

*Andrzej Białkowski*

## Edukacja muzyczna – poszukiwanie nowej perspektywy

+

### **Uwagi wstępne**

+

Jeżeli za punkt wyjścia tego tekstu przyjmiemy diagnozę „Edukacja muzyczna. Problemy, wyzwania, kierunki rozwoju”<sup>-1</sup> opublikowaną w 2011 roku w ramach *Raportu o stanie muzyki polskiej* i założymy, że jego celem jest podjęcie zagadnień potraktowanych wówczas marginalnie oraz wskazanie problemów, które pojawiły się w badaniach naukowych i praktycznych debatach toczonych wokół edukacji muzycznej w Polsce w roku 2011, to niezbędne będzie poczynienie kilku uwag wstępnych. Po pierwsze, procesy edukacyjne mają na ogół charakter długofalowy. Monitorowanie ich przebiegu i rezultatów, identyfikowanie trendów czy kierunków rozwoju wymaga czasowego dystansu, czego na ogół nie gwarantuje skupianie się na kwestiach bieżących. Tekst ten jest więc tylko szkicem problemów, przed którymi stoją dziś muzyczni animatorzy, nauczyciele, instytucje kulturalne i edukacyjne oraz organizatorzy oświaty muzycznej w Polsce. Po drugie, nawiązanie do tej optyki oznacza podjęcie jedynie wybranych wątków zagadnienia oraz pozostawienie na uboczu innych, często równie istotnych i nośnych merytorycznie. Oznacza też rezygnację z próby hierarchizowania lub wyznaczania ważności spraw, pozostawiając to zadanie analizom bardziej kompleksowym i zaawansowanym. Po trzecie, badanie procesów w toku wymaga większej niż się na ogół sądzi wrażliwości na kontekst, na bliższe i dalsze otoczenie analizowanych zagadnień. W przypadku analiz muzyczno-edukacyjnych oznacza to zarówno konieczność skupienia się na trendach w obszarze oświaty oraz sytuacji innych podmiotów bądź instytucji oferujących usługi edukacyjne, jak

i na przeobrażeniach, z którymi mamy do czynienia w sferze socjokultury, w tym zwłaszcza na zagadnieniach będących następstwem rozwoju technologicznego, który zmienił nie tylko sytuację na muzycznej scenie i wokół niej, ale zmusił też do przemyślenia celów i priorytetów w sferze nauczania i nabywania kompetencji muzycznych. + + Bez uwzględnienia tych czynników, które w znacznym stopniu decydują zarówno o pojawieniu się określonych trendów, jak i ich późniejszej dynamice, każda analiza edukacyjna jest powierzchowna i uproszczona. + + + + + + +

+ + Większość diagnoz dotyczących stanu edukacji muzycznej, a także opracowań poświęconych różnym zakresom i aspektom funkcjonowania rynku muzyczno-edukacyjnego w Polsce przyjmuje za punkt wyjścia sytuację podmiotów i instytucji edukujących. Akceptuje więc, przynajmniej milcząco, sytuację, którą A. Rakowski nazywa „dominacją rynku producenta”. Skupia się na barierach i ograniczeniach tkwiących wewnątrz określonych instytucji, niesłusznie zakładając, że ich usunięcie spowoduje zasadniczy wzrost efektywności. Niemal zupełnie pomija się zmiany w szerszym kontekście kulturowym, które zdają się wskazywać na potrzebę bardziej fundamentalnego przemyślenia priorytetów. Uwaga ta dotyczy w pewnym stopniu także analiz prowadzonych w tym tekście (który skupia się głównie na instytucjach), choć staramy się tu spojrzeć na problem z nowej perspektywy, a także wprowadzić do debaty wątki wynikające ze zwrócenia uwagi na nowe potrzeby i oczekiwania edukowanych. +

### Różne konteksty i obszary muzycznego edukowania

+  
W. Bowman i A.L. Frega we wstępie do *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*, jednego z nowszych podręczników poświęconych teoretycznym kontekstom nauczania, zwracają uwagę, że powracające, systematyczne i krytyczne badanie przekonań i założeń (będących podstawą działań edukacyjnych) ma podstawowe znaczenie dla profesjonalnej praktyki w dziedzinie nauczania muzyki. Bez uwzględnienia tego kontekstu nie ma bowiem żadnych solidnych podstaw do twierdzenia, że nasze wysiłki edukacyjne osiągają cel, dla którego realizacji powołana została nasza profesja.<sup>-2</sup> + + + Jest rzeczą charakterystyczną, że większość analiz dotyczących podstaw nauczania muzyki, a także badań jego efektywności koncentrowała się w minionym okresie na edukacji szkolnej. To właśnie w zaniedbaniu tego obszaru upatrywano głównej przyczyny niskiego poziomu muzycznego wyedukowania polskiej młodzieży

oraz narastania kompetencyjnej luki pomiędzy muzyczną elitą a resztą społeczeństwa (dość powszechnie sądzi się, że jest ona w Polsce zdecydowanie większa niż w innych krajach Europy, choć brakuje danych empirycznych potwierdzających tę tezę). Jest to bez wątpienia perspektywa zbyt wąska. + + + Jej niewystarczalność wynika z faktu, że wyłącza z pola zainteresowania badaczy ogromny obszar praktyk edukacyjnych realizowanych w przestrzeni społecznej i budzących szerokie zainteresowanie w środowisku młodych miłośników muzyki (oraz mających istotny wpływ na ich kompetencje w tym zakresie). Osłabia też zainteresowanie nowatorskimi działaniami edukacyjnymi, które ze względu na swoją specyfikę nie mieszczą się w ramach szkoły, oraz działaniami nauczycieli i animatorów pragnących indywidualnie definiować sens i powołanie własnej profesji. Ujęcie kompleksowe wymaga więc wyjścia poza utrwalony schemat oraz uwzględnienia szerszego spektrum muzycznych praktyk, realizowanych zarówno w sferze edukacji formalnej, jak i nieformalnej. + + + + + Podążanie tym tropem charakterystyczne jest dla analiz pojawiających się w ostatnim czasie i jest jedną z najłatwiej dostrzegalnych jej cech. + Formalna edukacja muzyczna w Polsce to przede wszystkim działania (głównie, choć nie wyłącznie, o charakterze ekstensywnym) realizowane przez szkolnictwo ogólnokształcące, ale także szkolnictwo muzyczne I st., które „zapewnia dzieciom i młodzieży – w szerokiej skali społecznej – możliwości 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”.<sup>-3</sup> + + Edukacja nieformalna to obszerny i zróżnicowany kompleks praktyk nauczania realizowanych przez instytucje i ośrodki kultury, organizacje pozarządowe oraz działających na szczeblu lokalnym animatorów i miłośników muzyki. Obejmuje on też działania samych artystów, zarówno profesjonalnych, jak i nieprofesjonalnych, którzy, jak słusznie zwracał uwagę A. Chłopecki, „dzięki zawartości sieci dysponują komputerowymi narzędziami, które w całkowicie profesjonalny sposób mogą wyrażać ich artystyczne idee”.<sup>-4</sup> + Terenem ich działania jest bardzo często internet, który oferując nieograniczone zasoby oraz proste narzędzia komunikacji, pozwala nie tylko na uzupełnianie kompetencyjnych niedostatków, ale także efektywne dzielenie się własnymi doświadczeniami i umiejętnościami. Owe doświadczenia postrzegane są często przez młodych użytkowników jako bardziej cenne i znaczące niż propozycje szkoły, której oferta

traktowana jest często jako zbyt odległa od codziennych praktyk i upodobań muzycznych. + + + Warto też uwzględnić to, że chociaż działania w obu sferach (formalnej i nieformalnej) charakteryzuje odrębność specyfiki i skłonność do wykorzystywania właściwego sobie asortymentu, środków, metod i form realizacji celów, posiadają one znaczący potencjał wzajemnego przenikania się. Na przykład charakterystyczne dla nieformalnych działań edukacyjnych praktyki wzajemnego „uczenia się od siebie” mają szansę wzbogacić metodykę prowadzenia zajęć artystycznych w szkołach oraz podnieść ich atrakcyjność dla uczniów.

+

### **Szkoła ogólnokształcąca – edukacja muzyczna dla wszystkich**

+

Okres, który minął od opublikowania *Raportu o stanie muzyki polskiej*, nie przyniósł w obszarze powszechnej edukacji muzycznej znaczących zmian w kategoriach ilościowych. Większość przywołanych w nim danych odnoszących się do liczby godzin przeznaczonych na poszczególnych etapach nauczania na zajęcia muzyczne, liczby i kwalifikacji nauczycieli itp., zmieniła się w sposób nieznaczny, dlatego kwestie te pominiemy. Skupimy się tu jedynie na dwóch obszarach, które z dzisiejszej perspektywy wydają się szczególnie istotne. Mam tutaj na myśli obowiązującą podstawę programową, której wdrożenie pozwoliło na zgromadzenie doświadczeń ułatwiających ocenę, oraz zajęcia pozalekcyjne będące jednym z najważniejszych obszarów działań szkoły nakierowanych na potrzeby i zainteresowania uczniów. + + + +

+

### **Muzyka w podstawie programowej kształcenia ogólnego**

+

Podstawa programowa kształcenia ogólnego jest strategicznym dokumentem oświaty w Polsce, określającym cele i treści nauczania. Jej aktualnie obowiązująca wersja wprowadzona została Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku. To, co zaproponowano w niej dla przedmiotu „muzyka”, przyjęte zostało zarówno przez środowiska nauczycielskie, jak i akademickie w sposób dość sceptyczny, zwłaszcza w zakresie treści nauczania (w zakresie celów dokument bez wątplenia jest mniej kontrowersyjny). + Atrakcyjna i dobrze przemyślana forma dokumentu (charakterystyczna dla całej podstawy programowej) nie zmienia bowiem faktu, że w istocie jest on

realnym wcieleniem sposobu myślenia i aspiracji pedagogów muzyki z lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. Z dzisiejszej perspektywy wydaje się niezbyt nowoczesny i w niewystarczającym stopniu nakierowany na rzeczywiste potrzeby związane z rozwojem muzycznym uczniów. Nie znaczy to oczywiście, że w rękach kreatywnych nauczycieli nie jest dokumentem użytecznym i sprzyjającym konstruowaniu nowoczesnej praktyki nauczania. Należy pamiętać, że podstawa programowa nie jest programem nauczania, a jedynie zbiorem treści, które twórcy programów (nauczyciele) zobligowani są uwzględniać, wykorzystując przy tym cały asortyment indywidualnych zasobów i możliwości, a także preferencji w zakresie form czy metod pracy. Doświadczenia ostatnich lat wskazują, że ten właśnie aspekt zmian, które dokonały się w ostatnim czasie w systemie oświaty, jest jednym z bardziej znaczących i obiecujących. + + + + +

+ + + Niezależnie od wskazanych powyżej niedostatków nowej podstawy programowej nauczania muzyki, warto zwrócić uwagę, że jej wprowadzenie wiąże się także z kilkoma rozstrzygnięciami (zawartymi w samej podstawie bądź innych uregulowaniach powiązanych z jej wdrożeniem) potencjalnie korzystnymi z punktu widzenia dalszego rozwoju powszechnego umuzykalnienia. +

+ Po pierwsze, należy tu wskazać wyodrębnienie treści związanych z muzyką w pakiecie dla I etapu nauczania (edukacja wczesnoszkolna) oraz określenie liczby godzin przeznaczonych na zajęcia muzyczne (łącznie 95 na cykl w klasach I–III). Zajęcia te realizowane są dzisiaj głównie przez nauczycieli nauczania zintegrowanego (co w praktyce nie jest korzystne), choć podstawa programowa wskazuje, że „prowadzenie zajęć z zakresu edukacji muzycznej, plastycznej, wychowania fizycznego, zajęć komputerowych i języka obcego nowożytnego można powierzyć nauczycielom posiadającym odpowiednie kwalifikacje”.<sup>5</sup>

+ + + Jest to rozwiązanie, z którego korzystają czasami dyrektorzy szkół odpowiedzialni za organizację nauczania, oferując uczniom dostęp do profesjonalnie prowadzonych zajęć muzycznych. W praktyce należałoby jednak zmienić istniejącą formułę „można powierzyć” na sformułowanie „należy powierzać wyłącznie nauczycielom posiadającym odpowiednie kwalifikacje”, co przywróciłoby zasadę, że zajęcia muzyczne w szkołach ogólnokształcących powinni realizować wyłącznie specjaliści. Rozwiązanie tego typu funkcjonuje w Unii Europejskiej w takich krajach, jak Łotwa, Dania czy Niemcy i jest niewątpliwie kierunkiem godnym polecenia reformatorom oświaty muzycznej w Polsce.

Po drugie, rzeczą wartą odnotowania jest także przywrócenie pełnego cyklu kształcenia w klasach IV–VI szkoły podstawowej. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach

publicznych liczba godzin muzyki w szkołach podstawowych (klasy IV–VI) winna teraz wynosić nie mniej niż 95. Jest to rozwiązanie korzystne zarówno ze względu na efektywność kształcenia, jak i stabilizację kadry nauczającej (co w Polsce stanowi jedną z głównych barier rozwoju powszechnej edukacji muzycznej). Zostało ono przyjęte z dużym zadowoleniem zarówno przez środowiska nauczycielskie, jak i artystyczne. Upatruje się w nim jednego z pozytywnych skutków realizacji porozumienia pomiędzy Ministerstwem Edukacji Narodowej i Ministerstwem Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Podobny kierunek zmian winien teraz objąć gimnazja, gdzie liczba godzin muzyki wynosi tylko 30.

+

Po trzecie wreszcie, istotne wydaje się włączenie do siatki godzin uzupełniającego przedmiotu „zajęcia artystyczne” (w gimnazjum w wymiarze 60 godzin i w liceum w wymiarze 30 godzin). Uwagę zwraca tu atrakcyjna formuła proponowanych zajęć, które winny być – zdaniem autorów podstawy programowej – „dostosowane do zainteresowań uczniów”. Proponuje się też, by zajęcia były „realizowane w trybie regularnych, cotygodniowych spotkań lub w trybie projektu wskazanego przez nauczyciela lub zaproponowanego przez uczniów, także w korelacji z pracą nad projektami z innych zajęć edukacyjnych”

oraz zaleca się stworzenie „możliwości publicznego prezentowania efektów pracy uczniów w ramach zajęć artystycznych” poprzez włączanie prezentacji w „organizację szkolnych i środowiskowych uroczystości i imprez” bądź zachęcanie uczniów do „udziału w koncertach, przeglądach i konkursach”.<sup>6</sup> + + + + Dotychczasowe doświadczenia związane z realizacją przedmiotu „zajęcia artystyczne” nie są, niestety, zachęcające. Ich dobrze przemyślana formuła spotkała się tu bowiem z licznymi barierami o charakterze kadrowym i organizacyjnym, utrudniającymi realizację. Bariery te należy oczywiście usunąć, gdyż wybrany kierunek zmian jest bez wątpienia właściwy.

+ + + W diagnozach dotyczących stanu powszechnej edukacji muzycznej, które pojawiają się w ostatnim czasie dość licznie, wskazuje się na ogół, że jest to obszar w szczególności sposób zaniedbany i wymagający zmiany. Rzadko zauważa się jednak, że pojawiają się w nim także wysiłki i działania o charakterze konstruktywnym, które warto nie tylko odnotować, ale także wspierać. Fakty wskazane powyżej należą bez wątpienia do tej grupy zagadnień. Można się tylko zastanawiać, w jakim stopniu są one powiązane z bardziej trwałymi zamierzeniami reformatorskimi.

+

+

## Artystyczne zajęcia pozalekcyjne

+

Ważnym i pozytywnym aspektem przemian edukacyjnych w Polsce jest systematyczny wzrost liczby zajęć pozalekcyjnych. Jak wynika z danych opublikowanych przez GUS,<sup>-7</sup> w roku szkolnym 2010/2011 funkcjonowało w szkołach 291 tys. szkolnych kół, klubów i zespołów prowadzących zajęcia pozalekcyjne i nadobowiązkowe, co stanowi wzrost o 12% w stosunku do roku poprzedniego. Znaczącą część tej oferty stanowią zajęcia artystyczne (por. rysunek 1). ++ Niestety, istniejące statystyki nie pozwalają precyzyjnie określić, jaką część tych zajęć stanowią zajęcia muzyczne. Z prowadzonych szacunków sądzić można, że w przybliżeniu połowę.



RYS. 1. Struktura zajęć pozalekcyjnych w szkołach (na podstawie danych GUS<sup>-8</sup>).

+

Dane GUS wskazują także, że zajęcia artystyczne są trzecim pod względem popularności rodzajem zajęć pozalekcyjnych wybieranym przez uczniów. Wynika z nich także, że „zarówno placówki w miastach, jak i na wsi zapewniają swoim podopiecznym zbliżoną liczbę zajęć pozalekcyjnych i nadobowiązkowych (uwzględniając większą liczbę dzieci uczących się w miastach)”. Podobne wyniki w miastach i na wsi notujemy także „pod względem średniej liczby uczniów przypadających na jedno koło zainteresowań”.<sup>-9</sup> Jest to oczywiście tendencja zdecydowanie pozytywna. Niepokój budzi jednak fakt, że liczba zajęć artystycznych spada wraz ze wzrostem poziomu nauczania – jak się okazuje, są one blisko trzykrotnie rzadziej oferowane licealistom niż uczniom szkół podstawowych (por. rysunek 2). Choć jest to bez wątpienia trend jednoznacznie negatywny, przy istniejących rozwiązaniach, które przyjęto w Polskim szkolnictwie

dla edukacji artystycznej, trudno byłoby oczekiwać innego. Tam, gdzie zajęcia artystyczne (w tym muzyczne) funkcjonują jedynie na obrzeżach obowiązującej siatki godzin i gdzie szkoły nie zatrudniają specjalistów do prowadzenia zajęć artystycznych, trudno byłoby oczekiwać ich atrakcyjnej i budzącej zainteresowanie uczniów oferty.

## SZKOŁY PODSTAWOWE

20%

## GIMNAZJA

12%

## SZKOŁY PONADGIMNAZJALNE

7%

RYS. 2. Zajęcia artystyczne na różnych poziomach nauczania (na podstawie danych GUS<sup>-10</sup>).

+

W podstawie programowej przedmiotu „zajęcia artystyczne” (zalecane warunki i sposób realizacji), autorzy zwracają uwagę, że mogą one „stanowić podstawę do stworzenia lokalnej (gminnej, powiatowej, dzielnicowej) oferty, z której uczniowie mogą wybrać interesujące ich zajęcia”.<sup>-11</sup> Wydaje się, że w zdecydowanie większym stopniu funkcję taką pełnić mogą (i powinny) zajęcia pozalekcyjne. Ich dalszy korzystny rozwój wymaga jednak od resortu oświaty całego szeregu działań programowych, organizacyjnych i legislacyjnych ułatwiających współpracę z instytucjami, ośrodkami kultury i artystami działającymi na szczeblu lokalnym. Pozytywne zmiany w tym zakresie dałyby dobrą podstawę do tworzenia na terenie szkół oryginalnych przedsięwzięć artystycznych o większej niż dotychczas atrakcyjności dla uczniów, a także stworzyły właściwe wsparcie dla ich własnych projektów. Przykładów atrakcyjnych działań na tym polu oczywiście nie brakuje. Można tu przytoczyć chociażby projekty Centrum Edukacji Obywatelskiej opisany w inspirującej pracy *Kulthurra. Zajęcia artystyczne w szkole. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*.<sup>-12</sup>

+

+



## **Podstawowa i średnia szkoła artystyczna – edukacja muzyczna dla muzycznie uzdolnionych**

+

Jedną z charakterystycznych cech myślenia o systemie edukacji muzycznej w Polsce jest skłonność do traktowania go jako składającego się z dwóch odrębnych i niepowiązanych ze sobą obszarów (powszechnej edukacji muzycznej w szkołach ogólnokształcących i szkolnictwa muzycznego). Jest to oczywiście tendencja nie w pełni słuszna, która w znacznym stopniu jest już przezwyciężana. Nie chodzi tu o zamazywanie specyfiki każdego z tych obszarów. Owa specyfika, dostatecznie zresztą wyrazista i dobrze skryształizowana, jest bowiem „polską jakością”, specyficznie polską „drogą do muzyki”, budzącą zainteresowanie i podziw w wielu krajach świata. Mam tutaj raczej na myśli kształtowanie się optyki, która próbuje spojrzeć na każdy z obszarów z perspektywy jego przeznaczenia i funkcji oraz możliwości konstruktywnego wykorzystywania doświadczeń służących podniesieniu jakości funkcjonowania każdego z nich. W tej właśnie perspektywie szkolnictwo muzyczne I stopnia jawi się nie tylko jako wstępny etap kształcenia, dający kompetencje umożliwiające kontynuowanie nauki na wyższych szczeblach nauczania, ale przede wszystkim jako miejsce oferujące w szerokim zakresie efektywne formy umuzykalnienia. Miejscem, gdzie – jak słusznie zauważył Wojciech Jankowski – „stworzone zostały szczególnie korzystne i profesjonalne warunki do:

- a) rozwijania zdolności muzycznych i muzycznych kompetencji, zwłaszcza w zakresie podstaw nauki gry 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”<sup>-13</sup>

+

Porównując dane dotyczące stanu szkolnictwa muzycznego, a zwłaszcza liczby szkół, zgromadzone w trakcie tworzenia *Raportu o stanie muzyki polskiej* z danymi z roku 2011/2012, uzyskanymi z Centrum Edukacji Artystycznej (por. Tab. 1 i 2), nietrudno zauważyć, że pod względem ilościowym szkolnictwo muzyczne w Polsce charakteryzuje się stabilnością. Na przestrzeni ostatnich lat nie obserwujemy zasadniczych zmian w strukturze i liczbie podstawowych i średnich szkół muzycznych, liczbie nauczycieli czy uczniów.

+

TABELA 1. Liczba podstawowych i średnich szkół muzycznych w Polsce w roku szkolnym 2011/2012

+

Typ szkoły	Szkoly muzyczne prowadzone przez MKiDN			Szkoly muzyczne prowadzone przez samorzady			Szkoly niepubliczne z uprawnieniami szkoly publicznych			Razem
	MK	w ZSM	Razem	JST	w ZSM	Razem	Niepub. bez uprawn.	Niepub. z uprawn.	Razem	
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.	–	2	2	–	–	–	–	–	–	2
ZSM	26	–	26	7	–	7	–	–	–	33
<b>Razem</b>	<b>215</b>	<b>45</b>	<b>260</b>	<b>95</b>	<b>15</b>	<b>110</b>	<b>132</b>	<b>95</b>	<b>227</b>	<b>587</b>

[Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez CEA]

TABELA 2. **Liczba nauczycieli i uczniów** w podstawowych i średnich szkołach muzycznych w Polsce w roku szkolnym 2011/2012

+

Typ szkoły	Szkoły muzyczne prowadzone przez MKiDN	Szkoły muzyczne prowadzone przez samorządy	Szkoły niepubliczne z uprawnieniami szkół publicznych
	NAUCZYCIELE / UCZNIOWIE		
PSM I st.	2 899 / 20 961	1 217 / 8 040	874 / 3 617
PSM I i II st.	2 180 / 13 696	469 / 2 783	--
PSM II st.	195 / 633	84 / 260	286 / 800
OSM I st.	29 / 112	459 / 1 641	44 / 104
OSM II st.	134 / 278	b.d.	27 / 49
OSM I i II st.	815 / 2 833	154 / 319	--
ZSM	2 631 / 10 184	1 202 / 6 139	--
Razem	8 883 / 48 697	3 585 / 19 182	1 231 / 4 570

[Źródło: opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez CEA]

+

Najistotniejszym obszarem debaty w dziedzinie szkolnictwa muzycznego nie są dziś jednak kwestie ilościowe, na plan pierwszy wysuwa się tu raczej kompleksowa reforma szkolnictwa muzycznego. Jej ogólna, ewolucyjna strategia jest bez wątpienia słuszna i zgodna z charakterem i kierunkami przemian edukacyjnych typowymi dla pierwszej połowy XXI wieku. Zasadnicze przesłanki zmian stanowią: konieczność dostosowania kształcenia do możliwości i potrzeb coraz młodszych dzieci, ekspansja nowych technologii i konieczność dostosowania metod nauczania do nowych realiów, zmiany na rynku pracy, a także wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacyjnych, które wymuszają inne niż dotychczas opisywanie efektów kształcenia.<sup>-14</sup> Są to przesłanki ogólne wymuszające zmiany nie tylko w obszarze edukacji artystycznej, ale oddziałujące na cały system szkolny w Polsce. + + Właściwe i dające szansę na pozytywną ewolucję systemu wydają się także strategiczne kierunki zmian. W obszarze szkolnictwa I stopnia będą się one koncentrować wokół wzrostu roli muzykowania zespołowego, szerszego dostępu do kształcenia muzycznego i świadomego jego wyboru,

indywidualizacji procesu nauczania oraz zwiększenia autonomii dyrektorów szkół. W obszarze szkolnictwa II stopnia obejmować będą koncentrację na bardziej wszechstronnych kompetencjach i umiejętnościach absolwenta, podniesieniu atrakcyjności zajęć, zwiększeniu roli muzykowania zespołowego, uruchomieniu nowych specjalności i wreszcie położeniu szczególnego nacisku na praktyczny aspekt realizacji zajęć pozalekcyjnych.<sup>-15</sup> Niezależnie od tego jednym z głównych obszarów troski w obszarze reformy winno być zachowanie znakomitych tradycji polskiego szkolnictwa muzycznego oraz stworzenie warunków do bardziej efektywnego niż dotychczas wykorzystania jego głównych zasobów, w tym także zasobów kadrowych.

+

### **Wyższe szkolnictwo muzyczne i kształcenie muzyczne w wyższych szkołach nieartystycznych**

+

Skoncentruję się głównie na wybranych charakterystykach ilościowych wyższego szkolnictwa muzycznego oraz kształcenia muzycznego realizowanego w Polsce przez uniwersytety i wyższe szkoły zawodowe. Mam oczywiście świadomość, że – przynajmniej przez niektórych czytelników – sprawy te mogą zostać uznane za drugoplanowe wobec zasadniczej dziś kwestii przemian w szkolnictwie wyższym wynikających z utrwalania się i krzepnięcia nowego ładu akademickiego (zarówno zewnętrznego – związanego z otoczeniem szkolnictwa, jak i wewnętrznego, określającego strategię, spójność i sposób funkcjonowania poszczególnych uczelni, ich wizje dalszego rozwoju oraz sposób ich wdrażania).

+

Statystyki, które zostaną tu zaprezentowane, opracowane zostały na podstawie danych udostępnionych przez Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej MKiDN oraz bezpośrednio przez poszczególne ośrodki kształcenia (chodzi tu głównie o dane z uniwersytetów i wyższych szkół zawodowych). Wynika z nich, że na ogólną liczbę 16 096 studentów szkół artystycznych w Polsce 5944 (36,93%) to studenci uczelni muzycznych. Stanowią oni drugą pod względem liczebności grupę studentów szkół artystycznych (grupę najliczniejszą stanowią studenci uczelni plastycznych – 7840, co stanowi 48,71% wszystkich studentów szkół artystycznych). Precyzyjne dane dotyczące liczby studentów uczących się w poszczególnych ośrodkach zestawia tabela 3.

TABELA 3. Liczba studentów uczelni muzycznych z podziałem na typ studiów i ośrodki kształcenia (rok akademicki 2011/2012)

+

Ośrodki kształcenia	Studia stacjonarne	Studia niestacjonarne	Razem
UMFC, Warszawa	877	98	975
Akademia Muzyczna, Katowice	606	308	914
Akademia Muzyczna, Gdańsk	694	146	840
Akademia Muzyczna, Poznań	660	92	752
Akademia Muzyczna, Kraków	638	39	677
Akademia Muzyczna, Łódź	511	143	654
Akademia Muzyczna, Wrocław	525	79	604
Akademia Muzyczna, Bydgoszcz	526	2	528
Razem	5037	907	5944
Akademia Sztuki, Szczecin*	483	--	483

[Źródło: opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez MKiDN]

\* Dane Akademii Sztuki w Szczecinie traktujemy tu odrębnie, ponieważ zestawiają one dane łączne szkoły, która prowadzi nie tylko kształcenie muzyczne.

+

+

+

Dane wskazują, że największymi pod względem liczby studentów ośrodkami kształcenia muzycznego w Polsce są: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina w Warszawie i Akademia Muzyczna w Katowicach, która zawdzięcza swoją pozycję w rankingu głównie liczbie studentów zaocznych. Uwagę zwraca też, że na ogólny odsetek studentów 15,25%, to studenci studiów niestacjonarnych, a 84,74% to studenci studiów stacjonarnych. Dobrze uzupełnienie tych danych stanowią statystyki ukazujące kadrowy potencjał poszczególnych uczelni. Pod względem struktury od lat kształtują się one na zbliżonym poziomie i wskazują na silne zaplecze polskich uczelni muzycznych. Dane w tym zakresie zestawia tabela 4.

+

TABELA 4. Nauczyciele akademicy polskich uczelni muzycznych

+

Ośrodki kształcenia	Prof.	Prof. wizyt.	Doc.	Adj.	Asyst.	St. wykł.	Wykł.	Inni	Razem
UMFC, Warszawa	121	1	4	95	38	70	36	0	365
Akademia Muzyczna, Katowice	52	0	0	48	26	33	14	1	174
Akademia Muzyczna, Gdańsk	56	1	0	46	21	38	13	4	179
Akademia Muzyczna, Poznań	69	0	1	48	47	54	44	4	267
Akademia Muzyczna, Kraków	46	1	1	105	33	46	6	13	251
Akademia Muzyczna, Łódź	54	8	0	58	36	30	31	0	217
Akademia Muzyczna, Wrocław	48	3	0	40	3	56	15	0	165
Akademia Muzyczna, Bydgoszcz	53	1	0	33	14	14	14	10	139
Razem	499	15	6	473	218	341	173	32	1757
Akademia Sztuki, Szczecin*	34	0	1	36	29	12	9	4	125

[Źródło: opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez MKiDN]

\* Dane AS w Szczecinie traktujemy tu odrębnie, ponieważ zestawiają one dane łączne szkoły, która prowadzi nie tylko kształcenie muzyczne.

+

W świetle powyższych danych liczebnie największym zapleczem kadrowym w Polsce dysponuje Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina w Warszawie. Zatrudnia on nie tylko największą liczbę nauczycieli akademickich, ale też blisko dwukrotnie więcej profesorów niż druga pod tym względem Akademia Muzyczna w Poznaniu. Znaczącym pod względem ilościowym (wskaźniki jakościowe nie są uwzględniane w tej analizie) potencjałem kadrowym dysponują także akademie muzyczne w Poznaniu, Krakowie i Łodzi. Warto też zauważyć, że niezależnie od danych szczegółowych większość ośrodków ma bardzo racjonalną strukturę zatrudnienia, abstrahując od wyraźnie się tu uwydatniającej specyfiki każdego z nich.

+

+

+

Przyglądając się sytuacji wyższego szkolnictwa muzycznego w Polsce, nie sposób pominąć danych dotyczących kształcenia w strukturach uniwersytetów i państwowych wyższych szkół zawodowych. Mam tutaj na myśli takie kierunki (specjalności), jak: muzykologia, edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej oraz jazz i muzyka estradowa. Rozpocznijmy od przyjrzenia się sytuacji w dziedzinie kształcenia muzykologów. Tabela poniżej zestawia dane dotyczące ośrodków kształcenia oraz liczby pobierających w nich naukę studentów.

TABELA 5. Liczba studentów muzykologii i podziałem na ośrodki kształcenia +

Ośrodki kształcenia	Studia stacjonarne	Studia niestacjonarne	Razem
Uniwersytet Warszawski	125	38	163
Uniwersytet Jagielloński	144	2	146
UAM, Poznań	123	–	123
KUL, Lublin	106	–	106
Uniwersytet Wrocławski	81	–	81
Uniwersytet Opolski	37	–	37
Razem	616	40	656

[Źródło: opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez ośrodki kształcenia]

+

Jak wynika z zestawienia, największymi ośrodkami kształcenia muzykologów w Polsce są Uniwersytet Warszawski i Uniwersytet Jagielloński, oba ośrodki prowadzą zarówno studia stacjonarne, jak i niestacjonarne, choć ta druga forma kształcenia ma ograniczony wymiar. Należy jednak mieć na uwadze, że prezentowane w tabeli 5 dane zestawiają wyłącznie osoby kształcące się na studiach I i II st. i nie uwzględniają studiów doktoranckich, które realizowane są w większości ośrodków.

+

Ważnym wskaźnikiem potencjału ośrodków kształcenia muzykologów jest ich sytuacja kadrowa. Dane w tym zakresie zestawia tabela 6.

+

+

TABELA 6. Nauczyciele akademicy instytutów (katedr) muzykologii z podziałem na ośrodki kształcenia

+

Ośrodki kształcenia	Prof., dr hab.	Dr	Mgr	Razem
Uniwersytet Warszawski	9	11	9	29
Uniwersytet Jagielloński	6	9	15	30
UAM, Poznań	6	10	5	21
KUL, Lublin	11	7	–	18
Uniwersytet Wrocławski	5	8	12	25
Uniwersytet Opolski	4	5	1	10
Razem	40	51	42	133

[Źródło: opracowanie własne podstawie danych udostępnionych przez ośrodki kształcenia]

+

Biorąc pod uwagę potrzeby edukacyjne (zwłaszcza liczbę studentów i ofertę studiów), uznać należy, że sytuacja kadrowa, zwłaszcza wiodących ośrodków kształcenia muzykologów w Polsce, jest relatywnie dobra. Dotyczy to zarówno liczby tzw. pracowników samodzielnych, jak i liczby adiunktów (z tytułem doktora). Korzystne są w tym zakresie także perspektywy dotyczące rozwoju kadry, które w większości ośrodków przyniosą w niedługim czasie dalszą poprawę sytuacji.

+

+

Jeżeli chodzi o kształcenie na kierunkach edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej oraz jazz i muzyka estradowa, to podstawowe dane dotyczące liczby ośrodków, studentów i kadry akademickiej zestawiają tabele 7 i 8.

+

Uwagę zwraca tu przede wszystkim wyraźnie zanikająca praktyka kształcenia na studiach niestacjonarnych, z której zrezygnowało większość ośrodków, a także dysproporcja pomiędzy liczbą studentów studiujących w uniwersyteckich a tymi w pozostałych uczelniach. Wynika ona po części z tego, że PWSZ prowadzą wyłącznie studia I stopnia i nie realizują studiów magisterskich, o czym warto pamiętać, analizując przytoczone dane. Dane ujawniają też,



że największymi w Polsce ośrodkami kształcenia artystycznego w szkołach nieartystycznych jest Uniwersytet Rzeszowski oraz Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

TABELA 7. Liczba studentów kierunków muzycznych (edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej oraz jazz i muzyka estradowa), w uniwersytetach i PWSZ z podziałem na typ studiów i ośrodki kształcenia.

+

Ośrodki kształcenia	Studia stacjonarne	Studia niestacjonarne	Razem
Uniwersytet Rzeszowski*	146	49	195
UMCS, Lublin**	168	–	168
Uniwersytet Śląski, filia Cieszyn*	113	24	137
UJK, Kielce*	125	–	125
UAM, WPA Kalisz*	86	21	107
UKW, Bydgoszcz*	103	–	103
UWM, Olsztyn*	90	–	90
UZ, Zielona Góra**	45	20	65
AP, Słupsk*	58	–	58
PWSZ, Nysa ***	55	–	55
PWSZ, Sanok*	53	–	53
PWSZ, Leszno*	32	–	32
Razem	1074	114	1188

[Źródło: opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez ośrodki kształcenia]

\*Studenci kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki

\*\*Studenci kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej oraz jazz i muzyka estradowa

\*\*\*Studenci kierunku jazz i muzyka estradowa

+

Podobnie jak w przypadku pozostałych uczelni, warto przyrzeć się też danym dotyczącym stanu kadry nauczającej. Dysponujemy jednak w tym zakresie wyłącznie danymi uporządkowanymi w nieco inny sposób, co w znacznym stopniu utrudnia analizę. Dane te zestawia tabela 8.

TABELA 8. Nauczyciele akademicy zatrudnieni w ośrodkach kształcenia artystycznego na uczelniach nieartystycznych

+

Ośrodki kształcenia	Prof. dr hab. kwalif. II st.	Dr kwalif. I st.	Mgr	Razem
Uniwersytet Rzeszowski	14	25	7	46
UMCS, Lublin	12	26	9	47
Uniwersytet Śląski, filia Cieszyn	15	21	19	55
UJK, Kielce	6	11	12	29
UAM, WPA Kalisz	5	10	16	31
UKW, Bydgoszcz	11	10	9	30
UWM, Olsztyn	14	10	7	31
UZ, Zielona Góra	13	8	5	26
AP, Słupsk	4	9	7	20
PWSZ, Nysa	3	5	9	17
PWSZ, Sanok	3	4	16	23
PWSZ, Leszno	4	4	6	14
Razem	104	143	122	369

[Źródło: opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez ośrodki kształcenia]

+

W świetle powyższych danych nie ulega wątpliwości, że uczelnie nieartystyczne prowadzące kierunki artystyczne dysponują dziś znaczącym potencjałem kadrowym (przynajmniej w uwzględnianych tu kategoriach ilościowych). Ze względu na specyfikę dominujących kierunków kształcenia, a także rodzaj zestawień, którymi dysponujemy, trudno byłoby porównać je z danymi uzyskanymi w uczelniach muzycznych. Bardziej stosowne i istotne w tym kontekście będzie odwołanie się do danych pozwalających uchwycić dynamikę dokonujących się tu przemian kadrowych. Z danych zebranych w roku 2002 dla potrzeb raportu „Kształcenie nauczycieli muzyki w wyższych szkołach pedagogicznych i uniwersytetach”<sup>-16</sup> wynika, że uczelnie nieartystyczne prowadzące kierunki muzyczne zatrudniały 414 nauczycieli akademickich, z

pracownicy samodzielni (prof., kwalifikacje II st., dr hab.) stanowili 16,67%, doktorzy (i kwalifikacje I st.) 21,98% oraz magiŝtrowie 61,35%. Dzisiaj odsetki te wynoszą odpowiednio: 28,18%, 38,75% oraz 33,07. Nie ulega więc wątpliwości, że uległy one radykalnej poprawie. Problemem zasadniczym jest tu jednak w dalszym ciągu proporcja kadry naukowej do artystycznej, która pomimo upływu lat nie uległa znaczącej poprawie.

+

+

+

1. A. Białkowski, Edukacja muzyczna. Problemy, wyzwania, kierunki rozwoju. [w:] J. Grotkowska, A. Chłopecki (red.), *Raport o stanie muzyki polskiej*, Warszawa 2011, IMiT.
2. W.D. Bowman, A.L. Frega, Introduction, [in:] W.D. Bowman i A.L. Frega (eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*, Oxford 2012, Oxford University Press.
3. W.B. Jankowski, Wprowadzenie, [w:] W.B. Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I st.*, Warszawa 2012, IMiT, s. 9.
4. A. Chłopecki, Muzyka współczesna, [w:] J. Grotkowska, A. Chłopecki (red.), *Raport o stanie muzyki polskiej*, Warszawa 2011, IMiT, s. 29.
5. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, s. 19, dostępna pod adresem: [http://bip.men.gov.pl/men\\_bip/akty\\_prawne/rozporzadzenie\\_20081223\\_zal\\_2.pdf](http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf), data dostępu: 26.12.2012.
6. Podstawa programowa z komentarzami, tom 7, Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, s. 65, dostępna pod adresem: [http://www.nck.pl/files/2012-08-02/men\\_tomom\\_7.pdf](http://www.nck.pl/files/2012-08-02/men_tomom_7.pdf), data dostępu: 27.12.2012.
7. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/11* (2011), Warszawa, ZWS, s. 109.
9. Tamże, s. 109.
10. Tamże, s. 109.
11. Tamże, s. 110.
12. Podstawa programowa z komentarzami, s. 67.
13. K. Grubek, A. Mirska-Czerwińska (red.), *Kulthurra. Zajęcia artystyczne w szkole. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*, Warszawa 2011, Centrum Edukacji Obywatelskiej, dostępna pod adresem: [http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/publikacja\\_kulthurra\\_materiały\\_pomocnicze\\_dla\\_nauczycieli\\_0.pdf](http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/publikacja_kulthurra_materiały_pomocnicze_dla_nauczycieli_0.pdf), data dostępu: 28-12-2012.
14. W.B. Jankowski, Wprowadzenie, [w:] W.B. Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I st.*, Warszawa 2012, IMiT, s. 9.
15. *Informacje o pracach nad projektem zmian w szkolnictwie artystycznym*, Warszawa 2012, MKiDN, s. 2, dostępne pod adresem: <http://www.mkidn.gov.pl/media/docs/2012/20121017Prezentacja.pdf> (data dostępu: 24.01.2013).
15. Tamże, s. 12 i 22.
16. M. Przychodzińska, A. Białkowski, *Kształcenie nauczycieli muzyki w wyższych szkołach pedagogicznych i uniwersytetach*, Lublin 2002, Wydawnictwo UMCS, s. 14–15.