe, również w obu grupach skrajnych pod względem liczby kandydatów przypadających na jedno miejsce. Większość szkół deklaruje wzmożone lub co najmniej umiarkowane nasilenie działań zmierzających do poprawy jakości bazy rekrutacyjnej. Oczywiście jest, że im szersza baza rekrutacyjna, tym większe prawdopo-

danych wskaźniki liczby kandydatów przypadających na jedno miejsce były następujące: w roku 1965 – 2,4, 1966 – 2,3, 1967 – 2,2 (Jankowski 2002, 59).

dobieństwo, że do szkoły trafią utalentowane jednostki. Wiadomo także – im wyższy będzie poziom muzykalności i muzycznych zainteresowań najbliższego środowiska, tym więcej uczniów o wysokim potencjale zdolności i rozbudzonej potrzebie nauki ma szansę znaleźć się w szkole muzycznej. Możliwości wpływania przez szkołę na jej sytuację rekrutacyjną są duże i powinny być wykorzystywane z pożytkiem dla lokalnej kultury muzycznej. Badania potwierdzają, że struktura rekrutacji w istotny sposób wiąże się z jakością kształcenia w szkole muzycznej (Twarowska *op.cit.*). Późniejsza efektywność kształcenia jest również w dużej mierze zależna od sięgania do szerszej bazy rekrutacyjnej – od możliwości dobierania uczniów spośród większej liczby kandydatów (Jankowski 1984). Wskaźniki liczbowe tracą na znaczeniu tam, gdzie obecna jest praca nad szeroko pojętą jakością – przygotowaniem dzieci do nauki szkolnej, wspomaganiami rozwoju kultury muzycznej środowiska, stosowaniem nowoczesnej dydaktyki w szkole.

2.2. Metody diagnozowania przydatności ucznia do nauki – psychometryczne badania zdolności muzycznych, pedagogiczne sposoby badania predyspozycji muzycznych

Ustawodawca narzuca szkołom warunki i tryb przyjmowania uczniów.² Określa kryteria wiekowe kandydatów i ustala konieczność przeprowadzania badania przydatności do nauki. Uczniowie przyjmowani są do szkoły na podstawie wyniku badania uzdolnień muzycznych oraz uznania predyspozycji do nauki gry na instrumencie. Każda szkoła opracowuje własne, szczegółowe kryteria i zasady rekrutacji uczniów. Ich zakres publikuje w statucie szkoły. Spośród składników uzdolnienia wyodrębnia się takie, które zmierzone zostaną w trakcie prac komisji rekrutacyjnej. Najczęściej szkoły koncentrują się na ocenie: słuchu wysokościowego, poczucia rytmu i pamięci melodycznej. Badana jest także intonacja, słuch harmoniczny i poczucie tonalne. Z badań ankietowych wynika, że szkoły podczas przesłuchań wstępnych posługują się w większości pedagogicznymi metodami badania zdolności muzycznych. Dostępne metody psychometryczne, takie jak np. wystandaryzowany test Średniej Miary Słuchu Muzycznego E. E. Gordona (Kamińska, Kotarska 2008), składający się z części badającej percepcję melodii i z części badającej percepcję rytmu, stosowany jest zaledwie przez około 23% szkół. Stosowane powszechnie tzw. pedagogiczne

² Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 16 czerwca 2011 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych szkół i placówek artystycznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych. Dz.U. z 2011 r., nr 142, poz. 831.

sposoby badania zdolności muzycznych, wzorowane są na tzw. systemach warszawskim, katowickim i gdańskim (patrz Jankowski 1966). Zawierają w sobie zadania muzyczne podlegające ocenie wg ustalonej przez szkołę punktacji. Wśród zadań znajdują się takie, jak (w kolejności częstości wykorzystywania): powtarzanie motywów rytmicznych (142 szkoły), powtarzanie motywów melodycznych (140 szkół), odtworzenie piosenki nauczonej podczas badania (120 szkół), określenie liczby współbrzmiących dźwięków (33), zauważenie różnic w melodii (18), zakończenie melodii na tonice (14), rozpoznawanie wysokości dźwięków i intonowanie ich (12), rozróżnianie trybu akordu (9), zaśpiewanie przygotowanej piosenki (8), transponowanie przygotowanej piosenki (3). Przesłuchanie wstępne przebiega indywidualnie lub (i) przyjmuje postać zajęć grupowych, często z elementami ruchu. Badana jest koordynacja słuchowo-ruchowa, utrzymanie podanego tempa, reagowanie na kierunek linii melodycznej i zmiany metrum, obserwowane są warunki fizyczne i psychofizyczne dziecka. Zdarza się, że obserwacji poddawana jest również komunikatywność dziecka, współdziałanie w grupie i gotowość do realizacji poleceń. Sporadycznie szkoły stosują takie zadania, jak szukanie dźwięków na instrumencie. Zdarza się badanie kandydatów wybranym testem dojrzałości szkolnej, czasem przeprowadza się dodatkowo rozmowę z dzieckiem i rodzicami. Przesłuchania wstępne do szkoły trwają od 1 do kilku dni. Na podstawie protokołu z ich przebiegu, który sporządzany jest przez komisję rekrutacyjną, uczniowie, decyzją dyrektora, przyjmowani są do szkoły na poszczególne instrumenty.

2.3. Sposoby ukierunkowania ucznia i nauki

Stanowiąc początkowe ogniwo systemu, szkoły muzyczne pierwszego stopnia mają przydzielone określone zadania i określone społeczne funkcje. Dopełniają muzyczną socjalizację zapoczątkowaną w rodzinie i wprowadzają w życie kulturalne, przygotowują do systematycznej nauki muzyki, również nauki zawodowej, stwarzają szansę startu i rozwoju talentom muzycznym, zapewniają rozwój zdolności i umiejętności muzycznych.

Wstępny etap nauki w szkole charakteryzuje się dążeniem do emocjonalnego angażowania ucznia w proces uczenia się i rozwijania podstawowych dyspozycji muzycznych: nawyków i sprawności manualnych, słuchowo-głosowych, a także wyobrażeniowych i twórczych. Nauczycielem-wychowawcą, pozostającym z uczniem w bliskim, indywidualnym kontakcie staje się nauczyciel instrumentu głównego. Dziecko, najczęściej wraz z rodzicem, spotyka się z nim na dwóch lekcjach w tygodniu. Dwie lekcje kształcenia słuchu oraz jedna lekcja rytmiki dla młodszych dzieci stanowią podstawę obowiązkowych tygodniowych zajęć grupowych.

Limit przyjęć uczniów do szkoły wyznacza dyrektor odpowiedzialny za dysponowanie środkami przyznanymi przez organ prowadzący szkołę. W zależności od wielkości funduszy, możliwości kadrowych i lokalowych i wielu innych jeszcze czynników³, szkoły prowadzą indywidualną politykę przyjęć uczniów na poszczególne instrumenty, do poszczególnych działów i do konkretnych nauczycieli. Od lat w polskich szkołach pierwszego stopnia instrumentem dominującym jest fortepian, mający wielostronne zastosowanie w praktyce zawodu muzyka i stanowiący źródło kandydatów na wiele specjalności w szkołach wyższego stopnia (Jankowski 1979). Na kolejnym miejscu znajdują się instrumenty zespołowe orkiestrowe. Uczniowie, w zależności od wieku i specyfiki wybranego instrumentu, przydzielani są do 6-letniego lub 4-letniego cyklu nauki. W roku szkolnym 2011/2012 średni procent uczniów rozpoczynających naukę w cyklu 6-letnim wynosił 62,93% ogółu przyjętych. Uczniów przyjętych do cyklu 4-letniego było w tym samym czasie 37,06%.⁴ Proporcje przyjęć w cyklach kształtują się różnie w poszczególnych szkołach. W większości szkół do cyklu 6-letniego (tzw. działu dziecięcego) trafia więcej uczniów niż do tzw. działu młodzieżowego (cykl 4-letni). Zdarzają się jednak szkoły, w których proporcja przyjęć jest odwrotna. Jednakową liczbę w obu cyklach lub więcej uczniów w dziale 4-letnim (nawet do 64% całości) ma ok. 16% szkół. Z danych wynika, że ok. 7% szkół prowadzi nauczanie tylko w cyklu 6-letnim i do 4-letniego nie przyjmuje żadnych uczniów.

Zdecydowana największa liczba dzieci trafia na fortepian i skrzypce i są to przede wszystkim dzieci młodsze. Wśród uczniów rozpoczynających naukę gry na pozostałych instrumentach strunowych oraz instrumentach dętych różnego typu, większość to uczniowie starsi, którzy pracują w skróconym, 4-letnim cyklu (tab. 5.2).

Proporcje przyjęć uczniów na poszczególne instrumenty przyjmują wartości indywidualne dla każdej szkoły. Ilustruje to wyraźnie tabela 5.3, w której przedstawiono przydziały instrumentów w trzech wybranych szkołach różniących się od siebie pod względem proporcji cyklu 6-letniego i 4-letniego, ale identycznych w liczbie przyjętych uczniów (we wszystkich $n=49$) i znajdujących się w porównywalnych miastach powiatowych. Widzimy, że szkoła bez cyklu 4-letniego, wyraźnie priorytetowo traktuje wybór skrzypiec. Zrozumiała jest widoczna przewaga instrumentów dętych

³ Dyrektorzy wymieniają od kilku do kilkunastu własnych kryteriów, jakimi kierują się podczas ustalania limitu przyjęć, ale najczęściej deklarowanym i podkreślanym jest zapewnienie płynności finansowej i ciągłości kształcenia.

⁴ Dotyczy szkół ministerialnych. W szkołach prowadzonych przez samorządy proporcje ogólne są zbliżone.

Tabela 5.2. Zestawienie przyjęć na poszczególne instrumenty w cyklach 6- i 4-letnim w szkołach prowadzonych przez MKiDN

		6-letni cykl, przyjęci 2005			4-letni cykl, przyjęci 2007		
			N	%	N	%	
Fortepian			2203	43,32		219	6,98
Skrzypce			1166	22,93		162	5,16
Inne strunowe	altówka	10	717	14,10	34	856	27,27
	wiolonczela	234			196		
	kontrabas	–			51		
	gitara	470			571		
	harfa	3			1		
Akordeon			386	7,59		264	8,41
Dęte drewniane	flet	270	428	8,42	400	1076	34,28
	obój	5			59		
	klarnet	109			333		
	saksofon	42			252		
	fagot	2			32		
Dęte blaszane	trąbka	54	74	1,45	243	357	11,37
	róg	10			43		
	puzon	10			65		
	tuba	–			6		
Perkusja			105	2,06		190	6,05
Organy			4	0,08		13	0,41
Inne			2	0,04		5	0,16
Razem			5085	100%		3139	100%

oraz strunowych innych niż skrzypce tam, gdzie uczniów w cyklu 4-letnim jest najwięcej. Określenie jednak, co tu jest przyczyną a co skutkiem, wymagałoby osobnych badań.

Wachlarz czynników warunkujących kierunek polityki rekrutacyjnej i przydziału instrumentów jest szeroki. Na określony stan rzeczy może wpływać: liczba, wiek i predyspozycje kandydatów do nauki, liczba etatów nauczycielskich i kierunek polityki kadrowej, dostępność instrumentów w szkolnym magazynie (albo też w domach uczniów), zapotrzebowanie lokalnego środowiska, ale także własne preferencje dyrektora szkoły czy też lobby nauczycielskie.

3. Uczeń w szkole

3.1. Pozytywy i negatywy organizacji i przebiegu procesu kształcenia

Za najważniejsze indywidualne, wewnętrzne czynniki warunkujące powodzenie w studiach i w działalności muzycznej uznawane są: struktura

Tabela 5.3. Porównanie przyjęć uczniów na poszczególne instrumenty w trzech wybranych szkołach z miast powiatowych (średnie z roczników 2009/2010, 2010/2011)

	Szkoła w B (organ prow. MKiDN) Cykl 6-letni: 100%, cykl 4-letni: 0%		Szkoła w C (organ prow. MKiDN) Cykl 6-letni: 39,8%, cykl 4-letni: 60,2%		Szkoła w K (organ prow. MKiDN) Cykl 6-letni: 60,1%, cykl 4-letni: 39,9%	
	N	%	N	%	N	%
Fortepian	15,0	30,60	12,5	25,50	15,0	30,60
Skrzypce	17,0	34,70	7,5	15,30	7,5	15,30
Inne strunowe	9,5	19,40	12,0	24,50	9,0	18,36
Akordeon	1,5	3,06	3,0	6,12	8,5	17,34
Dęte drewniane	3,5	7,14	8,0	16,32	5,0	10,20
Dęte blaszane	1,5	3,06	6,0	12,24	1,5	3,06
Perkusja	1,5	3,06	0,5	1,02	2,0	4,08
Razem	49,0	100,00	49,0	100,00	49,0	100,00

uzdolnienia muzycznego, cechy osobowości i struktura motywacji. W czasie, który przypada na naukę w szkole muzycznej pierwszego stopnia, każda z trzech wymienionych dyspozycji podlega jeszcze (dopiero, właśnie) intensywnemu rozwojowi. Rozwój ten następuje w działaniu, w interakcji z najbliższym otoczeniem, dlatego kluczowa staje się rola zewnętrznych, środowiskowych czynników, w tym specyficznych systemowych. Systemowe, szkolne wyznaczniki kariery związane są z warunkami, organizacją i przebiegiem kształcenia. Dotyczą tych wszystkich okoliczności szkolnych, które pozwalają uczniowi na możliwie najbardziej efektywny rozwój poznawczy i społeczny oraz „bezbolesne emocjonalnie” przejście kolejnych szczebli szkolnej nauki.

Motywacja do nauki w szkole

W dopasowywaniu się ucznia do wymogów szkolnych dużą rolę odgrywa tzw. „czynnik ludzki” – rodzicielski, pedagogiczny. Zainteresowania, motywacje i kompetencje wychowawcze rodziców oraz zawodowe kompetencje nauczycieli mają bezpośredni wpływ na postępy dziecka w początkowym etapie nauki. Zanim rozwinie się własna, wewnętrzna motywacja do nauki (rozwija się najszybciej karmiona sukcesami, brak sukcesów powoduje zanikanie zainteresowania – Janczewski *op.cit.*), ważna jest motywacja rodziców i ich umiejętność motywowania dziecka. A jaka jest motywacja rodziców? Dlaczego chcą, aby dziecko uczyło się w szkole muzycznej? Rodzice uczniów zapytani o to, czym kierowali się, przyprowadzając dziecko do szkoły, odpowiadają, że chcieli najbardziej, aby rozwijało zdolności i umiejętności muzyczne. Rodzice zachęcają dziecko do nauki, ponieważ wiedzą, że edukacja muzyczna pomaga również w ogólnym, nie tylko spe-

cialistycznym rozwoju. Wśród dalszych rangą deklaracji rodziców zauważamy, że zgłosili się do szkoły, ponieważ dostrzegli muzyczne zainteresowania dziecka albo też chcieli takie w dziecku obudzić. Mimo że raczej nie uważają już dziś zawodu muzyka za elitarny, to opinia o szkole muzycznej, chęć pożytecznego zagospodarowania wolnego czasu oraz własne muzyczne zainteresowania stanowią dla nich ważne powody, aby zachęcić swoje dziecko do nauki muzyki (Twarowska *op.cit.*, 144). Badania pokazują, że jeśli rodzice mają świadomość, jak ważna jest ich rola w początkach szkolnej edukacji muzycznej dziecka, istnieje bardzo duża szansa na powodzenie w nauce i ukończenie szkoły przez dziecko (Leraczyk *op.cit.*)

Nieprzyjęci, „spóźnialscy”, niezdecydowani ale bardzo zdolni, wybitni – co z nimi? Otwarta struktura systemu

Większość szkół muzycznych nie jest w stanie przyjąć wszystkich uzdolnionych dzieci, które zgłaszają się na przesłuchania i wiele z nich odchodzi zawiedzionych, przeżywając pierwszą edukacyjną porażkę. Szkoły (68,5% z nich) deklarują, że po przeprowadzeniu rekrutacji wykazują zainteresowanie uczniami, którzy nie dostali się do wymarzonej klasy. Z tej liczby prawie 30% szkół uważa, że jest to bardzo ważne działanie. Zarówno wśród szkół, które bardzo interesują się losem niezakwalifikowanych, jak i tych, które wcale się nimi nie interesują, znajdują się szkoły o dużej, małej i średniej liczbie kandydatów przypadającej na jedno miejsce. Tutaj również decyduje więc indywidualna polityka szkoły i być może również świadomość roli, jaką może odgrywać i rangi jaką ma (lub nie) w swoim środowisku. Podczas rozmów z niezakwalifikowanymi do nauki kandydatami szkoły proponują im: zmianę instrumentu na mniej deficytowy, wpisanie na tzw. listę rezerwową i przyjęcie w miarę zwalniania się miejsc w ciągu roku, status tzw. wolnego słuchacza pozwalający na uczestniczenie w niektórych zajęciach, uczestnictwo w koncertach i audycjach. Najczęściej jednak szkoły namawiają do tego, aby nieprzyjęte dziecko podjęło naukę w ognisku muzycznym lub innej placówce (zdarza się, że ogniska i zajęcia prowadzone przez stowarzyszenia i fundacje funkcjonują w szkołach lub w bliskiej odległości od nich). Takie rozwiązanie jest bardzo korzystne i dla dziecka, i dla szkoły (może najmniej dla rodziców, ponieważ muszą za to zapłacić). Po pewnym czasie dziecko ma szansę znowu starać się o przyjęcie do szkoły, również do klasy wyższej niż pierwsza. Prawidłowością rozwoju muzycznego jest możliwość wystąpienia nierówności poszczególnych składowych struktury zdolności. To oznacza, że np. nierozśpiewanemu dziecku z bardzo dobrym słuchem wysokościowym i poczuciem rytmu może zabraknąć na przesłuchaniu punktów tam, gdzie oceniana jest intonacja. Warto dać

mu czas i zadbać o wyrównanie dysproporcji słuchowo-głosowej. Szkoły wiedzą o tym – 70% z nich, z tego i innych powodów, przyjmuje od jednego do kilku, nawet kilkunastu uczniów rocznie do klasy wyższej niż pierwsza. To oznacza, że do szkół w ten sposób trafia około 3% uczniów. Zwykle ma to miejsce w tzw. szkołach popołudniowych, ale zdarza się również w szkołach z pionem ogólnokształcącym. Niektóre szkoły (25,9% wszystkich badanych) przyjmują uczniów wyłącznie do pierwszej klasy. Wśród nich znajduje się wiele takich (zbyt wiele, można powiedzieć, bo ok. 25%), które odnotowują jednocześnie skrajnie niskie zainteresowanie nauką i przyjmują niemal wszystkich chętnych kandydatów. Można domniemywać, że zaniedbują one swoją potencjalną bazę rekrutacyjną. Przy żadnej nie działa przedszkole muzyczne ani ognisko, a deklarowane zajęcia przygotowawcze ograniczają się tam do dni otwartych, sporadycznych konsultacji, lekcji czy audycji dla przedszkoli. System jest otwarty, ale w niektórych szkołach nie korzysta się z tego.

Oprócz możliwości rozpoczęcia nauki w szkole w dowolnym momencie, dla rozwoju uczniów ważne jest umożliwianie im przez szkoły zmiany instrumentu w wypadku, gdyby ten wybrany na początku okazał się nietrafiony. Nie jest to procedura stosowana nazbyt często, dotyczy obecnie średnio około 1,8% uczniów. Nie stosuje się jej nagminnie ze względu przede wszystkim na niedogodności organizacyjne (m.in. konieczność rotacji w etatach nauczycielskich). Niesie ze sobą również trudności dla ucznia – musi on zrealizować wymagany program w skróconym czasie. Ułatwieniem jest tutaj fakt, że nauczyciel, pracując z uczniem indywidualnie, może stawiać cele ukierunkowane na rozwój konkretnego dziecka, dopasowywać tempo pracy i wymagania do jego możliwości. Szansę zmiany instrumentu daje się w większości uczniom, co do których istnieje pewność, że poradzą sobie z realizacją programu. Wydanie zgody na zmianę dyrektor szkoły poprzedza uzyskaniem szeregu opinii: nauczyciela instrumentu, psychologa szkolnego, nauczycieli innych przedmiotów.

Podczas nauki szkolnej, w szkołach bez pionu ogólnokształcącego, uczeń ma prawo przyspieszać realizację programu i „przeskakiwać” klasy, realizując indywidualny tok nauki⁵, ma prawo również po spełnieniu określonych warunków, nie kończąc szkoły I stopnia, ubiegać się o przyjęcie do szkoły średniej, do której zostanie przyjęty, jeśli pomyślnie zda egzaminy. Z tego prawa korzysta ok. 2% uczniów. Zrozumiałe jest, że częściej są to

⁵ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 25 marca 2010r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki w szkołach artystycznych nierealizujących kształcenia ogólnego Dz.U., nr 61 poz. 381.

uczniowie starsi, tacy którzy rozpoczęli naukę w szkole muzycznej później niż w szkole ogólnokształcącej. Wśród uczniów cyklu 4-letniego uczniowie, którzy „wskakują” wyżej poza normalnym trybem, stanowią nieco ponad 3% ogólnej liczby przyjętych w danym roku.

W swoich założeniach struktura „otwarta” kształcenia powinna zapewniać kandydatom podejmowanie nauki w poszczególnych stopniach i klasach oraz kończenie szkoły w czasie wyznaczonym przede wszystkim spełnieniem wymagań programowych określonego kierunku kształcenia oraz indywidualnym tempem rozwoju talentu muzycznego (Jankowski 2002, 64). Gwarantowana otwartość systemu jest jego ogromną zaletą. Przyjmowanie uczniów do klas wyższych niż pierwsza, realizowanie indywidualnego toku nauki czy odchodzenie uczniów do szkół wyższego stopnia bez ukończenia całego cyklu dotyczy kilku procent ogółu uczących się. Otwartość systemu i korzystanie z niego świadczy o rzetelnym traktowaniu powierzanych szkołom uzdolnionych uczniów. Stwarza możliwości indywidualnego podejścia do dydaktyki. Nie zamyka drogi wybitnym jednostkom, które często charakteryzuje wyjątkowa akceleracja rozwoju muzycznego. Nie zamyka drogi tym, którzy z różnych przyczyn później zdecydowali się na profesjonalne, instytucjonalne kształcenie.

Funkcjonowanie szkół w ocenie absolwentów – uczestników systemu

Jak wynika z badań Ewy Kumik (2012), absolwenci, z perspektywy lat spędzonych w szkole, dostrzegają w działaniu systemu szereg pozytywnych i negatywnych cech i czynników. Jako przykłady pozytywne organizacji kształcenia podają: możliwość bezpłatnej nauki, możliwość indywidualnych zajęć z pedagogiem i możliwość wyboru pedagoga, mało liczne grupy uczniów na zajęciach zbiorowych. Doceniają fakt korzystania ze zbiorów biblioteki i fonoteki, wypożyczania instrumentów, ćwiczenia w salach szkoły. Deklarują, że systemowi pracy, która odbywa się w dobrej, określają nawet, rodzinnej atmosferze zawdzięczają naukę organizacji pracy, wykształcenie nawyku systematyczności, uodpornienie się na stres, pozytywne kształtowanie osobowości i kultury osobistej. Spostrzegają szkoły jako ośrodki kultury.

Absolwenci artykułują i poddają krytyce negatywne przykłady funkcjonowania szkół, które ukończyli. 48% badanych absolwentów uważa, że niekorzystny dla ich rozwoju jest fakt pracy z tym samym nauczycielem przez wiele lat. Negatywnie oceniają stan zaplecza technicznego i instrumentów szkolnych, 22% absolwentów odnotowuje w swoich szkołach brak odpowiedniej sali koncertowej. Byli uczniowie narzekają na braki w opiece (psychologicznej, pielęgniarskiej, fachowej lutniczej). Krytykują ubogie zaple-

cze socjalne i brak systemu stypendialnego. Jako czynniki najbardziej ich obciążające absolwenci wymieniają stres powodowany egzaminami i przesłuchaniami oraz długie przebywanie w szkole, które w połączeniu z codziennym ćwiczeniem ogranicza czas wolny do minimum. Zatrważający jest, stwierdzany przez 37% absolwentów, fakt alkoholizmu nauczycieli, skala nieporozumień między nauczycielami (dostrzega je 52% badanych) oraz wieloletni nepotyzm. Wypowiadający się absolwenci chcieliby, aby system gwarantował większą selekcję nauczycieli do tego zawodu również po to, aby negatywne stosunki między kadrami nie wpływały na rozwój uczniów. Młodzież chciałaby, aby dbano o osobowy, nie tylko artystyczny rozwój muzyka. Absolwenci proponują poszerzenie oferty edukacyjnej o klasę jazzu, muzyki rozrywkowej oraz klasę teorii. W nauczaniu początkowym woleliby zamienić egzaminy na występy. Postulują wprowadzenie zajęć uodparniających na stres (Kumik 2012).

3.2. Sprawność i jakość kształcenia – spojrzenie przez pryzmat kulturotwórczej funkcji szkół

Wysoką jakość kształcenia w polskich szkołach muzycznych zapewne najlepiej oddałoby porównanie umiejętności naszych uczniów i uczniów ze szkół w innych krajach. Przekracza to jednak ramy niniejszego raportu, a trudne jest tym bardziej, gdy wiemy, iż szkoły muzyczne w Polsce zrzeszają uczniów ostro wyselekcjonowanych pod względem zdolności, dużo bardziej niż to ma miejsce w kształceniu muzycznym innych krajów (Jankowski 2001). Patrząc z tej perspektywy, już samo przyjęcie dziecka do szkoły muzycznej jest sukcesem na drodze jego rozwoju (tym silniej odczuwanym, im więcej kandydatów przypadało na jedno miejsce w szkole). Kiedy dziecko rozpoczyna naukę – staje przed możliwością uzyskania wszechstronnego wykształcenia muzycznego. Szkoła pierwszego stopnia, wedle założeń, daje podstawy ku dalszej, wówczas już zawodowej nauce w muzycznej szkole średniej i wyższej, o ile taką zawodową drogę uczeń wybierze. Ale nawet jeśli nie wybierze – to, czego nauczy się w szkole pierwszego stopnia, pozwoli mu na czynne uprawianie muzyki i świadome uczestnictwo w kulturze, jeśli tego zechce. Z punktu widzenia wypełniania przez szkoły funkcji kulturotwórczej, pożądane jest więc, aby jak największa liczba uczniów mogła uzyskać *kompletne* wykształcenie, jakie ma do zaoferowania szkolnictwo muzyczne pierwszego stopnia. Charakteryzując rangę jakości i sprawności kształcenia, skupimy się więc na fakcie umożliwienia jak największej liczbie uczniów zdobycia tego poziomu muzycznego wykształcenia, które oferuje szkoła.

Według danych uzyskanych z Centrum Edukacji Artystycznej i odnoszących się do szkół, których organem prowadzącym jest MkiDN, szkoły w roku szkolnym 2010/2011 ukończyło średnio 60,25% uczniów, którzy rozpoczęli naukę sześć lub cztery lata wcześniej. Istnieją różnice w tym względzie pomiędzy poszczególnymi sekcjami instrumentalnymi, ale nie są znaczące w kontekście całości i kontekście liczebności poszczególnych grup (tab. 5.4). Dane zebrane przy pomocy ankiety elektronicznej i dotyczące dwóch roczników absolwentów: 2010 i 2011 (N=101 szkół ministerialnych, N=7 szkół samorządowych) pokazują zbliżone wartości. Z nauki rezygnuje średnio 37,63% uczniów. Mniej w cyklu 6-letnim (35,66%), więcej w cyklu czteroletnim (41,08%). Należy pamiętać, że w liczbach tych mieszczą się również odejścia uczniów do szkół wyższego stopnia bez ukończenia szkoły – większy odsetek takich odnotowuje się (m.in. w związku z wiekiem) w cyklu 4-letnim. Analizując różnice w proporcjach między cyklami cztero- i sześciioletnim oraz między poszczególnymi grupami instrumentów w obrębie cyklu, należy brać więc pod uwagę kilkuprocentowy margines – uczniowie zmieniają instrumenty i zmieniają cykle.⁶ Szkoły pracujące w systemie z pionem ogólnokształcącym odnotowują mniejszy średni odsetek rezygnacji (26,48%), jednak istnieje pod tym względem duża dysproporcja w szkołach ministerialnych (17,06%) i samorządowych (42,17%). Można to tłumaczyć tym, że szkoły prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego powstały niedawno, w większości są „młodsze” od tych, których organem prowadzącym jest MKiDN. Być może z tego powodu popełniają na razie więcej błędów w swojej pracy i szkoły, i organ prowadzący. Mała liczebność grupy nie upoważnia jednak do zbyt daleko idących wniosków.

Najwięcej rezygnacji z nauki następuje w pierwszej połowie cyklu, czyli w klasach I–III, I–II. Później rezygnacji zdarza się mniej. Dobrą tendencją jest, że pewien procent rezygnujących podejmuje po jakimś czasie naukę ponownie. Często w formie prywatnych lekcji lub zajęć w innych szkołach. Zdarzają się też powroty do nieukończonej szkoły (po ponownym zdaniu egzaminu wstępnego) albo, jak już wspomniano, start do szkoły II stopnia, czy nawet na niektóre kierunki wyższej szkoły muzycznej.

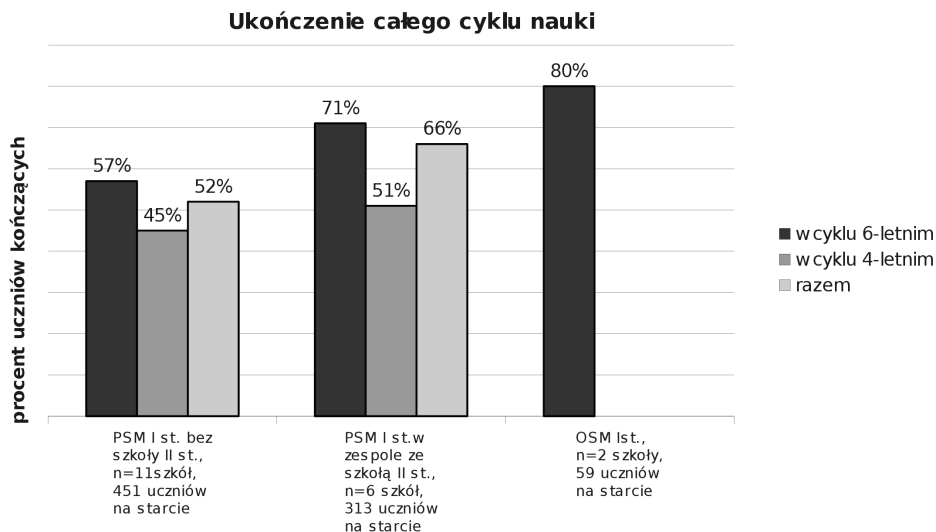
Typowy i bardzo niekorzystny dla środowisk lokalnych jest fakt, że najniższą średnią sprawność mają te szkoły, w pobliżu których nie ma średniej

⁶ Ilustruje to wyraźnie przykład klasy organowej (tab. 5.4), gdzie sprawność obliczona dla cyklu 6-letniego, wynosi 150%. W trakcie trwania nauki przyjęto tu dodatkowe osoby do klasy wyższej niż pierwsza, możliwe jest też, że uczniowie przeszli na organy z innego instrumentu w trakcie trwania cyklu, co przy niewielkiej liczebności ogólnej organistów dało taki wynik.

Tabela 5.4. Porównanie ukończenia szkoły przez uczniów w poszczególnych cyklach i klasach instrumentalnych (absolwenci 2011; szkoły MKiDN)

	Cykl 6-letni			Cykl 4-letni			Razem		
	Przyjęci 2005	Ukończyli szkołę		Przyjęci 2007	Ukończyli szkołę		Przyjęci	Ukończyli szkołę	
	N	N	%	N	N	%	N	N	%
Fortepian	2203	1322	60,01	219	167	76,26	2422	1489	61,48
Skrzypce	1166	720	61,75	162	108	66,67	1328	828	62,35
Inne strunowe	717	441	61,51	853	406	47,60	1570	847	53,95
Akordeon	386	233	60,36	264	170	64,39	650	403	62,00
Dęte drewniane	428	332	77,57	1076	631	58,64	1504	963	64,03
Dęte blaszane	74	68	91,89	357	189	52,94	431	257	59,63
Perkusja	105	72	68,57	190	79	41,58	295	151	51,19
Organy	4	6	150,00	13	6	46,15	17	12	70,59
Inne	2	2	100,00	5	3	60,00	7	5	71,43
Razem	5085	3196	62,85	3139	1759	56,04	8224	4955	60,25

szkoły muzycznej. Lepiej jest tam, gdzie szkoły II stopnia istnieją w zespołach razem ze szkołą I stopnia, a najlepsze wyniki osiągają ogólnokształcące szkoły muzyczne, gdzie liczba uczniów kończących pełen, 6-letni cykl nauki wynosi średnio 80% (ryc. 5.1).



Rycina 5.1. Ukończenie całego cyklu nauki w szkołach Regionu Północno-Wschodniego (Dramowicz 2011)

Odejście uczniów ze szkół I stopnia utrzymuje się na zbliżonym poziomie od wielu lat. W rocznikach 1988–1997 procent uczniów, którzy ukończyli szkołę w stosunku do rozpoczynających naukę, wynosił średnio w szkołach popołudniowych: dla cyklu 6-letniego 53,88%–56,66%, dla cyklu 4-letniego 47,09%–54,22%, w szkołach z pionem ogólnokształcącym 74,27% (Lewandowski, Taradejna 2008). Istniały i istnieją nadal w tym względzie ogromne dysproporcje między poszczególnymi szkołami – rozpiętość wyników skrajnych dla badanych obecnie szkół w Polsce to 10,64% i 70,89% uczniów rezygnujących z nauki. Wizytator Daniel Dramowicz z perspektywy wielu lat własnych obserwacji i badań twierdzi, że to, jak wielu uczniów zrezygnuje z nauki, zależy w dużej mierze od pracy i starań poszczególnych szkół.⁷ Szczególną uwagę zwraca na problem braku czasu na naukę (w szkołach I stopnia liczy się najbardziej czas rodziców) (Dramowicz 2000).

Wykształcenie zdobyte na poziomie szkoły muzycznej pierwszego stopnia, według założeń planów i programów szkolnych (programów nauczania i programów wychowania) realizowanych podczas trwania nauki szkolnej, powinno „przyprawić” absolwenta szkoły do umiejętności świadomego, aktywnego posługiwania się słuchem w praktyce muzycznej ukierunkowanej na percepcję, wykonawstwo i twórczość. Muzyczna praktyka wykonawcza dotyczy osiągnięcia takiego zakresu umiejętności gry na instrumencie, który umożliwia odczytywanie utworów z nut, również *a vista*, oraz ich wykonanie poprawne pod względem technicznym i wyrazowym. Praktyka wykonawcza, to również sprawne posługiwanie się głosem w czytaniu nut, śpiewie indywidualnym i zespołowym. Dwa wiodące przedmioty szkolne: przedmiot główny – gra na instrumencie, nauczany indywidualnie oraz przedmiot zwany kształceniem słuchu nauczany grupowo, ukierunkowują rozwój muzyczny ucznia odbywający się w obszarze audiacji⁸, w obszarze znajomości zapisu i zasad muzyki oraz w obszarze instrumentalnego i wokalnego wykonawstwa (Miklaszewski 1990).⁹ Możliwość sko-

⁷ Wywiad dotyczący funkcjonowania szkół i przyczyn dużego odpadu uczniów (2012). Notatki własne autorki.

⁸ Termin oznaczający interaktywne działanie umysłu polegające na operowaniu wyobrażeniami pojęciami muzycznymi (w uproszczeniu „myślenie muzyczne”), patrz E. E. Gordon [w:] Kamińska, Kotarska 2008.

⁹ Dobrze byłoby przypominać szkołom tak wyartykułowane obszary procesu uczenia się muzyki, gdyż, jak pokazują badania, a także obserwacja rzeczywistości szkolnej, nawet dyrektorzy szkół nie zawsze rozumieją potrzebę przenikania się treściowego tych dwóch wiodących przedmiotów. Co dopiero nauczyciele. Dość rzadko spotyka się dziś w szkołach nauczycieli instrumentalistów realizujących na swoich zajęciach ćwiczenia solfeżowe, słuchowo-wyobrażeniowe i twórcze. Jakby tego było mało, w swoich wypowiedziach dy-

rzystania z oferty edukacyjnej szkoły muzycznej cenna jest również dlatego, że realizacja programów pozostałych przedmiotów, takich jak chór, audycje muzyczne, orkiestra, zespoły kameralne, obowiązkowa nauka gry na fortepianie, którą objęci są wszyscy uczniowie, daje bardzo wiele różnorodnych okazji do zdobycia narzędzi potrzebnych później do aktywnego uczestniczenia w kulturze. Przebywanie w atmosferze szkoły muzycznej, kontakt z zawodowymi muzykami, kontakt z dziećmi i młodzieżą o podobnych zainteresowaniach, wspólne doświadczanie przeżyć artystycznych, to wszystko sprawia, że wrastanie w środowisko sztuki staje się dla uczniów naturalne i pożądane. Wprowadzanie dzieci i młodzieży w świat kultury wysokiej, obcowanie z nią i próby tworzenia stają się bazą ich rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i społecznego. Atutem szkół muzycznych jest wyposażanie uczniów i absolwentów w umiejętność wykorzystywania swojego wykształcenia w sposób użyteczny rozwojowo i społecznie również wówczas, gdy swojej zawodowej drogi nie zwiążą bezpośrednio z muzyką.

Jak pokazuje praktyka, nie dla wszystkich uczniów nauka w szkole bywa łatwa, atrakcyjna i w efekcie korzystna. Okazuje się, że szkoły muszą zadbać nie tylko o to, aby przyciągnąć uczniów, ale również o to, aby ich w szkole zatrzymać. Ciągłe ze szkół rezygnuje zbyt wiele osób, a rezygnacja zawsze jest stratą: w wymiarze finansowym (dla szkoły, dla państwa, które inwestuje w naukę) i w wymiarze „ludzkim” (dla ucznia, który spotkał się z porażką, często okupioną zbyt dużym wysiłkiem psychicznym). Przyczyny szkolnych niepowodzeń są najczęściej złożone i bardzo indywidualne. Szkoły mają obowiązek minimalizować ewentualne straty oraz im zawczasu zapobiegać. Są wyposażone do tego w narzędzia – kompetencje pedagogiczne kadry, mechanizmy zarządzania jakością. Zanedbują jednak często sferę wychowawczo-motywacyjną, a szczególnie, swoistym „wytrychem”, pozwalającym na beztrudne pożegnanie ucznia szkoły muzycznej jest przydzielenie mu etykietek „niezdolny”, „niezainteresowany”. Odpowiedzialność za dziecko i jego rozwój szkoła przyjmuje z chwilą podjęcia decyzji rekrutacyjnych. Wyniki przesłuchań wstępnych i diagnoza: nadaje się do kształcenia muzycznego – powinna zobowiązywać. Mimo że pewien procent rezygnacji z nauki jest nieunikniony i dopuszcza się go jako naturalny efekt działania czynników niezależnych od szkoły (zdrowotnych,

rektorzy szkół postulują ograniczenie zakresu przedmiotu kształcenie słuchu, obniżenie wymagań stawianych nauczycielom i uczniom. Takie postępowanie kłóci się z dzisiejszym stanem wiedzy na temat prawidłowości rozwoju muzycznego i świadczy o niskich kompetencjach muzyczno-pedagogicznych kadry. Czy pocieszające jest, że zaobserwowano je „jedynie” w 25% placówek?

rodziny, osobistych), odpad ze szkół jest ciągle nazbyt wielki w nieuzasadniony sposób.

3.3. Podstawowe przyczyny niepowodzeń szkolnych

Uczniowie rezygnują z dalszej nauki w szkole muzycznej, kierując się różnymi względami. Badania pokazały, że najważniejsze powody, które zdecydowały o rezygnacji w czasie trwania cyklu to: brak wytrwałości w ćwiczeniu i trudności w pogodzeniu nauki w dwóch szkołach. To są te same powody, które podają także absolwenci niekontynuujący nauki w szkole II stopnia, co świadczy o tym, że w sprzyjających okolicznościach można je z powodzeniem przezwyciężać, starając się ukończyć szkołę. Dodatkowo zainteresowania pozamuzyczne i dla jednych, i dla drugich stawały się wtedy ważniejsze niż dalsza nauka muzyki w szkole muzycznej. Ci uczniowie, którzy po rezygnacji nie podjęli już nauki, jako powody rezygnacji na czwartym i piątym miejscu zgłaszali trudności w nauce gry na instrumencie oraz brak instrumentu. Ci natomiast, którzy po rezygnacji podjęli, po pewnym czasie, dalej naukę (np. szkoła II stopnia, prywatne lekcje, studia muzyczne) jako najsilniejszy ze wszystkich powodów ówczesnej rezygnacji ze szkoły deklarowali trudności w pogodzeniu nauki w dwóch szkołach. Na kolejnych miejscach jako przyczyny rezygnacji uczniowie deklarowali: trudności w muzycznych przedmiotach teoretycznych (głównie w kształceniu słuchu), małe zainteresowanie muzyką, brak zainteresowania rodziców nauką dziecka, brak możliwości gry w zespole – w najmniejszym stopniu. Utrudnieniem był niekiedy brak szkoły w miejscu zamieszkania. Błędny okazywał się wybór instrumentu. Niestety, smutne jest, że byli uczniowie podawali też takie powody rezygnacji ze szkoły, jak: „ignorowanie ze strony nauczyciela instrumentu”, „zachowanie nauczyciela prowadzącego”, „nauczyciel wyrzucił mnie z lekcji za nieprzygotowanie do zajęć” oraz takie: „zniszczenie przypadkowe instrumentu szkolnego”, „bardzo słaby występ na jednej z audycji”, „złe wspomnienia z egzaminu”, „zniechęcenie do ćwiczenia”, a niektórym po prostu trudno było pogodzić się z tym, że rówieśnicy mieli więcej wolnego czasu.

W przezwyciężaniu trudności szkolnych, których nie brak na drodze rozwoju ucznia, bardzo pomaga wsparcie najbliższego otoczenia: rodziny, przyjaciół. Wskazuje na to wiele badań, również i te prowadzone na potrzeby raportu udowadniają, że uczniowie, którzy byli w stanie przejść cały cykl kształcenia w swoim otoczeniu, znajdowali osoby, które wykazywały się znacznym poziomem zainteresowań muzycznych. Równie ważny (i bardziej nawet) okazywał się taki fakt dla kontynuowania nauki muzyki po ukończeniu szkoły lub po rezygnacji. Uczniowie, którzy zrezygnowali z na-

uki i nie podjęli jej ponownie wywodzili się ze środowiska, w którym muzyczne zainteresowania wykazywały najniższy wśród innych poziom. Natomiast dla kontynuowania nauki najważniejsze okazywało się to, że mieli rodziców o wysokim poziomie zainteresowań muzycznych, a dla ukończenia szkoły – oprócz rodziców – rodzeństwo.

4. Absolwent i uczeń odchodzący

4.1. Motywy kontynuacji lub niekontynuowania nauki w szkole średniej

Istotną funkcją szkół muzycznych pierwszego stopnia działających w integralnym trzystopniowym systemie jest preorientacja w możliwościach i zdolnościach uczniów i ułatwianie im świadomego wyboru kierunku kształcenia zawodowego. Dyplom szkoły muzycznej pierwszego stopnia, wykształcenie zdobyte na poziomie ukończenia całego cyklu, pozwala na kontynuowanie nauki w średniej szkole muzycznej, ale nie automatycznie – wyraźnie zaznaczony jest tu kolejny próg selekcyjny systemu – do szkoły średniej obowiązuje egzamin wstępny z dwóch wiodących przedmiotów: instrumentu głównego i kształcenia słuchu, czasem oprócz tego przeprowadzana jest rozmowa kwalifikacyjna lub dodatkowe testy zdolności, umiejętności i wiedzy. Kontynuowanie nauki w zawodowej z założenia, średniej szkole muzycznej powinno stawać się udziałem uczniów o wyraźnie promuzycznie sprecyzowanych zainteresowaniach, gotowych nauce muzyki poświęcić już na tym etapie bardzo dużo pracy. Tego wymaga kształcenie zawodowe – cele edukacyjne, rozkład treści programowych w średniej szkole muzycznej wyraźnie to sugerują. Wskazują na to również sądy i zawodowe preferencje samych uczniów.

Podczas oceny pracy szkół w obszarze wypełniania przez nie funkcji profesjonalizacyjnej liczbowe wskaźniki nie mogą odgrywać tak istotnej roli, jak podczas analizy sprawności kształcenia, kiedy ważna jest liczba uczniów kończących pełen etap edukacyjny. Szczególnie dotyczy to popołudniowych szkół muzycznych. Usilna chęć poprawy liczebności absolwentów, którzy kontynuują naukę w szkole II stopnia mogłaby przynosić raczej pokusę nierzetelnego potraktowania diagnozy predyspozycji ucznia i narażać go w przyszłości na niepowodzenia. Z tego m.in. powodu ruchomość liczby uczniów kontynuujących naukę w średnich szkołach muzycznych w poszczególnych rocznikach, w poszczególnych szkołach należy potraktować jako zasadną i prawidłową.

Na podstawie bieżących danych stwierdzamy, że do szkół muzycznych II stopnia w roku 2011 zostało przyjętych 2012 osób. Szkoły pierwszego

stopnia ukończyło w tym czasie 4955 uczniów. To dawać by mogło 40,6% kontynuujących. Brak jednak danych, ilu wśród liczby 2012 osób jest rzeczywistych absolwentów szkół pierwszego stopnia. Należy pamiętać o możliwości zdawania do szkoły II stopnia bez konieczności posiadania dyplomu szkoły podstawowej oraz o dopływie do szkół II stopnia absolwentów rekrutujących się z prywatnych szkół muzycznych (pozostających poza zasięgiem niniejszego raportu). Dane uzyskane od poszczególnych szkół pozwalają na nieco bliższe ustalenia: spośród absolwentów cyklu 6-letniego w ciągu ostatnich dwóch lat naukę kontynuuje średnio od 27,09 do 29,47% uczniów. Spośród absolwentów cyklu 4-letniego: od 18,88% do 23,51%. Rozpiętość tych liczb w przypadkach różnych szkół jest bardzo szeroka. Wynosi od 0 do 100%, i nawet w obrębie pojedynczej szkoły różnice pomiędzy kolejnymi latami sięgają ponad 40%. Kontynuowanie nauki przez powyżej 70% absolwentów odnotowuje niecałe 7% wszystkich szkół (są wśród nich również szkoły popołudniowe), a w ponad połowie szkół naukę kontynuuje do 30% absolwentów. Więcej absolwentów kontynuuje naukę w tych szkołach, które pracują z pionem ogólnokształcącym (średnio do 53%, jednostkowo nawet do 97%) oraz tam, gdzie szkoła II stopnia istnieje razem ze szkołą I stopnia (średnio do 63%).

Jeśli absolwenci szkoły pierwszego stopnia oraz część uczniów, którzy przerwali naukę, kontynuują ją w średnich szkołach muzycznych, robią to, jak sami deklarują, najbardziej z miłości do muzyki. Kolejne powody to: zamiłowanie do gry na instrumencie i potrzeba grania i muzykowania dla siebie oraz chęć pogłębiania wiedzy i umiejętności muzycznych. Na dalszych miejscach stawiają dążenie do realizacji określonych planów zawodowych, potrzebę dzielenia się muzyką z innymi. Chcą pozostać w środowisku szkoły muzycznej i w grupie rówieśniczej, z którą zdążyli się żyć. Biorą pod uwagę opinię o średniej szkole muzycznej. Jako źródło motywacji podają po pierwsze własne zdanie, ale kierują się także zdaniem nauczyciela (zwłaszcza instrumentu), biorą pod uwagę zdanie rodziców, ważna bywa również namowa kolegów. Część z absolwentów podaje, że do tego, aby zdecydowali się na kontynuowanie nauki w średniej szkole muzycznej, przyczyniło się silne przeżycie, jakiego doznali w kontakcie z muzyką np. podczas koncertowania (również w kontakcie z reakcją publiczności) lub słuchania.

Ciekawe jest, że 33,33% absolwentów niekontynuujących nauki chciałoby podjąć ją ponownie w przyszłości (przede wszystkim chodzi im o naukę gry na instrumencie – czasem innym niż dotychczas oraz naukę śpiewu). W jakim celu? Dla pogłębienia zamiłowań, pogłębienia umiejętności

śłuchania muzyki, udziału w zespole amatorskim, uzupełnieniu wykształcenia, nawet zdobycia zawodu, ale też po prostu dla własnej satysfakcji.

Realizowanie funkcji profesjonalizacyjnej, ocenianie i argumentowanie ocen nakłada na szkoły obowiązek wnikliwej i rzetelnej diagnozy, poradnictwa i pracy wychowawczej – istnieje wiele czynników zewnętrznych i wewnętrznych, jednostkowych i systemowych, od których zależy wybór drogi zawodowej. Obszar badań nad zawodowymi karierami absolwentów szkół muzycznych, nad rzeczywistymi ich wyborami życiowymi czeka wciąż jeszcze na eksplorację.

4.2. Aspiracje zawodowe absolwentów

Badani absolwenci kontynuujący naukę w średniej szkole muzycznej w większości deklarują chęć zostania zawodowymi muzykami (68,91%), 7,56% nie ma zdania na ten temat, a 23,56% odpowiada, że nie wybierze tego zawodu. Absolwenci niekontynuujący odwrotnie – 23,08% chciałoby zostać zawodowym muzykiem, a zdecydowana większość (76,92%) tego nie chce. Charakterystyczne jest, że respondenci zapytani o to, jaki rodzaj pracy muzyka wybraliby, gdyby mieli nim zostać, najwyższą rangę wszyscy zgodnie przyznali pracy muzyka w zespole rozrywkowym(!). Praca solisty i muzyka orkiestrowego najbardziej interesuje tych, kontynuujących naukę w szkole średniej, deklarowane nauczanie w szkole muzycznej to również domena kontynuujących. W nauczaniu muzyki w szkolnictwie ogólnokształcącym i w ruchu amatorskim chcieliby specjalizować się najbardziej absolwenci niekontynuujący, ale interesuje ich również praca w szkole muzycznej. Kompozycję, dyrygowanie i reżyserię wybierają częściej absolwenci kontynuujący i to oni przede wszystkim wybierają chcieliby takie zawody jak kameralista, muzykolog publicysta i krytyk muzyczny, organista, chórmistrz i chórzysta.

Wypowiadając się o zawodzie muzyka, większość badanych podkreśla, że wymaga on nieustanej, wytężonej pracy, szczególnego talentu (o czym akurat najmniej przekonani są absolwenci kontynuujący), ale za to umożliwia pracę zgodną z zamiłowaniem. Ci, którzy zrezygnowali z dalszej nauki, twierdzą, że zawód wymaga zbyt długiego okresu kształcenia, że daje zbyt małe dochody w stosunku do wkładu pracy, podkreślają najbardziej konieczność tej pracy i talent, który trzeba, o czym są przekonani, mieć. Absolwenci, którzy kontynuują naukę, mimo że do cech zawodu dodają obciążenie stresem i konieczność posiadania takiej cechy osobistej jak pewność siebie, aby ten stres przezwyciężyć, twierdzą jednocześnie, że „jest zawodem dla prawdziwych pasjonatów”, że „ubogacza człowieka”.

4.3. Przydatność wykształcenia

Wiedzę i umiejętności zdobyte podczas nauki szkolnej wykorzystywać można na wiele różnych sposobów. Najcenniejsze jest jednak czynne uprawianie muzyki – utrwalające praktyczną umiejętność posługiwania się językiem muzycznym i umożliwiające kontakt z dziełem. Oczekuje się, że pochłaniająca wiele pracy i zaangażowania nauka w szkole muzycznej, zwłaszcza ta zakończona dyplomem, zaprocentuje w przyszłości, wzbogacając potencjał i możliwości dziecka i ukierunkowując jego zainteresowania w stronę uznanych wartości sztuki. Uczniowie, którzy kontynuują naukę, wykorzystują fundament zdobyty na poziomie szkoły pierwszego stopnia do budowania przyszłej tożsamości zawodowej i warsztatu pracy. Już na poziomie szkoły średniej niemal wszyscy badani mają świadomość, że wykształcenie, jakie zdobyli, było i jest przez nich nadal wykorzystywane. Absolwenci, którzy profesjonalną naukę muzyki zakończyli na etapie szkoły pierwszego stopnia, wybierając na dalszą drogę inny kierunek kształcenia, twierdzą w większości (w 70,37%), że nadal wykorzystują to, czego nauczyli się w szkole. Wymieniają najczęściej takie sposoby i sytuacje, jak uczęszczanie na koncerty, gromadzenie nagrań oraz muzykowanie w zespołach.

Deklaracje osób, które przerwały naukę i nie ukończyły szkoły, są odwrotne: 70,27% z nich podkreśla, że nie wykorzystuje zdobytego wykształcenia. Ponieważ przerwanie nauki poprzedzone bywa najczęściej fazą zniechęcenia, zmęczenia, rozmaitych rozterek; negatywne uczucia temu towarzyszące mogą pozostawiać trwałe ślady. Przenosząc się na inną dziedzinę – często zniechęcają się do muzyki w ogóle. To jest zbyt wysoka cena – płaci ją i dziecko, i kultura. Szkoły muzyczne powinny być z takich strat rozliczane.¹⁰ Dobrze, że pozostaje przynajmniej ok. 30% tych osób, które po rezygnacji z nauki deklarują wykorzystywanie wykształcenia, i należy docenić fakt, że pośród nich znajdują się również osoby czynnie uprawiające muzykę, zainteresowane koncertami i nagraniami.

Oprócz pogłębionych zainteresowań muzycznych i wiedzy oraz praktycznych umiejętności muzycznych edukacja w szkole muzycznej przynosi wykształcenie wielu cech, które w sposób pozytywny wykorzystywane są w późniejszej działalności, wzbogacając osobowość i poprawiając jakość życia. Wśród wypracowanych, pozytywnych cech, które zauważają i pod-

¹⁰ Zoltan Kodaly, w swoim artykule z r. 1929 *Chóry dziecięce* pisze tak: „O wiele ważniejsze jest, kto uczy śpiewu w Kisvarda (niewielkie miasto na Węgrzech – red.), od tego, kto jest dyrektorem Opery. Niedobry dyrektor bowiem natychmiast upadnie (dobry czasem też). Natomiast niedobry nauczyciel, działając przez trzydzieści lat, wykorzeni miłość do muzyki z trzydziestu roczników uczniów” (Kodaly 2002, 108).

kreślają sami absolwenci, znajdują się m.in: wrażliwość na sztukę i na drugiego człowieka, umiejętność organizacji i planowania czasu, wytrzymałość i cierpliwość w pokonywaniu trudności, dyscyplina wewnętrzna, umiejętność pracy w zespole, poczucie własnej wartości (Głowacka-Kacperczyk 2003).

5. Podsumowanie

Szkoły pierwszego stopnia, stojąc na dole piramidy trzystopniowego szkolnictwa muzycznego, potrzebują najbardziej rozległej, rozbudowanej i dobrze zorganizowanej bazy rekrutacyjnej. I same muszą o nią zadbać. Im więcej działań poprawiających stan muzycznej kultury swojego środowiska szkoły podejmują, im większa jest ich troska o muzyczną edukację przedszkolaków, im bardziej racjonalna i przemyślana współpraca ze środowiskiem szkół ogólnokształcących, tym więcej zdolnych, chętnych i zmotywowanych do nauki kandydatów trafia do nich na wstępne przesłuchania. Istnieje obecnie wiele sprawdzonych i przydatnych metod diagnozowania zdolności i określania predyspozycji muzycznych dzieci w różnym wieku. Wszystkie one mają jedną cechę: potrzebują dłuższej obserwacji dziecka w działaniu. Żadna nie daje stuprocentowej gwarancji sukcesu prognozy w sprawie tak skomplikowanej jak rozwój muzycznego umysłu. Wiemy, że nawet najlepsze, wystandaryzowane testy mierzą zawsze tylko wycinek rzeczywistości. Więc również wyniki dostępnego na rynku bardzo dobrego narzędzia diagnozy zdolności muzycznych – Testu IMMA E. E. Gordona – należy interpretować tylko w kontekście innych danych dotyczących: zachowania dziecka w sytuacji kontaktu z muzyką, jego rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego. Być może dlatego ciągle nie ma zbyt wielu szkół, które potrafią to robić i korzystać z tego znakomitego narzędzia nie jest powszechne, nad czym ubolewamy.

Istnieje wiele sprawdzonych dróg, którymi szkoły mogą pójść, aby „po pierwsze nie szkodzić” dziecku i kulturze muzycznej, a po wtóre wykorzystać wreszcie ogromny potencjał drzemący w kadrze i w zasobach szkolnictwa muzycznego. Jedną z nich jest praca przygotowawcza z potencjalnym kandydatem do szkoły i jego rodzicami. Następną – ochrona dziecka w szkole przed edukacyjnymi porażkami – wytyczanie jasnych i czytelnych celów nauki i stosowanie najnowocześniejszych metod pracy. „Nowoczesne” oznacza dziś silnie podbudowane wiedzą i intuicją pedagogiczno-psychologiczną oraz czujnością i refleksyjnością. „Nowoczesne” oznacza dziś ogarniające całą osobę ucznia i jego najbliższe otoczenie. „Nowoczesne” oznacza dziś współpracujące: cele szkoły i oczekiwania rodziców muszą być spójne. „Nowoczesne” oznacza dziś zmienne – nadążające za światem

i człowiekiem. Szkoły muzyczne przygotowane są do tego, aby założoną funkcję kulturotwórczą wypełniać rzetelnie. A system, jeśli poprawiać (zawsze jest coś do poprawiania), to raczej „kosmetycznie” i ewolucyjnie, odolnie niż nieprzemysłanymi drastycznymi cięciami, które będą kosztowne i będą goić się długo. Z historii i empirii dobrze jest wyciągać wnioski, żeby nie popełniać tych samych błędów kilka razy (patrz poprzednie, chociaż w założeniach zasadne, ale nie do końca udane reformy). Obecny system najbardziej potrzebuje sprawnej kadry zarządzającej – kompetentnej artystycznie, metodycznie i osobowo. Obecny system posiada kompetentnych merytorycznie, wykształconych nauczycieli, ale... jacy (osobowo) oni są? I jaka jest ich motywacja do pracy? Ilu jest wśród nich pasjonatów, ilu rzemieślników, a ilu frustratów? (patrz Poraj 2009). Czy, mówiąc najprościej, lubią swoją pracę i swoich uczniów? Czy muzyka jest ich pasją? Jeśli nie – nie mogą uczyć dzieci na podstawowym, początkowym, fundamentalnym dla rozwoju etapie edukacyjnym. Tutaj istotą oddziaływań pedagogicznych jest tzw. „romans z muzyką” (Sosniak 1990, za: Jaślar-Walicka 2001). Bez niego nie ma ani „dyrektywnej” pedagogiki potrzebnej do osiągnięcia „zawodowstwa” muzycznego, ani czynnego, nawet amatorskiego zajmowania się muzyką w ogóle, ani pełnego uczestnictwa w kulturze wysokiej, ani świadomego odbioru muzyki. Nie są potrzebne dyskusje nad tym, czy szkoły pierwszego stopnia powinny być umuzykalniające, czy zawodowe. Na tym etapie edukacyjnym to się nie wyklucza. Szkoły mają być kulturotwórcze – a kultura potrzebuje twórców i odbiorców, a także krytyków, animatorów i mecenasów(!), którzy będą ją objaśniać, przybliżyć innym. Ci wszyscy – nie istnieją bez siebie nawzajem – i tego trzeba uczyć już małe dzieci. Absolwenci szkół muzycznych pierwszego stopnia, niezależnie jaką drogę zawodową wybiorą, mogą wejść w każdą z ról. Również twórcy i odtwórcy muzyki (zawód „muzyk” to nie jest wyłącznie solista filharmonii). Potrzebują tylko, od początku – mądrych nauczycieli, a oni – mądrych dyrektorów. Dobre szkoły już mają.

Postulaty na przyszłość, również w obliczu reformy

1. Na poziomie podstawowej edukacji nie wolno w dziecięcej społeczności jednej szkoły, mocą instytucji, wprowadzać sztucznych podziałów, bo kto i na podstawie jakich kryteriów określić ma granicę, gdzie kończy się umuzykalnienie a zaczyna zawodowstwo? Gdzie jeszcze rzemiosło a gdzie już sztuka? System od lat niezmiennie ma problem z przydzieloną mu funkcją preorientacyjną, to m.in. jest powód utrzymującego się bardzo dużego odpadu uczniów. Trzeba kształcić kadrę nauczycielską w diagnozowaniu mocnych i słabych stron ucznia i w działaniu ukierunkowanym na

„po pierwsze nie szkodzić”. Porażka edukacyjna ma wielokrotnie silniejszą moc oddziaływania na psychikę dziecka, potrafi zniszczyć „pracę” wielu sukcesów.

2. Do elementów badania predyspozycji do nauki należy dodać wywiad z rodzicem pozwalający na określenie możliwości czasowych opiekunów dziecka: czy poradzą sobie ze wsparciem nauki dziecka w dwóch szkołach, czy będą mieli czas na codzienne ćwiczenie z dzieckiem, a potem na codzienne zachęcanie do ćwiczenia. Bez tego nie ma przyrostu umiejętności w grze na instrumencie.

3. Na poziomie szkoły pierwszego stopnia należy zabronić udziału dzieci w konkursach, chyba że, podchodząc do rzeczy cynicznie, zmieni się ich formułę na „konkurs dla rodziców na najlepsze przygotowanie dziecka do konkursu”, albo podobnie „konkurs dla nauczyciela...”, albo też „konkurs dla członków komisji na pozbawione ukrytych celów rzetelne ocenianie”, Leczenie strat spowodowanych zarówno porażkami, jak i „sukcesami konkursowymi” nie będzie wtedy potrzebne.

6 | *Psychologiczna sytuacja ucznia*

Anna Antonina Gluska

Przemiany społeczne na przestrzeni ostatnich stuleci doprowadziły do sytuacji, w której dziecko stało się najwyższą wartością życia rodzinnego, a uczeń głównym i najważniejszym podmiotem edukacji. Powyższa perspektywa wywołuje żywe zainteresowanie tworzeniem optymalnych warunków dla rozwoju i kształcenia dzieci i młodzieży (Dembo 1997). Perspektywie tej przyświecają liczne międzynarodowe standardy praw dzieci do edukacji¹ (Fredriksson 2006). Standardy te warunkują nie tylko odpowiedni poziom nabywania przez dziecko wiedzy merytorycznej, ale zapewniają także takie metody i formy pracy, które są optymalne do wieku dziecka i jego warunków psychofizycznych (Mietzel 2003).

Wspomniane wyżej warunki psychofizyczne stanowią najważniejszy obszar obserwacji i stymulacji rozwojowej dziecka, bowiem obejmują one wszystkie aspekty psychologicznego funkcjonowania człowieka. Na warunki psychofizyczne dziecka w wieku wczesnoszkolnym (za: Janiszewska 2008; Frydrychowicz i in. 2006; Appelt 2005) składają się:

1) sfera fizyczna (m.in. odpowiedni wzrost, waga, zwinność i koordynacja ruchowa);

2) sfera psychiczna, w której wyróżnia się:

a) procesy poznawcze (m.in. umiejętność skupiania uwagi, trwałość procesów pamięciowych, procesy spostrzegania wzrokowego, rozumienie stosunków ilości, wielkości, kierunków, procesy logicznego myślenia);

b) sferę emocjonalno-motywacyjną (m.in. kontrola emocji i uczuć, rozumienie poczucia obowiązku i odpowiedzialności za siebie, gotowość do pokonywania trudności, gotowość do poznawania świata, rozwój uczuć społecznych);

c) sferę rozwoju społecznego (m.in. poczucie przynależności do grupy, podporządkowanie do systemu klasowo-lekcyjnego, rozumienie

¹ Do standardów tych zaliczyć należy przede wszystkim: Powszechną Deklarację Praw Człowieka, Konwencję o Prawach Dziecka, Traktat EFA – Edukacja dla Wszystkich.

i przestrzeganie zasad i norm społecznych, zmniejszenie dziecięcego egocentryzmu na rzecz motywów społecznych, kształtowanie samooceny na podstawie porównywania z innymi dziećmi).

Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży szkolnej obejmuje wymienione sfery funkcjonowania, które warunkują prawidłowy rozwój, uczenie się i zdobywanie różnorodnych osiągnięć. W tym miejscu należy wskazać, że szkolnictwo artystyczne, a szczególnie szkolnictwo muzyczne stawia przed swoimi uczniami wymagania podwójne. Obok realizacji typowych dla wieku zadań rozwojowych i edukacyjnych związanych z gotowością szkolną uczniowie szkół muzycznych wykazują aktywność wynikającą z realizacji profesjonalnego kształcenia muzycznego, podejmując wysiłek związany z pracą nad własnymi zdolnościami i kompetencjami muzycznymi (Głuska 2010).

Psychologiczna sytuacja uczniów szkół muzycznych wynika przede wszystkim ze specyfiki nauki w szkole artystycznej, która – obok nadrzędnego celu, jakim jest uwrażliwienie na muzykę i profesjonalne opanowanie sprawności muzyczno-wykonawczych (za: Jankowski 2002) – pociąga za sobą szereg obowiązków, trudności, przeciążeń i wyzwań doświadczanych przez uzdolnione muzycznie dzieci i młodzież. Ich występowanie – zwłaszcza na pierwszym etapie edukacji – może mieć znaczący wpływ na rozwój lub zaniechanie dalszej muzycznej edukacji i kariery artystycznej.

Analiza literatury przedmiotu pozwala zauważyć, że specyfika funkcjonowania uczniów szkół muzycznych oraz czynniki warunkujące powodzenie w edukacji muzycznej zależą nie tylko od poziomu muzycznych zdolności, ale także m.in. od określonych cech osobowości, podwyższonych kompetencji intelektualnych, optymalnego poziomu motywacji, zrównoważenia emocjonalnego oraz od stymulującego środowiska szkolnego, rówieśniczego i rodzinnego (Manturzevska 1974; Sękowski 1989; Kotarska 1990; North, Hargreaves 2008; Sierszeńska-Leraczyk 2011).

Ponadto, codziennością szkolnej rzeczywistości najmłodszych adeptów sztuki muzycznej są m.in. takie doświadczenia, jak:

- 1) trema – związana z publiczną ekspozycją i oceną słuchaczy;
- 2) indywidualny kontakt z nauczycielem podczas lekcji;
- 3) współuczestnictwo w rywalizacji rówieśniczej w zakresie osiągnięć muzycznych.

Powyższe sytuacje stanowią jedynie zarys czynników kształtujących psychologiczną sytuację uczniów szkół muzycznych I stopnia. Ich szerokie spektrum wskazuje jednocześnie na bardzo duży poziom złożoności tego zagadnienia.

W niniejszym rozdziale raportu problematykę kształcenia uczniów szkół muzycznych I stopnia podjęto z perspektywy działalności pomocowej realizowanej przez psychologów i pedagogów szkolnych zatrudnionych w wymienionych szkołach. Owi specjaliści na co dzień spotykają się z trudnościami doświadczanymi przez uczniów oraz z wątpliwościami i problemami zgłaszanymi zarówno przez ich rodziców, jak i nauczycieli. Analiza uzyskanych danych pozwoli na stworzenie swoistego modelu psychologicznej sytuacji ucznia szkoły muzycznej I stopnia z uwzględnieniem jego specyficznych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań psychofizycznych.

1. Uzasadnienie problematyki z perspektywy historycznej

W Polsce, w okresie powojennym nastąpił bardzo szybki rozwój profesjonalnego szkolnictwa muzycznego, upowszechniając i umożliwiając kształcenie zarówno na poziomie szkół podstawowych, średnich, jak i na poziomie akademickim. Bogata oferta edukacyjna szkół muzycznych zachęciła tysiące dzieci i młodzieży do podjęcia wysiłku nad rozwojem własnych kompetencji muzycznych, jednocześnie stawiając przed nauczycielami wyzwanie, jakim było stworzenie warunków właściwego pokierowania rozwojem uczniów muzycznie uzdolnionych (za: Kępińska-Welbel 1991). Pragnąc zapewnić uzdolnionym muzycznie dzieciom i młodzieży najlepsze warunki kształcenia i możliwości rozwoju dla ich zdolności, zaproszono do współpracy psychologów, których celem nadrzędnym było „pomaganie w optymalizowaniu nauczania i wychowania przyszłych zawodowych muzyków, przy równoczesnym opiekowaniu się zdrowiem psychicznym uczniów tych szkół” (Rosemann 1991, 417).

Początek wprowadzenia poradnictwa psychologicznego dla szkolnictwa muzycznego datowany jest na drugą połowę lat 50. XX wieku, kiedy to przy Centralnym Ośrodku Pedagogicznym Szkolnictwa Artystycznego (COPSA) powołano pierwszą komórkę naukowo-badawczo-szkoleniową z zakresu psychologii muzyki, następnie utworzono pierwszy Międzyszkolny Gabinet Psychologiczny Szkolnictwa Artystycznego oraz zorganizowano I Ogólnopolską Konferencję Psychologii Muzyki (za: Manturzevska 1999, 2010).

Psychologowie zatrudniani w szkołach muzycznych w różnych regionach kraju rozpoczęli szeroką aktywność pomocową skierowaną do uzdolnionych muzycznie uczniów, ich rodziców i nauczycieli. Jednocześnie zapotrzebowanie na wsparcie psychologiczne ujawniło, iż członkowie społeczności szkół muzycznych doświadczali licznych sytuacji trudnych, które wymagały profesjonalnej pomocy i doradztwa w zakresie rozwiązywania specyficznych problemów, doboru strategii nauczania czy motywowania dzieci i młodzieży do nauki oraz ćwiczenia gry na instrumencie muzycznym.

Literatura przedmiotu z lat 1970–1990 dostarczyła licznych informacji o psychologicznej sytuacji uczniów szkół muzycznych wraz z opisem specyfiki doświadczanych przez nich trudności (za: Manturzevska 1974; Lachowicz 1975; Roszkiewicz 1975; Statkiewicz 1977, 1985; Kępińska-Welbel 1991; Sierszeńska-Leraczyk 1991) oraz z próbą wskazania przyczyn trudności i niepowodzeń (za: Stachowicz 1975; Manturzevska 1969, 1977; Kępińska-Welbel 1985).

Ze względu na bardzo duże spektrum problemów psychologowie nie stworzyli dotąd jednorodnej klasyfikacji trudności. Swoje doświadczenia pomocowe prezentowali w artykułach o aplikacyjnym charakterze, w ramach których wskazywali różnorodne kategorie problemów doświadczanych przez uczniów.

Pierwsza grupa trudności dotyczy szeroko rozumianych problemów w relacjach międzyludzkich. Analizując działalność warszawskiej poradni, Maria Manturzevska (1977) wskazała trzy kategorie trudności, jakich uczeń może doświadczać: konflikty rodzinne, konflikty z rówieśnikami oraz konflikty z nauczycielami. Jakość relacji międzyludzkich, poziom otrzymywanego wsparcia emocjonalnego i poczucie zrozumienia przez osoby z najbliższego otoczenia są czynnikami, bez których niemożliwy jest prawidłowy rozwój w zakresie sztuki muzycznej. Trudności w kontaktach interpersonalnych, niewyjaśnione konflikty, niedomówienia, rozbieżność oczekiwań stanowią czynniki istotnie hamujące rozwój młodego adepta sztuki muzycznej.

Druga grupa trudności wyróżniona przez Marię Manturzevską (1977) dotyczyła indywidualnych właściwości jednostki. Wśród uczniów i studentów zgłaszających się po pomoc do psychologa znalazły się osoby doświadczające objawów nerwicowych w związku z: dysproporcją między poziomem zdolności a poziomem własnych aspiracji, nieadekwatnym wyborem kierunku kształcenia, permanentnym przemęczeniem, sytuacjami konfliktowymi, niskim progiem frustracji, małą odpornością na stres i sytuację ekspozycji społecznej.

Psychologowie warszawskiej poradni psychologicznej dla szkół muzycznych (Statkiewicz 1977) dostrzegli, że najczęstszymi przyczynami zgłoszeń uczniów do objęcia fachową pomocą były m.in.: braki lub dysproporcje w zakresie rozwoju niektórych zdolności specyficznie muzycznych, swoistości rozwoju psychofizycznego i indywidualne właściwości ucznia wynikające z psychologii różnic indywidualnych, niekorzystny układ cech osobowości utrudniający koncentrację i mobilizację do nauki muzyki oraz niekorzystne środowisko domowe i błędy pedagogiczne popełniane przez rodziców lub nauczycieli.

Na podstawie doświadczeń w poradniach swoistą taksonomię trudności opracowała także Jolanta Kępińska-Welbel (1985, 1991), uwzględniając takie kategorie problemów, jak: trema i lęk przed występami publicznymi spowodowane niską tolerancją na sytuacje stresowe, trudności wynikające zarówno z czynników motywacyjnych dotyczących mobilizacji do codziennego ćwiczenia, jak i w zakresie motywacji do osiągnięć muzycznych, specyficzne trudności w nauce, problemy adaptacyjne i konflikty z otoczeniem, przeciążenie pracą i przemęczenie, zaburzenia nastroju oraz problemy rozwoju artystycznego.

W ostatnich latach w literaturze przedmiotu ponownie powrócono do weryfikacji przyczyn trudności i niepowodzeń w nauce muzyki w szkołach muzycznych I stopnia. Uogólnionej, ale bardzo trafnej klasyfikacji dokonała Alicja Lewandowska (2010), wskazując, że głównymi kategoriami przyczyn trudności i niepowodzeń uczniów szkół muzycznych są trudności edukacyjne, emocjonalne i społeczne. Trudności edukacyjne wynikają m.in. z: niewystarczającego poziomu zdolności muzycznych, braku systematycznej pracy w zakresie przedmiotów muzycznych, niskiej motywacji, niskiej frekwencji na zajęciach, nadmiaru obowiązków szkolnych. Trudności emocjonalne są przede wszystkim efektem braku dojrzałości szkolnej, zaburzonych relacji na linii uczeń – nauczyciel lub wynikają z niskiego progu wrażliwości na sytuacje stresowe (w tym trema związana z występami publicznymi). Natomiast społeczne trudności doświadczane przez uczniów szkół muzycznych I stopnia wynikają przede wszystkim: z braku współpracy między domem – szkołą – a dzieckiem, z przemęczenia dziecka licznymi dodatkowymi, pozaszkolnymi obowiązkami, z braku (w rodzinie) dobrej organizacji czasu na naukę i wypoczynek, a także z powodu trudnej sytuacji materialnej rodziny.

Problem trudności doświadczanych przez uczniów szkół muzycznych jest nadal aktualny. Przyglądając się najmłodszym adeptom sztuki muzycznej, warto dostrzec nie tylko te specyficzne problemy, ale również rozpoznać całość sytuacji psychologicznej uczniów szkół muzycznych I stopnia, bowiem współczesne czasy niosą ze sobą zarówno szereg nowych możliwości, jak i zagrożeń. Z jednej strony, uczniowie uzdolnieni muzycznie mają stwarzane warunki wszechstronnego rozwoju w innych dziedzinach, a powszechny dostęp do technologii informacyjnej wpływa na sposób, jakość i szybkość przyswajania informacji (Ledzińska 2009). Z drugiej strony, zauważalny jest powszechnie zanik więzi międzyludzkich, lekceważenie wartości, wszechobecną rywalizację i konkurencję, co może mieć istotnie destrukcyjny wpływ na zdrowie psychiczne młodego człowieka.

Doświadczanie przez uzdolnione muzycznie dzieci i młodzież podanych wyżej problemów specyficznie muzycznych, w połączeniu z niekorzystnym oddziaływaniem współczesnego świata, kształtuje sytuację psychologiczną, w jakiej znajdują się uczniowie szkół muzycznych. Ponadto psychologiczna i społeczna sytuacja osób muzycznie uzdolnionych powoduje, iż wzrasta potrzeba upowszechniania specjalistycznej pomocy psychologicznej w muzycznym środowisku. Z kolei zawodowe doświadczenia psychologów i pedagogów mają bezcenne znaczenie aplikacyjne dla podnoszenia jakości opieki psychologiczno-pedagogicznej i opiekuńczo-wychowawczej w szkołach muzycznych, z jednoczesną psychoedukacją rodziców i nauczycieli w zakresie swoistości funkcjonowania dzieci i młodzieży na poziomie pierwszego etapu edukacyjnego.

Doświadczenia psychologów i pedagogów skłoniły autorkę niniejszego rozdziału raportu do podjęcia próby scharakteryzowania psychologicznej sytuacji współczesnych uczniów szkół muzycznych I stopnia.

2. Organizacja badań i charakterystyka badanych

Badaniami objęto 30 psychologów i pedagogów szkolnych pracujących w szkołach muzycznych I stopnia w różnych regionach Polski (region pomorski, wielkopolski, śląski, kujawsko-pomorski, mazowiecki, łódzki, lubelski, małopolski, dolnośląski, podkarpacki, północno-wschodni). Grupę badawczą stanowiło 43% wszystkich psychologów i pedagogów zatrudnionych w szkołach muzycznych I stopnia w Polsce.² Wśród badanych było 14 psychologów i 16 pedagogów szkolnych. Wszyscy badani są zatrudnieni w wymiarze co najmniej połowy etatu w szkole muzycznej. Średni staż pracy badanych w szkole muzycznej wynosi 10 lat. Aneks zawiera szczegółową statystykę dotyczącą liczby psychologów i pedagogów zatrudnionych w polskich szkołach muzycznych.

Zbieranie danych nastąpiło przy użyciu metody sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem kwestionariusza ankiet (za: Rubacha 2008). Dane ankietowe mają charakter danych ilościowych, jednak dzięki dodatkowemu zastosowaniu pytań otwartych ankietę dostarczyła także danych jakościowych. Konstrukcję i treść poszczególnych pytań ankiety zaczerpnięto z literatury przedmiotu, która szczegółowo opisuje różnorodność specyficznych trudności i problemów doświadczanych przez uczniów szkół muzycznych, oraz oparto na doświadczeniach psychologów i pedagogów szkolnych aktualnie pracujących w szkołach muzycznych I stopnia.

² Dane nieopublikowane, udostępnione przez Koordynatora ds. Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie, dr Urszulę Bissinger-Ćwierz.

Do obliczeń wykorzystano podstawowe analizy statystyczne zawarte w oprogramowaniu STATISTICA oraz metody analiz jakościowych. Badanie miało charakter praktyczny, a jego znaczenie było przede wszystkim diagnostyczne.

Badania przeprowadzono wśród psychologów / pedagogów szkolnych w bezpośrednim kontakcie lub z wykorzystaniem poczty elektronicznej.

3. Cel badań i pytania badawcze

Głównym celem badań było rozpoznanie psychologicznej sytuacji uczniów szkół muzycznych. Weryfikacja tego celu nastąpiła z perspektywy pracy psychologów i pedagogów szkolnych z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami.

Celami szczegółowymi badań było stworzenie współczesnej taksonomii trudności doświadczanych przez uczniów szkół muzycznych oraz taksonomii specyficznych problemów, z którymi do psychologa / pedagoga szkolnego zgłaszają się rodzice uczniów lub ich nauczyciele.

Ponadto, ze względu na obowiązujące w szkolnictwie ogólnokształcącym oraz w szkolnictwie artystycznym „Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach” podjęto próbę scharakteryzowania dominujących w szkołach muzycznych I stopnia problemów, których występowanie nie jest *stricte* związane ze specyfiką szkoły artystycznej, ale wynika z dysfunkcji rozwojowych, psychofizycznych i społecznych dzieci i młodzieży.

Główne pytanie badawcze miało charakter pytania dopełnienia: „Jaka jest sytuacja psychologiczna uczniów szkół muzycznych?” Aby zweryfikować pytanie główne, ankieta zawierała szereg pytań szczegółowych, które dotyczyły nasilenia występowania wśród uczniów szkół muzycznych takich trudności, jak: problemy adaptacyjne, specyficzne trudności związane z rozwojem muzycznym, doświadczanie tremy i stresu związanego z publiczną ekspozycją, nieefektywne strategie ćwiczenia na instrumencie, zaburzenia koncentracji uwagi i motywacji oraz konflikty międzyludzkie. Ankieta zawierała także pytania-rozstrzygnięcia dotyczące częstotliwości występowania wśród uczniów szkół muzycznych trudności opisanych w wymienionym Rozporządzeniu MEN.

Ponadto, dla stworzenia pełnego obrazu ucznia zdolnego muzycznie, w oparciu o potencjał, jaki umożliwia nauka w szkole muzycznej, postawiono w ankiecie pytania otwarte dotyczące korzyści, jakie może osiągnąć dziecko uczące się w szkole muzycznej, pod względem organizacyjnym, edukacyjnym i wychowawczym, bowiem przy tworzeniu sylwetki ucznia

szkoły muzycznej I stopnia nie należy koncentrować się tylko na doświadczanych przez niego trudnościach. Niektóre trudności są jednocześnie swoistą charakterystyką procesu rozwoju muzycznego, a ich świadomość może jedynie zminimalizować ewentualne negatywne odczucia. Uczeń szkoły muzycznej posiada jednocześnie duży potencjał rozwojowy, którego rozwinięcie byłoby niemożliwe w innym – niemuzycznym – środowisku edukacyjnym.

4. Podsumowanie wyników badań

W celu rozpoznania psychologicznej sytuacji uczniów szkół muzycznych I stopnia oraz wskazania dominujących trudności przez nich doświadczanych, wybrano główne kategorie trudności zauważane zarówno przez badanych specjalistów, jak i przez nauczycieli. Wyboru dokonano na podstawie literatury i doświadczeń zawodowych aktualnie zatrudnionych psychologów i pedagogów szkolnych. Zadaniem badanych było wskazanie poziomu nasilenia występowania poszczególnych trudności w środowisku szkoły muzycznej I stopnia. W tabeli 6.1, kategorie trudności uszeregowane są od najczęściej powtarzających się do rzadziej występujących wśród uczniów szkół muzycznych wraz z poziomem ich nasilenia na skali szacunkowej 5-stopniowej.

Tabela 6.1. Wybrane w badaniach kategorie trudności wraz z poziomem nasilenia

Kategorie trudności	Średni wynik	Opis wyniku po przekodowaniu
Trema	4,25	wysoki poziom występowania
Trudności z koncentracją uwagi	3,75	dość wysoki poziom występowania
Trudności w relacjach międzyludzkich	3,75	
Niski poziom motywacji	3,50	
Nieharmonijny rozwój zdolności muzycznych	3,29	
Nieefektywne strategie ćwiczenia na instrumencie	3,12	
Trudności adaptacyjne	3,04	

Wyniki zebrane w powyższej tabeli wskazują, że wszystkie wybrane kategorie trudności mogą występować u współczesnych uczniów szkół muzycznych na poziomie co najmniej przeciętnym, dość wysokim lub wysokim. Aby wskazać, w jakim zakresie każda z wymienionych kategorii trudności zawiera się w ramach psychofizycznych sfer funkcjonowania dzieci,

Tabela 6.2. Klasyfikacja metodą sędziów kompetentnych trudności doświadczanych przez uczniów szkół muzycznych I stopnia w ramach psychofizycznych sfer funkcjonowania dziecka; procentowy wynik zgodności sędziów w zakresie przyporządkowania kategorii problemu do sfery funkcjonowania ucznia

Natura problemu	Psychofizyczna sfera funkcjonowania dziecka			
	poznawcza	emocjonalno-motywacyjna	społeczna	
Problemy specyficznie muzyczne	nieharmonijny rozwój zdolności muzycznych (70%)	trema (95%)	trudności adaptacyjne (60%)	trudności w relacjach międzyludzkich (85%)
	nieefektywne strategie ćwiczenia na instrumencie (55%)			
	trudności z koncentracją uwagi (80%)	niski poziom motywacji (50%)		
Problemy natury ogólnej				

przyporządkowano metodą sędziów kompetentnych³ wyłonione problemy do sfer: poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej lub społecznej. Jednocześnie dokonano próby wskazania, czy problem ma charakter specyficznie muzyczny czy ogólny. W tabeli 6.2 znajdują się wyniki analiz sędziów kompetentnych, których zgodność wahała się od 50% do 95% w zależności od natury problemu.

Podczas analizy danych zawartych w powyższej tabeli okazało się, iż stosunkowo prostym zabiegiem jest przyporządkowanie doświadczanych przez dziecko problemów do psychofizycznej sfery jego funkcjonowania. Zadaniem zdecydowanie trudniejszym jest próba oszacowania, czy problem ma naturę specyficznie muzyczną czy ogólną. Wynika to z bardzo dużej złożoności i rozpiętości indywidualnych problemów doświadczanych przez uczniów szkół muzycznych. Analiza danych jakościowych wskazuje bowiem na wieloprzyczynowość doświadczanych problemów, gdzie często trudno jest o jednoznaczne wskazanie pierwotnego źródła problemu. Na przykład: kategoria „trudności adaptacyjne” otrzymała tylko 60% zgodności sędziów kompetentnych, bowiem przyczyną braku adaptacji dziecka do szkoły muzycznej mogą być czynniki wynikające z natury zdolności artystycznych, osobowości dziecka, konfliktów rówieśniczych lub braku wsparcia i zrozumienia specyfiki szkoły muzycznej ze strony rodziny. Równie trudne dla sędziów kompetentnych było przyporządkowanie zjawiska motywacji, szczególnie w zakresie gry na instrumencie, do wybranej

³ Sędziami kompetentnymi było: 4 psychologów, 1 pedagog oraz 5 nauczycieli-instrumentalistów.

natury problemu; niska motywacja może być efektem szerokich, pozamuzycznych zainteresowań dziecka, ale może też być spowodowana brakiem widocznych i szybkich rezultatów w procesie uczenia się muzyki i gry na instrumencie.

Badani psychologowie i pedagodzy szkolni podejmowali próby wyjaśnienia przyczyn występowania określonych trudności, a ich bogate doświadczenia wskazały na bardzo duże zróżnicowanie indywidualne przyczyn i skutków niepowodzeń w szkole muzycznej I stopnia. Analiza dyskryminacyjna⁴ pozwoliła na wyróżnienie dominujących cech charakteryzujących uczniów o określonych trudnościach w związku z nauką w szkole muzycznej. Poniżej zaprezentowano najważniejsze wnioski z przeprowadzonej analizy dyskryminacyjnej, w ramach której wszystkie zebrane dane na temat uczniów szkół muzycznych I stopnia podzielono na trzy grupy: uczniowie o trudnościach adaptacyjnych w szkole muzycznej; uczniowie doświadczający trudności w relacjach międzyludzkich oraz uczniowie o specyficznych trudnościach w sferze psychofizycznej; w każdej grupie podano po 10 cech, które w najistotniejszy sposób wpływają na przyporządkowanie występującej trudności do wybranej kategorii. Praktyczny wymiar niniejszych analiz wskazuje jednocześnie szereg różnorodnych przyczyn, które mogą zakłócić swobodny rozwój dziecka w szkole muzycznej I stopnia.

Szczegółowa analiza specyficznych trudności charakteryzujących wyróżnione kategorie pozwala poznać najczęstsze problemy doświadczane przez uczniów szkół muzycznych, które wymagają interwencji i pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Doświadczanie przez uczniów wielu spośród wyróżnionych trudności jest jednak naturalną konsekwencją realizacji obowiązków związanych z nauką w szkole muzycznej. Uczniowie rozpoczynający naukę w wieku 6 lub 7 lat mają prawo doświadczać trudności adaptacyjnych czy relacyjnych. Najistotniejsze jest jednak, aby trudności te szybko dostrzec, a wszelkie problemy rozwiązywać z uwzględnieniem dobra dziecka. Dzięki temu proces adaptacji będzie miał szansę na pozytywne zakończenie. Ponadto upowszechnienie wiedzy o możliwych trudnościach wśród rodziców i nauczycieli może zwiększyć ich świadomość na temat doniosłej roli, jaką pełnią nie tylko w procesie edukacji i wychowania, ale także w rozwoju każdej ze sfer psychofizycznego funkcjonowania dziecka, uwzględniając specyfikę muzycznego kształcenia. Czułość dorosłych na występowanie każdego z wymienionych zagrożeń jest czynnikiem *sine qua non* pomyślnej edukacji dzieci i młodzieży muzycznie uzdolnionej

⁴ Analiza dyskryminacyjna jest metodą wnioskowania statystycznego, której celem nadrzędnym jest rozstrzygnięcie, które zmienne w najlepszy sposób dzielą badaną próbę na charakterystyczne grupy.

Tabela 6.3. Podsumowanie wyników analizy dyskryminacyjnej wskazujące cechy wyróżniające uczniów w wyodrębnionych trzech głównych kategoriach doświadczanych trudności

Trzy kategorie trudności doświadczanych przez uczniów szkół muzycznych I stopnia		
Trudności adaptacyjne	Trudności w relacjach międzyludzkich	Trudności w sferze psychofizycznej
Nieumiejętność poradzenia sobie z treścią i emocjami podczas występów publicznych	Niski poziom wsparcia ze strony rodziny ze względu na brak zrozumienia specyfiki nauki w szkole muzycznej	Specyficzne trudności w uczeniu się
Nieumiejętność organizacji czasu	Rozbieżność oczekiwań edukacyjnych między uczniem a rodzicami	Trudności z koncentracją uwagi
Intensywna aktywność pozaszkolna ucznia	Rozbieżność oczekiwań edukacyjnych między uczniem a nauczycielem	Nieharmonijny rozwój procesów poznawczych
Niski poziom zainteresowań muzycznych	Rywalizacja rówieśnicza w obszarze edukacji	Nieharmonijny rozwój zdolności specyficznie muzycznych
Brak motywacji do zajmowania się muzyką	Konflikty natury ogólnospołecznej między rówieśnikami szkolnymi	Przemęczenie, zmęczenie
Niski poziom przygotowania	Niejasność komunikacji między uczniem, rodzicami a nauczycielem	Ogólne odczuwanie napięcia i lęklivość ucznia
Wykorzystywanie nieefektywnych strategii uczenia się	Niski poziom atrakcyjności lekcji muzyki w opinii uczniów	Dominujące cechy osobowości ucznia, takie jak nieśmiałość, wycofanie
Brak widocznych rezultatów w procesie gry na instrumencie	Duża rozbieżność temperamentalno-osobowościowa między uczniem a nauczycielem	Problemy zdrowotne utrudniające utrzymanie regularnego rytmu nauki i ćwiczenia
Niezadowolenie z wyboru instrumentu, na którym uczeń realizuje naukę	Niski poziom przygotowania ucznia do zajęć szkolnych	Zaniżona samoocena ucznia
Brak warunków do nauki w szkole muzycznej	Nierespektowanie ustalonych zasad zachowania przez ucznia	Zaburzenia zachowania

Wyniki analiz statystycznych:

Liczba zmiennych pozostawionych w modelu: 30 (z 124)

Zmienna grupująca: trudności (doświadczane przez uczniów – 3 kategorie)

Wynik Lambda Wilksa = 0,53; przył. F (23,45)=6,72; p<0,0001.

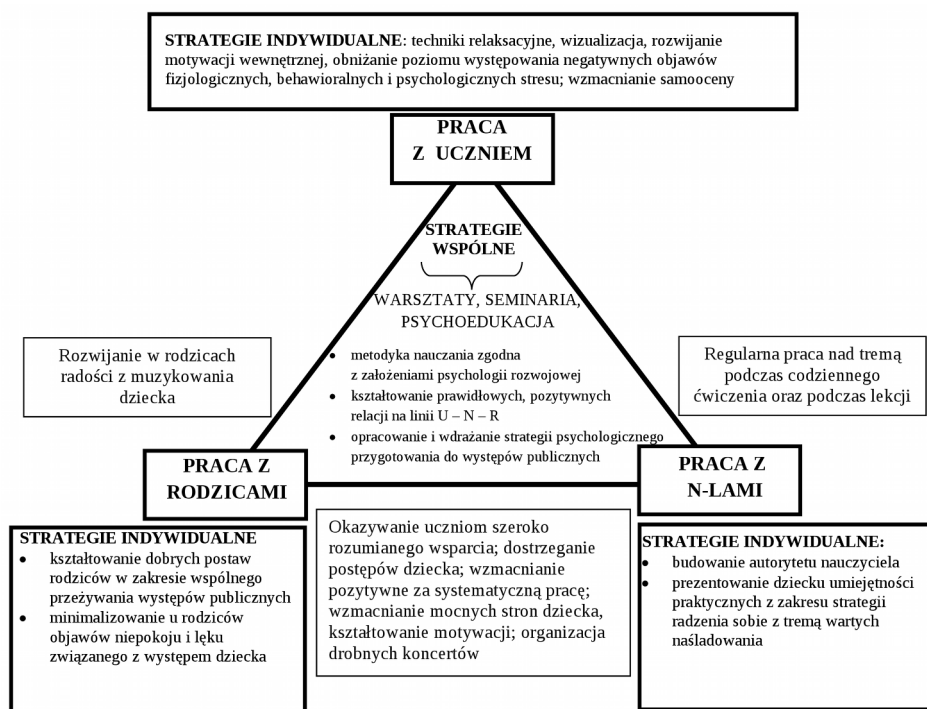
oraz pozwalającym uczniom szkół muzycznych na zdobywanie wysokiego poziomu osiągnięć artystycznych. Dzięki wrażliwości dorosłych na zagrożenia, jakie mogą wystąpić w procesie edukacji, uczniowie szkół muzycznych I stopnia będą mieli szansę na szybkie dostosowanie się do wymagań profesjonalnego szkolnictwa muzycznego. Polskie szkoły muzyczne kładą bowiem bardzo duży nacisk na indywidualizację procesu kształcenia. Stanowi to jeden z największych atutów szkolnictwa artystycznego, likwidując poczucie anonimowości uczniów oraz dając poczucie bezpieczeństwa, pomimo zwiększonych wymagań edukacyjnych.

Celem niniejszego raportu nie jest wskazanie wachlarza rozwiązań każdego z możliwych problemów, jakich mogą doświadczać uczniowie szkół muzycznych. Takie zadanie wydaje się jak najbardziej zasadne, ale powinno stanowić całkiem odrębne opracowanie. Głównym celem niniejszego rozdziału jest wskazanie złożoności psychologicznej sytuacji najmłodszych adeptów sztuki muzycznej, kształcących się w polskich szkołach muzycznych.

Wszystkie wskazane powyżej analizy danych, dotyczące psychologicznych sfer funkcjonowania uczniów szkół muzycznych, ujawniły doniosłą rolę doświadczeń związanych z treścią i stresem wynikającym z publicznej ekspozycji. W związku z tym, na podstawie informacji zebranych od badanych psychologów i pedagogów opracowano model strategii pomocowych dla uczniów szkół muzycznych. Doświadczenie tremy jest priorytetowym wyróżnikiem szkolnictwa muzycznego na tle wszystkich innych, ogólnych i specjalistycznych, rodzajów kształcenia. Wynik ten nie stanowi zaskoczenia, ponieważ występy publiczne są istotą muzycznego kształcenia. Liczne doświadczenia estradowe powodują, iż w procesie edukacji dzieci i młodzież nabywają umiejętności efektywnego lub nieefektywnego radzenia sobie z treścią. To właśnie jakość opanowania strategii związanych z kontrolą emocji w sytuacji ekspozycji publicznej kształtuje sylwetkę i poczucie psychicznego bezpieczeństwa ucznia szkoły muzycznej.

Dzięki zastosowaniu w ankiecie pytań otwartych możliwe było zebranie danych o charakterze jakościowym. Pozwoliły one na stworzenie modelu psychologiczno-pedagogicznych oddziaływań na ucznia szkoły muzycznej I stopnia w zakresie minimalizowania negatywnych skutków tremy i budowania psychologicznego poczucia przygotowania do występów publicznych. Zebrane dane jakościowe zostały przekodowane w określone kategorie problemowe i przedstawione za pomocą schematu graficznego.

Różnorodność treści zawartych w powyższym schemacie wskazuje na to, jak duże znaczenie dla budowania dobrego samopoczucia ucznia szkoły muzycznej stanowi umiejętność opanowania negatywnych doświadczeń



Źródło: opracowanie własne

Rycina 6.1. Model oddziaływań zmniejszających doświadczanie tremy przez uczniów szkół muzycznych

związanych z odczuwaniem tremy. Zaproponowany schemat nie wyczerpuje wszystkich możliwych sposobów psychologicznego oddziaływania na ucznia w zakresie radzenia sobie z treścią⁵, stanowi on jednak uszeregowaną reprezentację danych uzyskanych od badanych psychologów i pedagogów, wskazując optymalne kierunki i sposoby oddziaływania na ucznia.

Trema w szkole muzycznej jest zagadnieniem, którego nie można bagatelizować. Pomimo wdrażania, w ostatnich latach, w polskich szko-

⁵ Osoby zainteresowane problematyką tremy mogą poszerzyć swoją wiedzę w tym zakresie z publikacji Jolanty Kępińskiej-Welbel: *Trema u muzyków*, [w:] *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych*, red. M. Manturzevska, B. Kamińska, A. Gluska, CEA i PZSM, Warszawa–Bydgoszcz 2010; *Trema*, [w:] *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, red. M. Manturzevska, AMFC, Warszawa 1999; *Psychologiczne przygotowanie wokalisty do występów*, [w:] *Człowiek – muzyka – psychologia*, red. W. Jankowski, B. Kamińska, A. Miśiewicz, AMFC, Warszawa 2000, s. 347–357; *Przewycięzanie tremy*, „Twoja Muza” 2004, 3 (4).

łach muzycznych metodyki nauczania gry na instrumencie dzieci 6- i 7-letnich opartej na zabawie, pomimo modyfikacji wymagań i stwarzania przyjaznych form przesłuchań i egzaminów dla najmłodszych (za: Niepiekło 2010), dzieci bardzo często i niebywale szybko nabywają „niechciany” emocji związanych z doświadczaniem tremy. Wynika to z dużej podatności ludzkiej psychiki na społeczne uczenie się, bowiem nabywanie wiedzy o świecie i strategii postępowania w dużym stopniu następują poprzez obserwację i naśladowanie innych osób (Bandura za: Aronson i in. 1997). Dlatego wśród najbardziej wartościowych sposobów minimalizowania doświadczeń związanych z treścią przez najmłodszych adeptów sztuki muzycznej wskazuje się: po pierwsze konieczność pracy z rodzicami w budowaniu kompetencji wspierania dziecka podczas codziennego ćwiczenia, jak i podczas przygotowań do przesłuchań, egzaminów i koncertów; po drugie konieczność tworzenia programów warsztatów dla uczniów z zakresu radzenia sobie z treścią, lękiem i innymi emocjami, zarówno podczas występów publicznych, jak i w całym procesie przygotowań. Psychologiczna sytuacja ucznia szkoły muzycznej, wskazująca na emocjonalną dojrzałość dziecka do realizacji podstawowych wymagań szkolnictwa muzycznego – jakimi są m.in. występy publiczne – wymaga bieżącego wsparcia, zrozumienia i pomocy ze strony dorosłych.

Kolejna część niniejszego rozdziału raportu ma na celu wskazanie, w jakich obszarach w szkołach muzycznych I stopnia realizowane jest „Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach”. W tym celu przeanalizowano dane otrzymane od psychologów i pedagogów szkolnych, dotyczące liczby uczniów uczących się w szkołach muzycznych I stopnia, którzy kwalifikują się do otrzymania specjalistycznej pomocy, zgodnie z kategoriami trudności zawartymi w wyżej wymienionym Rozporządzeniu.

Tabela 6.4 zawiera wszystkie kategorie trudności zawarte w Rozporządzeniu MEN o pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w kolejności od problemów najczęściej występujących do problemów najrzadziej występujących wśród uczniów szkół muzycznych I stopnia. Następującą kolejność otrzymano dzięki metodzie rangowania. Wynik procentowy wskazuje dodatkowo skalę występowania poszczególnych problemów w polskich szkołach muzycznych I st. (nie świadczy o liczbie uczniów). Ponadto, obok kategorii trudności znajdują się przykłady problemów doświadczanych przez uczniów, klasyfikujące ich do określonej kategorii. Wskazane są także formy i obszary udzielanej uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Tabela 6.4. Wykaz trudności doświadczanych przez uczniów szkół muzycznych I stopnia, kwalifikujących się do otrzymywania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 17 listopada 2010 r., w kolejności od trudności najczęściej występujących do najrzadziej występujących wśród uczniów szkół muzycznych, wraz z przykładami szczegółowymi oraz z opisem udzielanej uczniom pomocy

Lp.	Kategoria trudności	%	Przykład	Opis obszarów pomocy psych.-ped. dla ucznia
1.	Specyficzne trudności w uczeniu się	95	<ul style="list-style-type: none"> – dysleksja – dysgrafia – dysortografia – dyskalkulia 	<ul style="list-style-type: none"> – dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości i potrzeb ucznia – dostosowanie wymagań edukacyjnych na przedmiotach muzycznych – współpraca nauczycieli z psychologiem / pedagogiem i rodzicami – terapia korekcyjno-kompensacyjna dla ucznia – realizacja zaleceń zawartych w opinii psychologiczno-pedagogicznej
2.	Szczególne uzdolnienia*	83	<ul style="list-style-type: none"> – wybitne uzdolnienia muzyczne – uzdolnienia z zakresu przedmiotów ogólnokształcących – uzdolnienia kierunkowe; np. inne o artystycznym charakterze – trudności natury emocjonalno-społecznej uczniów wybitnie utalentowanych 	<ul style="list-style-type: none"> – indywidualny tok nauczania przedmiotu – zajęcia dodatkowe, rozwijające zainteresowania – ścisła współpraca nauczycieli ze specjalistami i rodzicami – organizacja warsztatów twórczego myślenia – pomoc w przygotowywaniu do konkursów i olimpiad – ćwiczenia rozwijające kompetencje społeczne

Lp.	Kategoria trudności	%	Przykład	Opis obszarów pomocy psych.-ped. dla ucznia
3.	Niepowodzenia edukacyjne	65	<ul style="list-style-type: none"> - zagrożenie ocenami niedostatecznymi - brak warunków psychofizycznych do sprostania wymaganiom szkolnym - trudności w nauce przedmiotów zarówno ogólnokształcących, jak i muzycznych - niski poziom motywacji do realizacji obowiązku szkolnego - trudności w opanowaniu wymagań z zakresu gry na instrumencie 	<ul style="list-style-type: none"> - udzielanie wsparcia emocjonalnego i edukacyjnego - kształtowanie wewnętrznej motywacji do nauki - zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze z wybranych przedmiotów - zajęcia dodatkowe - tworzenie i realizowanie programów naprawczych skoncentrowanych na niesieniu pomocy wybranym uczniom - zmniejszenie wymagań edukacyjnych - zwiększenie częstotliwości kontaktów z rodzicami; rozpoznanie sytuacji rodzinnej - organizacja spotkań o terapeutycznym charakterze z psychologiem / pedagogiem
4.	Sytuacje kryzysowe lub traumatyczne	48	<ul style="list-style-type: none"> - śmierć rodzica lub innej bliskiej osoby - przemoc psychiczna lub fizyczna w rodzinie - separacje lub rozwody rodziców - uzależnienia w rodzinie - kalectwo lub choroba psychiczna w rodzinie 	<ul style="list-style-type: none"> - udzielanie wsparcia emocjonalnego oraz psychologiczno-pedagogicznego - dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości ucznia - prowadzenie tematycznych, specjalistycznych zajęć w klasie dla rówieśników (profilaktyka, przeżywanie straty, rozwiązywanie konfliktów)

Lp.	Kategoria trudności	%	Przykład	Opis obszarów pomocy psych.-ped. dla ucznia
				<ul style="list-style-type: none"> - mediacje, porady i konsultacje dla rodziny - współpraca z ośrodkami interwencji kryzysowej
5.	Zaniedbania środowiskowe	35	<ul style="list-style-type: none"> - skrajna sytuacja finansowa rodziny - separacja ucznia od środowiska rodzinnego - rodzina otoczona nadzorem kuratora - rodzice poza granicami kraju – opieka nad dzieckiem sprawowana przez innych członków rodziny - niewydolność wychowawcza rodziny 	<ul style="list-style-type: none"> - współpraca z miejskimi ośrodkami pomocy społecznej - pomoc w otrzymywaniu dofinansowania; zwolnienie z opłat szkolnych - zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla ucznia - mediacje w rodzinie - współpraca z kuratorem sądowym - dostosowanie wymagań do indywidualnych możliwości ucznia - wsparcie psychologiczne dla ucznia i jego rodziny
6.	Choroby przewlekłe	30	<ul style="list-style-type: none"> - astma - choroby tarczycy - cukrzyca - padaczka - choroby jelitowe - choroby nowotworowe - łamliwość kości 	<ul style="list-style-type: none"> - indywidualizacja procesu nauczania - dostosowanie wymagań do indywidualnych możliwości dziecka - regularna obserwacja ucznia - częste kontakty nauczycieli oraz psychologa / pedagoga z rodzicami - udzielanie wsparcia rodzinie - respektowanie zaleceń medycznych

Lp.	Kategoria trudności	%	Przykład	Opis obszarów pomocy psych.-ped. dla ucznia
7.8.	Zagrożenie niedostosowaniem społecznym lub niedostosowanie społeczne	28	<ul style="list-style-type: none"> - agresja fizyczna skierowana na siebie lub na innych - agresja psychiczna - niedostosowanie zachowania do panujących w szkole norm i reguł - jawna opozycja w stosunku do nauczycieli - łamanie regulaminów szkolnych - próby okłamywania dorosłych 	<ul style="list-style-type: none"> - zajęcia psychoedukacyjne (socjoterapeutyczne) - korygowanie zachowań nieprzystosowawczych - indywidualna terapeutyczna praca z uczniem w zakresie: <ul style="list-style-type: none"> wzmacniania poczucia własnej wartości, wyrażania złości w sposób społecznie aprobowany; doświadczenia konsekwencji negatywnych zachowań - wsparcie psychologiczno-pedagogiczne oraz mediacje w sytuacjach konfliktowych - kształtowanie efektywnych sposobów nawiązywania relacji interpersonalnych - ścisła współpraca psychologa / pedagoga z nauczycielami i rodzicami
9.	Trudności adaptacyjne**	25	<ul style="list-style-type: none"> - „nowy” uczeń w klasie - zmiana środowiska edukacyjnego - zmiana klasy - uczeń powrócił do szkoły po długotrwałym pobycie za granicą - uczniowie innych narodowości 	<ul style="list-style-type: none"> - organizacja zajęć wyrównawczych w celu nadrobienia różnic programowych - dbałość o integrację ucznia z klasą; zajęcia ułatwiające adaptację w grupie rówieśniczej - monitorowanie postępów w nauce - regularne kontakty z rodzicami - wsparcie psychologiczne

Lp.	Kategoria trudności	%	Przykład	Opis obszarów pomocy psych.-ped. dla ucznia
10.	Zaburzenia komunikacji językowej	21	<ul style="list-style-type: none"> - różne formy dyslalii - jąkanie - opóźniony rozwój mowy 	<ul style="list-style-type: none"> - zajęcia logopedyczne - realizacja zaleceń zawartych w opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej - udzielanie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego - dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości ucznia
11.	Niepełnosprawność	18	<ul style="list-style-type: none"> - Zespół Aspergera - niedosłuch - niedowidzenie - niepełnosprawność ruchowa - brak kończyny dolnej - upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim 	<ul style="list-style-type: none"> - trening umiejętności społecznych; rewalidacja w zakresie umiejętności społecznych - dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości ucznia - zajęcia socjoterapeutyczne - spotkania o charakterze terapeutycznym, wspierające ucznia lub jego rodzinę - realizowanie zaleceń zawartych w opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej

* Warto zauważyć, że specyfika kształcenia w szkołach muzycznych, charakteryzująca się dużym poziomem zindywidualizowanego nauczania, zapewnia wszystkim uczniom warunki rozwoju uzdolnień artystycznych; celem rekrutacji do szkół muzycznych jest stworzenie możliwości profesjonalnego kształcenia muzycznego tym dzieciom, które przejawiają w zakresie muzyki szczególny potencjał; szkoły muzyczne mają wypracowany od lat system wspierania najzdolniejszych, utalentowanych muzycznie dzieci i młodzieży; wymienione Rozporządzenie mobilizuje jednak szkoły muzyczne do zapewnienia warunków rozwoju w zakresie innych, pozamuzycznych uzdolnień swoich uczniów.

** Kategoria trudności adaptacyjnych w Rozporządzeniu MEN z dn. 17.11.2010 r. koncentruje się na niesieniu pomocy uczniom, którzy przede wszystkim doświadczają znaczących różnic kulturowych; natomiast w tradycji szkolnictwa artystycznego o adaptacji mówi się najczęściej w kontekście dostosowania do specyficznych warunków, wyzwania i oczekiwań edukacji muzycznej, plastycznej lub baletowej.

Wyniki zawarte w tabeli 6.4 wskazują, że uczniowie szkół muzycznych nie są wolni od doświadczania różnorodnych trudności natury ogólnej. W związku z tym, realizacja Rozporządzenia MEN o pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach artystycznych jest jak najbardziej uzasadniona. Warto zwrócić uwagę na fakt, że 95% badanych psychologów i pedagogów szkolnych potwierdziło występowanie w szkołach muzycznych specyficznych trudności w uczeniu się. Niewątpliwym wyzwaniem dla psychologów i pedagogów szkolnictwa muzycznego jest opracowanie ujednoliconych standardów dostosowania wymagań dla dzieci z dysleksją, które byłyby użyteczne zarówno dla nauczycieli przedmiotów teoretyczno-muzycznych, jak i dla nauczycieli instrumentalistów.

Szkoły muzyczne kształcą również dzieci niepełnosprawne. 18% badanych zadeklarowało, iż w ich szkołach uczą się dzieci o bardzo zróżnicowanym typie i stopniu niepełnosprawności. Do szkół artystycznych przyjmowane są bowiem dzieci uzdolnione artystycznie bez względu na niepełnosprawność, niedostosowanie społeczne, specyficzne trudności w uczeniu się, przewlekłą chorobę, sytuację kryzysową lub traumatyczną oraz trudności adaptacyjne (Bissinger-Ćwierz 2012).

Niewątpliwym wyzwaniem szkolnictwa muzycznego jest nieustanne dostosowywanie wymagań do psychofizycznych możliwości swoich uczniów. Różnorodność doświadczeń, które są udziałem uczniów szkół muzycznych I stopnia ma niebagatelny wpływ na podejmowane przez nich decyzje związane z dalszym kierunkiem kształcenia. Kontynuacja zindywidualizowanego podejścia do ucznia w procesie kształcenia i elastyczność w doborze strategii nauczania będą minimalizowały doświadczanie przez uczniów trudnych, indywidualnych, specyficznie muzycznych lub ogólnorozwojowych sytuacji problemowych. Jednocześnie, uwzględniając zasady podmiotowego traktowania ucznia, należy mieć na względzie silne zróżnicowanie uczniów zarówno pod względem cech indywidualnych, jak i doświadczeń.

Jednak przyglądając się psychologicznej sytuacji uczniów szkół muzycznych I stopnia, nie można zapomnieć o korzyściach, jakie mają szansę rozwinąć dzięki nauce w szkole muzycznej. Tabela 6.5 zawiera wykaz korzyści (dane jakościowe), jakich wg badanych psychologów i pedagogów doświadczą dziecko uczące się w szkole muzycznej.

Dla usystematyzowania otrzymanych danych, metodą sędziów kompetentnych uporządkowano najczęściej powtarzające się w badaniach odpowiedzi w trzy kategorie: (1) korzyści organizacyjne, (2) korzyści edukacyjne, (3) korzyści wychowawcze. Zaprezentowane w tabeli dane charakteryzowały się zgodnością sędziów od 75% do 100%.

Tabela 6.5. Opinie psychologów i pedagogów na temat korzyści, jakich doświadcza dziecko uczące się w szkole muzycznej I stopnia

Korzyści organizacyjne	Korzyści edukacyjne	Korzyści wychowawcze
<ul style="list-style-type: none"> – kształtowanie samodyscypliny – nabywanie umiejętności organizacji czasu – wdrażanie do systematycznej pracy, jako nawyku na przyszłość – mało liczne klasy zapewniające uczniom lepsze warunki do nauki – bliższy kontakt z nauczycielami – możliwość kształcenia ogólnego i muzycznego w jednej szkole – bezpieczeństwo fizyczne ucznia 	<ul style="list-style-type: none"> – rozbudzanie szerokich horyzontów myślowych – wszechstronny rozwój ogólnokształcący i muzyczny – nabywanie umiejętności świadomego odbierania muzyki – rozwijanie własnych kompetencji w zakresie muzycznego wykonawstwa – dbałość o edukację ogólnokształcącą – kształtowanie wrażliwości na piękno i na wartości estetyczne – rozwijanie umiejętności wyrażania siebie poprzez sztukę – wpływ muzyki na pozamuzyczne sfery funkcjonowania 	<ul style="list-style-type: none"> – rozwijanie wrażliwości – kształtowanie zasad empatii – zwiększanie poczucia odpowiedzialności – wzrost wytrwałości – rozwijanie konsekwencji w realizacji zadań – zapewnianie poczucia bezpieczeństwa ze względu na brak anonimowości – zwiększenie odporności w sytuacjach stresowych – rozwijanie poczucia sprawstwa – bezpieczeństwo psychiczne ucznia

Powyższa tabela z pewnością nie wyczerpuje wszystkich możliwych korzyści, jakie może odnieść dziecko uczące się w szkole muzycznej I stopnia. Jednak jej zaprezentowanie ma kluczowe znaczenie dla pełnego obrazu psychologicznej sytuacji ucznia szkoły muzycznej I stopnia. Pragnąc rozpoznać sylwetkę młodego adepta sztuki muzycznej, nie należy koncentrować się tylko na doświadczanych trudnościach. W przyszłych badaniach dla rozpoznania sylwetki ucznia współczesnej szkoły muzycznej warto dokonać zestawienia właściwości wskazujących na potencjał rozwojowy i uwarunkowania osobowościowe ucznia.

5. Wnioski

Odpowiadając na główne pytanie badawcze dotyczące sytuacji psychologicznej ucznia szkoły muzycznej I stopnia, należy podkreślić, że:

- uczeń szkoły muzycznej ma prawo doświadczać szeregu problemów związanych ze specyfiką nauki w szkole artystycznej,

– uczeń szkoły muzycznej, dzięki kształceniu ogólnemu i muzycznemu nabywa szeregu kompetencji, które będą stanowiły w przyszłości bezcenny potencjał intelektualny, muzyczny i osobowościowy,

– uczeń szkoły muzycznej narażony jest na sytuacje stresogenne, wynikające z rozbudowanej sieci relacji społecznych oraz obowiązków edukacyjnych,

– specyfiką kształcenia muzycznego są występy publiczne, które stanowią dodatkowe emocjonalne obciążenie ucznia, obok szeregu innych rozwojowych, edukacyjnych i społecznych trudności, których uczeń może doświadczać,

– uczeń szkoły muzycznej nie jest wolny od doświadczania specyficznych trudności o rozwojowym lub społecznym charakterze, które nie są *stricte* związane z muzyczną edukacją, ale mogą mieć znaczącą siłę oddziaływania na zaangażowanie ucznia w proces kształcenia muzycznego,

– rozwój ucznia szkoły muzycznej I stopnia w bardzo dużym stopniu zależy od postaw rodziców i nauczycieli oraz od ich stylu wprowadzania dziecka w świat muzyki,

– w sytuacjach nowych, w sytuacjach braku poczucia szeroko rozumianego bezpieczeństwa psychicznego uczeń szkoły muzycznej wymaga wsparcia i fachowej opieki psychologiczno-pedagogicznej udzielanej przez osoby bliskie i znaczące,

– od pierwszego etapu edukacji uczeń szkoły muzycznej powinien mieć wsparcie ułatwiające szybką adaptację do wymagań szkoły artystycznej,

– rodzic, którego dziecko rozpoczyna naukę w szkole muzycznej powinien być świadomy specyficznych trudności, które wiążą się z muzyczną edukacją.

Podsumowując – sylwetka ucznia szkoły muzycznej nie powinna być oparta tylko i wyłącznie na doświadczeniach negatywnych. Choć opisane w badaniach problemy stanowią główną przyczynę niepowodzeń i braku osiągnięć w zakresie sztuki muzycznej, badani psychologowie wskazali szereg zalet, jakie uczniowie szkół muzycznych I stopnia mają szansę rozwinąć w procesie muzycznego kształcenia. Edukacja muzyczna nie przetrwałaby niemal 200-letniej tradycji nauczania, gdyby nie walory edukacyjno-wychowawcze, jakie niesie ze sobą obcowanie z muzyką. Walory te są atutem także dla współczesnych rodziców decydujących się na kształcenie swojego dziecka w szkole muzycznej I stopnia. Należy dołożyć wszelkich starań, aby edukacja muzyczna wiązała się przede wszystkim z kształtowaniem potencjału rozwojowego uczniów. Doświadczanie trudności jest czynnikiem występującym na każdym etapie kształcenia i w każdym typie szkolnictwa. Ważne jest, aby pracownicy pedagogiczni szkoły, zatrudniani specjaliści

i rodzice posiadali kompetencje minimalizujące ryzyko pojawiających się problemów oraz aby wyposażeni byli w takie narzędzia pomocowe o psychologiczno-pedagogicznym charakterze, które ułatwią udzielanie wsparcia w najtrudniejszych momentach edukacji uzdolnionym muzycznie dzieciom i młodzieży.

Aneks

Dane ilościowe dotyczące liczby zatrudnionych psychologów i pedagogów w szkołach muzycznych

Dane nieopublikowane opracowane przez Koordynatora ds. Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego Centrum Edukacji Artystycznej Urszulę Bissinger-Ćwierz, z września 2012 r.

Analiza została przeprowadzona wśród 215 szkół muzycznych, których organem prowadzącym jest Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Region	Liczba psychologów	Liczba pedagogów	Razem
I. Zachodniopomorski	–	2	2
III. Pomorski	4	1	5
IV. Kujawsko-Pomorsk	1	4	5
V. Wielkopolski	6	7	13
VI. Lubuski	1	–	1
VII. Dolnośląski	3	3	6
VIII. Opolski	1	–	1
IX. Śląski	1	7	8
X. Małopolski	1	6	7
XI. Podkarpacki	2	3	5
XII. Lubelski	2	–	2
XIII. Łódzki	3	1	4
XIV i XV. Półn.-Wschodni	3	2	5
XVI. Mazowiecki	4	3	7
Razem	32	39	71

Podsumowanie. Wnioski modelowe

Wojciech B. Jankowski

W ostatecznym kształcie *Raport*, a zwłaszcza jego poszczególne autor-
skie części, bardziej nadaje się do studiowania, gruntownej analizy i reflek-
sji niż do syntezy czy podsumowania. Przyniósł bowiem nie tylko bogactwo
materiału faktograficznego, oceniającego i wnioskowego, ale także – co
może nawet ważniejsze – co najmniej sześć różnych spojrzeń „eksperckich”
na sześć różnych sfer istnienia i działania naszego systemu szkolnictwa mu-
zycznego. Szkolnictwa muzycznego I stopnia, ale także – pośrednio – na
inne ogniwa tego systemu, zwłaszcza wyższe szkolnictwo muzyczne. No i –
również pośrednio (choć w pewnych momentach także bezpośrednio) na
ważny kontekst systemu, środowiska lokalne, „społeczność obywatelską”,
rodziny uczniów, ale i współczesną rodzinę jako taką, czyli jako organizm
społeczno-ekonomiczny, psychologiczny i wychowujący.

Stosunkowo najmniej *Raport* ukazuje inny, jakże ważny kontekst sys-
temu – współczesne życie kulturalne, jego tendencje, dziedzictwo (które
system szkolnictwa muzycznego kultywuje i wzbogaca, ale także od niego
zależy). Twórcy *Raportu* świadomie ograniczyli (nie pominęli, tego by się
nawet nie dało!) tę relację „system szkolnictwa – kultura muzyczna i inne
jej sfery oraz tendencje”. Podobnie jak relację „system szkolnictwa muzycz-
nego a oświata powszechna” (choć już tu będzie więcej nawiązań). Wszyst-
ko to nie dlatego, że są to relacje mniej ważne, drugorzędne – przeciwnie,
są pierwszorzędne i wręcz fundamentalne, ale wymagałyby osobnego, spe-
cjalnego potraktowania a rozwijanie ich tutaj całkowicie zmieniłoby akcen-
ty i wręcz uniemożliwiło wykonanie zadania, jakim nas IMiT zaszczycił.

Przechodząc więc do trudnego zadania, jakim jest podsumowanie *Ra-
portu* przez autora jego koncepcji i koordynatora prac, pragnę przede
wszystkim podziękować moim Współpracownikom i Współautorom za
wspólne dążenie do ukazania i wyważenia tego, co stanowi dorobek i du-
mę naszego systemu szkolnictwa, z tym, co jego jakość obniża czy zagraża
sprawnemu funkcjonowaniu; ponadto zdobyć się, w krótkim czasie, jaki
mieliśmy na opracowanie *Raportu*, na możliwie wszechstronne podejście

do problemów szkolnictwa, zbliżenie się do nich maksymalnie blisko, „na dotknięcie ręki”. Stąd wielość podejść, nawet ankietowych (ogólnopolska ankieta elektroniczna była tylko jednym z tych podejść), ale także wnioski z obserwacji, z konfrontacji wyników badań z literaturą a nawet własnym, indywidualnym doświadczeniem. Także wielokrotne odwoływanie się do oryginalnych dokumentów, nie tylko określających aktualny kształt i zasady funkcjonowania systemu szkolnego, ale także archiwaliów. Wynikiem jest – tego chcieliśmy – zarówno bogactwo faktów (przede wszystkim statystycznych), ale także analizy i komentarze, które obrazowi naszego systemu powinny przydawać wyrazistych barw, wręcz życia, i spowodować – w moim najgłębszym przekonaniu tak się stanie – że do *Raportu* będzie się wracać wielokrotnie, także w pracach magisterskich, doktorskich i habilitacyjnych, jako do żywego właśnie i zawsze aktualnego materiału o wybitnych walorach poznawczych, pedagogiczno-naukowych.

Część I – **Funkcje założone szkolnictwa, statystyka, sieć szkolna** oraz formalno-prawne podstawy funkcjonowania szkolnictwa – ukazane są w ujęciu Mirosławy Jankowskiej, w części pierwszej *Raportu*, w dwóch niejako aspektach.

Po pierwsze, jako ambitne i obdarzone wręcz sankcją historii zadanie rozwijania (kontynuowania niemal tych samych od ponad 200 lat) czterech funkcji – zadań szczegółowych – dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i upowszechnieniowej.¹

Po drugie, jako mniej czy bardziej odpowiedzialny i aktywny kierunek polityki szkolnej, uprawianej zarówno przez władze centralne szkolnictwa muzycznego (MKiDN), jak i jednostki samorządu terytorialnego, co wyraziście wynika z tabel, ukazujących różnice, ale i kierunek zmian (poprawy) liczbowych wskaźników sieci szkolnej, np. liczebności dzieci przypadających na szkołę, czy liczebności szkół przypadających na region, województwo, miasto itp. Na pierwszy rzut oka liczebności te i proporcje wydają się może mało znaczące, wręcz przypadkowe (zwłaszcza różnice między nimi), ale bardziej subtelna ich interpretacja, np. w wydaniu M. Jankowskiej, pozwala dostrzec w nich różnorakie zależności – od tradycji czy potrzeb kultury i edukacji właśnie, zamożności regionu czy środowiska aż do większej czy mniejszej aktywności lokalnego „społeczeństwa obywatelskiego” (czy w ogóle istnienia takowego), aktywności samorządowej, organizacji pozarządowych itp. W przypadku szkół niepublicznych – od indywidualnej przedsiębiorczości muzyków, zakładających coraz liczniejsze szkoły

¹ Jest faktem, że na przestrzeni tych lat były one różnie rozumiane i rozwijane w różnych formach i zakresach; także we *Wprowadzeniu* są one nieco inaczej ujęte.

prywatne (odpłatne), z reguły przy ogólnokształcących szkołach podstawowych (mających równie przedsiębiorczych dyrektorów!) – z reguły w większych miastach.

W każdym razie wynikająca z tej części *Raportu* tendencja do poprawy wskaźników „dostępności podstawowego wykształcenia muzycznego” (kategoria umowna, użyta nie tylko w tym rozdziale – I części *Raportu*) wygląda optymistycznie, choć daleko jej (ilościowo i jakościowo) do zadowalającej. Sytuacja mogłaby radykalnie poprawić się, gdyby na przykład szkolnictwo muzyczne bardziej aktywnie „otworzyło szkoły ku przyszłości,” (określenie ministra Boniego), a ściślej na potrzeby kultury i oświaty powszechnej – tym samym i muzycznej edukacji powszechnej – wchodząc z nią (zwłaszcza oświatą) na przykład w relacje znane z innych krajów, zwłaszcza z W. Brytanii. Wymagałoby to rozwijania (korzystnego także dla szkoły i środowiska muzycznego) modelu tzw. muzycznej pedagogiki perypatetycznej. Ale o tym będzie mowa dalej.

Kolejna, II część *Raportu*: **Przedmiot główny – instrument; nauczyciele i nauczanie**, autorstwa Małgorzaty Chmurzyńskiej jest spojrzeniem na podstawową stronę procesu kształcenia i wychowania w szkole muzycznej – **nauczyciela instrumentalistę**, który stanowi niejako symbol szkoły muzycznej, tak jak nauczanie indywidualne, w którym to systemie nauczyciel ten na ogół pracuje.² W dodatku symbol, który – i słusznie – od szkoły I stopnia jest chętnie ujmowany w relacji „mistrz – uczeń”, chętnie widziany jako unikalny przykład niezmiernie wysokich kompetencji (artystycznych i zawodowych), zaangażowanych, często bardzo ofiarnie i skutecznie w pracy z małym dzieckiem czy kilkunastoletnim talentem. Autorka w swych badaniach nad nauczycielem wykorzystwała (poza literaturą przedmiotu i własnymi wcześniejszymi badaniami) ogólnopolską ankietę elektroniczną, czego wynikiem było uzyskanie ponad tysiąc wartościowych odpowiedzi. Ich analiza przyniosła wynik o niedającej się przecenić wadze, dlatego że badania wyraziście zarysowały rzeczywistą i odpowiedzialną rolę nauczyciela instrumentalisty i potwierdziły rzeczywiste, wielkie znaczenie nauczania indywidualnego, niedającego się w zasadzie niczym zastąpić.

Ukazały także, jaki ta podstawowa i wielka rola nauczyciela i nauczania indywidualnego znajduje wyraz w rzeczywistości szkolnej – na przykład w bardzo wielkim poczuciu swej roli i poczuciu kompetencji (co czasami daje bardzo dobre rezultaty i jest potrzebne), ale też w braku rzeczywistych rezultatów, a często wręcz z rezultatami bardzo negatywnymi. Podobnie jak

² Na ogół, bo nauczyciele instrumentalisci prowadzą w szkołach muzycznych I st. też takie przedmioty, jak zespoły muzyczne, kameralne, orkiestry, akompaniują itp.

w przypadku stwierdzonego przez Autorkę wysokiego procentu (bliskiego 100) posiadania dziś przez nauczycieli formalnych kwalifikacji psychologiczno-pedagogicznych (dawniej było znacznie mniej takich nauczycieli!). Przekonaniu o ich znaczeniu i stwierdzaniu, że „inni nauczyciele” z nich nie korzystają, towarzyszy często zupełnie odmienna praktyka nauczania, właśnie pozbawiona podstaw psychologiczno-pedagogicznych, znajomości racjonalnych metod uczenia itp.³

Rozdział (Część II *Raportu*) przynosi jednak nie tylko dobitne udokumentowanie tej niemal schizofrenicznej sytuacji, ale także idzie w jej głąb, wskazując na przeróżne jej konteksty, jak np. dominację dyrektywnego stylu nauczania, badania dawno zdyskwalifikowanego (na tzw. dłuższą metę) przez wybitnych pedagogów; dominację pracy z uczniem nad techniką przy zupełnym (lub prawie pełnym) zaniedbaniu strony motywacyjnej i estetycznej nauczania, sytuację nieustannego (w większości przypadków) tłumaczenia przyczyn niepowodzenia ucznia brakami w uzdolnieniu, przeładowaniem programu szkoły muzycznej przedmiotami teoretycznymi itp.

Ukazanie tej problematyki nie jest może odkryciem – jest ona znana zarówno pedagogice, jak i psychologii muzyki, chyba jednak nigdy nie została ukazana w jednym studium i to w oparciu o materiał, którego dostarczyli sami nauczyciele (badani), a Autorka tylko go uporządkowała i subtelnie, z wykorzystaniem innych badań i obserwacji, skomentowała. To bardzo cenny materiał o nauczaniu w szkołach muzycznych – na tym tle bardziej wyraziście można zobaczyć wybitnych pedagogów i źródła ich osiągnięć. Można też, na tej podstawie, poważnie pomyśleć nad sposobami kształcenia, przynajmniej w zakresie podstawowych kompetencji pedagogiczno-psychologicznych i metodycznych przyszlých nauczycieli, a zwłaszcza nad trybem ich zdobywania. Obecnie stosowany system daje bowiem rezultaty opłakane. Dotyczy to także różnych form doształcenia czy doskonalenia nauczycieli instrumentalistów; w zestawieniu z procesem i rezultatami nauczania budzi grozę.

Rozdział następny, część III *Raportu*: **Kształcenie ogólnomuzyczne – nauczyciele i nauczanie**, autorstwa adiunkt Ewy Stachurskiej, budzi poważny niepokój. Z jednej strony bowiem zarysowany przez Autorkę obraz nauczania podstaw wiedzy i umiejętności teoretyczno-muzycznych, zwłasz-

³ Poza występującymi czasem względami bardziej złożonymi, jest to niewątpliwie sprawa formalnego traktowania kwalifikacji pedagogicznych w niektórych akademiach i skutek obligatoryjnego traktowania kwestii zdobywania tych kwalifikacji. Piszący te słowa bezskutecznie przez wiele lat bronił kwalifikacji pedagogicznych przed „obligatoryjnym upowszechnieniem”, niestety, stało się. W *Raporcie*, w tej jego części znajduje się potwierdzenie nietrafności takich rozwiązań (co bynajmniej satysfakcji nie daje!).

cza solfeżowych, został przedstawiony w sposób potwierdzający wysoki poziom kompetencji nauczycieli (na ogół z wysokimi i wymaganymi kwalifikacjami), jak również w oparciu o kompetentnie przygotowane programy, podręczniki, materiały muzyczne, sposoby sprawdzania wyników, wystarczający przydział czasu i możliwość stosowania elastycznej organizacji nauczania. Z drugiej zaś, właśnie z opracowania E. Stachurskiej wynika dość stereotypowy i jednostronnie (z małymi wyjątkami) zachowawczy obraz tego nauczania, brak otwarcia na nowe czy po prostu inne, ale dawno sprawdzone w świecie koncepcje (np. metodę relatywną), wreszcie wyrazisty obraz braku rzeczywistych osiągnięć w nauczaniu podstaw teorii muzyki w skali szerszej, i na poziomie wyższym niż zbliżony do ledwie średniego (w kategoriach norm testowych). Jeżeli dodamy do tego wyrażenie przez Autorkę przedstawiony problem nieumiejętności uczniów w zastosowaniu zdobywanej wiedzy w bardziej złożonych zadaniach z zakresu tej samej dziedziny (nie mówiąc o z reguły braku umiejętności zastosowań wiedzy teoretycznej w praktyce uczenia się gry czy w ogóle innych przedmiotów, zwłaszcza praktyczno-muzycznych, to wspomniany na wstępie tego punktu podsumowania niepokój jest uzasadniony. I pogłębiony, jak w przypadku rozdziału o instrumentalistach, sondażem postaw nauczycieli wobec tych problemów, opinii o ich przyczynach itp. Znowu mamy do czynienia z szukaniem winy w . . . sposobie konstruowania i stosowania testów czy sprawdzianów (może i w pewnym stopniu słusznie), w braku . . . dobrych podręczników (choć chyba te, które są do dyspozycji, nie budzą większych zastrzeżeń, zwłaszcza gdy czyta się w tej części Raportu o zasięgu ich zastosowania, jak w przypadku np. podręczników Marii Wacholc, w sposobach przeprowadzania w szerszej skali badań nad wynikami nauczania przez nadzór szkolny itp.

Ale w *Raporcie* (w omawianej jego części) są również akcenty nastrojające optymistycznie – to na przykład stwierdzona w dużym procencie opinia nauczycieli-teoretyków o trafności zintegrowanego nauczania (np. kształcenia słuchu z rytmiką), wprowadzonego reformą jeszcze w latach 70., niestety, w praktyce stosowanego (mimo braku przeciwwskazań) w dość ograniczonym zakresie, podobnie jak stosowanie wspomnianej „metody relatywnej”, z której (dla siebie, w sensie wzbogacania własnego warsztatu pracy) korzysta sporo nauczycieli (choć szkoda, że już „dla uczniów” raczej nie!). Szkoda, bo ma ona znacznie większe i pełniejsze zastosowanie niż się na ogół u nas sądzi⁴). I tu więc narzuca się z siłą oczy-

⁴ Jest to przede wszystkim sprawa tzw. słuchu funkcjonalnego, który nie tylko nie jest kształcony w przedmiocie kształcenie słuchu, ale w ogóle jest pomijany w podstawach teoretycznych i praktyce naszej muzycznej pedagogiki (podobnie jak „metoda relatywna”). Bli-

wistości potrzeba przemyślenia na nowo sposobów kształcenia nauczycieli, podjęcia tego zagadnienia nie tylko w obrębie swoich własnych dyscyplin i środowisk, ale także „interdyscyplinarnie” czy jak by to jeszcze dało się wyrazić. Na przykład we wspólnym namyśle i dyskusji między nauczycielami instrumentu i teorii muzyki oraz oczywiście w dyskusji między decydentami w zakresie systemu kształcenia nauczycieli!

Część IV *Raportu* to opracowanie pt. **Samodoskonalenie systemu**, autorstwa Jarosława Domagały. Oparte niemal wyłącznie na wynikach ogólnopolskiej ankiety elektronicznej, zaadresowanej tym razem nie do nauczycieli tylko dyrektorów szkół muzycznych I stopnia, ale także na osobistych doświadczeniach i poglądach Autora jako również dyrektora placówek szkolnictwa muzycznego (te jednak posłużyły raczej do konstruowania ankiety i pomogły Autorowi interpretować wyniki). W każdym razie z opracowania wyłania się po raz kolejny obraz naszego systemu z jego zaletami, ale i mankamentami, wymagającymi naprawy (samodoskonalenia?). Jest to tym razem obraz szkolnictwa z wyrazistym (zamierzonym) akcentem na te aspekty funkcjonowania systemu, które mają bezpośredni związek ze środowiskami szkół⁵, z ich funkcją upowszechnieniową i co najważniejsze z zagadnieniami modelowymi. Przyznajmy, że obraz ten rysuje się bogato i wielostronnie, choć – podobnie jak w poprzednich częściach – zaskakuje tradycjonalnością i niechęcią do innowacji na przykład. Świadczy o tym to, iż mimo istniejących podstaw prawnych w naszym szkolnictwie muzycznym I st. niemal zupełnie brak... eksperymentów i innych sposobów poszukiwania lepszych niż istniejące rozwiązań, organizacyjno-programowych. Istniejące i zrelacjonowane przez Autora cztery eksperymenty (w tym dwie tzw. szkoły artystyczne o profilu muzycznym, a zarazem plastycznym, także teatralno-literackim i jedna chóralna), to niemal wszystko, co pod tym względem w naszym szkolnictwie się dzieje. Być może dlatego, że brak do tego zachęty i środków finansowych. Że taka przyczyna może mieć miejsce, świadczy o tym z kolei bogactwo rozwiązań w zakresie organizowania się poszczególnych środowisk wokół szkoły w celu wspierania

żej sprawę „słuchu funkcjonalnego” przedstawiłem w studium *Metoda relatywna w kształceniu słuchu funkcjonalnego*, [w:] *Kodalyowskie inspiracje II. Doświadczenia polskie*, red. Mirosława Jankowska, UMFC, Warszawa 2008, s. 17–41.

⁵ Choć tu właśnie tkwi też pewien mankament całości *Raportu*, nie tylko części IV – ten, mianowicie, że niedostatecznie odróżnia, różnicuje te środowiska w zależności np. od wielkości miasta, podległości szkoły (czy np. podlega Ministerstwu – z reguły tak) czy jednostce samorządu terytorialnego; także w sensie typu szkoły (z przedmiotami ogólnokształcącymi czy bez, powiązanej ze szkołą II st. czy „samoistnej” itp.). Mankament ten związany jest z brakiem czasu na pełniejsze rozwinięcie i zgłębienie problemów z tego kontekstu wynikających.

jej działalności (ok. 130 fundacji i stowarzyszeń to rzeczywiście liczba imponująca i świadectwo wielkiego doceniania roli szkoły muzycznej). Także rolę tę dobrze ukazuje współpraca z innymi organizacjami, instytucjami czy wprost np. zespołami muzycznymi (chóry, orkiestry), wzajemnie się wspierającymi (ze szkołą) w upowszechnieniu kultury muzycznej. Choć też prawda, że to pożyteczne współdziałanie jest z kolei ograniczane względami formalno-prawnymi (rzecz do zmiany!). Taka współpraca ma przecież znaczenie nie tylko „upowszechnieniowe” – jest terenem działalności ważnym edukacyjnie (motywacyjnie, praktycznie, artystycznie) zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli, zwłaszcza w mniejszych, oddalonych od centrów kultury muzycznej środowiskach.

Dlatego też szkoły (i słusznie!) rozwijają własną działalność koncertową, popularyzującą muzykę, prezentującą swe „talenty”, pozyskującą także wybitnych artystów dla zaprezentowania (bezpośrednio, „na żywo”) wielkiej sztuki swej małej, peryferyjnej często społeczności, także społeczności szkoły. Nie przypadkowo szkoły muzyczne, zwłaszcza I st. wielokrotnie w różnych studiach i esejach określane są mianem „małych filharmonii”, zwłaszcza że coraz częściej dysponują odpowiednimi dla tego celu salami.

Stąd krok do jeszcze jednej formy aktywności „zewnętrznej”, upowszechnieniowej szkół muzycznych I st. – współpracy ze szkołami ogólnokształcącymi (w formie koncertów w tych szkołach lub dla nich, wspólnych inicjatyw artystycznych itp. – rozdział IV bogato je dokumentuje). Współpracy niezmiernie ważnej, bo dającej wymierne korzyści obu stronom. Dla szkół ogólnokształcących jest to wypełnienie coraz tragiczniejszej luki po „wychowaniu muzycznym” czy nauce muzyki, dziś będącymi w szkolnictwie oświatowym w zaniku. Dla szkół muzycznych to naturalna możliwość jakże potrzebnego poszerzania bazy rekrutacyjnej, źródło często bardzo zdolnych kandydatów do szkoły, także jeszcze jedno pole „praktyki artystycznej” czy działalności upowszechnieniowej.

Ale jest jeszcze jeden dowód na to (też wyraziście wyłania się z opracowania J. Domagały), że szkołom muzycznym jest potrzebny (i żywo odczuwany w wielu środowiskach) rozwój innych form kształcenia niż ten, zawarty w ogólnie obowiązujących normach formalno-prawnych. Mam na myśli „przybudówki” w postaci ognisk muzycznych, przedszkoli muzycznych i innych form stałego a nie incydentalnego oddziaływania na środowisko, zapewniania szerszych niż w szkole (o limitowanych miejscach) możliwości kształcenia (także w innej formie czy zakresie, nie mówiąc o ukierunkowaniu), szerszych i lepszych możliwości pozyskiwania szczególnie uzdolnionych, ale i w jakiś sposób przygotowanych kandydatów do nauki w szkole itp. Ankieta i opracowanie przynoszą rzeczywiście imponujący

(także ilościowo) przegląd tego rodzaju inicjatyw, które nie tylko wzbogacają ofertę szkoły i jej działalności edukacyjno-upowszechnieniowej, ale w jakimś stopniu służą samej szkole, wzbogacają jej wewnętrzny system edukacyjny, pozwalają na lepsze wykorzystanie i związanie ze szkołą i środowiskiem kadry muzyków itp.

Rzecz charakterystyczna, z opracowania J. Domagały wynika jednak i to (biorąc rzecz statystycznie), że gdy nawet szkoła ma zagwarantowane odpowiednimi przepisami takie wewnętrzne możliwości wzbogacania oferty edukacyjnej w postaci na przykład oferty przedmiotów nadobowiązkowych, wychodzenia naprzeciw indywidualnym potrzebom uczniów – korzysta z niej rzadko lub wcale.

Ta konstatacja prowadzi nas do jednej jeszcze kwestii, która została wyraziście ukazana w opracowaniu. To kluczowa dla szkolnictwa muzycznego (nie tylko I stopnia) kwestia organizacji muzykowania zespołowego. Mimo wielu zabiegów, m. in. „eksperymentalnej reformy” z lat 70., stwarzających zachęty do organizowania małych, różnorodnych zespołów tak, by uczniowie o różnym zaawansowaniu i z różnych specjalności mogli się nie tylko wprawiać ale i wyżywać, rozsmakowywać w muzykowaniu zespołowym, stale dominuje sakramentalna orkiestra i niewiele więcej. A jest to sprawa (zwraca na nią uwagę wielu dyrektorów) nie tylko tych niejako dodatkowych walorów nauki w szkole muzycznej, ale dla znacznego odsetka (bardzo wysokiego) uczniów wręcz sprawa sensu, podstawowej motywacji uczenia się w szkole muzycznej. Ale co zrobić, jeśli dla szkoły i dla większości nauczycieli instrumentalistów (i nie tylko), tym sensem jest indywidualny sukces w nauce gry⁶, solistyczny, konkursowy itp., także w znaczeniu przydatności do dalszego muzycznego kształcenia? (główne kryterium sukcesu szkoły – procent przyjętych na szczebel wyższy!). Raport w części IV dobrze ukazuje tę kontrowersję, choć zarazem sugeruje (opiniami dyrektorów szkół) chyba niezbyt trafny sposób jej rozwiązania. Czy byłoby nim rzeczywiście dzielenie szkoły na nurt (poziom oddział, dział) „solistyczny”, zawodowy lub temu podobne i „umuzyczniający”, jak chce wielu?

Podobnie, choć nie tak drastycznie, przedstawia się kwestia dzielenia szkoły na różne nurty czy działy z punktu widzenia nauki podstaw teorii muzyki, zwłaszcza kształcenia słuchu – i tu też kłopoty wielu uczniów z tą dziedziną nauki w szkole muzycznej, niemożność wybicia się ponad poziom „niżej średni” prowadzi wielu dyrektorów (nauczycieli także – *vide* poprzednie rozdziały) do wniosku o wyodrębnienie w szkołach muzycznych działu umuzyczniającego. Pomijając już absurdalność takich wnio-

⁶ Postawa niewątpliwie wyniesiona z wyższych uczelni muzycznych.

sków (zwłaszcza z punktu widzenia poziomu zdolności czy osiągnięć) i dyskredytujące rozumienie pojęcia „umuzycznienie”, są one nie do przyjęcia z punktu widzenia samej istoty edukacji i praw rozwojowych dzieci i młodzieży. Nie można na tak wczesnym etapie stwierdzić z całą pewnością, kto do czego się nadaje, jakie będzie miał osiągnięcia, jak rozwiną się jego motywacje, zainteresowania, talent itp. Szkoła, każda szkoła, muzyczna w szczególności, jest i powinna być szansą (oby jak najszerszą i najpełniejszą) wykrystalizowania się predyspozycji ucznia, nauczania się niezbędnych dla tego celu podstaw wiedzy i umiejętności (a może umiejętności i wiedzy, w naszym przypadku?), rozwinięcia nie tylko konkretnych motywacji, ale i ogólniejszych, perspektywicznych i głębszych zainteresowań, a nawet zamiłowań; przeżycia, posmakowania pierwszych (indywidualnych, ale przecież także zespołowych) sukcesów; zrozumienia nie tylko tego, „czym jest dla mnie muzyka, ale i czym jest muzyka, którą ja mogę dać ludziom”.

Opracowanie J. Domagały nie tylko przynosi zapis wspomnianych kontrowersji na tym tle, ale też ukazuje, jak w rzeczywistości szkolnictwo nasze taką szansę tworzy, jak – choć motywacje i pomysły mogą być różne – stale tę szansę wzbogaca, a wzbogacając doskonali, samodoskonali cały nasz system szkolnictwa muzycznego, nie tylko I stopnia.

Ale część V *Raportu* – **Uczeń w systemie – od rekrutacji do okresu poszkolnego**, autorstwa Marii E. Twarowskiej, przynosi także wgląd w to, jak ten system działa. Głównym tematem tej części (rozdziału) jest „kariera szkolna ucznia” (też termin umowny, jednak w pedagogice mający już prawo obywatelstwa), czyli droga, jaką przechodzi uczeń szkoły muzycznej I st. od fazy rekrutacyjnej do absolwenckiej czy raczej po-szkolnej, bo nie zawsze chodzi o ucznia, który szkołę formalnie ukończył. Jest to więc rozdział o klasycznym w pedagogice, nie tylko muzycznej, problemie „sprawności kształcenia” – tu podejmowanej w ujęciu specyficznym, wypracowanym poza tzw. systemem klasowo-lekcyjnym (który w szkolnictwie muzycznym występuje w bardzo ograniczonym zakresie), z uwzględnieniem właśnie specyfiki dalece zindywidualizowanego, także formalnie i organizacyjnie toku kształcenia w szkole muzycznej. Wypracowanie metodologii badawczej dla tego celu wymagało zabiegów teoretycznych i eksperymentalnych, do których M. Twarowska się odwołuje, ale które także z powodzeniem przekształca i stosuje dla własnych celów, w tym przypadku dla celów *Raportu*.

Z badań Autorki, właśnie dla tych celów, wyłania się obraz trudnej drogi ucznia szkoły muzycznej, w której pomagają zdolności, ale nie zawsze są one dobrze zdiagnozowane. Pomaga nauczyciel, ale i on nie zawsze do-

brze rozeznaje możliwości ucznia, zbyt często oczekuje od niego ... głównie zdolności właśnie lub pilności czy pracowitości, jakby samych z siebie, związanych z faktem uczenia się muzyki i to w szkole muzycznej, bez względu na przykład na sposób postępowania z tym uczniem (tu, również w ujęciu Autorki, wielkie pole do popisu dla rodziców i współpracy szkoły oraz nauczyciela z rodzicami). Może najbardziej pomaga uczniowi tzw. otwarty system kształcenia, który w wielu szkołach (nie wszystkich, niestety) jest stosowany (m.in. pozostałość, także w sensie podstaw formalno-prawnych) po „reformie eksperymentalnej” z lat 70. Uczniowi pomaga wreszcie ... konkretny i wysoki próg wymagań, jaki jest w szkołach muzycznych stosowany, co daje mu, nawet w przypadku rezygnacji ze szkoły przed jej ukończeniem lub niekontynuacji nauki nawet po jej ukończeniu, satysfakcję z posiadania owego „podstawowego wykształcenia muzycznego”, które przydaje się po prostu w życiu, w kontakcie z kulturą muzyczną (nie tylko tzw. wysoką – np. często badani uczniowie, pytani o sposób wykorzystania owego wykształcenia muzycznego zdobytego w szkole, której nie zdołali ukończyć, stwierdzają, że najchętniej wykorzystaliby je jako „muzycy rozrywki”).

Część druga jest jednak także poświęcona zgłębieniu przyczyn niskiej sprawności nauki, charakteryzującej szkoły muzyczne, jak pisze Autorka, czasami bardzo niskiej i niczym nieuzasadnionej, zresztą zróżnicowanej w zależności od typu szkoły (z pionem ogólnokształcącym lub bez), położenia szkoły, jej organu założycielskiego itp. Mamy więc w tym rozdziale zarówno pogłębiony obraz „kariery szkolnej” ucznia szkoły muzycznej, jak i wyraziście zarysowany temat do dalszych studiów, a także piękną zachętę – dla kandydatów do szkoły, ich rodziców, nauczycieli i „kadry kierowniczej” – do zgłębiania sposobów radzenia sobie ze szkołą muzyczną, pogłębiania znajomości jej specyfiki (systemu), sposobów rozwijania promuzycznych motywacji, przede wszystkim jednak rozwijania tzw. nowoczesnej pedagogiki. Myślę, że warto powtórzyć określenie tej nowoczesności, jakże trafnie a zarazem emocjonalnie wyrażone w zakończeniu rozdziału. Według Autorki pedagogika nowoczesna to nauczanie „[...] silnie podbudowane wiedzą i intuicją pedagogiczno-psychologiczną oraz czujnością i refleksyjnością. Nowoczesne oznacza dziś ogarniające całą osobę ucznia i jego najbliższe otoczenie. Nowoczesne oznacza dziś współpracujące: cele szkoły i oczekiwania rodziców muszą być spójne. Nowoczesne oznacza dziś zmienne – naddążające za światem i człowiekiem”.

Na tym tle takie zwłaszcza atrybuty szkoły, jak na przykład dyplom, niestety, w szkołach muzycznych często lekceważony, nabiera innego znaczenia, wagi „cenzusu” kulturalnego. A nawet sam fakt dostania się do szkoły

czy zaprowadzenia tam dziecka jest już formą „promocji kulturalnej”, także rodziców, rodziny, środowiska. Dlatego nie dziwi jeden z wniosków Autorki mocno zaznaczonych na końcu opracowania, że z całą mocą należy przeciwstawiać się tendencjom do dzielenia szkoły I stopnia na poziomy czy kierunki „umuzyczniające” oraz „zawodowe” lub tym podobne. Byłby to rzeczywiście początek upadku szkolnictwa, zwłaszcza I stopnia, droga do zaprzepaszczenia jego dorobku i sensu istnienia.

Ostatnia – VI część *Raportu*, **Psychologiczna sytuacja ucznia**, autorstwa Anny A. Gluski, idzie jeszcze dalej, ale nie tyle w głąb specyfiki systemu szkolnictwa muzycznego i miejsca w nim ucznia, ale wręcz w głąb ... ucznia, a ściślej jego psychiki, uwikłanej czy poddanej oddziaływaniu szkoły. Zgodnie z tematem, mamy więc przede wszystkim próbę wyspecyfikowania typowych trudności w nauce, relacji między uczniem a nauczycielem, relacji „uczeń – szkoła”, a nawet „uczeń – muzyka” czy uczeń – rodzina; typowych problemów psychicznych i psychopedagogicznych, z którymi muszą sobie radzić nauczyciele, rodzice, szkoła. W wyniku badawczego analizowania tych relacji i problemów, w oparciu o ankietę wśród specjalistów – psychologów i pedagogów szkolnych z kręgu szkolnictwa muzycznego – powstały bardzo ważne taksonomie trudności z uwzględnieniem ich wag, a także modele radzenia sobie z nimi. Jest to nie tylko zysk poznawczy tej części *Raportu*, ale ważne narzędzie do pracy psychologów poradnianych naszego szkolnictwa.

Ale ta ostatnia część *Raportu* jest również studium ukazującym, można powiedzieć odkłamującym, zmitologizowaną nieco kwestię trudności specyficznych dla szkoły muzycznej, stresów, problemów adaptacyjnych itp. Autorka podkreśla, że uczeń szkoły muzycznej ma niejednokrotnie i niejako z istoty rzeczy prawo takie problemy, stesy i niepowodzenia przeżywać. Musi się tylko nauczyć z nimi żyć, radzić sobie (np. z tremą), mieć satysfakcję z ich pokonywania, hartować się niejako w ich przezwyciężaniu. A nie, jak to czasem niestety bywa, wynosić ze szkoły muzycznej jedynie doświadczenia negatywne. A przecież radość z przezwyciężania przeszkód i zmagania się z materią (i duchem) muzyki, to również ważna cecha szkolnictwa muzycznego, jedna z bardzo istotnych racji jego bytu i rozwoju, podobnie jak to, że szkolnictwo muzyczne stwarza niepowtarzalną (w każdym razie u nas) szansę zmierzania się z prawdziwą muzyką i „wysoką sztuką”, także szansę niesienia tej sztuki ludziom.

Wnioski modelowe. Z przedstawionego *Raportu* i jego podsumowania wynika wiele wniosków modelowych, czyli odnoszących się do głównych funkcji i struktur, składających się na nasz system szkolnictwa muzycznego I stopnia (stanowiącego zarazem ważne ogniwo systemu trzystopniowego).

Przedstawię dalej kilka wniosków wybranych, bynajmniej niewyczerpujących wszystkich możliwych nauk i sugestii, wypływających z *Raportu*. Ich wyciągnięcie zostawiamy Czytelnikom w całości.

1. Wydaje się konieczne dalsze rozwijanie właściwości naszego systemu, które zarysowane zostały jako „struktura otwarta” i „nauczanie zintegrowane”. Mają one swe zakorzenienie już w kilkudziesięciu latach praktyk i doświadczeń (nie wszystkich szkół, niestety), ale *Raport* potwierdził (M. Twarowska), że tam, gdzie szkoła otwiera się na różnorodne predyspozycje, przygotowanie, wiek, motywacje ucznia rozpoczynającego naukę, tam skuteczność, a więc i efektywność kształcenia jest wyższa, a więc i – choćby tylko formalnie ujmowana – sprawność. Jest to ważne z punktu widzenia polityki oświatowej, np. nakładów finansowych na kształcenie, gospodarowanie nimi, ale przede wszystkim z punktu widzenia ucznia, rozwoju jego zdolności, motywacji i osiągnięć. Sprawa ta koresponduje z tymi zabiegami wielu szkół, które starają się raczej zwiększać bazę rekrutacyjną, przygotowują kandydatów (przedszkola itp.), niż liczyć na precyzyjne narzędzia diagnozy uzdolnień (jedno drugiego zresztą nie wyklucza). Ale sprawa także koresponduje z badaniami, obserwacjami czy opiniami, dotyczącymi tak zdawałoby się formalnej sprawy, jak „dyplom” szkoły muzycznej I stopnia. Z dawnych badań, także z *Raportu* (M. Twarowska, A. Gluska) wynika, że dla wielu uczniów możliwość (realność) dostania się do szkoły muzycznej, a potem uzyskania dyplomu (choćby bez planu kontynuacji nauki muzyki) jest sama w sobie czynnikiem ambicjonalnym, motywującym do nauki, poprawiającym frekwencję, pracę nad sobą, ułatwiającym przezwyciężanie typowych dla szkoły muzycznej trudności (np. w godzeniu dwóch szkół, ćwiczeniu) itp.

Ale tu pojawia się pytanie niezwykle istotne? Czy w szkole muzycznej I stopnia dyplom powinien, jak dotychczas, zawierać tylko jeden akcent – na przedmiot główny? Tak jak i ten przedmiot, czyli instrument, może być różny i w oczywisty sposób różnie opanowany (na poziomie I stopnia!), to czy nie może być dyplom zróżnicowany: np. z akcentem na instrument, na muzykowanie zespołowe, na przedmioty ogólnomuzyczne, jeszcze może inaczej?⁷

⁷ W szkole muzycznej II stopnia, nie mówiąc o wyższej uczelni muzycznej, mamy już do czynienia z wydziałami, różnicującymi zarówno zakres kształcenia, jak i wymagań wstępnych czy końcowych; na poziomie szkoły muzycznej I stopnia nie wydaje się to ani celowe ani możliwe. Ale zróżnicowanie wymagań dyplomowych, podobnie jak to stosuje się w odniesieniu do tzw. standardów wymagań z przedmiotów maturalnych, choć trudne, ale jest możliwe; na przykład pracowaliśmy nad tym z powodzeniem w gronie nauczycieli – teoretyków, także I stopnia, na Seminarium CEA na temat Standardów wymagań z zakresu kształcenia ogólnomuzycznego w Jarocinie w r. 2004.

2. Z kolei „nauczanie zintegrowane”, zwłaszcza w odniesieniu do kształcenia słuchu i rytmiki, jest niewątpliwie drogą do usprawnienia organizacyjnego (dzieciom łatwiej jest np. łączyć naukę przedmiotów ogólnokształcących z jednym przedmiotem tzw. teoretycznym niż kilkoma, choćby dwoma), ale także programowo-metodycznego tych przedmiotów, które – zwłaszcza w odniesieniu do dzieci młodszych – mogą z powodzeniem stanowić pewną korzystną jedność (w wielu przypadkach stanowią – E. Stachurska). Mogą być też w tej formie nauczane z większym nawiązaniem do „praktyki muzykowania” np. w formie muzycznej ekspresji ruchu, co wszelkim elementom teorii muzyki w kształceniu ogólnomuzycznym może tylko wyjść na zdrowie.

Poza tym jest jeszcze jedna sprawa. „Nauczanie zintegrowane” to nie tylko kwestia łączenia przedmiotów takich czy innych, pokrewnych czy wzajemnie sobie służących zakresów wiedzy czy umiejętności. To idea pedagogiczna (wywodząca się z tzw. strukturalizmu), sięgająca podstaw naszej psychiki, zwłaszcza związków poznania i działania, a także emocji. Aktualna także w odniesieniu do muzyki, sposobów uczenia się jej, uprawiania, percepcji, tworzenia, wykonywania (interpretacja), popularyzowania itp. Myślę, że właśnie szkoła muzyczna I stopnia mogłaby być wdzięcznym polem do poszukiwania rozwiązań integrujących te sfery „dziedziny muzyki”, i to nie tylko w obrębie dydaktyki, i nie tylko „teoretycznego”. Zresztą wiele takich rozwiązań szkoła znajduje, o czym również zaświadcza nasze badania dla celów *Raportu*.

3. Niezmiernie ważnym i jakże aktualnym zagadnieniem, również od lat nurtującym nasze szkolnictwo I stopnia, jest muzykowanie zespołowe. Nie może być dłużej, jak obecnie, traktowane jako dodatek do nauki gry na instrumencie czy jej zwieńczenie.⁸ Przeciwnie, powinno być stopniowo wprowadzane obok indywidualnej nauki gry, ale i w związku z nią, podobnie jak i w związku z postępami uczniów w opanowaniu podstaw wiedzy z teorii muzyki, zwłaszcza umiejętności solfeżowych.⁹

⁸ Notabene, w amerykańskiej a zwłaszcza tzw. Gordonowskiej metodzie rozwijania muzykowania zespołowego to raczej nauczanie na instrumencie jest dodatkiem do tego muzykowania (na wczesnych etapach kształcenia). Niestety, u nas istnieje dla takiego podejścia nikłe (jak dotychczas) zainteresowanie, gdyż uważa się, że jest to raczej... zbiorowa nauka gry na instrumencie (co jest nieporozumieniem, skądinąd utrwalanym zarówno przez osoby niezorientowane, jak i niezbyt fortunne nazywanie i prezentowanie tego podejścia w literaturze).

⁹ To właśnie solfeż jako przedmiot nauki konserwatoryjnej zrodził się w dawnych wiekach jako pomoc w czytaniu muzyki i graniu jej na instrumencie! A dopiero później – w czytaniu nut głosem w śpiewie chóralnym.

Rozwój muzykowania zespołowego od możliwie wczesnego okresu kształcenia to zarówno wzbogacenie środków muzycznego rozwoju uczniów, ich umiejętności i osobistych doświadczeń muzycznych – wykonawczych, jak i pogłębianie społecznych i estetycznych przeżyć związanych z muzyką, jej tworzeniem, odbiorem i popularyzacją, wdrażanie do współdziałania i współodpowiedzialności; także jako ukonkretnienie głównego nurtu zawodu muzyka.

Inna sprawa – to rozwiązywanie problemów metodycznych i reperturowych, także kadrowych i organizacyjnych, i skoordynowanie muzykowania zespołowego. A także skoordynowanie tego nurtu z innymi, zwłaszcza z indywidualną nauką gry i nauką podstaw muzycznej wiedzy, składających się razem z muzykowaniem zespołowym na wielostronny i intensywny model nauki muzyki w wydaniu szkoły muzycznej. Wspomniane skoordynowanie, a nawet w jakimś sensie zintegrowanie powinno być przedmiotem troski i stałej współpracy w gronie nauczycielskim każdej szkoły, nadaje się też doskonale jako przedmiot eksperymentów, innowacji itp.

4. Wysoce korzystnym dla rozwoju systemu szkolnictwa muzycznego I stopnia i jednocześnie pilnym rozwiązaniem wydaje się stworzenie podstaw formalno-prawnych dla wspólnych z różnymi instytucjami środowiska szkoły inicjatyw upowszechnieniowych i edukacyjnych (np. dla współpracy z Domem Kultury, Inspektoratem i szkołami Oświaty itp.), co zresztą postulują liczni dyrektorzy szkół muzycznych w zreferowanej w cz. IV *Raportu* ankiecie (J. Domagała). Zwłaszcza współpraca z instancjami Oświaty byłaby ze wszech miar wskazana – szkolnictwo ogólnokształcące przechodzi coraz głębszą zapaść w dziedzinie wychowania estetycznego, w tym muzycznego (są teraz inne priorytety: języki, informatyka, przedmioty ścisłe), zarówno programową, jak i kadrową. Wzorem bardzo skutecznej formy wspierania szkoły ogólnokształcącej w dziedzinie edukacji muzycznej mogą być brytyjskie (choć nie tylko) tzw. Lokalne Centra Muzyczne, które obok własnej działalności edukacyjnej (przypominającej nieco praktykę niektórych naszych szkół muzycznych) rozwijają działalność wspierającą placówki oświatowe na zasadzie tzw. nauczycieli-perypatetyków.¹⁰ Centra takie mogą istnieć, jak to ma miejsce np. w Wielkiej Brytanii, osobno, jako niezależne instytucje prywatne, ale także jako placówki powiązane z władzami oświatowymi. U nas mogłyby na przykład działać również w powiązaniu ze szkołami muzycznymi. Ich ogromną zaletą jest docieranie do całej lokalnej sieci szkół (ogólnokształcących), wspieranie ich nauczycieli (mu-

¹⁰ Vide książka: *Powszechna edukacja muzyczna. Obowiązek czy szansa?*, red. W. Jankowski i W. Łabanow, MSCDN oraz „Fundacja Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa 2006, s. 128. Aneks (ELCEM – Lokalne Centrum Muzyki – projekt).

zyki) w podejmowaniu ambitniejszych programów czy inicjatyw muzycznych (np. wystawianie oratoriów dziecięcych i tym podobnych), nauczaniu gry na różnych instrumentach, prowadzeniu zespołów itp. Zaletą Centrów jest także wykorzystywanie lokalnego potencjału muzycznego, wykreowanie wręcz zawodu „perypatetycznego nauczyciela” (czyli dochodzącego czy raczej dojeżdżającego), w ogóle poszerzanie „rynku pracy” muzykom i nauczycielom muzyki.

Nasza sieć szkolna (zarówno szkół I stopnia, jak i szkół ogólnokształcących (jak to wynika chociażby z ustaleń M. Jankowskiej w I części *Raportu*) pozwalałaby bez trudu na tworzenie takich centrów – na razie np. w trybie eksperymentów i współpracy szkół muzycznych i ogólnokształcących, w perspektywie również na zasadzie stałego elementu (ogniwa) powszechnej edukacji muzycznej. Nie tylko zyskałaby na tym promocyjno-środowiskowa czy raczej kulturotwórcza czy upowszechnieniowa rola szkół muzycznych, ale także – po prostu – środowisko muzyków. „Rynek pracy rysuje tu się bowiem ogromny”, ale przy zapewnieniu odpowiednich podstaw formalno-prawnych.

5. Tych kilka wniosków modelowych (powtórzmy – sformułowanych raczej przykładowo niż wyczerpujących różne sugestie, wynikające z *Raportu*), wymaga uzupełnienia o jeden przynajmniej. Chodzi o sprawę, wykraczającą, co prawda, poza zagadnienia modelowe – systemowe – samego szkolnictwa I stopnia, ale z zagadnieniami tymi ściśle związaną, wręcz je warunkującą. Chodzi o konieczne zmiany w naszym systemie kształcenia nauczycieli muzyki, a ściślej nauczycieli różnych muzycznych przedmiotów dla potrzeb muzycznego szkolnictwa I stopnia. Kształcimy dobrze wielu muzyków, ale, jak to wynika chociażby z *Raportu*, nie kształcimy nauczycieli. Dajemy im (wszystkim) co prawda przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne i metodyczne, ale jak można się przekonać, chociażby z *Raportu*, jest to przygotowanie raczej formalne niż rzeczywiste (M. Chmuryńska). By system szkolnictwa rozwijał się, istnieje konieczność stworzenia innego systemu: kształcenia (a także doksztalcenia i doskonalenia) nauczycieli, nastawionego nie tylko na realizację wymienionych wyżej funkcji szkolnictwa, ale także na specyficzne potrzeby szkolnictwa, a przynajmniej uwzględniającego te potrzeby. Wyznaczają je trzy wymienione już podstawowe nurty kształcenia w szkole muzycznej.

A. Nurt pierwszy, można powiedzieć tradycyjny, to nurt kształcenia nauczycieli gry na instrumentach. Tradycyjny, bo przecież bazujący na istniejącym od lat kształceniu muzyków instrumentalistów. Ale musi to być zarazem nurt nowy, uwzględniający specyfikę pracy z małym dzieckiem, nauczania, ale bardziej kierowania jego na poły nieformalnym uczeniem się,

w którym zabawa łączy się z wdrażaniem do pracy i ćwiczenia, śpiewanie poprzedza granie, granie ze słuchu – czytanie z nut. Etap ten powinien być przede wszystkim radosnym muzycznym doświadczeniem, przeżyciem dla dziecka i źródłem dumy z postępów „pociechy” dla jego rodziców (o dziadkach nie wspominając). A wprowadzanie – wzorem i na mocy rozporządzeń oświatowych – również do szkół muzycznych dzieci 6-letnich, jeszcze wagę i specyfikę tego okresu podkreśla i wyznacza.

Nie rozwijając tego wątku dalej, zwłaszcza z punktu widzenia nauczania w okresie późniejszym, ale ciągle „podstawowym”, zwróćmy uwagę na chociażby tylko społeczno-emocjonalne, adaptacyjne i wychowawcze aspekty tego nauczania, o których jest szerzej mowa aż w trzech rozdziałach *Raportu*. Studia czy kursy przygotowujące nauczyciela instrumentalistę muszą to wszystko uwzględnić. I teoretycznie, i praktycznie – jak, w jaki sposób to już inne zagadnienie.

B. Podobnie sprawa ma się w odniesieniu do kształcenia (dla tego etapu) nauczycieli przedmiotów (byłoby lepiej powiedzieć – przedmiotu) o specjalności ogólnomuzycznej. Tu niewątpliwie, zwłaszcza w zakresie odwołującym się do koncepcji Dalcroze’a, sprawa jest łatwiejsza. Choć też nie bez problemów – wypracowana u nas metodyka rytmiki zamyka nauczanie jej w ramach odrębnego przedmiotu, gdy w swej istocie i genezie jest to właśnie metoda, jedna z metod bardzo przydatnych w pracy z dzieckiem i nie tylko. Podobnie zresztą (choć na innych zasadach) „ograniczone metodycznie” jest kształcenie słuchu – powiązanie wzajemne już tylko tych dwóch przedmiotów, nawet bez stosowania rozwiązań polegających na ich zintegrowanym nauczaniu, nastrocza wiele kłopotów (zwłaszcza u części kadry nauczającej – przedstawia je rozdział V autorstwa Ewy Stachurskiej). A gdyby jeszcze – wzorem coraz większej liczby krajów – wprowadzono choćby tylko w pewnym zakresie metodę relatywną, zadanie dla uczelni kształcących nauczycieli rysowałoby się jako zadanie bardzo poważne i na lata doświadczeń.

C. W końcu, sprawa przygotowania nauczycieli instrumentalistów (tych przede wszystkim chyba?) do prowadzenia muzykowania zespołowego. To trudne zadanie. Z prowadzeniem orkiestry czy chóru problemu tego nie ma (chyba nie ma?), ale małych form muzykowania, w dodatku o elementarnym i zróżnicowanym poziomie zaawansowania uczniów (a nie kameralistyki, jak to sformułowano w niedawno ogłoszonych planach reformy szkół I st.!), problem jest i długo będzie istniał – brak repertuaru, bo problemy organizacji, bo właśnie brak nauczycieli! Trudności się piętrzą. Ale jeżeli przypomnimy sobie podrozdział VI autorstwa Anny Gluski o tym m.in. że uczniowie w szkole muzycznej mają prawo mieć trudności tak samo jak

mają prawo mieć satysfakcję z ich pokonywania, wymienione wyżej zadania tym bardziej tak trzeba traktować – jako wielkie zadania, ale i jako niemal pokoleniowe wyzwanie dla tych, którym na sercu leży stan i rozwój naszego systemu szkolnictwa muzycznego.

Bibliografia

- Appelt K. (2005), *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka*, [w:] Brzezińska A. I. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk: Gdańskie wydawnictwo Psychologiczne.
- Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań: Zysk i Sk-a.
- Białkowski A. (red.) (2008), *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Warszawa: Fundacja Polskiej Rady Muzycznej.
- Białkowski A. (2011), *Edukacja muzyczna. Problemy, wyzwania, kierunki rozwoju*, [w:] *Raport o stanie muzyki polskiej*, Warszawa: IMiT.
- Bissinger-Ćwierz U. (2012), *Informacje na temat efektów wdrażania Konwencji i Rekomendacji w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty UNESCO w dziedzinie edukacji artystycznej w Polsce w latach 2006-2011*. Materiał nieopublikowany, Warszawa: CEA.
- Boni M. (2010), *Podsumowanie raportu Polska 2030, wyzwania rozwojowe*, <http://zds.kprm.gov.pl/podsumowanie-raportu-polska-2030>, 20.07.2012.
- Brzeziński J. (2007), *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa: PWN.
- Chmurzyńska M. (2009a), *Poczucie kompetencji i skuteczności zawodowej a rezultaty pracy pedagogicznej nauczycieli fortepianu ze szkół muzycznych I stopnia*. Niepublikowana praca doktorska, Warszawa: UMFC.
- Chmurzyńska M. (2009b), *Self-Efficacy of Piano Teachers' of Specialized Music Schools'*, [w:] J. Louhivuori, T. Eerola (red.), *ESCOM 2009. Proceedings*, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Chmurzyńska M. (2011), *The optimal piano teacher: Sosniak's model versus Polish teachers form public music schools*. „Interdisciplinary Studies in Musicology”, 10.
- Chmurzyńska M. (2012a), *How (not) to Discourage Youngsters from Playing the Piano? On Bad and Good Piano Teaching*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 45, www.sciencedirect.com/science/journal/18770428/45, 22.09.2012.
- Chmurzyńska M. (2012b), *Cognitive and emotional aspects of pupils' attitudes towards piano teachers and piano lessons*. [w:] E. Cambouropoulos, C. Tsougras (red.). *Proceedings of the ICMPC-ESCOM 2012 Joint Conference*, Saloniki: School of Music Studies, Aristotle University of Thessaloniki.
- Csikszentmihalyi M., Csikszentmihalyi I. S. (1993), *Family influences on the development of giftedness*, [w:] G. R. Bock, K. Ackrill (red.). *The origins and development of high ability*, Chichester: Wiley.

- Davidson J. W., Howe M. J. A., Moore D. G., Sloboda J. A. (1996), *The role of parental influences in the development of musical ability*. „British Journal of Developmental Psychology”, 14.
- Dembo M. H. (1997), *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa: WSiP.
- Dramowicz D. (2000), *Brak czasu na naukę – podstawowy problem uczniów Państwowych Szkół Muzycznych. Geneza problemu i kilka pomysłów na jego rozwiązanie*, Praca dyplomowa Podyplomowych Studiów Zarządzania, Łódź: Akademia Muzyczna.
- Dramowicz D. (2011), *Porównanie ukończenia szkoły przez absolwentów szkół muzycznych regionu Północno-Wschodniego*, Olsztyn: Biuro Wizytatora CEA.
- Encyklopedia Muzyki PWN* (1995), hasło: *Słuch muzyczny*.
- Ericsson K. A. (1997), *Deliberate practice in the acquisition of expert performance: An overview*. W: H. Jorgensen A. C. Lehmann (red.). *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*, Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Fontana D. (1998), *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Franken R. E. (2005), *Psychologia motywacji*, Gdańsk: GWP.
- Fredriksson U. (2006), *Międzynarodowe standardy praw dzieci do edukacji*, [w:] Hart S. i inni (red.), *Prawa dzieci w edukacji*, Gdańsk: GWP.
- Frydrychowicz A., Koźniewska E., Matuszewski A., Zwierzyńska E. (2006), *Skala gotowości szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo EFS.
- Gabryś J. (1999), *Z dziejów szkolnictwa muzycznego w powojennej Polsce*, [w:] Z. Konaszkiewicz (red.), *Edukacja muzyczna w Polsce*, Warszawa: AMFC.
- Gabryś J. (1999a), *Polskie szkolnictwo muzyczne w latach 1945 – 1970*, [w:] Z. Konaszkiewicz (red.), *Edukacja muzyczna w Polsce*, Warszawa: AMFC.
- Gliniecka-Rękawik M. (2007), *Sylwetka pierwszego nauczyciela gry według uczniów szkoły muzycznej*, [w:] B. Kamińska M., Chmurzyńska M. (red.), *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, Warszawa: AMFC.
- Gliniecka-Rękawik M. (2008), *Kształtowanie motywacji a nauka gry na instrumencie uczniów szkoły muzycznej I stopnia*. Niepublikowana praca doktorska, Warszawa: AMFC.
- Gliniecka-Rękawik M. (2009), *Relacja z obserwacji indywidualnych lekcji gry na instrumencie w klasach 0–3 szkoły muzycznej I stopnia*, [w:] Z. Konaszkiewicz (red.), *Szkoła muzyczna*, Warszawa: UMFC.
- Gluska A. A. (2010), *Charakterystyka pomocy psychologicznej w świetle trudności doświadczanych przez uczniów szkół muzycznych*, [w:] Manturzevska M., Kamińska B., Gluska A. A. (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych. Rys historyczny i współczesne kierunki działań*, Warszawa–Bydgoszcz: CEA; Wydawnictwo PZSM im. A. Rubinsteina.
- Głowacka-Kacperczyk K. (2003), *Co mi dała szkoła muzyczna. Ocena nauki w szkole przez byłych uczniów i absolwentów szkół muzycznych I i II stopnia, którzy niekontynuują nauki*, Praca dyplomowa Podyplomowego Studium Psychologii Muzyki, Warszawa: AMFC.
- Gordon E. E. (1999), *Podstawowa miara słuchu muzycznego i Średnia miara słuchu muzycznego. Testy uzdolnień muzycznych dla dzieci w wieku 5–9 lat*. Podręcznik, Warszawa: AMFC.
- Hallam S. (1997), *What do we know about practicing? Towards a model synthesizing the research literature*, [w:] H. Jorgensen, A. C. Lehmann (red.), *Does practice ma-*

- ke perfect? Current theory and research on instrumental music practice*, Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Hallam S. (2009), *Motywacja do uczenia się*, [w:] B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.). *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy*, Warszawa: UMFC.
- Janiszewska B. (2008), *Ocena Dojrzałości Szkolnej*, Warszawa: Wydawnictwo „Seventh Sea”.
- Janczewski Z. (1977). *Biopsychiczne, środowiskowe i pedagogiczne przyczyny niepowodzeń w nauce muzyki*, [w:] *Dorobek i perspektywy rozwoju psychologii i pedagogiki muzyki w PRL. Materiały z Sympozjum w PWSM w Warszawie*. „Zeszyty Naukowe” nr 5, cz. I, Warszawa: Wydawnictwo PWSM.
- Jankowska M. (1990), *Szkolnictwo muzyczne w Polsce. Zebrane materiały statystyczne*, Warszawa: AMFC.
- Jankowski W. (red) (1966), *Systemy rekrutacji do szkół muzycznych I stopnia*, Warszawa: COPSA.
- Jankowski W. (1979), *Eksperymentalna reforma w szkołach muzycznych I stopnia*, Warszawa: AMFC.
- Jankowski W. (1984), *O współczesnych systemach kształcenia muzyków*, [w:] *Kadra dla muzyki. Kadrowe problemy kultury*, Gołębiewski, A., Szewczyk, L. (red.), Warszawa: Instytut Kultury.
- Jankowski, W. (2001), *O systemie szkolnictwa i wychowania muzycznego w Polsce*, [w:] *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, Manturzevska M., Chmurzyńska M. (red.), Warszawa: Wydawnictwo AMFC.
- Jankowski, W. (2002), *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*, Warszawa: AMFC, CEA.
- Jankowski W. (red.) (2006), *Powszechna edukacja muzyczna. Obowiązek czy szansa?*, współpraca Łabanow V., Warszawa: MSCDN, Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”.
- Jankowski, W. (2009), *Wielowskaźnikowa metoda badań nad systemem kształcenia muzycznego*, [w:] *Szkoła muzyczna. Studia i szkice*, Konaszekiewicz, Z. (red.), Warszawa: UMFC.
- Jankowski W., Kotarska H. (1968), *Badania nad czynnikami powodzenia w studiach muzycznych*, „Psychologia Wychowawcza” nr 5.
- Jaślar-Walicka E. (2001), *Różne modele nauczycieli w przebiegu edukacji muzycznej w świetle badań amerykańskich i polskich nad talentami muzycznymi*, [w:] *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, Manturzevska M., Chmurzyńska M. (red.), Warszawa: Wydawnictwo AMFC.
- Kamińska B. (1997), *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Warszawa: AMFC.
- Kamińska B., Kotarska H. (2008), *Średnia miara słuchu muzycznego*, Warszawa: UMFC.
- Kępińska-Welbel J. (1985), *Próba psychologicznej analizy trudności w procesie kształcenia muzycznego*, [w:] Jankowski W. (red.), *Nauka wobec sztuki i pedagogiki muzycznej*, „Zeszyty Naukowe PWSM”, Warszawa: PWSM.
- Kępińska-Welbel J. (1991), *Poradnictwo psychologiczne dla uczniów i nauczycieli szkół muzycznych w Polsce*, [w:] Miklaszewski K., Meyer-Borysewicz M. (red.), *Psychologia muzyki. Problemy – zadania – perspektywy*, Warszawa: AMFC.
- Kodály Z. (2002), *O edukacji muzycznej. Pisma wybrane*, Warszawa: AMFC, Węgierski Instytut Kultury.
- Konaszekiewicz Z. (2001), *Szkice z pedagogiki muzycznej*, Warszawa: AMFC.

- Kotarska H. (1990), *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*, [w:] Manturzevska M., Kotarska H. (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Warszawa: WSiP.
- Kotarska H. (2001), *Czynniki powodzenia w nauce muzyki w świetle badań polskich*, [w:] M. Manturzevska, M. Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, Warszawa: AMFC.
- Kozielecki J. (1998), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozłowska-Lewna Alicja (2006), *Innowacyjna strategia kształcenia słuchu muzycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Gdańsk: AMiSM.
- Kozłowska-Lewna A. (2009), *Nowy, alternatywny model szkoły muzycznej I stopnia*, [w:] *Szkoła muzyczna. Studia i szkice*, Warszawa: UMFC.
- Kumik E. (2012), *Postrzeganie środowiska szkolnego przez uczniów szkół muzycznych*, Referat zaprezentowany podczas I Konwencji Pedagogiki Muzyki, Gdańsk: AMiSM.
- 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://www.kongreskultury.pl/library/File/RaportSzkolnictwo/Kurzynski_expertyza.pdf, 12.09.2012.
- Kwaśnica R. (2007), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa: PWN.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lachowicz I. (1975), *Formy pracy psychologa szkolnego w POSM I i II st.* [w:] Z doświadczeń pracy psychologów w szkołach artystycznych, „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne”, nr XL. Zeszyt 157, Warszawa: COPSA.
- Ledzińska M. (2009), *Człowiek współczesny w obliczu stresu informacyjnego*, Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Lewandowska A. (2010), *Przyczyny trudności i niepowodzeń w nauce muzyki w szkołach muzycznych I stopnia*, [w:] Manturzevska M., Kamińska B., Gluska A. A. (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych. rys historyczny i współczesne kierunki działań*, Warszawa–Bydgoszcz: CEA, Wydawnictwo PZSM im. A. Rubinsteina.
- Lewandowski J., Taradejna T. (2008), *Niepublikowany Raport dotyczący sprawności kształcenia w polskich szkołach muzycznych*, Warszawa: CEA.
- Manturzevska M. (1969), *Psychologiczne warunki osiągnięć pianistycznych*. Wrocław–Warszawa–Kraków: PAN.
- Manturzevska M. (1974), *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*, „Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych”, zeszyt 147, t. 3, Warszawa: COPSA.
- Manturzevska M. (1977), *Przyczyny trudności i niepowodzeń w studiach muzycznych w świetle doświadczeń poradni psychologicznej PWSM w Warszawie*, „Zeszyty Naukowe”, nr 5, cz. II, *Osiągnięcia psychologiczne w pedagogice*, Warszawa: PWSM.
- Manturzevska M. (1990), *Przebieg życia muzyka w świetle badań biograficznych*, [w:] M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Warszawa: WSiP.
- Manturzevska M. (1999), *Tu się zaczęła nasza służba*, [w:] Jankowski W., Zemła A. (red.), *Pierwsza szkoła umuzykalniająca w powojennej Warszawie*, Warszawa: Wydawnictwo PSM I st. nr 1 im. O. Kolberga.

- Manturzevska M. (2010), *Wprowadzenie*, [w:] Manturzevska M., Kamińska B., Gluska A. (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych. Rys historyczny i współczesne kierunki działań*, Warszawa–Bydgoszcz: CEA, Wydawnictwo PZSM im. A. Rubinsteina.
- Manturzevska M., Chmurzyńska M. (red.) (2001), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, Warszawa: AMFC.
- Michalski A. (2003), *Szkic do przemian ustrojowych szkolnictwa muzycznego w Polsce*, [w:] *Wybrane problemy edukacji muzycznej*, Bonna B., Michalski A., Szubertowska E. (red.), Toruń.
- Mieszalski S. (1997), *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa: WSiP.
- Mietzel G. (2003), *Psychologia kształcenia*, Gdańsk: GWP.
- Miklaszewski K. (1990), *Uczenie się muzyki*, [w:] Manturzevska, M., Kotarska, H. (red), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Warszawa: WSiP.
- Miklaszewski K. (2000), *Osoby znaczące w wypowiedziach muzyków*, [w:], Jankowski W., Kamińska B., Miśkiewicz A. (red.). *Człowiek – muzyka – psychologia*, Warszawa: AMFC.
- Millati W. (1972), *Organizacja szkolnictwa artystycznego w Polsce*, „Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych”, zeszyt 141, Warszawa: COPSA.
- Niepiekło B. (2010), *Gdy sześciolatek znajdzie się w mojej klasie*. [w:] *Metody pracy z dzieckiem 6-letnim w szkole muzycznej*, Materiały konferencyjne (nieopublikowane), Warszawa: CENSA, UMFC.
- North A., Hargreaves D. (2008), *The Social and Applied Psychology of Music*, New York: Oxford University Press.
- Neuhaus H. (1970), *Sztuka pianistyczna*, Kraków: PWM.
- Olejnik P. (2007), *Kompetencje nauczyciela – oczekiwania a rzeczywistość*, [w:] Bartkowicz Z., Kowaluk M., Samujło M. (red.), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Lublin: UMCS.
- Pawłowski K., wraz z zespołem (2009), *Raport o stanie kultury w obszarze szkolnictwa artystycznego*. Warszawa, MKiDN, http://www.kongreskultury.pl/title,Raport_o_szkolnictwie_artystycznym,pid,633.html, 09.07.2012.
- Podstawowe uwarunkowania dostępu dzieci i młodzieży do kultury muzycznej* (1986, 1990). Ekspertyza naukowa wykonana przez Akademię Muzyczną im. F. Chopina w Warszawie z inicjatywy Polskiej Rady Muzycznej, t. 1 i 2, Warszawa, AMFC, 1986; t. 2, Warszawa, AMFC, 1990.
- Poraj G. (2009), *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Prosnak J. (1976), *Polihymnia ucząca. Od Średniowiecza do czasów współczesnych*, Warszawa: WSiP.
- Przybylski T. (1994), *Z dziejów nauczania muzyki w Krakowie*, Kraków: Musica Jagiellonica.
- Rakowski A. (1984), *Podstawowe uwarunkowania dostępu dzieci i młodzieży do kultury muzycznej. Ekspertyza naukowa wykonana przez Akademię Muzyczną im. F. Chopina w Warszawie z inicjatywy Polskiej Rady Muzycznej*. „Zeszyty Naukowe”, nr 12, Warszawa: AMFC.
- Raport z badań wyników nauczania „Kształcenia słuchu” w szkołach muzycznych I stopnia w Polsce*. CEA 2007, <http://www.cea.art.pl/raporty.html>, 05.05.2012.
- Raport z badań wyników nauczania „Kształcenia słuchu” w szkołach muzycznych I stopnia w Polsce*. CEA 2009, <http://www.cea.art.pl/raporty.html>, 05.05.2012.
- Raport z badań wyników nauczania „Kształcenia słuchu” w szkołach muzycznych I stopnia w Polsce*. CEA 2011, <http://www.cea.art.pl/raporty.html>, 05.05.2012.

- Raport z badań wyników nauczania przedmiotów ogólnomuzycznych w szkołach muzycznych I stopnia w Polsce. CEA 2005, <http://www.cea.art.pl/raporty.html>, 05.05.2012.
- Renwick J. M., McPherson G. E. (2002), *Interest and choice: student-selected repertoire and its effect on practising behavior*, „British Journal of Music Education”, 19.
- Rosemann B. (1991), *Model pracy psychologa w szkolnictwie muzycznym*, [w:] Miklaszewski K., Meyer-Borysewicz M. (red.) *Psychologia muzyki. Problemy – zadania – perspektywy*, Warszawa: AMFC.
- Roszkiewicz I. (1975), *Z zagadnień pracy psychologa w szkolnictwie artystycznym*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne nr XL. Z doświadczeń pracy psychologów w szkołach artystycznych”, zeszyt 157, Warszawa: COPSA.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: Wydawnictwa akademickie i Profesjonalne.
- Rutkowski R. (1981), *Układ przestrzenny i dostępność społeczna szkolnictwa artystycznego*, [w:] Gołębiowski B., Szewczyk L. (red.), *Materiały do raportu o stanie i perspektywach kadr kultury*. Cz. I, Warszawa: Instytut Kultury.
- Sękowski A. (1989), *Osobowość a osiągnięcia artystyczne uczniów szkół muzycznych*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, PAN.
- Sierszeńska-Leraczyk M. (1991), *Pomoc psychologiczna młodzieży uzdolnionej muzycznie: oczekiwania młodzieży Liceum Muzycznego w Poznaniu*, [w:] Miklaszewski K., Meyer Borysewicz M. (red.), *Psychologia muzyki. Problemy – zadania – perspektywy*, Warszawa: AMFC.
- Sierszeńska-Leraczyk M. (2011), *Środowisko rodzinne a ciągłość i jakość edukacji muzycznej*, Poznań: Akademia Muzyczna im. I. J. Paderewskiego.
- Sierszeńska-Leraczyk M. (2011a), *Środowisko rodzinne a ciągłość i jakość edukacji muzycznej*, Poznań: Akademia Muzyczna im. I. J. Paderewskiego.
- Sierszeńska-Leraczyk M. (2011b), *Od czego zależy sukces w muzyce*, [w:] Czerniawska, E. (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*, Warszawa: Difin.
- Sloboda J. A. (2005), *Are some children more gifted for music than others?* [w:] J. Sloboda (red.). *Exploring the Musical Mind* (297–316), New York: Oxford University Press Inc.
- Sloboda J. A. (2008), *Wykłady z psychologii muzyki*, Warszawa: UMFC.
- Sloboda J., Davidson J., Howe M., Moore D. (1996), *The role of practice in the development of performing musicians*. „British Journal of Psychology”, 87.
- Soltis J. F., Fenstermacher G. D. (2000), *Style nauczania*, Warszawa: WSiP.
- Sosniak L. (1990), *The tortoise, the hare and the development of talent*, [w:] Howe M. J. A. (red.), *Encouraging the development of exceptional abilities and talents*, Leicester.
- Super D. E. (1957), *Vocational Development*, New York: Columbia University.
- Śledziński S. (red.) (1960), *150 lat Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Warszawie*, Kraków: PWM.
- Śledziński S. (1981), *Szkolnictwo muzyczne w okresie II Rzeczypospolitej*, [w:] *Muzyka – Kultura – Społeczeństwo. Księga Sesji Artystyczno-Naukowej z okazji 60-lecia Odzyskania Niepodległości*, Warszawa: AMFC.
- Stachowicz C. (1975), *Z badań nad przyczynami niepowodzeń uczniów szkół muzycznych*. „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Z doświadczeń pracy psychologów w szkołach artystycznych”, zeszyt 157, Warszawa: COPSA.

- Statkiewicz K. (1977), *Działalność warszawskich poradni psychologicznych dla szkół muzycznych*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej” nr 5, cz. II, Warszawa: PWSM.
- Straszewski M. (2003), Rola nauczyciela w kształtowaniu motywacji ucznia, [w:] Konaszewicz Z. (red.), *Trwałe wartości edukacji muzycznej w zmieniającym się świecie*, Warszawa: AMFC.
- Twarowska M. (2012), *Edukacja w przedszkolu muzycznym a kariera szkolna ucznia szkoły muzycznej*, niepublikowana rozprawa doktorska, Warszawa: UMFC.
- Zemła A. (1990), *Kwestia dostępu do kształcenia muzycznego w aspekcie porównawczym*, [w:] *Podstawowe uwarunkowania dostępu dzieci i młodzieży do kultury muzycznej*, t. 2, Warszawa: AMFC.

Spis tabel

1.1	Szkoły artystyczne wg organów prowadzących (rok szkolny 2011/2012)	23
1.2	Szkoły muzyczne stopnia podstawowego i średniego ogółem (rok szkolny 2011/2012)	24
1.3	Szkoły muzyczne MKiDN (rok szkolny 2011/2012)	25
1.4	Rozmieszczenie szkół muzycznych (MKiDN) wg typów i województw (rok szkolny 2011/2012)	26
1.5	Rozmieszczenie szkół muzycznych I stopnia (MKiDN) wg województw i wielkości miast (rok 2011)	27
1.6	Szkoły muzyczne stopnia I (MKiDN) w miastach o wielkości 10–15 tys. mieszkańców	28
1.7	Miasta z jedną szkołą muzyczną I stopnia (MKiDN) wg województw (rok 2011)	28
1.8	Kształcenie muzyczne na poziomie podstawowym, stopień I (rok szkolny 2011/2012)	29
1.9	Dostępność społeczna szkół muzycznych I stopnia (MKiDN) wg województw .	30
1.10	Szkoły podstawowe wg województw (rok 2009/2010) (w tym: artystyczne ogólnokształcące)	32
2.1	Zestawienie nauczycieli instrumentu wg specjalności	39
2.2	Rozkład liczebności nauczycieli wg kategorii wiekowych	39
2.3	Wiek a wykształcenie i typ szkoły	40
2.4	Wymiar zatrudnienia (na podstawie dostępnych danych)	40
2.5	Wymiar zatrudnienia niektórych grup instrumentalistów	41
2.6	Rozkład płci w badanej grupie	43
2.7	Kategorie wiekowe w badanej grupie	43
2.8	Rozkład stażu pracy w badanej grupie	43
2.9	Wykształcenie badanej grupy	44
2.10	Nauczyciele instrumentu – rozkład według specjalności	44
3.1	Rodzaj przedmiotu i odsetek uczących nauczycieli	56
3.2	Cykl sześcioletni kształcenia uczniów	60
3.3	Cykl czteroletni kształcenia uczniów	60
4.1	Stowarzyszenia i fundacje muzyczne działające przy szkołach muzycznych I st.	83
4.2	Współpraca szkół z lokalnymi instytucjami kultury muzycznej	84
4.3	Organizacja koncertów uczniowskich o charakterze otwartym dla mieszkańców miasta i regionu	85

4.4	Koncerty muzyczne z udziałem uczniów szkół muzycznych I stopnia	85
4.5	Koncerty muzyczne z udziałem profesjonalnych artystów w szkołach muzycznych	86
4.6	Współpraca szkół muzycznych i ogólnokształcących w zakresie rekrutacji	87
4.7	Ogniska muzyczne i inne instytucje edukacji muzycznej funkcjonujące w obiektach szkół muzycznych	89
4.8	Organizacja zajęć dla dzieci w wieku przedszkolnym w szkołach muzycznych I st.	90
4.9	Organizacja zajęć przygotowawczych w szkołach muzycznych I st. wg danych CEA	93
4.10	Zainteresowanie kandydatami, którzy nie zakwalifikowali się do szkoły muzycznej I st.	93
4.11	Zespoły muzyczne w szkołach muzycznych I stopnia	98
4.12	Przyzwolenie organu prowadzącego szkołę na rozwijanie muzykowania zespołowego	99
4.13	Dyskusja na temat rozwiązań modelowych szkolnictwa muzycznego w szkołach muzycznych	104
5.1	Przyjęcia do szkoły w stosunku do ubiegających się kandydatów (rekrutacja 2011)	113
5.2	Zestawienie przyjęć na poszczególne instrumenty w cyklach 6- i 4-letnim w szkołach prowadzonych przez MKiDN	117
5.3	Porównanie przyjęć uczniów na poszczególne instrumenty w trzech wybranych szkołach z miast powiatowych (średnie z roczników 2009/2010, 2010/2011) .	118
5.4	Porównanie ukończenia szkoły przez uczniów w poszczególnych cyklach i klasach instrumentalnych (absolwenci 2011; szkoły MKiDN)	124
6.1	Wybrane w badaniach kategorie trudności wraz z poziomem nasilenia	142
6.2	Klasyfikacja metodą sędziów kompetentnych trudności doświadczanych przez uczniów szkół muzycznych I stopnia w ramach psychofizycznych sfer funkcjonowania dziecka; procentowy wynik zgodności sędziów w zakresie przyporządkowania kategorii problemu do sfery funkcjonowania ucznia	143
6.3	Podsumowanie wyników analizy dyskryminacyjnej wskazujące cechy wyróżniające uczniów w wyodrębnionych trzech głównych kategoriach doświadczanych trudności	145
6.4	Wykaz trudności doświadczanych przez uczniów szkół muzycznych I stopnia, kwalifikujących się do otrzymywania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 17 listopada 2010 r., w kolejności od trudności najczęściej występujących do najrzadziej występujących wśród uczniów szkół muzycznych, wraz z przykładami szczegółowymi oraz z opisem udzielanej uczniom pomocy	149
6.5	Opinie psychologów i pedagogów na temat korzyści, jakich doświadcza dziecko uczące się w szkole muzycznej I stopnia	155