

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Wydział Pedagogiki i Psychologii

MIROŚLAW GRUSIEWICZ

ORCID: 0000-0002-1717-2445

m.grusiewicz@umcs.pl

*Współczesne wyzwania powszechnej edukacji muzycznej.
Przemiany na świecie a polskie reformy*

Challenges to Music Universal Education Today.
Transformations Worldwide vs Education Reform in Poland

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Grusiewicz, M.. (2020). Współczesne wyzwania powszechnej edukacji muzycznej. Przemiany na świecie a polskie reformy. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 33(2), 103–116. DOI: <http://dx.doi.org/10.17951/j.2020.33.2.103-116>.

STRESZCZENIE

W artykule skoncentrowano się na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, jak obecnie powinna wyglądać powszechna edukacja muzyczna. Punktem wyjścia rozważań i tworzenia modelowych rozwiązań było założenie, że powinna ona uwzględniać przemiany edukacyjne, jakie dokonują się na świecie, wynikające z przeobrażeń kulturowych i cywilizacyjnych, poza tym powinna być głęboko osadzona we współczesnej kulturze. Podstawą autorskich myśli i budowania nowych koncepcyjnych rozwiązań są opinie ekspertów z dziedziny pedagogiki (w tym Kena Robinsona i Andreeasa Schleiche-ra) oraz założenia normatywne opracowane przez ważne europejskie instytucje (m.in. Radę Unii Europejskiej). W artykule omówiono również przemiany oświatowe, jakie dokonują się na świecie, w tym przeobrażenia w edukacji muzycznej. W końcowej części opracowania autor odwołał się do polskiej sytuacji, starając się odpowiedzieć na pytanie, co i jak należałoby zmienić, aby edukacja muzyczna pełniła ważne funkcje i odpowiadała na istotne współczesne potrzeby oraz dlaczego ostatnia reforma edukacyjna utrudnia dokonywanie pozytywnych przeobrażeń w dziedzinie oświaty.

Słowa kluczowe: edukacja muzyczna; idee edukacyjne; edukacja na świecie; przemiany edukacji; reformy oświatowe

WPROWADZENIE

Powszechna edukacja muzyczna w Polsce znajduje się w kryzysie tożsamości (por. Białkowski, 2000a, 2000b, 2001). Od 50 lat jej bazą jest opracowa-

na w latach 70. XX w. tzw. polska koncepcja wychowania muzycznego. Mimo ogromnych przemian cywilizacyjnych i kulturowych, jakie od tamtego czasu zaszły, nie doczekaliśmy się w tym obszarze nowych, wyrazistych i inspirujących myśli czy nowych koncepcji. W artykule staramy się wyjść naprzeciw tym potrzebom; poszukujemy rozwiązań zgodnych ze współczesnymi potrzebami, które spełniałyby oczekiwania uczniów, rodziców i nauczycieli. Nie bez powodu wiele miejsca i uwagi poświęcamy ogólnym problemom szkolnictwa, w tym przemianom edukacyjnym na świecie, gdyż jesteśmy przekonani, że tylko holistyczne myślenie o oświacie pozwoli wyjść z kryzysu edukacji muzycznej. Współczesna szkoła wymaga całościowych zmian. Bez nich, bez odpowiedzi na prymarne pytania – po co, dlaczego, w jakim celu i trybie, bez zdefiniowania szkoły na nowo, nie poprawimy sytuacji edukacji muzycznej. W artykule wychodzimy od założeń normatywnych opracowanych przez ekspertów i ważne instytucje europejskie oraz omawiamy przemiany oświatowe, jakie dokonują się na świecie, aby na tej bazie rozważyć postulaty adresowane do powszechnej edukacji muzycznej.

POSTULATY I ODNIESIENIA NORMATYWNE WSPÓŁCZESNEJ OŚWIATY

Osobą, której poglądy na temat edukacji głęboko zakorzeniły się w świadomości społecznej ludzi na całym świecie, jest Ken Robinson. Znakiem czasu jest to, że właśnie jego traktujemy jako osobę pierwszoplanową, wizjonera edukacji. W sposób niezmiernie barwny i ciekawy o szkolnictwie przemawiał na konferencjach TED, jego liczne wypowiedzi w formie filmów są dostępne w serwisie YouTube i cieszą się znaczną popularnością.

Wielokrotnie w swoich wystąpieniach Robinson podkreślał, że obecny system edukacyjny, który w głównych założeniach obowiązuje na całym świecie, jest archaiczny, został bowiem skonstruowany dla innej, industrialnej epoki i już zupełnie nie odpowiada współczesnym potrzebom i wyzwaniom. Poza tym głosił konieczność wyzwolenia się od pewnych dogmatów, paradygmatów, uprzedzeń i przyzwyczajęń w myśleniu o edukacji. Jak mówił: „(...) każdy system edukacji na ziemi ma tę samą hierarchię przedmiotów. (...) Na samej górze znajdują się matematyka i języki, potem humanistyczne, a artystyczne są na szarym końcu. W każdym zakątku świata” (Robinson, 2006). Współczesne systemy przyrównał do fast foodów, „gdzie wszystko jest standardowe i ograbia nas z energii i dobrego nastroju” (Robinson, 2010), ale też do fabryk produkujących jednakowe produkty – „wciąż uczy my dzieci partiami, według wieku. (...) W szkołach coraz więcej jest dostosowywania i standaryzacji standardowych testów i programów” (Robinson, 2019). Szkoły obarczył winą za niszczenie w dzieciach kreatywności, ciekawości świata, za ograbianie ludzi z ich naturalnych uzdolnień i talentów. Przekonywał o konieczności dokonania rewolucyjnych zmian.

Wszystkie systemy edukacji na świecie są teraz ulepszone. Ale to nie wystarczy. Ulepszanie już nie pomaga. Ulepszanie złego systemu nie ma sensu. (...) Potrzebujemy (...) nie ewolucji tego systemu, a rewolucji. Edukacja musi być przekształcona w coś zupełnie innego. (...) Musimy zmienić swoje metafory. Przejść z modelu industrialnego, nastawionego na wytwarzanie, opartego na liniowości, konformizmie i porcjowaniu ludzi, musimy przejść do modelu opartego na agrokulturze. Rozkwit nie jest procesem mechanicznym, to proces organiczny. Nie da się przewidzieć wyniku; można tylko, jak rolnik, dostarczyć warunków odpowiednich do rozwoju. Reformowanie i transformacja edukacji nie powinny przypominać klonowania. (...) Chodzi o dostosowanie do okoliczności i o spersonalizowanie edukacji dla potrzeb uczniów. (...) Nie chodzi o nowe rozwiązanie, ale o stworzenie nowego ruchu, w którym ludzie wymyślą własne rozwiązania, bazujące na indywidualnym trybie nauczania. (Robinson, 2010)

W pełni należałoby zgodzić się z autorem tych słów, ale z małym zastrzeżeniem, rewolucja bowiem powinna dotyczyć wyłącznie naszego myślenia o szkole i edukacji, a także sfery idei i planów, przy czym należy je realizować krok po kroku, z pełną rozważą wprowadzając zmiany.

Obecnie postulaty głoszone przez Robinsona stały się pewnym standardem, powszechnym przekonaniem wielu osób, w tym tych reprezentujących najbardziej znaczące światowe instytucje. W wielu dokumentach oświatowych znajdują się tezy o konieczności odchodzenia od zakorzenionej w tradycji europejskiej szkoły herbartowskiej oraz odchodzenia od prymatu wiedzy na rzecz kształtowania miękkich kompetencji, które teraz uznaje się za kluczowe.

W Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) (Dz.Urz. UE L 394/10) dla powszechnej edukacji przyjęto osiem kompetencji kluczowych. Są to:

- porozumiewanie się w języku ojczystym,
- porozumiewanie się w językach obcych,
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- kompetencje informatyczne,
- umiejętność uczenia się,
- kompetencje społeczne i obywatelskie,
- inicjatywność i przedsiębiorczość,
- świadomość i ekspresja kulturalna.

W dokumencie tym dominuje równowaga między wiedzą a szeroko rozumianymi kompetencjami społecznymi. W późniejszych aktach prawnych Unii Europejskiej znajdziemy silniejsze akcentowanie miękkich kompetencji. W raporcie z 2010 r. Parlament Europejski za najważniejsze cele edukacji uznał m.in.:

- naukę wzajemnego szacunku, zrozumienia, tolerancji, poszanowania różnorodności,
- umiejętność pracy zespołowej,
- rozwój kreatywności i innowacyjności,
- budowanie tożsamości, wysokiej samooceny, indywidualnego poczucia przynależności,

- kształtowanie wzorów zachowań, norm, systemów wartości,
- naukę nowych kompetencji, zwłaszcza społecznych i manualnych,
- szeroko rozumiany rozwój osobisty i kształtowanie osobowości (KE, 2010, s. 7–9).

Podobne postulaty i wnioski były głoszone podczas Kongresów Polskiej Edukacji. Szczególnie mocno wybrzmiały one podczas III Kongresu „Nasza edukacja – razem zmieniamy szkołę”, który odbył się w Katowicach w 2015 r. (zob. *Kompetencje przyszłości*; Grusiewicz, 2015, s. 13–25; por. Wojnarowska, 2016, s. 9–14; Schleicher, 2019, s. 42–43).

PRZEMIANY EDUKACYJNE NA ŚWIECIE

W ślad za tymi postulatami zmienia się szkolnictwo na świecie. Zmiany te nie tylko mają odzwierciedlenie w eksperymentach pedagogicznych, szkołach eksperymentalnych, lecz także są elementem stałych rozwiązań systemowych i organizacyjnych.

Szkoły w Europie (niezależnie od przemian politycznych) stają się bardziej demokratyczne, ogranicza się w nich obowiązkowe treści nauczania, coraz mniej jest w nich standaryzacji i unifikacji, a coraz więcej – indywidualizacji. Szkoły stają się bardziej pragmatyczne, wiedza traci dominującą pozycję, zyskuje zaś kształtowanie u uczniów kompetencji społecznych, interpersonalnych, większe znaczenie mają kompetencje kulturowe.

Przemiany te są widoczne w aktualizowanych co kilka lat raportach Komisji Europejskiej¹. Zamieszczone w nich zestawienia statystyczne, opisy i analizy pokazują kierunki przemian w poszczególnych krajach. W tych zestawieniach Polska prezentuje się niezbyt korzystnie, zwłaszcza w zakresie edukacji kulturalnej polskie rozwiązania odbiegają od standardów europejskich.

W szkołach europejskich funkcjonuje wiele różnych przedmiotów, które mają za zadanie przybliżyć różne obszary sztuki i kultury. W wielu krajach w ramach zajęć obowiązkowych uczniowie poza muzyką i plastyką realizują zajęcia teatralne, taneczne, związane z rękodziełem artystycznym, architekturą czy ze sztukami medialnymi. Standardem europejskim są 3–4 obowiązkowe przedmioty z zakresu kultury w szkole. W Polsce są to tylko muzyka i plastyka, zatem polscy uczniowie zajęć artystycznych mają kilkakrotnie mniej. Średnio w Europie przedział obowiązkowych zajęć artystycznych mieści się w granicach 800–1200 godzin lekcyjnych w całym cyklu kształcenia, natomiast w Polsce przed 2010 r. było to około 200 godzin, a obecnie jest to trochę ponad 300 godzin (zob. KE, 2010, s. 26–30).

¹ Głównym źródłem wiedzy są tu raporty Polskiego Biura Eurydice (PBE, 2020a), *Krótkie opisy systemów edukacji* (PBE, 2020b) oraz raport *Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie* (KE, 2010; zob. także: Górowska-Fells, Platos, 2009).

Edukacja kulturalna (w tym muzyczna) w znacznej części realizowana jest poza obowiązkowymi zajęciami szkolnymi i te formy w sposób szczególny są w Europie rozwijane. Wartościowymi formami są wizyty uczniów w instytucjach kultury, takich jak muzea, teatry, filharmonie, opery. Według raportu z 2010 r. w większości krajów ustawowo zaleca się prowadzenie tego typu zajęć, a w takich państwach jak Finlandia, Grecja, Słowacja, Słowenia tego typu wizyty są obowiązkowe. W państwach Unii Europejskiej na poziomie centralnym tworzy się rozwiązania organizacyjne i finansowe ułatwiające szkołom i uczniom dostęp do dóbr dziedzictwa kulturowego (zob. KE, 2010, s. 37–40).

Inną, bardzo popularną formą w szkolnictwie europejskim są fakultety – zajęcia do wyboru. Rozwijają się one w sposób wyjątkowy, tak tworzy się indywidualizację nauczania. W Polsce nie mamy tradycji prowadzenia zajęć fakultatywnych i tylko w nieznacznym zakresie są one wprowadzane. Rozwijają się za to u nas nieobowiązkowe zajęcia pozalekcyjne. W tym obszarze ustawodawstwo Polski można porównać z innymi krajami. Oto kilka przykładów. We Francji każdy uczeń ma prawo do uczestniczenia w ośmiu godzinach tygodniowo pozalekcyjnych zajęć sportowych lub/i artystyczno-kulturalnych oraz do korzystania z dodatkowej, indywidualnej pomocy ze strony nauczycieli. We Włoszech czy w Anglii szkoły są zobligowane do prowadzenia dodatkowych zajęć artystycznych. Każda szkoła musi mieć w swojej ofercie takie zajęcia dla uczniów. Przepisy brytyjskie mówią nawet o tym, że szkoła jest zobligowana świadczyć usługi i zajęcia artystyczne dla całej społeczności lokalnej, stając się w ten sposób środowiskowym centrum kultury (zob. KE, 2010, s. 43–46).

W Polsce o zajęciach pozalekcyjnych decyduje organ prowadzący. Nie jest to złe rozwiązanie. Problemem jest przede wszystkim to, że zajęcia te służą głównie realizacji podstawy programowej, przygotowują do testów, egzaminów, a nie rozwijają zainteresowań i pasji uczniów.

Obecnie krajem stawianym za wzór modelowego rozwiązania edukacyjnego jest Finlandia. Mimo że cały system ma w tym kraju charakter wolnościowo-demokratyczny i nastawiony jest na indywidualny rozwój każdego ucznia, to w przeprowadzanych co trzy lata badaniach PISA tamtejsza młodzież we wszystkich mierzonych standaryzowanymi testami wiedzy i umiejętności zakresach otrzymuje najwyższe punktacje. Polscy uczniowie również nawiązują do osiągnięć edukacyjnych czołówki światowej, którą poza Finlandią tworzą takie kraje, jak: Singapur, Japonia, Korea Południowa, Tajwan, Chiny (w tym Hongkong), Wietnam, Estonia, Słowenia, Wielka Brytania, Holandia, Belgia, Irlandia, Norwegia, Nowa Zelandia, Australia, Kanada². Warto zaznaczyć, że uczniowie fińscy nie tylko uzyskują wysokie wyniki w nauce, lecz także – jak pokazują międzynarodowe badania (Jakubowski, Konarzewski, Muszyński, Smulczyk, Walicki, 2017, s. 72–84) – bardzo cenią

² W 2015 r. wyniki polskich uczniów w rankingach PISA spadły do drugiej i trzeciej dziesiątki, ale w 2018 r. uległy już poprawie (por. *Wyniki PISA 2015*; *Wyniki PISA 2018*).

swoją szkołę i przejawiają wobec niej pozytywne postawy. Wspomniane badania, co dla nas istotne, ujawniły, że polscy uczniowie przejawiają jedne z najbardziej negatywnych postaw wobec szkoły wśród wszystkich krajów zarówno Unii Europejskiej, jak i całej wspólnoty OECD. Deklarują bowiem, że szkoła nie jest dla nich ważna, nie czują się z nią związani, nie lubią do niej chodzić, mają złe relacje z rówieśnikami i nie czują potrzeby współpracowania z innymi uczniami³.

Wracając do sukcesu edukacyjnego systemu Finlandii, należy podkreślić, że jest to fenomen edukacyjny na skalę światową⁴. Edukacja w tym kraju zadziwia skutecznością i swoją formą. Finowie doszli do tego poprzez konsekwentne działanie, ponieważ systematycznie od 30 lat budują prestiż zawodu nauczyciela, a z edukacji uczynili priorytet narodowy. Co istotne, przeznaczają na te cele ogromne środki finansowe.

Monika Marciniak w popularnym tekście opisała siedem zasad, które są kluczowe dla fińskiej edukacji. Są to: równość, bezpłatny dostęp, indywidualizm, aspekt praktyczny nauki, zaufanie, dobra wola, niezależność (Marciniak, 2019).

Równość dotyczy wszystkich elementów systemu. Możemy mówić o równości szkół, gdyż wszystkie, niezależnie od wielkości czy położenia, są tak samo wyposażone, mają tak samo dobrą kadre. Rząd wiele wysiłku wkłada w to, aby nie było szkół „lepszych” i „gorszych”, w czym niewątpliwie pomaga fakt, że w Finlandii prawie w ogóle nie ma szkół prywatnych, niemal w całości są one państwowe. Nie przeprowadza się i nie publikuje rankingów szkół. Obowiązuje też równość przedmiotów i nauczycieli. Żaden nie jest faworyzowany. Tak samo ważne są muzyka i matematyka. Uczeń może zdecydować, jaki dla niego przedmiot jest ważniejszy, wybierając z dostępnych możliwości do nauki czy do egzaminu maturalnego. Równość uczniów przejawia się głównie w tym, że nie są porównywani między sobą. Do klasy siódmej szkoły podstawowej obowiązują oceny opisowe, uczniowie nie zdają żadnych egzaminów, nie podlegają klasyfikacji. W celu wyeliminowania podświadomego faworyzowania uczniów zabronione jest ujawnianie zawodu czy statusu materialnego ich rodziców. Równość dotyczy też relacji dzieci z dorosłymi. Nauczyciel może napisać skargę na ucznia, ale i uczeń, jeżeli uważa, że został pokrzywdzony lub niewłaściwie potraktowany, może taką skargę złożyć na nauczyciela.

Formalnie w większości państw na świecie obowiązuje zasada bezpłatności powszechnej edukacji, w praktyce jednak niejednokrotnie rodzice ponoszą nie-

³ Podobne wnioski wypływają z raportu CBOS *Młodzież 2016*. Badania CBOS pokazują, że polscy uczniowie oceniają szkołę jako miejsce nieprzyjazne, niezycliwe, które źle im się kojarzy i w którym nie chcą spędzać więcej czasu, niż muszą. Poza tym uważają, że szkoła źle ich przygotowuje do dalszej nauki czy studiów oraz uczy rzeczy mało przydatnych, wręcz niepotrzebnych.

⁴ Analiza dotyczy powszechnej, ogólnokształcącej edukacji. Warto zaznaczyć, że fiński system edukacji muzycznej na niższych poziomach jest ściślej zintegrowany z kształceniem ogólnym niż w Polsce i ma charakter bardziej umuzykalniający niż zawodowy.

małe koszty. W Finlandii zadbano o to, aby w całości edukacja nie obciążała rodziców. Wszystkie koszty związane z nauką ponosi państwo, dotyczy to również posiłków szkolnych, które są bezpłatne i obowiązkowe dla wszystkich, a także udziału w wydarzeniach kulturalnych, dodatkowych zajęciach, w tym indywidualnych z nauczycielami. Państwo pokrywa koszty transportu oraz wszelkich potrzebnych do nauki środków dydaktycznych, nie tylko książek i zeszytów, ale i kredek, długopisów, kalkulatorów, a nawet laptopów, tabletów czy instrumentów muzycznych.

Wielką wagę w Finlandii przywiązuje się do indywidualizacji nauczania. Każdy uczeń ma zaprojektowany indywidualny plan nauki oraz rozwoju. Naukę dopasowuje się do potrzeb i możliwości dzieci. Jest to łatwiejsze niż w Polsce, ponieważ klasy liczą 12–15 osób (zob. Czerniak, 2013, s. 45–52). Poza obowiązkowymi zajęciami uczniowie fińscy mogą korzystać z wielu propozycji fakultatywnych, w tym z bezpłatnych korepetycji⁵.

Sztandarowe hasło fińskiej edukacji, często cytowane, jest następujące: „Możemy przygotować dzieci do egzaminów lub do życia – wybieramy to drugie”. W całości edukacja fińska posiada pragmatyczny charakter. W szkole uczy się przede wszystkim tego, co może okazać się przydatne w życiu. Jest to nauka praktycznego zastosowania wiedzy oraz kreatywnego myślenia.

Jednymi z ważniejszych przesłań fińskiej edukacji są zaufanie i dobra wola. System opiera się na tych atrybutach. Wszyscy pracownicy oświaty obdarzeni są dużym zaufaniem, czego wyrazem jest to, że nauczycieli obowiązują bardzo ogólne programy nauczania, ogólne wytyczne ministerialne. Nauczyciele posiadają znaczny zakres samodzielności co do treści, form i metod nauczania. Zawód, jaki wykonują, cieszy się wysokim prestiżem i zaufaniem społecznym. Warto tutaj dodać, że na studia pedagogiczne w Finlandii jest od czterech do dziesięciu kandydatów na jedno miejsce (por. Czerniak, 2013, s. 48). Zaufanie do nauczyciela wyraża się również w tym, że nadzór nad szkolnictwem ograniczony jest do minimum. Jak podaje Justyna Urbaniak (2019; zob. Czerniak, 2013, s. 47), na doksztalcanie nauczycieli wydaje się 30-krotnie więcej pieniędzy niż na nadzór pedagogiczny, badania wydajności nauczania i osiągnięć uczniów w szkole.

System opiera się też na zaufaniu uczniom, którzy podczas nauki mają sporo swobody zarówno w doborze przedmiotów nauczania, jak i zakresu czy tempa nauki. Są oni przede wszystkim pozytywnie wzmocniani, zachęceni i motywowani do nauki, podkreśla się dobre cechy i właściwości ucznia, to co wie i umie, a nie jego błędy i potknięcia.

⁵ Płatne korepetycje w Finlandii są zakazane.

POSTULOWANY MODEL POWSZECHNEJ EDUKACJI MUZYCZNEJ W POLSCE

W tekście dotyczącym edukacji muzycznej wiele miejsca i uwagi poświęcamy ogólnym sprawom edukacji i wychowania. Czynimy to z pełną rozważą, gdyż jesteśmy przekonani, że obecnie nie da się poprawić jakości edukacji muzycznej bez całościowych zmian w oświacie. Szkoła wymaga głębokich przeobrażeń – w tej perspektywie nowe rozwiązania edukacji muzycznej, wskazane i konieczne, wydają się drugoplanowe.

Najczęstszym postulatem nauczycieli muzyki jest zwiększenie liczby godzin zajęć muzycznych. Bez wątplenia jest to słuszny postulat, gdyż zajęć artystycznych w polskiej szkole jest wyjątkowo mało, niemniej bez zasadniczych zmian wynikających z refleksji o miejscu szkoły, jej zadaniach i współczesnych potrzebach i powinnościach, bez uwolnienia szkoły z rygorów formalnych i bez zwiększenia wolności edukacyjnej, demokratyzacji szkoły, podmiotowości nauczyciela i ucznia trudno w sposób pożądanym zmienić edukację muzyczną. Trzeba też zdawać sobie sprawę, że tego typu postulaty nie sprzyjają tworzeniu pozytywnych rozwiązań. Fragmentaryczne myślenie o edukacji doprowadziło do przeciążenia uczniów ponad miarę obowiązkowymi zajęciami. W polskiej oświacie przede wszystkim należy ograniczyć obowiązkowe treści nauczania. Dotyczy to również muzyki.

Współczesny model powszechnej edukacji muzycznej opiera się na opracowanej w latach 70. XX w. przez Marię Przychodzińską, przy współudziale m.in. Ewy Lipskiej, tzw. polskiej koncepcji wychowania muzycznego (zob. Przychodzińska, 1979, 1989, 2011). Przemiany zapoczątkowane blisko 50 lat temu wniosły wiele pozytywnych elementów. Dzięki nim przybliżyliśmy się do osiągnięć światowych, znacznie rozwinęła się metodyka nauczania muzyki. W praktyce najbardziej znaczącą zmianą było rozszerzenie zakresu edukacji muzycznej o formy nieobecne czy też marginalnie do tej pory traktowane. Dominujące wcześniej śpiewanie stało się tak samo ważne jak słuchanie muzyki, gra na instrumentach (szkolnych), wiedza o kulturze muzycznej i teorii muzyki, działania twórcze czy ruch przy muzyce. Pozytywne było też to, że wyraźnie zwrócono uwagę na zróżnicowanie celów, treści i metod nauczania w zależności od wieku uczniów.

Nie zmienia to faktu, że ten model, który w literaturze często określa się jako ekstensywne, zrównoważone nauczanie, w obecnej praktyce szkolnej nie do końca się sprawdza, ponieważ generuje wielość treści i pobieżność ich realizacji. Uczniowie zamiast satysfakcji, doznań, przemyśleń czy wzruszeń wypełniają określone zadania, tracąc nieugruntowane umiejętności, a zdobytą wiedzę zapominają. W obecnej sytuacji szkolnej nie da się wszystkich uczniów wszystkiego nauczyć i nie ma takiej potrzeby. Jak podkreśla Zofia A. Kłakówna

(2018, s. 194): „(...) szkoła nie jest od tego, by legitymizować i upowszechniać kulturę we wszelkich jej przejawach, lecz raczej od tego, by uczyć jej samodzielnego wartościowania i na takiej podstawie samodzielnej orientacji w świecie”.

Na świecie odchodzi się od ekstensywnego, zrównoważonego nauczania na rzecz wyboru określonych form i treści edukacji muzycznej. Dominującą czynnością jest wspólne, zespołowe wykonywanie muzyki instrumentalnej ze śpiewem. W polskiej tradycji dominuje śpiew chóralny. Gdzieś, kiedyś, ktoś kogoś przekonał, że to niemożliwe, żeby w szkole powszechnej uczniowie grali na instrumentach i tworzyli zespoły muzyczne – innym jednak to się udaje. Formy czynnego uprawiania muzyki mogą być różne. Mogą to być zespoły instrumentalne, wokalko-instrumentalne, wokalne (w tym chóry), specjalizujące się w przeróżnych stylach i gatunkach, ale to one powinny być podstawą obowiązkowych zajęć muzycznych. Właśnie w ramach takich zajęć uczeń powinien poznawać wiele zagadnień związanych z teorią muzyki i jej historią, ale istotą powinna być sama muzyka i jej doświadczanie. Przy stałym, regularnym uczestniczeniu w szkolnych zespołach muzycznych jest szansa na poczucie satysfakcji w kontaktach z muzyką, na autentyczne kształtowanie wrażliwości.

Kolejny postulat wydaje się oczywisty, ale trzeba o nim stale przypominać. Otóż edukacja muzyczna musi opierać się na muzyce o istotnych wartościach artystycznych. Nawet piosenki, które wybieramy dla dzieci, powinny być artystycznie określone. W sztuce, która ma kształtować człowieka, jego osobowość, wrażliwość, nie ma miejsca na bylejakość, banalność, pospolitość, kiczowatość. Ten postulat jest obecny w myśleniu o edukacji muzycznej od czasów Arystotelesa i Platona, jest ponadczasowy. Problemem współczesności jest fakt, że nie zawsze jest on realizowany. Szczególnie w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej dzieci wprost otaczane są kiczowatą muzyką rodem z disco-polo. Po części jest to wynik współczesnej kultury, w której głównie za sprawą mediów zacierają się granice między sztuką i kulturą dla dzieci i dorosłych (por. Kłakówna, 2018, s. 194). Piosenki dla dzieci w swojej masie straciły swój specyficzny styl i charakter, co jednak nie znosi odpowiedzialności nauczycieli z doboru treści nauczania i poszukiwań wartościowego repertuaru.

Innym problemem jest to, że nie zawsze adekwatnie definiujemy muzykę artystyczną. Przyzwyczailiśmy się tak określać całą spuściznę kultury europejskiej aż po uznane dzieła awangardy XX w. W zdecydowanej większości spełnia ona kryteria przynależne muzyce artystycznej (zob. Smoleńska-Zielińska, 2016, s. 58–98), ale nie jest tak, że w dorobku współcześnie tworzonej muzyki, w pieśniarstwie, w piosenkach przynależnych do muzyki rozrywkowej, nie wspominając o jazzie czy muzyce filmowej, nie znajdziemy utworów o znaczących walorach artystycznych (por. Grusiewicz, 2020). Twórczość takich muzyków, jak Annie Lennox, Justin Hurwitz, Krzysztof Komenda, Tomasz Stańko czy Leszek Możdżer spełnia w wielu wymiarach kryteria przynależne muzyce artystycznej –

ma w sobie coś frapującego i urzekającego, co nie pozwala przejść obok niej obojętnie; to muzyka, która potrafi dogłębnie wzruszyć i zachwycić.

Osobiście za najistotniejszy wyróżnik arcyzmu uznaję subtelności. W muzyce subtelność oznacza, że każda nuta w utworze jest ważna, ma znaczenie i określony sens. Subtelności wyrażają się w niuansach kompozytorskich i wykonawczo-interpretacyjnych, w dopracowywaniu szczegółów, w tworzeniu dzieł z wielkim namysłem.

Drugim ważnym wymiarem arcyzmu jest nowatorstwo. Jest to muzyka, która nas zaskakuje, zmusza do refleksji, zastanawiania się nad jej znaczeniem. To odwrotność banału, kiczu, oczywistości, powtarzalności.

Inne ważne wyróżniki muzyki artystycznej to: zamysł, intencja twórcza; głębia, bogactwo wyrazu, uczuć i emocji, wynikające z wieloznaczności, niedookreśloności, zmienności przebiegu muzycznego; interpretacja – funkcjonowanie dzieł w tysiącach różnych wykonaniach; wymiar emocjonalno-intelektualny, który zmusza do zastanowienia się i odpowiedzi na pytanie, co kompozytor czy wykonawca chciał przekazać; nieregularny czas tworzący oczekiwania i napięcia; obszerna dynamika nadająca tym samym dźwiękom różne znaczenie; zapis nutowy, który w sposób dowolny pozwala kształtować dzieła oraz tworzyć rozbudowane formy z wielością tematów i myśli, budować „wielkie narracje”, „opowieści muzyczne”.

Opisane cechy przynależą do muzyki naszej tradycji, ale w tej współcześnie tworzonej, z różnym nasileniem, również one występują. Jednym z ważnych celów edukacji powinno być dostrzeganie tych różnic, a żeby tak się stało, szkoła musi być osadzona we współczesnej kulturze. Szkoła powinna być centrum współczesnej kultury muzycznej, wiązać się z realnym życiem poza jej murami; powinna objaśniać i przybliżać dzieciom i młodzieży świat, w którym żyją. Niestety, tak nie jest. Obecnie szkoła w Polsce w niewielkim zakresie odnosi się do współczesnej kultury muzycznej, i to zarówno w zakresie treści nauczania, jak i w swojej szerszej działalności. Nie uwzględnia się w niej aktualnych kontekstów kulturowych czy form uczestnictwa w kulturze. W obszarze edukacji muzycznej szkoła stała się skansenem oderwanym od kultury muzycznej. Nawet jeżeli stoi na straży wartości, to czyni to zupełnie nieskutecznie, przypomina muzeum z zakurzonymi gablotami.

W zakresie wykonywania muzyki warto zwrócić uwagę, że poza tradycyjnymi instrumentami mamy do dyspozycji też te współczesne urządzenia grające, w tym takie jak tablety, smartfony i wiele innych obecnie dostępnych. Nauczyciele muzyki mają ogromne możliwości w zakresie repertuaru, który może być bardzo zróżnicowany. Można sięgać po oryginalne utwory z dawnych epok, do ich opracowań, jak również po szerokie spektrum repertuaru tworzonego współcześnie. Ważne jest tylko zachowanie walorów artystycznych dzieł i nawiązywanie do współczesnej kultury. Ze szkolnymi zespołami powinniśmy nagrywać teledyski, płyty, organizować flash moby, prezentować ich dokonania na portalach internetowych.

Bardzo ważna jest też forma prezentacji muzyki. Poza szkołą rozbrzmiewa ona w przepięknych salach koncertowych. Standard narzucają Filharmonia w Hamburgu i Szczecinie, Narodowe Forum Muzyki we Wrocławiu, NOSPR w Katowicach, Centrum Muzyki w Lusławicach, nowoczesne centra kongresowe, w których wykonywana jest muzyka. Coraz częściej koncertom muzyki artystycznej towarzyszą ciekawe scenografie, oprawy świetlne, odpowiedni ubiór artystów, którzy w dobie medialności i nadmiaru wszelakich produktów przywiązują wagę do swojego wizerunku nie tylko na scenie, ale i poza nią. Dbą się o to, by przestrzeń dźwięku współgrała z określoną muzyką, zachęcała do przebywania i słuchania. Koncerty „Warszawskiej Jesieni” cechują niezwykle formy i miejsca prezentacji. Przygotowywane są multimedialne widowiska w otwartej przestrzeni miejskiej oraz różnych przystosowanych pomieszczeniach: halach fabrycznych, muzealnych wnętrzach, galeriach, obiektach zabytkowych i użyteczności publicznej.

Szkole na pewno trudno jest konkurować z instytucjami artystycznymi, ale przynajmniej powinna ona starać się – w tym również w zakresie słuchania muzyki – nawiązać kontakt ze współczesnością i stwarzać zdecydowanie lepsze warunki, niż ma to miejsce, do zapoznawania się z wybitnymi dziełami. W praktyce prawie zupełnie niewykorzystywane są muzyczne zasoby internetu, w tym nagrania dostępne w serwisie YouTube. Tymczasem za pośrednictwem internetu szkoła mogłaby zarówno prezentować dostępne zasoby, jak i uczestniczyć w ważnych wydarzeniach artystycznych: koncertach, konkursach, festiwalach. Na wzór projektu iTeatr można by było uruchomić podobny, dotyczący muzyki. W dalszej perspektywie wskazana byłaby modernizacja budynków szkolnych, m.in. w zakresie zapewnienia odpowiednich sal koncertowo-przedstawieniowych o dobrej akustyce, poza tym w całości należałoby szkołom nadać zupełnie inny wymiar urbanistyczny, o przyjaznej i ciekawej przestrzeni.

POLSKIE REFORMY

Obecnie szkoła w Polsce znalazła się w trudnej sytuacji. Ogólna sytuacja społeczno-polityczna nie sprzyja szerokim wymianom myśli, komplikuje też wprowadzanie korzystnych zmian w edukacji. Destrukcyjnie zadziałała ostatnia reforma oświatowa. Wprowadzanie zmian strukturalnych zahamowało dyskusje nad koniecznymi zmianami merytorycznymi, a jednocześnie wprowadziło pewien chaos, spowodowało brak stabilizacji, niepewność. Olbrzymi wysiłek jest kierowany na zmiany organizacyjne, dostosowanie do nowych wymagań. W takich warunkach trudno dobrze funkcjonować i uczniom, i nauczycielom.

W warstwie merytorycznej obecne zmiany w edukacji nie są znaczące, ale ich kierunek jest przeciwny do tego, co dzieje się na świecie. Reforma utrwaliła stary, konserwatywny porządek szkolny i herbartowski system nauczania.

Szkoła uzyskała status miejsca realizacji jedynie słusznego programu z prymatem wiedzy. W wyniku reformy rozbudowano podstawy programowe, które jeszcze dokładniej określają, co uczeń musi wiedzieć i umieć. Zwiększono obciążenie ucznia zajęciami obowiązkowymi, przez co znacznie trudniej jest mu rozwijać swoje pasje i zainteresowania. Ponadto ograniczono niezmiernie ważne międzyprzedmiotowe projekty i zajęcia pozalekcyjne, w tym te dotyczące kultury i sztuki.

W zakresie rozwiązań systemowych i strukturalnych reforma nie tylko zlikwidowała gimnazja, które wyrównywały szanse oświatowe na terenach wiejskich i małomiasteczkowych, lecz także sprawiła, że oświata stała się bardziej scentralizowana. Bardzo niekorzystną zmianą jest też skrócenie czasu podejmowania decyzji oświatowych. Obecnie młodzi ludzie o rok wcześniej podejmują naukę w profilowanych szkołach. Co więcej, w żadnym zakresie reforma nie spowodowała, co zresztą byłoby wskazane, zmniejszenia segregacji szkolnej. Nadal mamy do czynienia z tworzeniem szkół „lepszyc” i „gorszych”, szkół elitarnych i egalitarnych, i to nie na podstawie odpowiedniej pracy szkoły, pomysłu na edukację, zaangażowania, kreatywności nauczycieli, lecz na podstawie selekcji uczniów (por. Schleicher, 2019, s. 71–82, 154, 172).

Daleki jestem od poglądów Jana Hartmana, który już przekreślił współczesną szkołę jako niezdolną do pełnienia swojej misji, a nawet przekreślił idee, dla których powstała. W „Polityce” z 2018 r. napisał:

Większości ludzi nie da się uformować na inteligentów i większość ludzi tego nie pragnie. (...) pomysł, by z dzieci robotników i chłopów w trzecim pokoleniu uczynić czytelników Żeromskiego, a nawet Masłowskiej, był od początku absurdalny i takim pozostaje do dziś. Podobnie jak pomysł, by każdy człowiek na ulicy, zaludnionej absolwentami szkół, wiedział, co to logarytm i jamb (...) zupełnie nie wypalił, a oświecenie zamiast stworzyć masowe społeczeństwa inteligentkie, stworzyło społeczeństwa (...) będące najwyżej parodią, bo na pewno nie przybliżeniem niemądrego ideału. (Hartman, 2018)

Zgadzam się jednak z Kłakówną, że pozostawienie szkoły jako miejsca przekazywania jedynie słusznej wiedzy reglamentowanej „według wizji oraz interesów aktualnej władzy może doprowadzić do zupełnej dewastacji szkoły jako instytucji demokratycznego państwa. Stać się wyrazem i narzędziem tyranii centralnego, jednoosobowo firmowanego, cynicznego zarządzania szkołą” (Kłakówna, 2018, s. 197).

ZAKOŃCZENIE

Rozsądne zreformowanie szkoły wymaga wielu lat i sporego zaangażowania środowiska nauczycielskiego i eksperckiego, ale ten proces musi nastąpić jak najszybciej.

Daleko idące zmiany w polskiej oświacie są koniecznością, lecz nie mogą wychodzić ani od rozważań na temat prawno-administracyjnych rozwiązań, struk-

tury szkolnictwa, zmian w Karcie Nauczyciela, ani od kolejnych zmian w podstawach programowych czy szukania nowoczesnych metod nauczania. Podstawową sprawą jest zmiana myślenia o szkole, postrzegania jej miejsca i roli. Bez odpowiedzi na prymarne pytania, po co, dlaczego, co i w jakim trybie czynić przedmiotem szkolnego działania, kolejne zmiany w oświacie będą wyłącznie fasadowe. Dotyczy to również powszechnej edukacji muzycznej. W tym obszarze najważniejsze wydaje się opieranie edukacji na współczesnej kulturze muzycznej o istotnych wartościach artystycznych, uwzględnianie w edukacji aktualnych kontekstów kulturowych i form uczestnictwa w kulturze. Pożądane zdaje się odejście od ekstensywnego, zrównoważonego modelu nauczania na rzecz wprowadzenia bardziej specjalistycznych zajęć muzycznych, które pozwolą uczniom doznawać poczucia satysfakcji w kontaktach z muzyką oraz przeżyć natury estetycznej.

BIBLIOGRAFIA

- Białkowski, A. (2000a). Edukacja muzyczna jako edukacja estetyczna. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, 1(218), 8–15.
- Białkowski, A. (2000b). Polska koncepcja powszechnego wychowania muzycznego a wyzwania współczesności. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, 4(221), 124–131.
- Białkowski, A. (2001). Powszechna edukacja muzyczna: Współczesne zagrożenia i dylematy. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, 4(226), 179–184.
- CBOS (2016). *Młodzież 2016*. Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii.
- Czerniak, J. (2013). System edukacji w Finlandii czynnikiem sprzyjającym innowacyjności gospodarki. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio H, Oeconomia*, 47(2), 45–52.
- Górowska-Fells, M., Płatos, B. (oprac.). (2009). *Zestawienie systemów edukacji w krajach Unii Europejskiej i EOG*. Eurydice: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Grusiewicz, M. (2015). Kongres w prawdziwie światowym stylu. Powiew zmian i innowacji w oświacie. *Wychowanie Muzyczne*, 5(297), 13–25.
- Grusiewicz, M. (2020). Współczesne odniesienia edukacyjne i kulturowe powszechnej edukacji muzycznej. W: E. Parkita, J. Szejnabis-Zdyb, A. Parkita (red.), *Konteksty kultury i edukacji muzycznej* (s. 85–97). Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Hartman, J. (2018). Ja, prostak. *Polityka*, 26 czerwca.
- Jakubowski, M., Konarzewski, K., Muszyński, M., Smulczyk, M., Walicki, P. (2017). *Szkolne talenty Europy u progu zmian. Polscy uczniowie w najnowszych badaniach międzynarodowych*. Raport Fundacji Evidence Institute i Związku Nauczycielstwa Polskiego. Pobrane z: <https://znp.edu.pl/assets/uploads/2018/01/Skolne-talenty-Europy-u-progu-zmian-raport-EI-ZNP-2017.pdf> (dostęp: 23.04.2019).
- Kłakówna, Z.A. (2018). Szkoła na XXI wiek... *Polonistyka: Innowacje*, (8), 191–208.
- Komisja Europejska (KE). (2010). *Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie. Raport Komisji Europejskiej*. Warszawa: Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego oraz Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Kompetencje przyszłości*. Pobrane z: <http://kongres.ibe.edu.pl/index.php/materialy/10-materialy/8-kompetencje-przyszlosci> (dostęp: 23.04.2019).
- Krótkie opisy systemów edukacji*. Pobrane z: <https://eurydice.org.pl/systemy-edukacji-w-europie> (dostęp: 23.04.2019).
- Marciniak, M. (2019). *7 zasad fińskiego cudu edukacyjnego*. Pobrane z: www.mamyrade.pl/2017/09/30/7-zasad-finskiego-cudu-edukacyjnego (dostęp: 23.04.2019).

- Polskie Biuro Eurydice (PBE). (2020a). *Wykaz raportów Polskiego Biura Eurydice*. Pobrane z: <https://eurydice.org.pl/raporty-polskiego-biura-eurydice> (dostęp: 10.10.2020).
- Polskie Biuro Eurydice (PBE). (2020b). *Krótkie opisy systemów edukacji*. Pobrane z: <https://eurydice.org.pl/systemy-edukacji-w-europie> (dostęp: 23.04.2019).
- Przychodzińska, M. (1979). *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego: tradycje – współczesność*. Warszawa: WSiP.
- Przychodzińska, M. (1989). *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*. Warszawa: WSiP.
- Przychodzińska, M. (2011). Powszechne wychowanie muzyczne 1960–1990. Między koncepcją a realizacją. Cz. I: *Wychowanie Muzyczne*, 3(275), 4–14; Cz. II: *Wychowanie Muzyczne*, 4(276), 4–16.
- Robinson, K. (2006). *Czy szkoły zabijają kreatywność?* (Prelekcja wygłoszona na konferencji TED). Pobrane z: www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=pl#t-22572 (dostęp: 23.04.2019).
- Robinson, K. (2010). *Zrewolucjonizujemy nauczanie!* (Prelekcja wygłoszona na konferencji TED). Pobrane z: www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution/transcript?language=pl (dostęp: 23.04.2019).
- Robinson, K. (2019). *Zmiana paradygmatu edukacji*. Pobrane z: <http://kenrobinson.pl/kenrobinson-edukacja> (dostęp: 23.04.2019).
- Schleicher, A. (2019). *Edukacja światowej klasy. Jak kształtować systemy szkolne na miarę XXI wieku*. Warszawa: Evidence Institute – Związek Nauczycielstwa Polskiego.
- Smoleńska-Zielińska, B. (2016). Ucieczka czy trwanie? Wartości muzyki w edukacji. W: A. Michalski (red.), *Pedagogika muzyki. Ideale, wartości, pragmatyka* (s. 58–98). Gdańsk: Wydawnictwo Athenae Gedanenses.
- Urbaniak, J. (2019). *10 różnic pomiędzy polskim a fińskim systemem edukacji*. Pobrane z: <http://dziecisawazne.pl/10-roznic-pomiedzy-polskim-a-finskim-systemem-edukacji> (dostęp: 23.04.2019).
- Wojnarowska, M. (2016). Kompetencje kluczowe – przygotowanie do życia. *Trendy*, (4), 9–14. *Wyniki PISA 2015*. Pobrane z: <https://pisa.ibe.edu.pl/wyniki-pisa-2015> (dostęp: 23.04.2019).
- Wyniki PISA 2018*. Pobrane z: <https://pisa.ibe.edu.pl/wyniki-pisa-2018> (dostęp: 22.12.2019).
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) (Dz.Urz. UE L 394/10).

SUMMARY

The paper seeks to determine what a 21st-century music education system should look like. The underlying assumption in author's deliberations and development of model solutions was that it should consider the ongoing global transformations in education which are driven by cultural and technological changes, and that it should be deeply rooted in contemporary culture. The starting point for author's reflections and conceiving new design solutions are opinions endorsed by experts in the field of education (including Sir Ken Robinson and Andreas Schleicher), as well as normative stipulations elaborated by major European institutions (i.a. the Council of the European Union). Further, the paper discusses the ongoing global transformations in education, including those pertaining to music education. Finally, the author presents the realities of the education system in Poland, and tries to conclude what should be changed and in what manner to make music education carry out a vital role and respond to the present needs; he also explains why the latest reform has hindered favourable changes in education.

Keywords: music education; educational ideas; education worldwide; transformations in education; education reforms