

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 osiąganiu 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 (Manturzevska *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 (Manturzevska 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 potrzebnych

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 (Sierszeńska-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 osiąmane 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 młodzieży.

1.1. Zakres i metody badań własnych

Badania przeprowadzone na potrzeby raportu, w części dotyczącej karier 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 wyobrażeniowego 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 pożądanych 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		Szkoly	
		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. Oczywiste 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 trafiają 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, wspomaganiem 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 wyobraźniowych 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.

Zdecydowanie największą liczbą 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 zawiędzionych, 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, pielęgniarzkiej, 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 kadrą 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, pożądaną jest więc, aby jak największa liczba uczniów mogła uzyskać **k o m p l e t n e** 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 sześcioletnim 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.

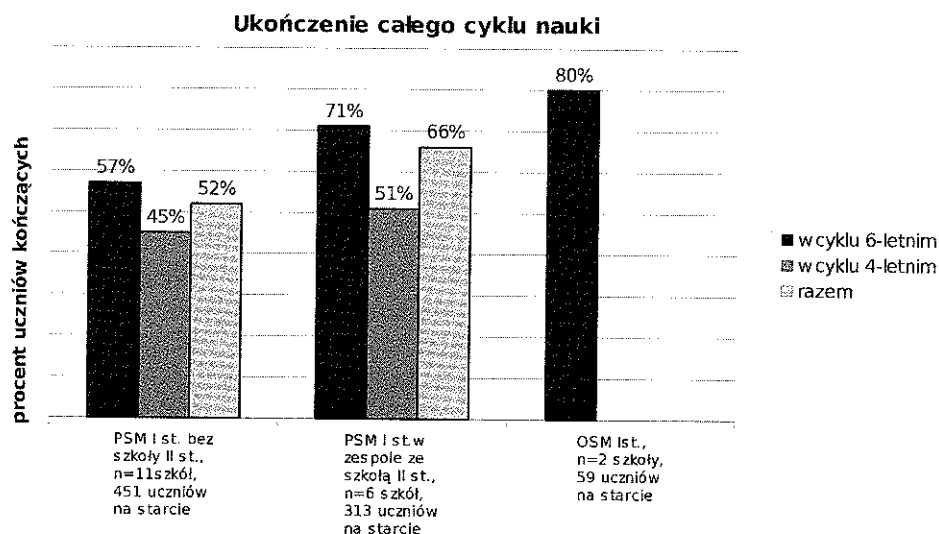
Typowy i bardzo niekorzystny dla środowisk lokalnych jest fakt, że najniższą średnią sprawność mają te szkoły, w pobliżu których nie ma średniej

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 „przyprowadzić” 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. Zaniedbują jednak często sferę wychowawczo-motywacyjną, a szczególnie, swoistym „wytrychem”, pozwalającym na beztrioskie 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?

rodzinnych, 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 przewyżczać, 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 przewyżnianiu 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 narażić 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

sluchania 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 „ubogaca 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, zapoczentuje 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 korzystanie 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, oddolnie niż nieprzemyślanymi 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, przybliżać 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.

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 refleksji 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 muzycznego. 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 systemu – 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 muzycznego a oświata powszechna” (choć już tu będzie więcej nawiązań). Wszystko to nie dlatego, że są to relacje mniej ważne, drugorzędne – przeciwnie, są pierwszorzędne i wręcz fundamentalne, ale wymagałyby osobnego, specjalnego potraktowania, a rozwijanie ich tutaj całkowicie zmieniłoby akcenty i wręcz uniemożliwiło wykonanie zadania, jakim nas IMiT zaszczycił.

Przechodząc więc do trudnego zadania, jakim jest podsumowanie *Raportu* 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 dumę naszego systemu szkolnictwa, z tym, co jego jakość obniża czy zagraża sprawnemu funkcjonowaniu; ponadto zdobycie 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 pełnym (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 przyszłych nauczycieli, a zwłaszcza nad trybem ich zdobywania. Obecnie stosowany system daje bowiem rezultaty opłakane. Dotyczy to także różnych form kształcenia 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, złasz-

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 wyrazicie 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 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”, pozyskując 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. Domały), 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 rze-

czywiście 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, wzbogacając 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 szczybel 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 – stałe 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 zdolali ukończyć, stwierdzają, że najchętniej wykorzystaliby je jako „muzycy rozrywkowi”).

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 zgłębienia sposobów radzenia sobie ze szkołą muzyczną, pogłębienia 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 – nadążające 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 „umuzykalniające” 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 poradzianych 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, stresy 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 przewycięzaniu. A nie, jak to czasem niestety bywa, wynosić ze szkoły muzycznej jedynie doświadczenia negatywne. A przecież radość z przewycięzania 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, przygotowując 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 zaświadczały 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 nikt (jak dotychczas) zainteresowanie, gdyż uważa się, że jest to raczej... zbiorowa nauka gry na instrumencie (co jest nieporozumieniem, skądinąd utrwalanym zarówno przez osoby nieorientowane, jak i niezbyt fortunne tłumaczenie, 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 repertuarowych, 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, Inspektorem 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 dokształcania 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 uwzględniać. 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, nastrecza 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.