

Andrzej Białkowski

EDUKACJA MUZYCZNA

PROBLEMY, WYZWANIA, KIERUNKI ROZWOJU

— — —
— — —
— — —

Uwagi wstępne

— — —

Zachowania muzyczne są na ogół zachowaniami wyuczonymi. Mając to na względzie, trudno sobie wyobrazić jakąkolwiek głębszą analizę wydarzeń na muzycznej scenie bez odwołania się do jej kontekstów edukacyjnych. Odwołań takich nie może zabraknąć także w niniejszym „Raporcie o stanie muzyki w Polsce”, przy czym winny one obejmować zarówno działanie w sferze oświaty publicznej (powszechną edukację muzyczną), szkolnictwie artystycznym, jak i inne, relatywnie nowe zjawiska w tym zakresie. Dwóm pierwszym ze wskazanych tu kwestii poświęcimy – ze zrozumiałych, jak się wydaje, względów – nieco więcej uwagi.

— — —

Być może najprościej będzie rozpocząć badanie podjętego tu zagadnienia od przywołania paradoksu, z którym mamy dziś do czynienia w przestrzeni kultury muzycznej. Polega on na tym, iż rozwojowi i intensywnemu różnicowaniu się „instrumentarium, powiązanych ze sobą praktyk i zależności”⁻¹ składających się na świat muzyki towarzyszy dziś wyraźne narastanie kryzysu muzycznej edukacji. Dotyczy on w zasadzie wszystkich jej obszarów. Na jego wyłanianie się wskazywano już w latach 80. XX wieku. Akcentowano wówczas, iż nie jest to wyłącznie kryzys finansowy wynikający z nieuzasadnionego „dławienia” rozwoju powiązanych z nią instytucji czy ograniczania środków przeznaczonych na bezpośrednie działania w tym zakresie, choć z pewnością nie były one i w dalszym ciągu są nie wystarczające. W swoich najgłębszych pokładach jest to kryzys tożsamości wynikający z inercji i zachowawczego myślenia utrudniającego elastyczne dostosowywanie edukacyjnych praktyk oraz edukacyjnych instytucji do zmian,

z którymi mamy dziś do czynienia w kulturze. Mam tu na myśli takie zjawiska, jak globalizacja, rozwój technologiczny – którego kolejne przejawy zasadniczo zmieniły świat muzyki w sferze twórczości, wykonawstwa, dystrybucji oraz odbioru – rozwój mediów tradycyjnych i nowych mediów, a także głębokie zmiany w całej sferze socjokultury będące rezultatem wskazanych tu faktów i procesów. Reakcją na to są niestety – jak zauważyła kiedyś Estelle Jorgensen, jedna z najwybitniejszych w skali światowej specjalistek w tej dziedzinie – jedynie „dostrzegalne przejawy »manipulowania« na marginesie”. Nurt główny praktyki edukacyjnej, a w znacznym stopniu także uprawiana w tym obszarze refleksja teoretyczna „przypomina w dalszym ciągu swą poprzedniczkę z minionego pokolenia”². Trudno się więc dziwić pojawieniu się wokół tej problematyki narastającej fali krytyki. Jest rzeczą charakterystyczną, że w krąg debaty włączają się tu nie tylko specjaliści związani profesjonalnie z nauczaniem muzyki, ale także środowiska artystyczne, medialne, polityczne i inne.

Przyglądając się debacie toczonej dziś w Polsce wokół zagadnień edukacji muzycznej, nietrudno zauważyć, że jest to w znacznym stopniu debata jednowymiarowa. Jej nurt główny tworzy praktyka odmienniania przez różne przypadki pojęcia „narodowe niepowodzenie”, a czasami nawet „narodowa klęska”. Przywołując rozmaite argumenty i analizy, dowodzi się, że z edukacją muzyczną (zwłaszcza powszechną) dzieje się w Polsce źle, rośnie w sposób zastraszający dystans pomiędzy elitą twórczą a odbiorcami muzyki, zwłaszcza młodymi, że młodzież nie interesuje się „muzyką artystyczną”, nie jest też wyposażona w kompetencje muzyczne niezbędne do dokonywania racjonalnych wyborów muzycznych, co w świecie „nadmiaru muzyki” i dominacji mediów jest okolicznością szczególnie dotkliwą. Zdecydowanie łagodniej obchodzą się krytycy edukacji muzycznej z tzw. szkolnictwem muzycznym. Choć przekonanie, iż jest ono obszarem wymagającym reform (ma się tu na myśli zwłaszcza szkolnictwo muzyczne I stopnia) jest dziś w Polsce powszechne, uważa się, iż winny to być jedynie reformy usprawniające jego funkcjonowanie, a nie zmieniające w sposób zasadniczy jego funkcję i strukturę.

Nie wdając się w polemikę z przywołanymi tu diagnozami, zwłaszcza iż większość z nich znajdzie swoje odniesienie w analizach, które zaprezentujemy w dalszej części raportu, wypada wskazać tu przynajmniej niektóre przyczyny ujawnianego w nich stanu rzeczy. Wśród szczególnie istotnych z dzisiejszej perspektywy wymienić należy:

— 1. Brak spójnej polityki kulturalnej państwa utrudniającej uzgodnienia i racjonalną koordynację działań realizowanych przez podmioty działające na polu edukacji muzycznej. Są to często podmioty, których działania koordynowane są przez różne resorty. Niedostatek odpowiednich narzędzi i procedur stanowi istotną barierę ich harmonijnego rozwoju i w znacznym stopniu przyczynia się do obniżenia efektywności działań. Ostatnie lata przyniosły pewną poprawę w tym zakresie. Mam tutaj na myśli porozumienie pomiędzy Ministerstwem Kultury i Dziedzictwa Narodowego i Ministerstwem Edukacji Narodowej w sprawie edukacji kulturalnej. Jego praktyczne efekty są jednak niewystarczające – stało się ono bardziej wskazaniem właściwego kierunku niż poprawą sytuacji w tym zakresie.

— 2. Rzeczywisty brak współpracy pomiędzy podmiotami i instytucjami działającymi w obszarze edukacji muzycznej. Jest on (poza wskazanymi powyżej niedostatkami wynikającymi z braku narzędzi i procedur) w znacznym stopniu spowodowany nieumiejętnością przezwyciężenia dziedzictwa lat 70. i 80., które utrwaliły w świadomości społecznej mit edukacji muzycznej (w szerokim tego słowa znaczeniu) jako systemu. Dziś, gdy poszczególne jego elementy stają się w coraz większym stopniu autonomiczne, dążąc do odrębności zarówno w zakresie celów, jak i metod działania, umiejętności współdziałania odgrywają rolę pierwszoplanową. Przyczyniają się one przede wszystkim do zwiększenia różnorodności oferty zajęć muzycznych dla dzieci i młodzieży na szczeblu lokalnym, gdzie działania szkół mogą być wzbogacane o edukacyjną ofertę instytucji kultury oraz cenne inicjatywy animatorów działających w sferze edukacji nieformalnej. Warunkiem efektywnego współdziałania na tym polu są kompetencje, które winny zostać wsparte odpowiednimi systemami szkoleń. W Polsce niestety należą one do rzadkości.

— 3. Niewystarczająca atrakcyjność, a przede wszystkim różnorodność oferty zajęć muzycznych proponowanych przez szkolnictwo ogólnokształcące oraz brak umiejętności wykorzystania dobrodziejstw rewolucji technologicznej ostatnich kilkudziesięciu lat do podniesienia jakości i efektywności nauczania. Wydaje się, że to, co szkoła proponuje dziś młodzieży, nie przyczynia się w znaczącym stopniu do zasypania przepaści pomiędzy światem iPodów, komputerów, multi-mediów, mediów i internetu, gdzie młodzież realizuje na ogół swoje pasje muzyczne, a – parafrazując powiedzenie Ryszarda Kapuścińskiego – „tradycyjnym i znanym od dawna padołem leż”, gdzie pozostaje większość dorosłych odbiorców. W tym znaczeniu nie jest ona na ogół dostatecznie motywująca do bardziej intensywnego zagłębiania się w tajniki świata muzyki.

Wymienione tu obszary zaniedbań i niewystarczającej ofensywności działań nie stanowią oczywiście pełnego katalogu problemów, które winny być przywołane dla w miarę wyczerpującego omówienia interesującego nas tu zagadnienia. Wskazaliśmy tu jedynie kwestie najbardziej ogólne, pozostawiając zagadnienia bardziej szczegółowe do odrębnego omówienia w analizach szczegółowych.

Edukacja muzyczna w systemie oświaty

Powszechne dziś narzekanie na stan muzycznego wyedukowania społeczeństwa polskiego, a zwłaszcza młodzieży, łączy się na ogół z przekonaniem o niewydolności systemu oświaty w tym zakresie oraz marginalizowaniu roli edukacji artystycznej w szkolnych programach nauczania. Pojawiają się też argumenty o znaczącej „nieprzystawalności” wykorzystywanych u nas rozwiązań w stosunku do tego, co proponują inne kraje Unii Europejskiej. Warto zbadać te argumenty. Jako punkt wyjścia do analizy posłużą tu: raport „Arts and Cultural Education at School in Europe”⁻³ przygotowany przez sieć informacji o edukacji w Europie „Euridice”, statystyki Systemu Informacji Oświatowej oraz inne dokumenty Ministerstwa Edukacji Narodowej. Skoncentrujemy się tu głównie na pięciu problemach, które pozwolą zrekonstruować podstawowe obszary i mechanizmy funkcjonowania edukacji muzycznej w systemie oświaty oraz dokonać niezbędnych porównań w tym zakresie.

Usytuowanie edukacji muzycznej w systemie oświaty

Filarem powszechnej edukacji muzycznej w Polsce są lekcje muzyki oferowane wszystkim uczniom. Zgodnie z obowiązującą podstawą programową kształcenia ogólnego oraz ramowym planem nauczania w szkołach publicznych są one obowiązkowe na I (nauczanie zintegrowane), II (klasy IV–VI) i III etapie nauczania (gimnazjum). Dodatkowo nowa podstawa programowa wprowadziła przedmiot „zajęcia artystyczne” na III (zajęcia są obowiązkowe) i IV (zajęcia są fakultatywne) poziomie nauczania, a formą ich realizacji mogą być zajęcia muzyczne. Niezależnie od tego niektóre szkoły oferują też uczniom pozalekcyjne zajęcia muzyczne o różnym charakterze.

Obowiązkowość zajęć muzycznych charakterystyczna jest dla systemów oświatowych krajów Unii Europejskiej⁴. Wyjątek stanowią tu: Irlandia, Islandia, Dania i Portugalia, gdzie zajęcia muzyczne są oferowane fakultatywnie na poziomie

ISCED 2 (odpowiednik polskiego gimnazjum), oraz Holandia, gdzie zajęcia artystyczne są obowiązkowe, ale decyzje dotyczące rodzaju zajęć podejmowane są na poziomie poszczególnych szkół. W praktyce może więc to oznaczać, że na terenie niektórych szkół zajęcia muzyczne nie odbywają się w ogóle (są to jednak przypadki incydentalne).

Liczba godzin przeznaczonych na zajęcia muzyczne

Istnieje dość powszechne przekonanie, że liczba godzin przeznaczonych na zajęcia muzyczne w szkołach ogólnokształcących jest niewystarczająca i że stanowi to jeden z głównych powodów niskiej efektywności działań edukacyjnych w tym zakresie. Warto przyjrzeć się temu zagadnieniu w sposób szczegółowy. Z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 12 lutego 2002 w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych⁵ oraz Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 29 marca 2009 zmieniającego rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych⁶ wynika, że obowiązują w Polsce następujące wymiary godzin zajęć muzycznych: na I poziomie nauczania (nauczanie zintegrowane) nie mniej niż 95 godzin, na II poziomie nauczania (klasy IV–VI) 60 godzin, a po wejściu do klas IV–VI nowej podstawy programowej ich liczba wzrośnie do 90, na III poziomie nauczania (gimnazjum) 30 godzin. Poza tym na III i IV poziomie nauczania realizowany jest przedmiot „zajęcia artystyczne”, gdzie wymiar godzin wynosi odpowiednio 60 (gimnazjum, gdzie przedmiot jest obowiązkowy) i 30 (liceum, gdzie przedmiot jest fakultatywny). Dane te wskazują na dwie niekorzystne tendencje: po pierwsze – niepełny cykl kształcenia na poziomie gimnazjum, po drugie – ogólne zmniejszanie się liczby godzin przeznaczonych na zajęcia muzyczne.

Porównanie przytoczonych tu danych z sytuacją w innych krajach Unii Europejskiej nastrocza pewne problemy, gdyż dysponujemy tu na ogół danymi prezentującymi liczbę godzin przeznaczonych na zajęcia artystyczne łącznie. Danymi takimi posługuje się też wykorzystywany przez nas raport „Arts and Cultural Education at School in Europe”⁷. Wynika z niego, że w poszczególnych krajach istnieją znaczące różnice w zakresie oferowanej uczniom liczby godzin zajęć. Ogólnie wydaje się jednak, iż sytuacja w tym zakresie nie jest korzystna. Zaobserwować można m.in. – tak jak w Polsce – tendencję do zmniejszania się liczby godzin na wyższych poziomach nauczania. Wyjątek stanowią tu Cypr, Rumunia i Islandia, gdzie ta liczba utrzymuje się na podobnym poziomie, oraz

Hiszpania, Luksemburg i Austria, gdzie liczba godzin wzrasta. Statystyki wykazują też, że w blisko połowie państw europejskich na poziomie ISCED 1 (odpowiednik polskiej szkoły podstawowej) przeznaczają się na edukację artystyczną od 50 do 100 godzin rocznie, a na poziomie ISCED 2 – od 25 do 75 godzin. W Polsce – w porównaniu do innych państw europejskich – liczba godzin przeznaczonych na zajęcia artystyczne nie jest zbyt duża. Można tu przytoczyć następujące dane porównawcze: na poziomie klas IV–VI przeznaczają się na nie łącznie (muzyka + plastyka) 120 godzin (wykorzystywany przez nas raport „Arts and Cultural Education at School in Europe” podaje tu liczbę 107 godzin, która nie jest poprawna), tymczasem w Estonii – 240 godzin, w Niemczech – 330, w Austrii – 510, a w Danii – 670. Dysproporcje są tu aż nadto oczywiste.

Warto jednak zauważyć, iż wprowadzenie nowej podstawy programowej przyniosło w Polsce nieznaczną poprawę sytuacji przedmiotów artystycznych, a w tym i muzyki. Mam tu na myśli zwiększenie liczby godzin na II etapie nauczania (klasy IV–VI) o 30 oraz wprowadzenie przedmiotu „zajęcia artystyczne”. Potencjalnie może się to przyczynić do przełamania jednej z najbardziej niekorzystnych tendencji powszechnej edukacji muzycznej w Polsce – małej różnorodności i atrakcyjności oferowanych uczniom zajęć.

Artystyczne zajęcia pozalekcyjne

System Informacji Oświatowej nie zbiera danych dotyczących liczby pozalekcyjnych zajęć muzycznych realizowanych w szkołach podstawowych i gimnazjach. Trudno więc precyzyjnie zdiagnozować istniejącą w tym zakresie stan rzeczy. Dysponujemy jedynie danymi dotyczącymi ogólnej liczby zajęć artystycznych. Wynika z nich, że według stanu na 30 września 2010 pozalekcyjnymi zajęciami artystycznymi objętych było 397 181 uczniów szkół podstawowych (18,19% ogółu uczących się w szkołach podstawowych) i 130 067 uczniów gimnazjów (10,19%). Szacuje się, że zajęciami muzycznymi objęta jest w przybliżeniu połowa uczniów wymienionych w zestawieniu. Nie jest to liczba zbyt wysoka.

Kwalifikacje kadry prowadzącej lekcje muzyki w szkołach

Polska należy do krajów, w których istnieją szczegółowe uregulowania w zakresie kwalifikacji nauczycieli realizujących zajęcia z muzyki w szkołach ogólnokształcących. Na I etapie nauczania prowadzenie zajęć muzycznych powierza się nauczycielom nauczania zintegrowanego (może być także powierzone specjalście;

decyzję w tym zakresie podejmuje dyrektor szkoły). Z podobną sytuacją mamy do czynienia w większości krajów Unii Europejskiej. Jedynie w Danii, Niemczech i na Łotwie nauczanie muzyki powierza się wyłącznie specjalistom (także na poziomie nauczania zintegrowanego).

Na II i III etapie zajęcia z przedmiotu „muzyka” powinni prowadzić, zgodnie z obowiązującym w Polsce ustawodawstwem, specjaliści. Jest to praktyka stosowana w większości krajów Europy (wyjątek stanowi tu Belgia, Bułgaria, Szwecja i Norwegia, które nie uregulowały sytuacji w tym zakresie). Niezależnie od dość korzystnych uwarunkowań ogólnych sytuacja, z jaką mamy do czynienia w Polsce, nie jest w pełni zadowalająca. Z danych pochodzących z raportów „Nauczyciele we wrześniu 2006 roku”⁻⁸ i „Nauczyciele we wrześniu 2008 roku”⁻⁹ oraz danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO) ukazujących stan na dzień 30 września 2010 roku wynika, że nauczycieli muzyki i muzyki z rytmiką uczących w szkołach podstawowych i gimnazjach zgodnie ze swoją specjalnością (nauczycieli wykwalifikowanych) było w Polsce: w roku 2006 – 8204 (58,26%), w roku 2008 – 8914 (61,80%) i w roku 2010 – 9724 (64,58%). Jak widać, sytuacja w zakresie kwalifikacji kadry nauczającej muzyki w Polsce poprawia się.

Zgromadzone dla potrzeb przygotowania tego raportu dane pochodzące z SIO wskazują jeszcze jedną zastanawiającą tendencję, którą warto tu przywołać. Wynika z nich, że na ogólną liczbę nauczycieli muzyki zatrudnionych w szkołach podstawowych (12 700) 1276 nauczycieli to osoby, które mają kwalifikacje do nauczania muzyki, ale jej nie uczą. Wśród zatrudnionych w gimnazjach (6891 osób) liczba ta wynosi 693. Z analogicznych danych zebranych w roku 2007 dla potrzeb przygotowania raportu „Edukacja muzyczna w Polsce” wynika, iż nauczycieli takich było 1251 w szkołach podstawowych i 978 w gimnazjach. Odrębnym zagadnieniem, o którym nie dysponujemy w Polsce precyzyjnymi danymi, są kwalifikacje prowadzących zajęcia z muzyki nauczycieli nauczania zintegrowanego. W nowej podstawie programowej treści muzyczne zostały w specjalny sposób wyodrębnione. Starano się zwrócić uwagę nauczycieli na istotne znaczenie wczesnej edukacji artystycznej zarówno dla rozwoju muzycznego, jak i ogólnego uczniów. Prowadzone dotychczas, niestety jedynie częściowe, badania wskazują, iż nauczyciele nauczania zintegrowanego nie są przygotowani do realizacji zajęć muzycznych.

Uregulowania w zakresie tworzenia programów nauczania muzyki

W Polsce mamy do czynienia ze stosunkowo nowoczesnymi rozwiązaniami w zakresie tworzenia programów nauczania. Sposób postępowania w tym zakresie określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 w sprawie dopuszczenia do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników¹⁰. Stanowi ono, że program nauczania dopuszcza do użytku dyrektor szkoły na wniosek nauczyciela lub nauczycieli, przy czym program musi być zgodny z opracowaną na szczeblu centralnym oświaty podstawą programową. Jedynym dość łatwo zauważalnym mankamentem wskazanego tu rozporządzenia jest nieprecyzyjne określenie samego programu nauczania, co w znaczny sposób utrudnia jego tworzenie oraz późniejszą ocenę.

Należy tu zwrócić uwagę, iż ze zbliżonymi rozwiązaniami w zakresie tworzenia programów nauczania przedmiotów artystycznych (w tym muzyki) mamy do czynienia w wielu krajach Europy. Jak wynika z zestawień zawartych w przywoływanym już tu raporcie „Arts and Cultural Education...”¹¹, we wszystkich krajach Unii Europejskiej z wyjątkiem Holandii uregulowania związane z programami nauczania w całości lub części łączone są z decyzjami podejmowanymi na szczeblu centralnym oświaty. Dodatkowo w Bułgarii, Hiszpanii, Norwegii i na Litwie w proces tworzenia programu nauczania włączane są także decyzje podejmowane na szczeblu regionalnym, a w Belgii, na Litwie, w Słowenii, Finlandii i Norwegii także na szczeblu lokalnym. Niezależnie od tego aż 13 krajów (Bułgaria, Dania, Estonia, Irlandia, Włochy, Luksemburg, Włochy, Holandia, Polska, Portugalia, Słowenia, Finlandia i Norwegia) uwzględnia tu również decyzje podejmowane na poziomie szkoły. Najbardziej rozbudowane rozwiązania w zakresie tworzenia programów nauczania występują w Norwegii (uwzględniają one w procesie podejmowania decyzji szczebel centralny, regionalny, lokalny oraz szkoły), w Bułgarii (poziom centralny, regionalny i poziom szkoły), na Litwie (poziom centralny, regionalny i lokalny), w Słowenii i Finlandii (poziom centralny, lokalny i poziom szkolny). Oczywiście sam proces tworzenia programu nauczania, niezależnie od wskazanych tu uwarunkowań, związany jest bezpośrednio z regulacjami prawnymi i tradycjami oświaty funkcjonującymi w poszczególnych krajach.

Odrębnym zagadnieniem wartym wyeksponowania są treści i sposób ukształtowania podstawy programowej z przedmiotu „muzyka” wprowadzone Rozporzą-

dzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.¹² W dość powszechnej opinii nie jest to dokument nowoczesny i odpowiadający potrzebom współczesnego rynku edukacyjnego. Choć w porównaniu z poprzednią podstawą programową stanowi niewątpliwy postęp, jego nazbyt tradycyjne podejście do muzyki i jej nauczania, lekceważenie nowych kontekstów tworzenia i odbioru muzyki oraz marginalizowanie roli mediów budzi niepokój wielu środowisk zainteresowanych rozwojem edukacji muzycznej w Polsce.

Efektywność nauczania muzyki w polskich szkołach ogólnokształcących

Kompleksowe badania efektywności nauczania muzyki w szkołach podejmowane są dość rzadko. Dotyczy to nie tylko Polski, ale także większości krajów europejskich. Stąd wiedza w tym zakresie jest dość uboga. Do sporządzenia choćby wstępnego szkicu posłużymy się wynikami zrealizowanego w roku 2007 pod patronatem Polskiej Rady Muzycznej projektu „Edukacja muzyczna w Polsce. Stan – uwarunkowania – pożądane obszary zmiany”¹³. Badania zrealizowane zostały na terenie 7 województw i objęły dzieci i młodzież uczącą się na I, II i III poziomie nauczania. Ogółem przebadano 1353 uczniów klas I–III, 1687 uczniów klas IV–IV i 1549 uczniów gimnazjów. Głównymi narzędziami stosowanymi w badaniach były testy kompetencji muzycznych opracowane specjalnie dla potrzeb projektu na podstawie analizy obowiązującej podstawy programowej.

Uzyskane rezultaty wskazały w sposób dość jednoznaczny, że efektywność zajęć muzycznych w polskich szkołach jest na ogół niska. Na I poziomie nauczania ogólna rozwiązywalność testów wyniosła 53,9%. Zaobserwowano też bardzo znaczące różnice pomiędzy szkołami objętymi programem badań.

Wyniki wykazały, że uczniowie relatywnie lepiej radzą sobie z zadaniami wymagającymi wiedzy muzycznej (rozpoznawanie instrumentów, nazw dźwięków itp.) niż z zadaniami „nasyconymi” w większym stopniu muzycznymi umiejętnościami. Przykładowo zadania polegające na zapamiętaniu i odtworzeniu rytmu rozwiązało poprawnie jedynie 22,9% uczniów. Uwzględniając to, iż zajęcia na I poziomie nauczania realizują na ogół nauczyciele nauczania zintegrowanego, trudno się tym rezultatom dziwić. Atrakcyjne doświadczenia muzyczne prowadzące do

utrwalenia umiejętności muzycznych są w stanie zaoferować jedynie nauczyciele o najwyższym poziomie muzycznych kompetencji.

Efektywność nauczania na II poziomie nauczania okazała się jeszcze niższa. Ogólna rozwiązywalność testów kompetencyjnych wyniosła tu jedynie 45%. Rezultaty wykazały, że uczniowie w bardzo niewielkim zakresie nauczyli się posługiwać zapisem muzycznym, nie opanowali podstawowych pojęć i symboli muzycznych, nie znają wybitnych kompozytorów ani wybitnych dzieł muzycznych. Równie powierzchowne okazały się w świetle przeprowadzonych analiz ich umiejętności percepcyjne. Biorąc pod uwagę, iż w klasach IV–VI przeznaczona jest na nauczanie muzyki najwięcej godzin w całym cyklu nauczania, rezultaty te muszą budzić szczególny niepokój.

Rezultaty testów kompetencji muzycznych dla gimnazjalistów okazały się nieznacznie wyższe. Średnia rozwiązywalność zadań wyniosła tu 49,56%, nie była więc zadowalająca. Uwagę zwraca tu głównie różnica pomiędzy zadaniami wymagającymi wiedzy muzycznej, w których gimnazjaliści wypadli słabo, a zadaniami związanymi z umiejętnościami percepcyjnymi – ich rezultaty okazały się znacznie wyższe, zwłaszcza w tych obszarach, które łączą się z muzyką popularną. Przykładowo, w zadaniach związanych ze słuchową identyfikacją gatunków muzyki popularnej uzyskano rozwiązywalność w przedziale 65–92%. Należy jednak mieć na uwadze, iż rezultaty te odzwierciedlają w znacznym stopniu doświadczenia uczniów nabyte poza szkołą.

Podsumowując przeprowadzone tu analizy, warto zwrócić uwagę na dwa obszary zagadnień. Z jednej strony mamy w polskiej oświacie do czynienia z rozwiązaniami nowoczesnymi na tle europejskim i potencjalnie sprzyjającymi rozwojowi edukacji muzycznej. Mam tutaj na myśli: obowiązkowy charakter zajęć na I, II i III poziomie nauczania, rozwiązania związane z tworzeniem programów nauczania, uregulowania zalecające powierzanie zajęć muzycznych na wyższych szczeblach nauczania specjalistom, a także stopniowe poszerzanie oferty i różnorodności zajęć (m.in. wprowadzenie przedmiotu „zajęcia artystyczne”). Z drugiej jednak strony, efektywność zajęć muzycznych w polskich szkołach jest w dalszym ciągu niska. Wśród przyczyn tego stanu rzeczy wymienić należy: zbyt małą liczbę godzin przeznaczonych na zajęcia muzyczne (zwiększenie liczby godzin w klasach IV–VI o jedną, które wprowadziła nowa podstawa programowa,

jest pozytywnym faktem, który należy odnotować), zbyt duży odsetek nauczycieli niekwalifikowanych prowadzących zajęcia muzyczne, niski poziom kompetencji muzycznych nauczycieli nauczania zintegrowanego, brak obowiązkowych i systematycznych szkoleń dla nauczycieli muzyki. Wśród innych czynników obniżających efektywność szkolnej edukacji muzycznej wymienić należy: niewystarczającą różnorodność i atrakcyjność muzycznych zajęć obowiązkowych i pozalekcyjnych (do ich realizacji należałoby w większym niż dotychczas stopniu zatrudniać czynnych artystów), brak współpracy szkół z instytucjami, ośrodkami i innymi podmiotami działającymi na polu upowszechniania kultury oraz brak zewnętrznych systemów oceny efektywności nauczania.

Szkolnictwo muzyczne

Nie ulega wątpliwości, iż trójstopniowy system szkolnictwa muzycznego stanowi jeden z najbardziej trwałych i stabilnych fundamentów edukacji muzycznej w Polsce. W opinii niezależnych ekspertów jest on uznawany za jedno z wzorcowych rozwiązań w zakresie kształcenia artystycznego w skali europejskiej. W tym sensie stanowi on rodzaj „polskiej marki” dobrze rozpoznawanej w środowiskach artystycznych w Europie i na świecie. Nie oznacza to oczywiście, iż jego dalszy harmonijny rozwój nie wymaga nowego spojrzenia i pogłębionego namysłu nad strategią zmian uwzględniającą potrzebę zachowania równowagi pomiędzy jego tradycyjnymi funkcjami a potrzebami rozwoju zdeterminowanymi w znacznym stopniu rozwojem technologicznym i przeobrażeniami w obszarze kultury. Warto przywołać w tym kontekście opinię autorów opublikowanego niedawno „Raportu o stanie kultury w obszarze szkolnictwa artystycznego”. Zwracają oni uwagę, że „na szkolnictwo artystyczne można patrzeć przez pryzmat spoczywającego na państwie obowiązku zapewnienia rozwoju kultury narodowej i aktywnego chronienia i upowszechniania dziedzictwa narodowego. Istnieje jednak spojrzenie uzupełniające (którego waga będzie stale rosła) – szkolnictwo artystyczne staje się bazą rozwoju wielu obszarów przemysłu »czasu wolnego« i jego stan przekłada się na tempo rozwoju gospodarczego kraju. W najbliższych kilku latach dojdzie do skokowego rozwoju telewizji i dziedzin pokrewnych w związku z przejściem na technologie cyfrowe, co w połączeniu z nieustannym rozwojem technologii rejestracji obrazu i dźwięku i ich zdecydowanym potanie-

niem spowoduje lawinowy rozwój różnorodnych aplikacji. Można więc oczekiwać, że nastąpi wyraźny wzrost zapotrzebowania na osoby o zróżnicowanych kwalifikacjach artystycznych, zwłaszcza w muzyce i plastyce”¹⁴.

Kompleksowa ocena stanu szkolnictwa muzycznego wymagałaby uwzględnienia obu wskazanych powyżej obszarów. Z jednej strony skupienia się na funkcjach i zakresach działania przypisywanych mu niejako tradycyjnie, z drugiej zaś – oceny jego otwartości i przygotowania na zmiany. W obu wskazanych zakresach niezbędne byłoby oparcie się na niezależnych ekspertkach, których niestety nie ma w Polsce zbyt wiele (przywołany powyżej „Raport o stanie kultury w obszarze szkolnictwa artystycznego” stanowi wyjątek). Wydaje się, iż znacznie bardziej rozległa pod względem obszaru edukacja muzyczna w systemie oświaty publicznej jest lepiej zdiagnozowana niż szkolnictwo muzyczne.

Mając na względzie charakter niniejszego raportu oraz to, iż ma on stanowić rodzaj fotografii dokumentującej „stan na dziś”, skupimy się tu głównie na aspektach ilościowych zagadnienia, pozostawiając bardziej zaawansowane analizy specjalizującym się w tej problematyce autorom i instytucjom (być może odpowiednie programy winny być realizowane przez nowo powołany Instytut Muzyki i Tańca).

Podstawę analiz stanowiąc będą dane udostępnione przez Centrum Edukacji Artystycznej (CEA). Wynika z nich, iż według stanu na rok 2010 mamy w Polsce 614 szkół artystycznych. 250 z nich to szkoły, dla których organem założycielskim jest Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, 67 to szkoły prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego, a 287 to szkoły niepubliczne (z tego 123 z uprawnieniami szkół publicznych). Szkolnictwo muzyczne z 493 placówkami stanowi 80,29% ogółu szkół artystycznych w Polsce. W poszczególnych kategoriach uwzględniających organ prowadzący udział szkół muzycznych wynosi: 215 (86%) – szkoły prowadzone przez MKiDN, 67 (100%) – szkoły jednostek samorządu terytorialnego i 211 (73,52%) – szkoły niepubliczne.

Szkoły muzyczne I i II st.

Rodzaj, liczba i rozmieszczenie szkół muzycznych

Podstawowym dokumentem określającym sposób uformowania podstawowego i średniego szkolnictwa muzycznego w Polsce jest Rozporządzenie Ministra Kultury z 29 grudnia 2007 w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych¹⁵. Wynika z niego podstawowy podział szkół muzycznych (publicznych i niepublicznych) na szkoły realizujące kształcenie ogólne i artystyczne (ogólnokształcące szkoły muzyczne I st. o sześcioletnim cyklu kształcenia i ogólnokształcące szkoły muzyczne II st. o sześcioletnim cyklu kształcenia) oraz szkoły realizujące wyłącznie kształcenie artystyczne (szkoły muzyczne I st. o sześcioletnim lub czteroletnim cyklu kształcenia oraz szkoły muzyczne II st. o sześcioletnim lub czteroletnim cyklu kształcenia). Dane dotyczące rzeczywistej liczby szkół muzycznych poszczególnych typów zestawia tabela.

TABELA 1. **Szkoły muzyczne** według typów i organu prowadzącego

ORGAN PROWADZĄCY	SM I st.	SM I i II st.	SM II st.	OSM II st.	ZSM	OSM I st.	OSM I i II st.
MKiDN	135	44	2	1	26	1	6
Jednostki Samorządu Terytor.	38	6	3	1	11	8	
Szkoły prywatne	149		55	3		4	
RAZEM	322	50	60	5	37	13	6

Uwagę zwracają tu dwie podstawowe kwestie. Po pierwsze, proporcja szkół muzycznych I i II st., która wydaje się właściwa i wskazuje na poprawne ukształtowanie struktury szkolnictwa muzycznego zarówno w obszarze szkół publicznych, jak i prywatnych. Po drugie, wzrost znaczenia szkół prywatnych, które pojawiły się w Polsce na początku lat 90., uzupełniając ofertę kształcenia muzycznego w obszarach, w których dostęp do szkół publicznych był ograniczony. Jest to tendencja, która z pewnością będzie się utrzymywać.

Analizując sieć szkół muzycznych w Polsce, autorzy „Raportu o stanie kultury w obszarze szkolnictwa artystycznego” wyrażają przekonanie, że „obecna sieć szkół muzycznych i innych form kształcenia muzycznego jest już wystarczająca. Jeśli nasycenie formami uczenia muzyki byłoby w Polsce takie jak w Niemczech, to liczba miejsc w szkołach i innych pozaszkolnych formach kształcenia muzycznego powinna wynieść 700–800 tys., a więc znacznie więcej niż obecnie. Można zakładać, że w miarę wzbogacania się polskiego społeczeństwa i upowszechniania się dostępu do kultury wysokiej (lub nawet masowej) liczba zainteresowanych nauką gry na instrumencie lub śpiewu będzie rosła”¹⁶. Niezależnie od tego, iż konstatacja powyższa wydaje się słuszna, wypada zwrócić uwagę na przynajmniej jeden problem związany ze strukturą szkolnictwa muzycznego niewątpliwie wymagający rozwiązania. Mamy tu na myśli nierówny dostęp do publicznego szkolnictwa muzycznego na terenie poszczególnych województw. Jest on oczywiście uwarunkowany historycznie. Przykładowo: w województwie kujawsko-pomorskim jest tylko 5 szkół muzycznych, dla których organem prowadzącym jest MKiDN, podczas gdy w województwie mazowieckim – 23, wielkopolskim – 21. Wydaje się, iż fakt ten powinien być brany pod uwagę przy powoływaniu nowych publicznych szkół muzycznych.

Uczniowie podstawowych i średnich szkół muzycznych

Z danych CEA pokazujących stan na rok 2010 wynika, że do podstawowych i średnich szkół muzycznych uczęszcza w Polsce 64 146 uczniów. Najwięcej z nich, bo aż 45 992, uczęszcza do 215 szkół podległych MKiDN. 11 156 uczniów uczy się w 67 szkołach podległych jednostkom samorządu terytorialnego i 6998 – w 211 szkołach prywatnych. Jak się okazuje, mimo że prywatne szkolnictwo muzyczne stanowi 42,8% wszystkich szkół muzycznych w Polsce, kształci jedynie 10,91% uczniów, podczas gdy szkoły podległe MKiDN przy zbliżonej liczbie placówek (43,61%) aż 71,7%. W istocie szkolnictwo prywatne nie stanowi więc dziś rzeczywistej konkurencji dla szkolnictwa publicznego w walce o uczniów, zwłaszcza że kształcenie jest tu płatne, szkoły cieszą się niższym prestiżem niż posiadające na ogół dłuższą tradycję i większą renomę szkoły publiczne, są też często słabiej wyposażone i dysponują gorszą bazą lokalową. Warto tu oczywiście zwrócić uwagę, iż w ostatnich latach liczba uczniów w prywatnych szkołach muzycznych systematycznie wzrasta, co przy niezaprzeczalnych walorach tego typu szkolnictwa niewątpliwie sprawi, że rynek usług edukacyjnych w tym zakresie zrównoważy się w przyszłości na zdecydowanie wyższym poziomie niż dziś.

Nauczyciele szkół muzycznych i formy ich doskonalenia

Nie ulega wątpliwości, że dobrze na ogół oceniany poziom kształcenia w szkołach muzycznych I i II jest w znacznym stopniu związany z jakością kadry nauczającej oraz możliwościami doskonalenia kompetencji artystycznych i pedagogicznych oferowanych nauczycielom przez system. Z danych CEA (z roku 2010) wynika, że w szkołach muzycznych I i II stopnia jest dziś zatrudnionych łącznie 12 164 nauczycieli. 8796 z nich to nauczyciele zatrudnieni w placówkach prowadzonych przez MKiDN, 1650 – w placówkach podległych jednostkom samorządu terytorialnego i 1718 – w szkołach prywatnych.

Nadzór pedagogiczny i doskonalenie zawodowe nauczycieli muzyki koordynowane jest w Polsce przez Centrum Edukacji Artystycznej. Każdego roku tworzy ono ogólną strategię postępowania w tym zakresie, opracowuje też roczne plany finansowania szkoleń oraz regulaminy. Działania o zasięgu regionalnym i makroregionalnym koordynują terenowi wizytatorzy CEA. Ustalają oni tematykę szkoleń terenowych w oparciu o plany nadzoru pedagogicznego, wnioski jurorów z przesłuchań oraz potrzeby zgłaszane przez dyrektorów szkół. Dzięki temu proponowana tematyka szkoleń odzwierciedla w znacznym stopniu rzeczywiste potrzeby nauczycieli. Dodatkowo dyrektorzy poszczególnych placówek szkolnych mają możliwość organizowania wewnątrzszkolnych form doskonalenia zawodowego nauczycieli zatrudnionych w podległych im placówkach, w tym także możliwość zaspokajania indywidualnych potrzeb szkoleniowych nauczycieli. Na ten cel mają do dyspozycji 0,75% odpisu od wynagrodzenia dla nauczycieli.

Z danych CEA wynika, że w różnych formach doskonalenia zawodowego uczestniczy rocznie ok. 16 000 nauczycieli. Obejmuje to udział w szkoleniach na szczeblu regionalnym i makroregionalnym – ok. 160 rocznie, oraz w szkoleniach na szczeblu ogólnopolskim, których nauczycielom muzyki proponuje się rocznie ok. 45. Dodatkowo nauczyciele muzyki mogą też korzystać ze szkoleń Centrum Edukacji Nauczycieli Szkolnictwa Artystycznego, którego oferta programowa jest bogata i każdego roku obejmuje ok. 80 pozycji.

Zewnętrzna kontrola efektywności nauczania

Jednym z bardziej istotnych aspektów podnoszenia jakości kształcenia w szkolnictwie muzycznym I i II st. jest wdrożenie zewnętrznego systemu kontroli wyników nauczania. Jego główny składnik stanowi system przesłuchań.

Przesłuchania organizowane są co dwa lata i dotyczą przedmiotu głównego (instrumentu) oraz zespołów. Odbywają się na poziomie szkoły, regionu, makroregionu i na poziomie ogólnopolskim. Objęci są nimi wszyscy uczniowie klas IV–VI. Systemem kontroli zewnętrznej objęte jest również nauczanie przedmiotów ogólnomuzycznych. Podobnie jak w przypadku przedmiotu głównego, odbywa się ono co dwa lata i dotyczy takich przedmiotów, jak: kształcenie słuchu, audycje muzyczne i historia muzyki z literaturą.

Wyniki kontroli zewnętrznej stanowią przedmiot analiz ekspertów CEA i są podstawą opracowania późniejszych programów doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz planów kontroli i ewaluacji.

Nie ulega wątpliwości, że szkoły muzyczne I i II stopnia nie wymagają dziś radykalnych reform. W dalszym ciągu oferują one wysoki poziom kształcenia artystycznego i stanowią właściwą bazę dla wyższych szkół artystycznych. Nie oznacza to oczywiście, że ich formuła nie powinna być doskonalona. Dotyczy to na przykład konieczności zwiększenia sieci publicznych szkół artystycznych w województwach, w których dostęp do nich jest ograniczony, pogłębienia integracji szkół ze środowiskami lokalnymi, a zwłaszcza działającymi w terenie instytucjami i ośrodkami upowszechniania muzyki oraz lokalnymi animatorami kultury muzycznej, zwiększenia elastyczności i różnorodności programowej szkół poprawiającego szanse edukacyjne absolwentów oraz dostosowującego szkoły do zmian, z którymi mamy dziś do czynienia w obszarze kultury muzycznej (dotyczy to zwłaszcza szkół II st.), wypracowania bardziej aktywnych form wspierania dzieci i młodzieży szczególnie utalentowanej muzycznie. Wydaje się, iż przemyślenia wymagają też przynajmniej niektóre aspekty funkcjonowania szkół muzycznych I st., które winny w większym niż dotychczas stopniu stanowić ośrodki powszechnego umuzykalnienia, a co za tym idzie, bardziej elastycznie traktować własną ofertę kształcenia.

Wyższe szkolnictwo muzyczne

W odróżnieniu od relatywnie stabilnej sytuacji w obszarze szkolnictwa muzycznego niższych szczebli, wyższe szkolnictwo muzyczne podlega dziś w Polsce procesowi intensywnych zmian. Są to zmiany głębokie. Wynikają one zarówno z przesłanek specyficznych dla szkolnictwa artystycznego – chodzi tu zwłaszcza o poszerzenie oferty kształcenia i dostosowanie jej do zmian na rynku pracy w zawodach artystycznych oraz zawodach wymagających kwalifikacji artystycznych, co wymaga wypracowania całego szeregu innowacyjnych i nieznanych w naszym kraju rozwiązań organizacyjnych i programowych – a także przesłanek ogólnych, typowych dla całego systemu szkolnictwa muzycznego w Polsce. Mam tu na myśli zwłaszcza zmiany wynikające z wprowadzenia Systemu Bolońskiego oraz wdrażania jego dyrektyw dotyczących budowania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, a także związane z tym zmiany w Prawie o szkolnictwie wyższym. Precyzyjna analiza wskazanych tu przesłanek zmian w szkolnictwie wyższym nie jest jednak celem naszego opracowania. Poprzestaniemy tu jedynie na sporządzeniu dość ogólnej jego charakterystyki, postulując potrzebę podjęcia problemu w toku bardziej szczegółowych i pogłębionych analiz.

Szkoły artystyczne oraz kierunki artystyczne w szkołach nieartystycznych⁻¹⁷

Mówiąc o wyższym szkolnictwie muzycznym w Polsce, mamy na ogół na myśli szkolnictwo podległe Ministrowi Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Zgodnie z aktualnym stanem istnieje dziś 9 tego typu uczelni (7 Akademii Muzycznych, 1 Akademia Sztuki i 1 Uniwersytet Muzyczny): Akademia Muzyczna im. F. Nowowiejskiego w Bydgoszczy, Akademia Muzyczna im. S. Moniuszki w Gdańsku, Akademia Muzyczna im. K. Szymanowskiego w Katowicach, Akademia Muzyczna w Krakowie, Akademia Muzyczna im. G. i K. Bacewiczów w Łodzi, Akademia Muzyczna im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu, Uniwersytet Muzyczny F. Chopina w Warszawie (z filią w Białymstoku), Akademia Muzyczna im. K. Lipińskiego we Wrocławiu i Akademia Sztuki w Szczecinie (dawna filia Akademii Muzycznej w Poznaniu).

Warto tu zauważyć, że tytuł magistra sztuki można również uzyskać, studiując w uczelniach podległych Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Ich intensywny rozwój obserwowaliśmy w ciągu ostatnich kilkunastu lat. Mam tu na

myśli studia na kierunku „edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej”, które prowadzone są na 8 uniwersytetach (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Śląski w Katowicach – wydział w Cieszynie, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu – wydział w Kaliszu, Uniwersytet Rzeszowski, Uniwersytet Zielonogórski i Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. J. Kochanowskiego w Kielcach), 2 uczelniach pedagogicznych (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie i Akademia Pomorska w Słupsku) i 3 Państwowych Wyższych Szkołach Zawodowych (PWSZ im. J.A. Komańskiego w Lesznie, PWSZ w Nysie i PWSZ im. J. Grodka w Sanoku). Dodatkowo na 3 uczelniach prowadzone są też kierunki „jazz i muzyka estradowa” (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Zielonogórski i Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nysie), a na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach (wydział w Cieszynie) kierunek „sonologia i kompozycja”. Na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie prowadzone są studia na kierunku „muzyka kościelna”.

Na 5 polskich uczelniach są też prowadzone studia z zakresu muzykologii (Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu oraz Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II).

Studenci kierunków artystycznych i kadra nauczająca

Z danych uzyskanych z Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej wynika, że liczba studentów uczęszczających do szkół podległych MKiDN wynosiła w 2010 roku 5480, przy czym na studiach stacjonarnych uczyło się 4487 studentów, a na niestacjonarnych – 993. Warto zwrócić uwagę, iż w ciągu ostatnich kilku lat liczba studentów wyższych szkół muzycznych wahała się w sposób nieznaczny. W roku 2004 wynosiła 5336, w roku 2006 – 5082, a w roku 2008 – 5387⁻¹⁸.

W uczelniach artystycznych zatrudnionych jest (dane na rok 2009) 1584 nauczycieli akademickich, w tym 497 profesorów, 739 adiunktów i starszych wykładowców oraz 348 asystentów, wykładowców, lektorów i instruktorów. W ciągu ostatnich lat struktura kwalifikacji kadry nauczającej w wyższych szkołach artystycznych niewątpliwie się poprawia. W roku 2000 zatrudnionych było w szkolnictwie muzycznym 391 profesorów, dzisiaj – 497. W analogicznym

okresie nieznacznie spadła też liczba zatrudnionych adiunktów i starszych wykładowców – z 379 do 348 – oraz asystentów, wykładowców i lektorów – z 379 do 348.

Danymi dotyczącymi szkół podległych Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego niestety nie dysponujemy. Dlatego zagadnienia te zostaną pominięte.

Problemy i wyzwania stojące przed wyższym szkolnictwem artystycznym

Nie ulega wątpliwości, iż wyższe szkolnictwo muzyczne w Polsce może się poszczycić wieloma wybitnymi osiągnięciami artystycznymi i organizacyjnymi swoich profesorów, studentów i absolwentów. Nie ulega też wątpliwości, że boryka się ono dziś z wieloma złożonymi problemami natury finansowej, prawnej, technicznej, organizacyjnej, programowej itp. Warto jednak spojrzeć na jego funkcjonowanie z perspektywy niejako zewnętrznej, a zwłaszcza przez pryzmat oczekiwań studentów i absolwentów, którzy poszukują w szkole nie tylko szansy realizacji własnych potrzeb i aspiracji artystycznych, ale także realnych kompetencji przydatnych w przyszłej pracy zawodowej. Dobrym punktem wyjścia mogą tu być rezultaty badań zrealizowanych dla potrzeb „Raportu o stanie kultury w obszarze szkolnictwa artystycznego”. Biorący w nich udział respondenci zwrócili uwagę, że „uczelnie nastawione są głównie na kształcenie wirtuozów i wielkich artystów (a to są jednostki), nie zastanawiają się nad praktyczną stroną zawodu, którego uczą. [...] skarżą się, że uczelnia nie przygotowała ich do wykorzystywania umiejętności w praktyce. Nie byli oni uczeni języków na wystarczającym poziomie, nie dowiedzieli się rzeczy ułatwiających funkcjonowanie, jak na przykład organizować pracę chóru, jak korzystać z popularnych na świecie programów komputerowych. W opinii ankietowanych zabrakło konkretnych zajęć, które w polskiej rzeczywistości wiele by ułatwiły. Problemem jest nieprzygotowywanie absolwentów w kwestiach formalnych do samodzielnej pracy zawodowej – tym bardziej, że polskie prawo premiuje zatrudnienie etatowe. Studenci nie dowiadują się, jak działać na rynku, jak wyceniać swoją pracę, jak pisać umowy. Nie uzyskują kompletnej wiedzy w kwestiach związanych z ubezpieczeniami zdrowotnymi i społecznymi (np. zaopatrzeniem emerytalnym twórców) czy przepisami podatkowymi. Na uczelniach nie następuje niezbędna ciągła modernizacja programów nauczania, dostosowująca je do realiów rynku pracy”.⁻¹⁹

Niewątpliwie zdecydowana większość ze wskazanych tu postulatów winna być rozważona w toku debaty nad rozwojem wyższego szkolnictwa artystycznego. Uczynienie go bardziej niż dotychczas przystawalnym do zmian, z którymi mamy dziś do czynienia na artystycznym rynku pracy, pogłębienie elastyczności programowej oraz zdolności do szybszego reagowania na pojawiające się nisze rynkowe należy do zadań trudnych, do których podjęcia uczelnie artystyczne nie są zbyt dobrze przygotowane.

Podsumowanie

Dyskusja o stanie edukacji muzycznej w Polsce nasycona jest od lat zbyt dużą dozą stereotypów. Przynajmniej z niektórymi z nich staraliśmy się zmierzyć w tym raporcie. Podsumowując, warto zwrócić uwagę na następujące zagadnienia:

- 1. Istotą nowoczesnej edukacji muzycznej w szerokim tego słowa znaczeniu jest funkcjonowanie w jej obszarze i zaangażowanie w jej rozwój wielu niezależnych podmiotów i instytucji. Mam tutaj na myśli: edukację w systemie oświaty, szkolnictwo muzyczne, edukacyjne działania ośrodków i instytucji kultury, aktywność animatorów czy wreszcie media. Zagrożeniem dla efektywności działań nie jest tu – jak często się sądzi – ich autonomia, ale brak woli albo możliwości współpracy, a także brak odpowiednich uwarunkowań i instrumentów prawnych, które taką współpracę umożliwiają. W Polsce uwarunkowania takie dopiero się kształtują.
- 2. W dyskusjach nad niezadowolającym stanem umuzykalnienia dzieci i młodzieży w Polsce zbyt pochopnie winą za ten stan rzeczy obarcza się niemal wyłącznie szkolnictwo powszechne, tymczasem należałoby rozpatrywać tę kwestię w nieco szerszym kontekście, podobnie jak nieco szerzej należałoby też kształtować wizje potencjalnych zmian w tym zakresie. Mam tu na myśli np.: potencjał szkolnictwa muzycznego I st., który nie jest w pełni wykorzystywany, czy aktywność lokalnych animatorów muzycznych, których wsparcie mogłoby zaowocować inicjatywami cennymi dla środowisk w terenie.
- 3. W ostatnim okresie pojawiły się w systemie oświaty w Polsce dostrzegalne przesłanki wskazujące na możliwość poprawy stanu powszechnej edukacji muzycznej dzieci i młodzieży. Mam tutaj na myśli: wyodrębnienie treści muzycznych w podstawie programowej dla nauczania zintegrowanego, zwiększenie liczby godzin muzyki w szkołach podstawowych, pojawienie się przedmiotu „zajęcia artystyczne” w gimnazjum i liceum. Tendencje te muszą jednak być

wsparte zmianami w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Bez wysoko wykwalifikowanych i właściwie zmotywowanych do działania muzyków pedagogów szanse na postęp są niewielkie.

— 4. System szkolnictwa muzycznego w Polsce – w wielu obszarach – może być uznany za wzorcowy. Jego dalszy harmonijny rozwój wymaga jednak przemyślanych i konsekwentnych reform. Dotyczy to zwłaszcza szkolnictwa I st., które w większym niż dotychczas stopniu służyć winno powszechnemu umuzykalnieniu, oraz szkolnictwa wyższego, które musi dostosować się do wyzwań nowoczesnego rynku pracy.

1. H.S. Becker, *Siła inercji. Trwałość i zmiana w świecie muzyki*, „Kultura Popularna” 2010, nr 2, s. 83.
2. E. Jorgensen, *Editorial*, „Philosophy of Music Education Review” 1999, nr 1, s. 1
3. *Arts and Cultural Education at School in Europe*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009. Dokument dostępny jest pod adresem:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf
4. *Arts and Cultural...*, s. 26–28.
5. Dostępne pod adresem:
<http://lex.pl/serwis/du/2002/0142.htm>
6. Dostępne pod adresem: http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/docs/projekt_rozporzadzenia_20090323__pdf
7. *Arts and Cultural...*, s. 29–31.
8. Dostępny pod adresem: <http://www.men.gov.pl/images/pdf/statystyka/nauczyciele2006.pdf>
9. Dostępny pod adresem: <http://www.men.gov.pl/images/pdf/statystyka/nauczyciele2008.pdf>
10. Dostępne pod adresem: <http://lex.pl/serwis/du/2009/0730.htm>
11. *Arts and Cultural...*
12. Dostępne pod adresem: <http://lex.pl/serwis/du/2009/0017.htm>
13. Rezultaty badań relacjonują następujące opracowania: Białkowski A., Grusiewicz M. (2009), *Kompetencje muzyczne uczniów szkół podstawowych*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 175–190, s. 191–208.
14. K. Pawłowski wraz z zespołem, *Raport o stanie kultury w obszarze szkolnictwa artystycznego*, opracowany na zlecenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego jako jeden z raportów o stanie kultury, s. 54–55, dostępny pod adresem:
http://www.kongreskultury.pl/title,Raport_o_szkolnictwie_artystycznym,pid,633.html
15. Dostępne pod adresem: http://www.cea.art.pl/akty_prawne/typy_szkol.pdf
16. K. Pawłowski wraz z zespołem, *Raport o stanie kultury...*, s. 46.
17. Podstawę zestawienia stanowi informator *Szkoły Artystyczne w Polsce*, Wydawnictwo Telbit, Warszawa 2010.
18. Zestawienie sporządzono na podstawie danych uzyskanych z Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej MKiDN.
19. K. Pawłowski wraz z zespołem, *Raport o stanie kultury...*, s. 41.