



**UNIWERSYTET RZESZOWSKI
KOLEGIUM NAUK SPOŁECZNYCH
INSTYTUT NAUK SOCJOLOGICZNYCH**

Joanna Niewiadomska-Kocik

**Funkcje społeczne muzyki.
Analiza socjologiczna działań pilotażowych
w szkołach muzycznych w latach 2012–2016**

Rozprawa doktorska

Promotor:

dr hab. Krystyna Leśniak-Moczuk

RZESZÓW 2023

SPIS TREŚCI

WSTĘP	4
ROZDZIAŁ I KULTURA NA GRUNCIE SOCJOLOGII.....	8
1.1. Interpretacja definicji „kultura”	8
1.2. Kategorie kultury	20
1.3. Kultura bytu, kultura społeczna i kultura symboliczna.....	23
1.4. Socjologiczne refleksje o muzyce	31
1.5. Socjologowie o muzyce	36
1.6. Socjologiczna myśl muzyczna w Polsce.....	51
ROZDZIAŁ II METODYKA BADAŃ WŁASNYCH	64
2.1. Procedura badawcza.....	64
2.2. Cel badań.....	65
2.3. Przedmiot badań	67
2.4. Problem badawczy	70
2.5. Hipotezy badawcze.....	71
2.6. Metody, techniki badawcze i narzędzia badawcze.....	73
2.6.1. Metoda analizy i krytyki piśmiennictwa (źródeł)	76
2.6.2. Metoda badania dokumentów	76
2.6.3. Metoda obserwacyjna (badanie uczestniczące).....	81
2.6.4. Metoda monograficzna.....	83
2.6.5. Metoda eksperymentalna.....	85
2.6.6. Metoda analizy i konstrukcji logicznej	86
2.6.7. Metoda wywiadu	86
ROZDZIAŁ III CHARAKTERYSTYKA ARTYSTYCZNEGO SZKOLNICTWA MUZYCZNEGO W POLSCE	89
3.1. Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej.....	89
3.2. Historia polskiego szkolnictwa artystycznego.....	91
3.3. Polski system szkolnictwa artystycznego	94
3.4. Organy prowadzące nadzór nad szkołami artystycznymi	109
3.5. Podstawy prawne funkcjonowania szkolnictwa artystycznego.....	114
3.6. Kulturotwórcza i promocyjna działalność szkolnictwa artystycznego	118
3.7. Inwestycje i programy dotacyjne dotyczące szkolnictwa artystycznego.....	123
3.8. Charakterystyka szkolnictwa muzycznego I i II stopnia	127
3.9. Z życia szkoły muzycznej	135
3.10. Cele szkolnictwa muzycznego.....	145

3.11. Funkcje szkolnictwa muzycznego.....	146
3.12. Zalety edukacji muzycznej	148
3.13. Rola pedagoga-mistrza.....	151
ROZDZIAŁ IV KIERUNKI DZIAŁAŃ PILOTAŻOWYCH	
W ARTYSTYCZNYM SZKOLNICTWIE MUZYCZNYM W LATACH 2012–	
2016.....	155
4.1. Przyczyny zmian programowych w szkolnictwie muzycznym	155
4.2. Strategia zarządzania zmianą w szkolnictwie muzycznym I i II stopnia.....	163
4.3. Zmiany programowe w szkolnictwie muzycznym I stopnia	179
4.4. Zmiany programowe w szkolnictwie muzycznym II stopnia	183
4.5. Podstawy programowe.....	186
ROZDZIAŁ V ROLA CENTRUM EDUKACJI NAUCZYCIELI SZKÓŁ	
ARTYSTYCZNYCH W UPOWSZECHNIANIU WIEDZY MUZYCZNEJ I	
SPOŁECZNYCH FUNKCJI MUZYKI.....	193
5.1. Powstanie Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych.....	193
5.2. Koncepcja doskonalenia zawodowego nauczycieli w społeczeństwie uczącym się	196
5.3. Prawne podstawy funkcjonowania CENSA.....	197
5.4. Struktura organizacyjna	199
5.5. Działalność merytoryczna w latach 2007–2016.....	200
5.6. Doradztwo metodyczne.....	219
ROZDZIAŁ VI WARTOŚCI KULTUROWE I FUNKCJE SPOŁECZNE	
MUZYKI W ŚWIETLE AUTORSKICH BADAŃ	224
6.1. Autonomia działań pilotażowych w szkolnictwie muzycznym w wymiarze społecznym i indywidualnym	224
6.2. Wartości przejawiające się w funkcji estetycznej, ekspresyjnej i wychowawczej muzyki	245
6.3. Komunikacyjne i integracyjne funkcje muzyki.....	291
6.4. Realizacja funkcji tożsamościowej, użytkowej i rozrywkowej muzyki	324
ZAKOŃCZENIE.....	361
BIBLIOGRAFIA.....	368
WYKAZ TABEL.....	392
WYKAZ WYKRESÓW	393

WSTĘP

W niniejszej dysertacji dokonano analizy społeczno-kulturowego wymiaru pilotażowych działań podejmowanych w szkolnictwie artystycznym muzycznym w latach 2012-2016, których efektem były zmiany programowe wskazujące kierunki dalszego rozwoju szkolnictwa muzycznego. Rozważania te są podejmowane w kontekście społecznego charakteru muzyki i funkcji, jaką ona pełni w społeczeństwie.

Szkolnictwo artystyczne kształci w dziedzinie muzyki, plastyki, baletu, cyrku, a o jego wyjątkowości zaświadcza indywidualne podejście do ucznia w relacji mistrz-uczeń. System szkolnictwa artystycznego to blisko 1000 (630-podczas prowadzenia pilotażu) szkół i placówek artystycznych oraz dziewiętnaście uczelni, w których kształci się blisko 95 tysięcy uczniów i ponad 14 tysięcy studentów¹. Nadzorowane jest przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, a zadania organu sprawującego nadzór nad szkołami artystycznymi stopnia podstawowego i średniego sprawuje Centrum Edukacji Artystycznej (CEA). W latach 2007–2017 funkcjonowała publiczna placówka dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół artystycznych Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych (CENSA). Nauka zawodów artystycznych odbywa się w oparciu o podstawy programowe kształcenia w zawodach artystycznych aktora cyrkowego, aktora scen muzycznych, animatora kultury, bibliotekarza, muzyka, plastyka i tancerza. Szkoły muzyczne I i II stopnia stanowią około 80 procent wszystkich szkół artystycznych w Polsce.

Początki systemu szkolnictwa artystycznego muzycznego datuje się na wiek XVIII, a pomysłodawcą jego był krakowski duchowny, pedagog i teoretyk hrabia Wacław Sierakowski, który wnioskował o utworzenie szkoły muzycznej dla początkujących, postępujących i doskonałych. Na przestrzeni wieków odnajdujemy wśród twórców, reformatorów szkolnictwa muzycznego nazwiska Wojciecha Bogusławskiego, Józefa Elsnera, Karola Szymanowskiego, Janusza Miketty, Stanisława Kazuro, Stefana Śledzińskiego. System szkół muzycznych tak, jak każdy system szkolny pełni funkcję dydaktyczną, wychowawczą, opiekuńczą, ale w przypadku szkolnictwa artystycznego bardzo ważna jest też funkcja promocyjna, środowiskowa. W organizacji szkolnictwa artystycznego zachodzą zmiany. Dokonują się one pod wpływem doświadczeń, rozwoju kompetencji zarządczych kadry dyrektorskiej, doskonalenia funkcjonowania szkół, a także zmian społecznych. Trwa ciągły, naturalny proces, który w swym charakterze społecznym i artystycznym jest uzasadniony.

¹ Za: <https://www.gov.pl/web/archiwum-kulturaiport/szkolnictwo-artystyczne-w-polsce> [2022].

Przedmiotem autorskich badań pracy doktorskiej były szkoły pilotażowe i działania podejmowane przez nie w celu wypracowania rozwiązań wskazujących kierunki rozwoju dla szkolnictwa artystycznego muzycznego w perspektywie pełnienia przez muzykę społecznych funkcji. Aby tak zdefiniowany przedmiot badań zaprezentować, niezbędne było przedstawienie definicji kultury w aspekcie socjologicznym, założeń teorii odnoszących się do socjologii kultury i zaprezentowanie poglądów jej przedstawicieli. W pracy omówiono jeden z aspektów społecznych kultury – muzykę, która pełni w społeczeństwie wielorakie funkcje. To one stały się odniesieniem prowadzonych badań w kontekście zmian pilotażowych realizowanych przez wybrane szkoły muzyczne w latach 2012-2016. Przedstawiono również charakterystykę szkolnictwa artystycznego, w tym muzycznego, jego historię, znaczenie, zakres funkcjonowania. Analizowano również sposób funkcjonowania podmiotów monitorujących i wspierających zmiany w szkolnictwie artystycznym, czyli Centrum Edukacji Artystycznej i Centrum Edukacji Nauczycieli Szkolnictwa Artystycznego, w tym doradztwa metodycznego. Przedstawiono założenia pilotażu w szkołach muzycznych I i II stopnia, przyczyny jego wprowadzenia, sekwencję wydarzeń związanych z prowadzeniem pilotażu i efekty realizacji tego eksperymentu, czyli ramy prawne sankcjonujące zmiany pilotażowe i nowe podstawy programowe.

Przyjęty temat pracy wynika z osobistych zainteresowań i doświadczeń autorki zdobytych z perspektywy pełnienia funkcji dyrektora szkoły pilotażowej, doradcy metodycznego, współkoordynatora powstawania podstaw programowych, dyrektora Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych i wice-dyrektora Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Niniejsza praca jest próbą całościowego omówienia, usystematyzowania i naukowego zbadania w kontekście socjologicznym tematyki związanej z pilotażem zmian w szkolnictwie artystycznym muzycznym ukierunkowanych na społeczne funkcje muzyki. Głównym jej celem było zdiagnozowanie programowej kondycji szkolnictwa muzycznego w latach 2012-2016 w kontekście społecznej funkcji muzyki na podstawie działalności szkół pilotażowych.

Postawiony główny cel był realizowany w rozprawie poprzez zdefiniowanie i osiągnięcie celów szczegółowych. Wśród nich znalazł się cel poznawczy, którym jest spisanie i omówienie zakresu zmian merytorycznych, zarysowanie pola badawczego dotyczącego socjologii kultury w odniesieniu do funkcji muzyki w społeczeństwie, opisanie działalności Centrum Edukacji Artystycznej, Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych i wskazanie znaczenia ich funkcjonowania dla zmian pilotażowych,

sprzyjających kształceniu nie tylko kompetencji twórczych, ale i wrażliwości niezbędnej do odbioru muzyki. Ten cel teoretyczny ściśle łączył się z celem diagnostycznym, który weryfikował kondycję szkolnictwa artystycznego muzycznego przed wprowadzeniem pilotażu (przed 2012 r.), wskazywał przyczyny zmian, mówił o znaczeniu działań pilotażowych, a także o kierunkach rozwoju szkolnictwa muzycznego wyznaczonych przez efekty tego eksperymentu dydaktycznego. Cel ten przyświecał również dokonaniu syntezy w diagnozowaniu działalności Centrum Edukacji Artystycznej i Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych oraz inspiracji do naukowego namysłu nad znaczeniem wartości społecznych w działaniach pilotażowych. Cel dokumentacyjny, jaki postawiono sobie gromadząc materiały do prowadzenia badań okazał się być bezcenny w przypadku dokumentacji merytorycznej Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych, które już nie funkcjonuje. Cel praktyczny jaki przyświecał podczas prac badawczych i pisanie rozprawy był niezmiernie ważny. W związku z likwidacją w 2016 r. przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego zdobyczy działań pilotażowych i zmianą ramowych planów nauczania spisanie zagadnień związanych z wartościami społeczno-kulturowymi wprowadzonych zmian i praktycznymi aspektami pilotażu, przybrało formę dokumentacyjną, utrwalającą i ocalającą od zapomnienia.

Wyznaczone cele dysertacji, teoretyczny kontekst przedmiotu badań, postawione problemy i hipotezy badawcze, wachlarz zastosowanych metod podczas autorskich badań empirycznych, weryfikacja postawionych hipotez wyznaczyły następującą strukturę niniejszej pracy. Jest to klasyczny układ dysertacji o charakterze empirycznym składającej się z trzech części: teoretycznej, metodologicznej i empirycznej.

W części pierwszej przywołano socjologiczne ujęcie przedmiotu badań w kontekście socjologii kultury i socjologii muzyki. Przedstawiono różne interpretacje związane z definicją pojęcia kultura. Dokonano prezentacji myśli socjologicznych na temat kultury bytu, kultury społecznej i symbolicznej. W sposób szczególny zwrócono się ku muzyce, przedstawiając socjologiczne refleksje na jej temat, prezentując teorie najbardziej reprezentatywnych socjologów. Rozdział ten podsumowują socjologiczne myśli o muzyce publikowane w Polsce.

Druga część przedstawia procedurę badań empirycznych. Zaprezentowano cele badań, określono główny problem badawczy i wynikające z niego problemy szczegółowe, postawiono główną hipotezę badawczą i sześć hipotez szczegółowych, które zostały poddane weryfikacji. W tym celu dokonano wyboru metod badawczych, opisano je, wyznaczono techniki i narzędzia badawcze zastosowane w badaniach empirycznych.

Nakreślony przedmiot badań wymagał szczegółowego opisu na podstawie dokumentacji projektu pilotażowego zgodnie z realizacją nakreślonego celu dokumentacyjnego. Dlatego poświęcono tym zagadnieniom osobny rozdział. Zatem kolejny rozdział w części metodologicznej charakteryzuje szkolnictwo artystyczne w Polsce, począwszy od jego historii, opisu systemu, podstaw prawnych funkcjonowania, organów nadzorujących ten typ szkolnictwa. Zaakcentowana została kulturotwórcza i promocyjna działalność szkolnictwa artystycznego, wskazując na inwestycje i programy dotacyjne jemu dedykowane. Druga część rozdziału to charakterystyka szkolnictwa muzycznego I i II stopnia, jego cele, funkcje, korzyści płynące z edukacji muzycznej. Przedstawiono najważniejsze aspekty życia szkoły muzycznej eksponując rolę pedagoga-mistrza.

W części empirycznej zamieszczono trzy rozdziały. Czwarty rozdział, jako pierwszy badawczy weryfikuje hipotezę związaną z pilotażem, podając przyczyny zmian, strategię zarządzania zmianą, zakres zmian programowych w szkolnictwie muzycznym I i II stopnia, w tym podstaw programowych ukierunkowanych na realizację społecznych funkcji nauki.

Piąty rozdział, monograficzny traktuje o powstaniu Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych, prawnych podstawach funkcjonowania tej instytucji, strukturze organizacyjnej, zakresie organizowanych szkoleń. Treści tego rozdziału pokazują w jaki sposób Centrum wspomagało nauczycieli i dyrektorów w trakcie zmiany, a także w jakie kompetencje wyposażało nauczycieli, ażeby mogli osiągnąć ze swoimi uczniami opisany model absolwenta, ukierunkowany na funkcjonowanie w środowisku muzycznym. W tym celu został przedstawiony też zainaugurowany w trakcie zmian model doradcy metodycznego w szkolnictwie artystycznym.

Ostatni, szósty rozdział traktuje o autonomii szkół muzycznych w wymiarze społecznym i indywidualnym. W tym zakresie wskazuje na przejawy funkcji estetycznej, ekspresyjnej i wychowawczej muzyki w autonomicznych wyborach treści merytorycznych składających się na programy edukacyjne. Odnosi się także do komunikacyjnych i integracyjnych funkcji muzyki. Weryfikuje realizację funkcji tożsamościowej, użytkowej i rozrywkowej muzyki w zakresie zmian jakie zaszły w szkolnictwie muzycznym.

Pracę kończy podsumowanie zweryfikowanych hipotez i zestaw wniosków.

ROZDZIAŁ I

KULTURA NA GRUNCIE SOCJOLOGII

1.1. Interpretacja definicji „kultura”

Kultura, jako cecha społeczeństwa, a nie jednostki kształtuje, wpływa i modeluje byt społeczny, którego efekty przekazywane są następnym pokoleniom. Na temat niejednoznacznej definicji kultury na gruncie socjologii istnieje wiele stanowisk, poglądów i klasyfikacji. Rozważania na ten temat odnajdujemy w pracach polskich socjologów m.in. Antoniny Kłoskowskiej, Leona Dyczewskiego, Mariana Filipiaka, Mariana Golki, Jana Szczepańskiego.

Niejednoznaczność definicji wynika z faktu, iż kulturą zajmuje się wiele dyscyplin naukowych, a ich wpływ odnajdujemy w różnych teoriach socjologów. Kultura stanowi obiekt naukowych rozważań m.in. filozofów, antropologów, filologów, językoznawców, archeologów, historyków, pedagogów, psychologów, kulturoznawców, politologów, etnologów. Podłoże filozoficzne mają dzieła Georga Simmla, Floriana Znanieckiego, Zygmunta Baumana. Historia kultury przejawiająca się w dorobku historyków poczynając od „Ksenofonta, Liwiusza, Tacyta i Polibiusza, poprzez Giorgia Vasarię, Jacoba Burckhardta, Johanna Huizingę, do Fernanda Braudela i wielu innych”² daje „obraz powstawania, użytkowania, zaniku licznych wytworów kultury oraz obraz ludzi, którzy je tworzyli i wśród nich żyli. Tak jak filozofia kultury inspirowała do wzrostu myśli, tak historia kultury tworzy bardziej stabilny grunt do wnioskowania, do szukania współzależności między zjawiskami kulturowymi, do konstruowania obrazów życia społeczno-kulturowego w tym, co wspólne w tym, co charakterystyczne dla różnych społeczeństw”³.

Kolejna dziedzina nauki – antropologia kultury wywodząca się z etnografii i etnologii pozwoliła wielu naukowcom „poczynając od Jamesa Georga Frazera, Edwarda Burnetta Tylora, poprzez Friedricha Ratzela, Bronisława Malinowskiego, Raymonda Firtha, Franza Boasa, Ruth Benedict, Margaret Mead, Claude’a Levi-Straussa, do Marshalla Davida Sahlinsa, Clifforda Geertza”⁴ na obserwację zjawisk kulturowych i na ich analizę, na zbadanie odległych kultur. Marian Golka zauważa, że „choć antropologia kultury oraz socjologia kultury mają wiele wspólnego, wręcz bliźniaczego to można sobie wyobrazić istnienie antropologii bez socjologii kultury, choć ryzykowne byłoby już uznanie możliwości istnienia socjologii bez istnienia antropologii kultury”⁵.

² M. Golka, *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007, s. 17.

³ *Ibidem*, s. 18.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*.

Także kulturoznawstwo w swojej interdyscyplinarności łącząc zdobycze wspomnianych wyżej dyscyplin naukowych skupia uwagę na wytworach kultury.

„Szukając źródeł terminu i koncepcji kultury, trzeba sięgnąć do okresu znacznie poprzedzającego powstanie socjologii. Także w bliższej perspektywie czasowej nie można przedstawić tej koncepcji w izolacji od filozofii, historiografii i szeregu innych dyscyplin humanistycznych, które Wilhelm Dilthey określił jako nauki o duchu, a które od czasów Heinricha Rickerta zostały objęte wspólną nazwą „nauka o kulturze”⁶. Jak wskazuje Ralf Linton „istotą wszelkiej definicji kultury jest bowiem to, że wybiera pewne aspekty całego pojęcia oznaczanego owym terminem i kładzie nacisk na nie kosztem innych aspektów. Nacisk ten, a w konsekwencji także wartość definicji, będą zależały od tego, jaki szczególny cel definiujący miał na uwadze. Istnieje wiele możliwości definiowania kultury, a każda jest użyteczna w powiązaniu z dociekaniem określonego rodzaju”⁷.

W socjologii pojęcie kultura jest różnorodnie definiowanej i mieni się zdaniem Gustawa Jahoda różnymi barwami, jak kameleon⁸. Mimo, iż Florian Znaniecki zastosował określenie *cultural sciences*, mogące sugerować wielość wyodrębnionych dyscyplin składowych, to jego koncepcja traktowała kulturę jako całość. Koniec XX w. przyniósł rozumienie kultury w ujęciu socjologicznym jako eksplorowanie obszarów związanych z nauką, religią, językiem, sztuką, obyczajami, literaturą, jednak takie rozdrobnienie myśli naukowych zdaniem wielu socjologów nie pozwala spojrzeć holistycznie na definicję kultury i połączyć obszar zjawisk społecznych i kulturowych.

Podsumowaniem tych dywagacji może być stwierdzenie Antoniny Kłoskowskiej mówiące, iż „kultura, jako swoisty przedmiot badań socjologicznych musi być przede wszystkim wyodrębniona, wyróżniona w całym układzie zjawisk analizowanych metodami socjologicznymi. Jej wyodrębnienie nie oznacza oddzielenia. W socjologicznym ujęciu kultura ma być właśnie odnoszona do innych zjawisk społecznych (struktur i procesów społecznych) i psychospołecznych (osobowości i tożsamości). Proponowanym tu kryterium wyodrębnienia jest określenie kultury – w ściślejszym sensie – jako sfery zjawisk semiotycznych – symbolicznych, to jest symboli i wartości o charakterze autotelicznym. „Kultura o charakterze autotelicznym służy zatem funkcjom wspólnotowym także poza sferą swych czysto autotelicznych odniesień. W konkluzji można się odwołać do

⁶ A. Kłoskowska, *Kultura* [w:] H. Kubiak (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 2, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 99.

⁷ R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975, s. 44.

⁸ Za: A. Kłoskowska, *Kultura* [w:] H. Kubiak (red.), *Encyklopedia socjologii*, op. cit., s. 103.

sformułowania Stanisława Ossowskiego, który uznawał, że czyniąc coś tylko dla samej kultury autotelicznej, można właśnie służyć nie tylko kulturze. I to jest właściwe dla socjologii ujęcie kultury”⁹.

Podczas powstawania definicji kultury na gruncie socjologicznym wytworzyły się różne koncepcje kładące nacisk na odmienne aspekty, a był to m.in. ewolucjonizm i neoewolucjonizm, marksizm, szkoła frankfurcka, szkoła durkheimowska, historyzm, dyfuzjonizm, funkcjonalizm, myślenie systemowe, strukturalizm, psychokulturalizm, antropologia kognitywna, „studia kulturowe”, postmodernizm¹⁰.

Etymologia terminu „kultura” pochodzi ze starożytności. Słowo *cultura* pierwotnie wiązało się z rolnictwem i oznaczało kultywację, czyli uprawę ziemi. Cyцерon w „Rozprawach Tuskulańskich” używając określenia *cultura animi* rozszerzył jego użycie na zjawiska intelektualne, nazwane kulturą ducha. Kultura w tym sensie przenośnym oznaczała kulturę umysłu, kult bogów lub przodków. Słowo to przekształciło się więc w pojęcie zachowania cywilizowanego, w przeciwieństwie do naturalnego, prymitywnego sposobu życia i zaczęło określać sposób zachowania się klas wyższych. W „Disputationes Tusculanae” Cyцерon zastanawiał się czym byłoby ludzkie życie bez kultury. Wskazuje, że to właśnie kultura organizuje byt ludzki, tworząc ład społeczny, prawny, wpływa na rodzinę i jej egzystencję.

Nowe znaczenie kultury zastosował w 1688 r. Samuel Pufendorf w swojej pracy „De iure naturae et gentium libri octo”, w której to słowo *cultura* oznaczało wszystkie „wynalazki wprowadzone poprzez człowieka, urządzenia, zastosowane w ludzkim życiu, a więc ubranie, język, obyczaje, różnorodne sztuki, a zwłaszcza całą organizację społeczeństw obywatelskich, przez których ukształtowanie gatunek ludzki wprowadzony został w ramy odpowiedniego porządku”¹¹. Samuel Pufendorf pisał, że kultura jest człowiekowi potrzebna, użył cyцерońskiego terminu *cultura animi* (kultura ducha) i odniósł ją do moralnego postępowania człowieka.

Sto lat później Johan Gottfried Herder (1744–1803) w przedmowie do dzieła „Myśli o filozofii dziejów” (1784–1791) twierdził, że „nie ma nic bardziej niezdefiniowanego niż kultura”¹². Herder zakładał, że kultura jest cechą ludzką, a decydują o tym cechy biologiczne polegające na instynktach, cechach anatomicznych i fizjologicznych. Herder uważał, że człowiek rodzi się dwa razy: jako twór natury i jako twór kultury. Człowiek zdolny jest do tworzenia i przekazywania kultury, upatru-

⁹ *Ibidem*, s. 109.

¹⁰ Za: M. Golka, *Socjologia kultury*, op. cit., s. 22.

¹¹ A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015, s. 20.

¹² *Ibidem*, s. 19.

jąc w tym źródła człowieczeństwa. Uważał, że język odgrywa szczególną rolę, gdyż jest „sztuką wyrażania idei za pomocą dźwięków, oznaczania postaci za pomocą głosów i umiejętnością opanowania świata słowem płynącym z ust”¹³, zaś mowa to „tchnienie naszych ust staje się obrazem świata, odbiciem naszych myśli i uczuć w duszy innego człowieka”¹⁴. Herder twierdził, też że „nie powinniśmy mówić o jednej kulturze, ale o wielu kulturach, z oczywistego względu różne narody i żyjące w ich obrębie wspólnoty mają swoje własne, równie wartościowe kultury”¹⁵.

W leksykografii XVIII wiecznej odnajdujemy określenia związane z kulturą. Johann Adelung w słowniku niemieckim pisze, że kultura to „wysubtelnienie i udoskonalenie moralnych i umysłowych władz człowieka”¹⁶. W słowniku francuskim (Akademia Francuska) kultura odnosi się do działań człowieka w dziedzinie umysłowej i artystycznej¹⁷.

W Polsce termin „kultura” pojawił się po raz pierwszy w dziele Joachima Lelewela pt. „Wykład dziejów powszechnych” (1822–1824). Joachim Lelewel uważał, że kultura to „dzieje religii, moralność, obyczaje, organizacje społeczne, praca fizyczna i umysłowa, nauka i sztuka”¹⁸.

W definicji tej wyraźny jest wpływ myśli Edwarda Burnetta Tylora, który w drugiej połowie XIX w. na bazie etnologii zbudował definicję kultury. W dziele „Cywilizacja pierwotna” stwierdził, iż „kultura lub cywilizacja jest to złożona całość obejmująca wiedzę, wierzenia, sztukę, prawo, moralność, obyczaje i wszystkie inne zdolności i nawyki nabyte przez człowieka, jako członka społeczeństwa”¹⁹.

W rozważaniach na temat definicji „kultury” nie sposób nie zaakcentować myśli Maxa Webera, które odnoszą się do analiz działań jednostek, będących głównym przedmiotem jego zainteresowań. „W działaniach afektywnych kultura występuje jako głęboko zinternalizowane, niemalże nieświadome wcielone orientacje w odniesieniu do określonych obiektów czy sytuacji. W działaniach tradycyjnych kultura działa jako utrwalone nawyki, które jawią się aktorom jako pożądane, a więc mające normatywną sankcję. W jednym i drugim przypadku zinternalizowana kultura wyznacza działania jednostek, choć w drugim przypadku oddziaływanie wzorów kulturowych jest w większym stopniu moderowane przez namysł jednostki, która może choćby

¹³ *Ibidem*, s. 20.

¹⁴ J.G. Herder, *Myśli o filozofii dziejów*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1962, s. 396.

¹⁵ W. Griswold, *Socjologia kultury. Kultury i społeczeństwa w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 38.

¹⁶ A. Kłosowska, *Socjologia kultury*, op. cit., s. 21.

¹⁷ *Za: Ibidem*, s. 21.

¹⁸ *Ibidem*, s. 21.

¹⁹ *Ibidem*, s. 22.

kolejkować cele”²⁰. Należy tu także nadmienić, że Max Weber wskazywał, że to rozwój gospodarczy przesądza prawie o wszystkim²¹.

Emil Durkheim w „Elementarnych formach życia religijnego” nie traktuje kultury odrębnie, uważając, że jest wzajemnie sprzężona z działaniami społecznymi. „Kultura rodzi się ze wspólnotowych działań i podzielanych przeżyć, a działania stają się zbiorowe i generują wspólne doświadczenia w oparciu o zbiorowe kulturowe wytwory. Kultura w analizach Durkheima składa się ze zbiorowych reprezentacji uwikłanych w zbiorowe działania...Szczególnie istotnym elementem kultury grupowej są symbole. One, użyte w procesie grupowym, generują wspólną świadomość i zbiorowe uczucia. Są elementem zbiorowych uczuć w tym sensie, że uczucia te (o określonej treści) nie mogą zaistnieć bez nich”²².

Jednym z kluczowych problemów badawczych, które przewijają się w historii socjologii jest pytanie o naturę i czynniki sprawcze działania, czy też interakcji społecznych²³. Jego pojawienie wiąże się z dążeniem socjologii do zajęcia prestiżowej pozycji w polu nauki²⁴. Do połowy XX w. definicja kultury była rozpatrywana pod kątem kulturowych i społecznych tradycji antropologicznych.

Wśród reprezentantów opierających swe badania na tradycji etnologicznej i kulturowej był m.in. Bronisław Malinowski uznający, że kultura kieruje wszystkimi wzorcami zachowań. W koncepcji Malinowskiego kultura jest całością, zintegrowanym, harmonijnym systemem, w którym zależności między elementami mają charakter funkcjonalny i służy dwóm celom: zaspokojeniu potrzeb, a także utrzymaniu tożsamości systemu kulturowego. Malinowski główne dziedziny aktywności kulturowej ludzi interpretował jako odpowiedź na działanie podstawowych potrzeb biologicznych. Uważał, że kultura jest tym, co odróżnia człowieka jako gatunek od innych zwierząt. Kultura składa się zatem ze wszystkiego, co wytwarzają ludzie. Funkcjonalizm Bronisława Malinowskiego zestawiany jest z pierwotną wersją psychoanalizy Zygmunta Freuda. Bronisław Malinowski traktował kulturę jako formę zaspokajania ludzkich potrzeb, bo jest środkiem do osiągnięcia celu. Zygmunt Freud również sądził, że kultura jest odpowiedzią na ludzkie potrzeby (zwłaszcza formą radzenia sobie z popędem seksualnym). Jednak uznał, że potrzeby te są represjonowane poprzez

²⁰ P. Pawliszak, *Kultura jako zasoby i ograniczenia działań społecznych. Zwrot kulturowy w socjologii kultury*, „Miscellanea Anthropologica et Sociologica” 2009, t. 10(1), s. 39.

²¹ Za: L.E. Harrison, S.P. Huntington, *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 42.

²² P. Pawliszak, *Kultura jako zasoby i ograniczenia działań społecznych. Zwrot kulturowy w socjologii kultury*, op. cit., s. 40.

²³ Za: P. Sztompka, *Socjologia*, Znak, Kraków 2002, s. 32.

²⁴ Za: J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 469.

system kontroli moralnej i prawnej. Malinowski uznał, że źródłem kultury jest natura. Kultura była odpowiedzią na ludzkie potrzeby, które są zaspokajane na różne sposoby w różnych społecznościach. Malinowski wyróżnił trzy grupy potrzeb: pierwotne, czyli podstawowe, biologiczne (m.in. jedzenia i picia, seksualne, bezpieczeństwa), wtórne, czyli imperatywne, nakazowe (np. zdobywanie pożywienia, polowanie, rodzina) i integratywne (integracyjne), takie jak umiejętność życia jednostki w zbiorowości – religia, mity. Religia nie pełni funkcji metafizycznych, pełni funkcję integracyjną, scalającą. Nadaje społeczną tożsamość. Według Malinowskiego kultura ma charakter instrumentalny (pragmatyczny). Stanowi sztuczne środowisko dostarczające człowiekowi środków do zaspokojenia jego potrzeb. Tak więc kultura jest odpowiedzią na naturę człowieka. Według Freuda między kulturą, a naturą również nie ma przepaści. O ile u Malinowskiego kultura ma charakter funkcjonalny, to u Freuda kultura ma charakter represyjny. Kultura jest dla człowieka źródłem cierpień, a immanentną cechą natury ludzkiej jest agresja.

W odróżnieniu do holistycznego spojrzenia na kulturę przez Malinowskiego antropologiczni strukturaliści postrzegali kulturę przez pryzmat nowej koncepcji struktury społecznej mniej kompleksowo. W dużej mierze dzięki staraniom Alfreda Radcliffa-Browna wyłoniła się teoria, która dowodziła, że struktura społeczna jest lepiej reprezentowana przez sieć lub system relacji społecznych, niż zbiór norm. Normy interakcji są również wytwarzane przez interakcyjnych uczestników, ale kwestię związku przyczynowego między kulturą, a strukturą społeczną należy rozpatrywać osobno.

Do tych poglądów dotyczących kultury nawiązywał później Milton Singer, który uważał, że kultura jest zarówno produktem działania społecznego, jak i procesem, który kieruje przyszłym działaniem. Jego teoria podkreślała też, że kulturę z dowolnego społeczeństwa można formalnie opisać, to znaczy, że można ją umieścić w kategoriach reprezentujących różne sfery życia społecznego, aby ułatwić porównanie, między społeczeństwami. Można zatem budować uniwersalne wzorce kultury.

Przez pryzmat struktury kultury swoje teorie konstruował Claude Lévi-Strauss, który uważał, że główną funkcją systemu komunikacji jest zachowywanie stabilności danej grupy społecznej. Członkowie takiej grupy nie są świadomi faktu, że nieustannie posługują się sposobami myślenia odwołującymi się do różnych opozycji (np. surowe – gotowane, lewa strona – prawa strona, góra – dół, żeńskie – męskie), by na ich podstawie ustanawiać ład społeczny. Człowiek, zdaniem Lévi-Straussa, jest istotą z natury racjonalną, a różnica między kulturami prostymi, a złożonymi wynika jedynie z możliwości odwoływania się do różnego „materiału mentalnego”, dlatego w tzw. społeczeństwach zimnych (bez

historii) dominuje mit, a w tzw. społeczeństwach gorących (historycznych) nauka. Według jego teorii kultura ma dwa poziomy: powierzchniowy i głęboki. Uczestnicy życia społecznego rozpoznają tylko zjawiska zachodzące na pierwszym z nich (potrafią tłumaczyć sens działań, obrzędów, mitów, zachowań rytualnych), nie zdają sobie jednak sprawy, że ich myśleniem kierują niezmiennie struktury umysłu, które mają charakter pozaświadomościowy. Zadaniem antropologii strukturalnej było dotarcie do głębokiego, mentalnego poziomu kultury, a tym samym do zasad myślenia ludzkiego, wspólnych dla wszystkich ludzi.

Do końca lat 50. XX w. w definicjach dotyczących kultury w ujęciu socjologicznym odnajdujemy spory na temat jej ważności, struktury i prymu pierwszeństwa w rozważaniach socjologicznych. Alfred Kroeber i Talcott Parsons opublikowali swoje stanowisko dotyczące koncepcji kultury i systemu społecznego, wskazując na perspektywę poznawczą, a także koncentrując się na starannie sformułowanym opisie systemów symbolicznych²⁵.

Natomiast Alfred Kroeber sformułował koncepcję wyłaniania się kultury ze sfery zjawisk społecznych, a te miały pochodzić ze sfery zjawisk psychicznych. Uważał, że niemożliwe jest wyjaśnienie zjawisk kultury odwołując się do mechanizmów biologicznych. „Według Alfreda Kroebera kultura to przyjęty zwyczajowo sposób działania, odczuwania i myślenia wybrany przez społeczeństwo spośród nieskończonej liczby i różnorodności możliwych potencjalnych sposobów bycia. Tak pojęta kultura posiada następujące właściwości:

1. Jest przekazywana i utrzymuje ciągłość nie tyle za pośrednictwem genetycznych mechanizmów dziedziczenia, ile raczej dzięki wzajemnemu oddziaływaniu na siebie całych organizmów.
2. Niezależnie od swych indywidualnych źródeł i pośrednictwa jednostek w jej przekazywaniu szybko przejawia tendencję do nabywania cech ponad indywidualnych i anonimowych.
3. Rozpada się na odrębne wzory albo inaczej prawidłowości formy, stylu i znaczenia.
4. Obejmuje wartości, które mogą być formułowane jawnie lub tylko odczuwane przez społeczeństwo, będące nosicielem kultury”²⁶.

²⁵ A.L. Kroeber, T. Parsons, *The Concepts of Culture and of Social Systems*, „American Sociological Review” 1958, nr 3, s. 583.

²⁶ J. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 954.

W 1973 r. Clifford Geertz przedstawił teorię, która potwierdziła stanowisko Krebera. Uważał, że człowiek jest „niezależny od naturalnych mechanizmów w tym sensie, że naturalne wyposażenie umożliwia mu wybór sposobów życia, ale samo w sobie pozostawia go tworem niekompletnym, niezdolnym do życia, bez kulturowego uporządkowania jego przejawów”²⁷. „Geertz, swoją koncepcję kultury określa mianem semiotycznej. Za Maxem Weberem powtarza on, że „człowiek jest zwierzęciem zawieszonym w sieci znaczeń, które sam utkał”, zaś kultura to te właśnie sieci, a jej badanie jest „odkrywaniem” znaczenia – wyjaśnianiem i tłumaczeniem społecznych form ekspresji”²⁸. W dziedzinie komunikacji werbalnej kulturowe spostrzeżenia Geertza zostały wykorzystane przez Michaela Pacanowsky’ego, profesora na University of Colorado, badającego życie organizacji. Zdaniem tego badacza, jeśli „kultura składa się z utkanych przez ludzi sieci znaczeń-i skoro utkana sieć implikuje akt tkania-[...]to winniśmy rozważać siebie samych nie tylko w kontekście struktury kulturowych sieci, ale również w kontekście procesu ich tkania. Procesem tym jest komunikacja”²⁹.

„Geertz mówi o kulturze w dwojaki sposób. Z jednej strony, jako zestawie mechanizmów kontrolnych: planów, wytycznych, zasad. To taki zestaw symbolicznych narzędzi, czy też system znaczących symboli, (symbole są nośnikami pojęć, znaczeń), tj. język, sztuka, mit, religia itd., które pozwalają człowiekowi orientować się w świecie, umożliwiają komunikację. Geertz, w kontekście publicznego charakteru kultury, mówi o aktach kulturowych oraz wzorach kultury. Akty, czyli konstruowanie, pojmowanie i użytkowanie form symbolicznych – są zdarzeniem o charakterze społecznym, jak małżeństwo, równie obserwowalnym jak choćby uprawa roli. Z kolei, wzory kulturowe są to systemy lub zespoły symboli, które stanowią jakby „zewnętrzne” źródło informacji, w tym sensie, że leżą jakby poza granicami jednostkowego organizmu. Geertz nazywa je też modelami, ponieważ modelują relacje społeczne. Odróżnia on „model czegoś” od „modelu dla” (rzeczywistości). Z drugiej zaś strony Geertz kładzie nacisk na semantyczną stronę kultury i pojęcie znaczenia. Kultura składa się z ustanawianych społecznie struktur znaczenia, w myśl których ludzie wysyłają sobie porozumiewawcze sygnały np. mrugnięcie okiem i włączają się w tzw. „spisek”. Jest to więc jakby zespół komunikujących się ze sobą systemów rozumiałych znaków,

²⁷ A. Kłosowska, *Kultura* [w:] *Encyklopedia socjologii*, op. cit., s. 100.

²⁸ C. Geertz, *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 19.

²⁹ E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 276.

jest kontekstem, w którym rzeczy „nabierają” znaczenia. Etnograf, ten który opisuje kulturę, musi umieć uchwycić te osobliwości”³⁰.

Bardzo ważnym wydaje się też być pogląd Anthony Giddensa, który twierdził, iż ludzie mimo swojego naturalnego uwarunkowania bez kultury nie byłiby ludzcy. Ten brytyjski socjolog przedstawia jeszcze szerszy, ale równie przypadkowy katalog i odnosi go do sposobu życia członków grup społecznych typu zwyczaje dotyczące zawierania małżeństw, życia rodzinnego, pracy, ceremonii religijnych i spędzania wolnego czasu.

Opisane powyżej wybrane stanowiska i poglądy socjologiczne dotyczące definicji kultury wskazują na brak jednolitego kryterium w formułowaniu znaczenia kultury i jej struktury. To właśnie wielość definicji, rozważań, kryteriów badawczych spowodowała, że Alfred Kroeber i Clyde Kluckhohna w swoim dziele „Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions”³¹ zebrali 168 różnych definicji kultury i dokonali ich analizy, w wyniku czego wyodrębnili sześć typów definicji:

1. „Opisowo-wyliczające (nominalistyczne) – definiowanie kultury sprowadza się tutaj do wyliczania jej części składowych. Taki typ definicji kultury reprezentuje definicja Edwarda Burnetta Tylora: „kultura, czyli cywilizacja jest to złożona całość, która obejmuje wiedzę, wierzenia, sztukę, moralność, prawo, obyczaje i inne zdolności i przyzwyczajenia zdobyte przez człowieka jako członka społeczeństwa”³².
2. „Historyczne – kładą nacisk na czynnik tradycji konstytuujący kulturę; używają dla jej określenia takich wyrażen, jak dziedziczenie, dorobek. Przykładem może być definicja Stefana Czarnowskiego: „Kultura jest dobrem zbiorowym i zbiorowym dorobkiem, owocem twórczego i przetwórczego wysiłku niezliczonych pokoleń. [...] Jest nią całokształt zobiektywizowanych elementów dorobku społecznego, wspólnych szeregowi grup i z racji swej obiektywności ustalonych i zdolnych rozszerzać się przestrzennie”³³. U Czarnowskiego twórcą kultury nie jest jednostka. Kultura jest dobrem zbiorowym i zbiorowym dorobkiem, owocem twórczego i przetwórczego wysiłku niezliczonych pokoleń. Grupa społeczna kształtuje człowieka. U Czarnowskiego nie ma podziału na kulturę materialną i kulturę duchową, ponieważ żadna z tych kultur nie istnieje w czystej postaci, pojęcia te się przenikają. Niesłuszny podział wynika

³⁰ E. Barańska, *Był tutaj prawdziwy słon. Wokół teorii kultury C. Geertza*, <http://dx.doi.org/10.12775/DP.2020.019> [2020].

³¹ Za: A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 20–23.

³² M. Gruchola, *Kultura w ujęciu socjologicznym*, „Roczniki Kulturoznawcze”, t. 1, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2010, s. 97.

³³ *Ibidem*, s. 97.

z tzw. naoczności – za kulturę materialną uważamy to co możemy zobaczyć i dotknąć, poznać i doświadczyć zmysłowo (np. architekturę), a za kulturę duchową ideologie np. marksizm, egzystencjalizm. Nie ma czystej duchowości bo każda duchowość ma swój nośnik materialny, a każda materialność ma swój element duchowy. Nawet religia ma swój materialny wymiar. Normy, wzory, wartości istnieją o tyle o ile są realizowane, a kiedy są realizowane – są materializowane. Kultura w typie definicji historycznych jest na zewnątrz, to jest dorobek, dziedzictwo. W definicjach normatywnych jest wewnątrz nas.

3. „Normatywne – akcentują podporządkowanie zachowań człowieka normom, wzorom, wartościom i modelom. Wzory, modele i zasady wartościowania są traktowane jako elementy konstytutywne kultury, a podporządkowanie się tymże normom jako właściwości zachowań kulturowych. Do tego typu definicji kultury zbliża się ujęcie kultury sformułowane wspólnie przez Alfreda Kroebera i Talcotta Parsonsa, określające ją jako „przekazane i wytworzone treści i wzory wartości, idei i innych symbolicznie znaczących systemów, będące czynnikami kształtującymi ludzkie zachowania oraz wytwory stanowiące produkt zachowania”³⁴. Według Goodenough’a – kultura to zespół norm tkwiących w naszej świadomości. Kultura to to, co mieści się w naszych sercach i umysłach. Kultura to to, co należy wiedzieć i to w co należy wierzyć, aby móc być członkiem określonej zbiorowości. Według Hofstede kultura to zaprogramowanie umysłu, które dokonuje się w procesie socjalizacji, wychowania. Temu typowi definicji odpowiada ujęcie kultury zaproponowane przez Alfreda Kroebera i Talcotta Parsonsa: „kultura to przekazane i wytworzone treści i wzory wartości, idei i innych symbolicznie znaczących systemów, będące czynnikami kształtującymi ludzkie zachowania oraz wytwory stanowiące produkt zachowania”³⁵.
4. „Psychologiczne – skupiają uwagę na psychicznych mechanizmach kształtowania się kultury (mechanizmy uczenia się, formowania nawyków kulturowych, internalizacji oraz wpływ kultury na kształtowanie osobowości). Główny nacisk położony jest na uczenie się i naśladownictwo jako procesy przyswajania kultury. Przykładem tego typu definicji może być definicja Stanisława Ossowskiego: „kultura jest [...] pewnym zespołem dyspozycji

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Ibidem*.

psychicznych przekazywanych w łonie danej zbiorowości przez kontakt społeczny i uzależniony od całego systemu stosunków międzyludzkich”³⁶.

5. „Strukturalne – starają się uwypuklić strukturę konkretnej kultury i ukazać wzajemne powiązania jej elementów. Definicje tego typu mówią o określonej kulturze lub o różnych kulturach, a nie o kulturze w ogóle”³⁷. Występują głównie w naukach antropologicznych. W typie idealnym definicje tego rodzaju kładą nacisk na całościowy charakter każdej kultury, w której dadzą się wyodrębnić pewne charakterystyczne struktury. Kultura ma charakter całościowy, składa się jednak z czterech struktur: materialno-technicznych, społecznych, ideologicznych, psychicznych (dotyczących uczuć i postaw).
6. „Genetyczne – kładą nacisk na wyjaśnienie pochodzenia kultury, jej przeciwstawienie naturze, na jej charakter jako produkt społecznego współżycia ludzi”³⁸. Definicje te skupiają uwagę na problemie genezy kultury, próbują wyjaśnić jej pochodzenie. Można je podzielić na dwie grupy: dotyczące wewnętrznego immanentnego rozwoju kultury, wyłaniania się jednych (wyższych) jej form z form innych wcześniejszych (uważanych za niższe), odpowiadają na pytanie dlaczego kultury się zmieniają? Ewolucjonista Marshall Maduhan twierdził, że powodem tego są wynalazki.

Definicje socjologiczne łączy kilka wspólnych elementów. Kultura jest cechą społeczeństwa, a nie jednostki. Tworzą ją grupy – naród, grupa zawodowa, grupa etniczna, zbiorowość skupiona w danym czasie i przestrzeni. Kultura kształtuje życie społeczne i nadaje mu odpowiednią strukturę. Kulturą jest wszystko, czego uczy się człowiek w trakcie życia społecznego i co jest przekazywane poprzez pokolenia. Powstaje zatem w różnych okresach i jest modyfikowana. Zmienia się w czasie i przestrzeni.

Wieloznaczność pojęcia kultury, szeroki zakres odnoszący się do wzorów zachowań, samych zachowań, wytworów zachowań, wielość postaw wartościujących odnoszących się do zjawisk objętych tym pojęciem utrudniają zdefiniowanie pojęcia kultury na gruncie socjologii. Kultura jest pojęciem abstrakcyjnym, sama realnie nie istnieje. Jest nabywana przez innych ludzi w procesie wychowywania, współdziałania i jest przekazywana w drodze społecznego dziedziczenia. Kultura otacza człowieka ze wszystkich stron i jest zawsze wspólna dla pewnej zbiorowości. Posiada zdolność zmiany w czasie jak i zdolność przekształcania się w miarę zmieniających się potrzeb³⁹.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ *Ibidem*, s. 98.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ *Za: Ibidem*, s. 107.

Powyżej wskazano kilka refleksji polskich socjologów na temat definicji kultury, a wśród nich Antoniny Kłoskowskiej, Stanisława Ossowskiego, Bronisława Malinowskiego, Stefana Czarnowskiego. W tym miejscu jeszcze słów kilka odnoszących się do formułowania definicji kultury w kontekście polskiej socjologii. Florian Znaniecki uważał socjologię za jedną z wielu nauk humanistycznych, czy „jak wolimy je tu nazwać – nauk o kulturze”⁴⁰. Leon Dyczewski uznawał, że „wszystko, co człowiek czyni i w czym się wyraża jako człowiek, jest kulturą”⁴¹. Przedstawiał kulturę holistycznie, jako system powiązań elementów, które tworzą swoiste kody znaczeniowe i wpływają na komunikację. Każde społeczeństwo tworzy sobie właściwy system znaków, który jest w pełni zrozumiały tylko dla jego członków. Ów system znaków jest swoistą siecią znaczeń, tkaną przez pokolenia, które w niej wzrastają i dalej ją tworzą.

Dla Antoniny Kłoskowskiej „kultura to względnie zintegrowana całość obejmująca zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów wykształconych i przyswojonych w toku interakcji oraz zawierająca wytwory takich zachowań”⁴².

Marian Golka stwierdza, że kultura to „wzór zachowań, samych zachowań i ich wytworów, które są tworzone, nabywane, stosowane i przekształcane w procesie życia społecznego”⁴³, a Marian Filipiak podkreśla wymiar czasowy i przestrzenny kultury, twierdząc, że kultura jest „mechanizmem adaptacyjnym”⁴⁴. Wyróżnia w każdym zjawisku kulturowym cztery aspekty-materialny, behawioralny, psychologiczny i aksjonormatywny.

Wśród wielu określeń autorka podąża za Janem Szczepańskim, który przyjmował, że kultura „to ogół wytworów działalności ludzkiej, materialnych i niematerialnych, wartości i uznawanych sposobów postępowania, zobiektywizowanych i przyjętych w dowolnych zbiorowościach, przekazywanych innym zbiorowościom i następnym pokoleniom”⁴⁵, a wpływ kultury na życie społeczne odbywa się zdaniem Jana Szczepańskiego przez „socjalizację i kształtowanie osobowości jednostki, przez tworzenie i ustanawianie wartości, przez wzory działania i wzory postępowania, przez stworzenie modeli instytucji i systemów społecznych”⁴⁶, przy czym socjalizacja określana jest jako „ogół procesów nabywania pod wpływem otoczenia społecznego dyspozycji

⁴⁰ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, op. cit., s. 763.

⁴¹ L. Dyczewski, *Trwałość kultury polskiej* [w:] L. Dyczewski (red.), *Wartości w kulturze polskiej*, Fundacja Pomocy Szkołom na Wschodzie im. T. Gniewicza, Lublin 1993, s. 12.

⁴² A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 40.

⁴³ M. Golka, *Socjologia kultury*, op. cit., s. 60.

⁴⁴ M. Filipiak, *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2000, s. 38–40.

⁴⁵ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1963, s. 47.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 54.

psychicznych czyniących jednostkę zdolną do życia w społeczeństwie cywilizowanym [...]. Kształtuje osobowość człowieka i przystosowuje go do życia w zbiorowości, umożliwia porozumiewanie się i inteligentne działanie w jej ramach, uczy, jak się zachować, by osiągnąć cele życiowe”⁴⁷.

Do wielu określeń dotyczących definicji kultura należy dołączyć też myśl Petera Bergera, która będzie przedmiotem rozważań poniżej, a odnosi się do „ogółu wytworów człowieka, zarówno materialnych, jak i niematerialnych”⁴⁸.

1.2. Kategorie kultury

Kultura materialna, określana jako kultura bytu lub cywilizacji to konkretne wytwory społeczeństwa, będące fizycznym przejawem życia ludzi np. ubrania, telewizory, pralki automatyczne, drapacze chmur, ale też efekty odkryć archeologicznych takie jak biżuteria, broń, gliniane przedmioty. Wtwory kultury materialnej są modernizowane, niekiedy ustępuje miejsca nowościom technicznym. Kultura materialna jest przekazywana kolejnym pokoleniom. Każdy fizyczny przejaw życia ludzi jest częścią kultury materialnej⁴⁹.

Natomiast kultura niematerialna, to duchowe wytwory społeczeństwa przekazywane przez pokolenia. Z racji, że stanowią one ośrodek życia społecznego to właśnie na nich socjologowie skupiają swoją uwagę. Należą do nich: wiedza i przekonania, wartości, normy (zwyczaje, obyczaje, tabu, prawa), znaki i symbole (języki, gesty)⁵⁰. Florian Znaniecki w „Socjologii wychowania” stwierdza, że „ oprócz pewnego zasobu materialnego, stanowiącego podłoże organiczne życia społecznego i własność zbiorową, w skład wspólnych zainteresowań każdej grupy wchodzi mniej lub więcej bogaty kompleks wartości duchowych, stanowiących jej kulturę duchową. Przez wartości duchowe rozumiemy przedmioty, których znaczenie dla działalności ludzkiej wiąże się nie tylko z treścią zmysłową, z tym co jest dane w postrzeżeniu, lecz z tym co ta treść zmysłowa wyraża lub symbolizuje, czyli mówiąc potocznie, z wyobrażeniową lub pojęciową ich istotą. Do tej dziedziny należą: mowa, przedmioty, i obrzędy religijne, sztuka, literatura, wiedza. Wartości materialne przeciwstawiają się duchowym o tyle właśnie, o ile istota ich w oczach ludzi, mających z nimi do czynienia, polega na ich treści zmysłowej, rozpatrywanej w odniesieniu do ludzkiego ciała, które jest w naszym doświadczeniu pod-

⁴⁷ *Ibidem*, s. 94, 96.

⁴⁸ P. Berger, *Święty baldachim. Elementy socjologii teorii religii*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2005, s. 34.

⁴⁹ Za: J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, op. cit., s. 46.

⁵⁰ Za: N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Zysk, Poznań 1997, s. 39.

stawą wszelkiej materialności... Wartości duchowe, które członkowie danej grupy uważają za wspólne, stanowią kulturę duchową tej grupy”⁵¹.

Wiedza, to zbiór pojęć opartych na wnioskach pochodzących z doświadczenia empirycznego. Przekonania, to poglądy nie poparte odpowiednią wiedzą empiryczną w stopniu umożliwiającym uznanie ich za niewątpliwie prawdziwe. Kultury wszystkich społeczeństw zawierają poglądy, które są częścią kulturowego dziedzictwa.

Wartość to abstrakcyjne pojęcie mówiące o tym, co społeczeństwo uważa za dobre, słuszne i pożądane. Wartość nie zawsze jest akceptowana przez całe społeczeństwo, stanowi trwały element kultury, choć może zmieniać się wraz z upływem czasu. Zachowanie każdego z nas poddane jest pewnym normom, przepisom, regulacjom społecznym nakazującym odpowiednie zachowanie w szczególnych sytuacjach. „W mechanizmie wpływu kultury na życie społeczne szczególnie ważne jest to, że kultura ustanawia systemy wartości i kryteria określające wartości”⁵². Stanisław Ossowski dokonał rozróżnienia na wartości uznawane, odczuwane i realizowane⁵³. Jan Szczepański określił wartość, jako „dowolny przedmiot materialny lub idealny, ideę lub instytucję, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawy szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu i dążenie do jego osiągnięcia odbierają jako przymus”⁵⁴.

Normy kształtują zachowania ludzi wobec siebie. Mogą mieć charakter religijny, moralny, prawny. Normy są silniejsze i słabsze. Silniejsze decydują o równowadze danej zbiorowości i ich egzekwowanie jest konieczne. Łamanie słabszych norm nie wpływa w sposób szczególny na egzystencje danej zbiorowości i nie jest zagrożone sankcjami (np. normy odnoszące się do religii powodują, że rozróżniamy grzechy ciężkie i lekkie). Łamanie norm prawnych też odnosi się do wykroczenia i przestępstwa. W każdej kulturze występują także określone wzory postępowania i zachowania, które są przyswajane w procesie wychowania. Ważnym składnikiem kultury są istniejące w niej wzory ukryte. Nie ma grupy bez kultury bez wartości i norm. Kulturę na ogół cechuje ciągłość. Od dziecka uczeni jesteśmy kto przynależy do naszej grupy, a kto nie i dlaczego. Inne normy stosujemy w odniesieniu do własnej grupy, a inne w odniesieniu do członków innej grupy⁵⁵.

⁵¹ Za: F. Znaniecki, *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, t. 1, PWN, Warszawa 1973, s. 303–305.

⁵² J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, op. cit., s. 57.

⁵³ Za: S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej. Dzieła*, t. 3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1967, s. 154.

⁵⁴ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, op. cit., s. 97–98.

⁵⁵ G. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2011, s. 26–27.

Struktura norm społecznych jest podzielona na:

- Zwyczaje – rutynowe czynności życia codziennego. Są to, nawykowe działania (np. jedzenie za pomocą sztućców, ubieranie się stosownie do okazji). Zwyczaje mają małe znaczenie moralne, częściej bywają kwestią smaku czy gustu, obyczaje – normy uważane za najistotniejsze dla funkcjonowania społeczeństwa i życia społecznego jako całość.
- Tabu – oznacza obyczaje proskryptywne – określające, czego nie powinno się robić. Naruszenie tabu i innych obyczajów pociąga za sobą surowe sankcje (więzienie, wygnanie), prawa – normy ustanowione i wymuszone przez władzę polityczną społeczeństwa. Spisane i skodyfikowane prawa, to „ustawodawstwo”. Prawo może być także przekazywane w formie ustnej – „prawo zwyczajowe”.

Znaki są reprezentacjami, przedstawieniami zastępującymi coś innego niż one same. Rozróżnić można: znaki naturalne – posiadające immanentny związek z tym, co przedstawia (np. dym i pożar), znaki konwencjonalne (symbole) – nie mają „naturalnego” pochodzenia, są arbitralnie stworzonymi przedstawieniami (słowami, gestami, przedmiotami, obrazami), które zyskują znaczenie dzięki umowie społecznej (np. flaga jako symbol narodu). Język zaś jest głównym środkiem porozumiewania się ludzi. Elementy języka mają to samo znaczenie dla wszystkich, którzy należą do tej samej społeczności językowej. Ludzie mogą porozumiewać się również za pomocą gestów, ruchów ciała (albo jego części twarzy, rąk) mających społecznie uzgodnione znaczenie. Ludzie mogą porozumiewać się w sposób werbalny – za pomocą języka i niewerbalny – za pomocą gestów⁵⁶.

Małgorzata Gruchoła zauważyła, że „wśród socjologów nie ma zgody co do nazwy i zakresu poszczególnych kategorii. Alfred Weber w obrębie kultury globalnej wyróżnił cywilizację zewnętrzną (technika, technologia, wiedza stosowana) i cywilizację wewnętrzną (państwo, prawo i moralność) oraz kulturę (sztuka, idee i religia)”⁵⁷.

W socjologii klasycznej przyjął się podział kultury globalnej dokonany przez Alfreda Kroebera, który wyróżnił kategorię kultury rzeczywistości, kategorię kultury socjetalnej i kategorię kultury wartości. Propozycję Kroebera na grunt polski przeniosła Antonina Kłoskowska. Uznała jednak, że podział jest nieprecyzyjny i zaproponowała nowe nazwy, które przyjęły się w Polsce: kultura bytu, kultura społeczna i kultura symboliczna⁵⁸ i to one będą przedmiotem dalszych rozważań.

⁵⁶ Za: N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, op. cit., s. 39–42.

⁵⁷ M. Gruchoła, *Kultura w ujęciu socjologicznym*, op. cit., s. 99.

⁵⁸ Za: *Ibidem*, s. 99–100.

1.3. Kultura bytu, kultura społeczna i kultura symboliczna

Kultura bytu jest utożsamiana z kulturą materialną. W tej kategorii zaspokajane są potrzeby człowieka jako istoty biologicznej. „Obejmuje ona działania i wytwory techniczne związane z produkcją, dystrybucją i usługami. Charakteryzuje się techniczną naturą i służy zaspokajaniu naturalnych bytowych potrzeb człowieka”⁵⁹.

Kultura społeczna bywa nazywana kulturą społecznego współżycia, współistnienia. W ramach tej kategorii wymienia się systemy edukacyjne, administracyjne, prawne, instytucje, komunikowanie służące organizacji ludzkich stosunków oraz porządek społeczny, który wyraża się w podziale władzy, własności, dostępu do dóbr kultury, funkcji i pozycji społecznych. Zdaniem Kłoskowskiej kultura społeczna „charakteryzuje się tym, że podmiotem i przedmiotem kulturalnie określonych działań są tutaj sami ludzie, że regulujący wpływ kultury odnosi się w tym przypadku nie do żadnych innych substancji lub wartości, lecz do stosunków, ról i układów ludzi w ich wzajemnych powiązaniach”⁶⁰.

Kategoria kultury, która będzie przedmiotem rozważań w niniejszej pracy to kultura symboliczna, jako sfera czynności, wartości i przeżyć autotelicznych⁶¹, będących źródłem zadowolenia dla jednostki. Tworzą je zjawiska kultury, które są powiązane ze sztuką, zabawą, nauką i religią, spełniające funkcje estetyczne, ekspresyjne, komunikacyjne, tożsamościowe, poznawcze i ludyczne. Kultura symboliczna operuje znakami⁶². Jest zróżnicowana pod wpływem różnych warunków społecznych, ekonomicznych, podziałów klasowych społeczeństwa, tradycji danego narodu, zbiorowości, regionu.

W społeczeństwach funkcjonują jednocześnie trzy typy kultury symbolicznej: kultura ludowa, kultura elitarna i wyższa oraz kultura popularna⁶³.

Pierwszym typem kultury symbolicznej jest kultura ludowa, jako kultura typowa dla ludu i społeczeństwa chłopskiego. Cechuje ją tradycjonalizm, izolacjonalizm, ustna forma przekazu wiedzy i tradycji, sensualizm i specyficzny typ religijności⁶⁴. To co charakterystyczne to fakt naturalnej, niezawodowej twórczości, która nie jest spisana i zarejestrowana, a jej przekaz odbywa się w drodze przekazu ustnego i naśladownictwa. Różne elementy kultury ludowej, czyli wierzenia, sztuka, mądrość ludowa wzajemnie się przenikają, tworząc tradycję charakterystyczną dla danego re-

⁵⁹ *Ibidem*, s. 70.

⁶⁰ A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 71–72.

⁶¹ *Za: Ibidem*, s. 72.

⁶² *Za: Ibidem*, s. 215–245.

⁶³ *Za: Ibidem*, s. 262.

⁶⁴ W. J. Burszta, *Kultura ludowa* [w:] *Encyklopedia socjologii*, *op. cit.*, s. 117.

gionu. Kultura ta jest „demokratyczna, tj. dostępna bez ograniczeń dla wszystkich członków społeczności, spontaniczna, wolna od alienacji, nie jest czymś zewnętrznym, narzuconym, niezgodnym z ich filozofią życia i hierarchią wartości. Twórca i odbiorca w tej kulturze są przeniknięci tą samą kulturą, wspólną tradycją kulturową”⁶⁵. Jak podaje Wojciech Burszta kulturę ludową można pojmować „jako sumę wytworów ukształtowanych w ramach wiejskiej społeczności lokalnej, jako zbiór wzorów, norm i wartości rozwiniętych przez warstwę chłopską, a także jako najprostszy i najbardziej pierwotny model kultury”⁶⁶. Składniki kultury ludowej, takie jak: zwyczaje, obyczaje, obrzędy, rytuały, ceremonie⁶⁷, mity narodowe, język, wierzenia, stosunek do innych narodów, formy komunikowania się wchodząc w skład kultury narodowej obok kultury wysokiej⁶⁸ są podstawą tożsamości jednostkowej i grupowej⁶⁹. Zwyczajowość i obrzędowość przyczynia się do wzmacniania świętowania⁷⁰. „Do określenia tradycyjnej kultury duchowej ludu użyto po raz pierwszy w 1846 r. terminu folklor. Potoczne rozumienie folkloru funkcjonuje jako synonim całej tradycyjnej kultury ludowej, świat chłopskich wartości. Termin ten do nauki polskiej wchodził z oporem opisywanym przez Oskara Kolberga, który traktował go jako wyraz neoangielski oznaczający wiedzę ludu, ludowiedztwo, ludogadactwo, guślarstwo”⁷¹.

Kolejnym typem kultury symbolicznej jest kultura wyższa, która „odpowiada zakresowi terminowi kultury uprawianej (*legitime*) oraz kultury elitarnej. Według Harolda Wilensky’ego odznacza się tym, że tworzona jest pod kontrolą elit działających w ramach określonej estetycznej i intelektualnej tradycji. Elity te zajmują naczelne miejsce w systemie oświaty, sztuki i rozrywki, realizują wartości naczelne tych systemów i dostarczają normatywnych modeli działania w ich obrębie. Podobnie definiuje kulturę elitarną Russell Nye, stwierdzając, że jest ona tworzona przez znanych artystów, w obrębie świadomie przyjętego kontekstu estetycznego, na zasadzie kanonu uznanych reguł i na podstawie normatywnego zestawu klasycznych dzieł”⁷².

⁶⁵ M. Filipiak, *Wprowadzenie do socjologii kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009, s. 64.

⁶⁶ W. J. Burszta, *Kultura ludowa* [w:] *Encyklopedia socjologii*, *op. cit.*, s. 117–118.

⁶⁷ Za: K. Leśniak-Moczuk, *Kultura ludowa* [w:] M. Szyszkowska (red.), *Świat kultury Polski Ludowej, Kto Jest Kim*, Warszawa 2020, s. 58–65.

⁶⁸ Za: *Ibidem*, s. 58–65.

⁶⁹ Za: E. Wnuk-Lipiński, *Granice wolności. Pamiętnik polskiej transformacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003, s. 259.

⁷⁰ Za: K. Leśniak-Moczuk, *Kultura ludowa*, *op. cit.*, s. 58–65.

⁷¹ K. Leśniak-Moczuk, *Folklor – folklorizm – postfolklorizm – e-folklor*, „Region Lubelski” 2015, nr 15(112).

⁷² M. Gruchola, *Kultura w ujęciu socjologicznym*, *op. cit.*, s. 101.

Antonina Kłoskowska stwierdza, iż „kultura elitarna jest zogniskowana na wzajemnej relacji twórców i kwalifikowanych krytyków”⁷³. W odróżnieniu do kultury ludowej kulturę elitarną tworzą profesjonalni twórcy, ich dzieła są akceptowane przez środowisko twórcze i krytyków. Elitarny charakter wymaga od odbiorcy znajomości materii twórcy. Szeroka publiczność często uważa wytwory kultury elitarniej za niezrozumiałe, trudne, a nawet dziwaczne⁷⁴.

Kultura elitarna wykorzystuje w najszerszym znaczeniu zasoby kultury narodowej. Jest wzorcem dla edukacji i łączy się z procesem pomnażania kultury. Kultura elitarna jest dziedziczką kultury oświeceniowej, a to za przyczyną słowa pisanego, które towarzyszy różnym dziedzinom sztuki. Warunki uczestnictwa w kulturze wyższej nierozdzielnie związane są z kształceniem elit kulturalnych i tym samym staną się przedmiotem badań i wniosków zamieszczonych w dalszej części rozprawy. Niewątpliwie należy zauważyć, że Alexis de Tocqueville, że dawne elity, czyli kulturalny szlachcic nie musiał swoich kwalifikacji demonstrować i potwierdzać. Były mu dane w trybie przedustawnym⁷⁵.

Słusznym jest też twierdzenie Marcina Czerwińskiego, że „kultura elitarna niesie ze sobą problematykę polityczną i filozoficzną. Nie znaczy to, że składają się na nią dzieła o tematyce politycznej, nie jest też tak, że wszystko w niej podniesione jest do poziomu filozoficznej refleksji. Mam tu na myśli implikacje głębsze, nieraz zupełnie zakryte. Chodzi o to, że idee obecne w kulturze elitarniej czerpią niejednokrotnie impulsy z polityki lub kulminują w politycznych wydarzeniach”⁷⁶. Widoczne to jest w priorytetach promocji skierowanych ku kulturze narodowej, bądź też rozumianej w aspekcie europejskim i ogólnosiwiatowym. Kolejny typ kultury jest przeciwny do pojęcia kultury elitarniej.

Pojęcie kultury popularnej często bywa niesłusznie określane terminem „kultura masowa”. Antonina Kłoskowska kulturę popularną zawierającą elementy rozrywkowe utożsamia z treściami, które odbiorca łatwo przyswaja, nie musi być do tego szczególnie przygotowany. Ten rodzaj kultury spotyka się z szeroką aprobatą i ma liczne grono odbiorców. Dzieje się tak za przyczyną środków masowego przekazu, ale w odróżnieniu do kultury masowej wytwory kultury popularnej są przekazywane też bezpośrednio w instytucjach kultury.

⁷³ A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 262–263.

⁷⁴ H. Podedworna, *Kultura i jej rola w życiu społecznym* [w:] A. Polakowska-Kujawa (red.), *Socjologia ogólna. Wybrane problemy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 21.

⁷⁵ Za: A. Kłoskowska, *Kultura* [w:] *Encyklopedia socjologii*, op. cit., s. 111–112.

⁷⁶ M. Czerwiński, *Kultura elitarna a kultura masowa* [w:] *Encyklopedia socjologii*, op. cit., s. 111.

Częścią kultury popularnej jest kultura masowa, o której Antonina Kłoskowska mówi, że obejmuje „zjawiska współczesnego przekazywania wielkim masom odbiorców identycznych lub analogicznych treści płynących z nielicznych źródeł”⁷⁷. Publiczność masowej kultury dzięki mediom ma charakter rozproszony w odróżnieniu do publiczności kultury wyższej zgromadzonej np. na koncertach⁷⁸.

Zaletą tej definicji jest jej lakoniczność połączona z niezwykle trafnością charakterystyki kultury masowej. Właśnie fakt, iż wypływa ona z nielicznych źródeł i kierowana jest do licznych rzesz odbiorców, stanowi o jej istocie. Trzeba przy tym zaakcentować, iż tylko techniczne środki przekazu umożliwiają takie jej funkcjonowanie⁷⁹. Obejmuje ona jednolite formy rozrywkowej (zabawowej) działalności mas ludzi: imprezy sportowe, oświata, szkolnictwo, organizacja życia religijnego. Kultura masowa w węższym znaczeniu obejmuje zjawiska związane z rozpowszechnianiem różnych treści za pomocą środków technicznych. Prawdopodobnie po raz pierwszy terminu „kultura masowa” użył w 1941 r. Max Horkheimer. Niemal w tym samym czasie, bo w 1944 r., użył terminu *kultura masowa* Dwight Macdonald⁸⁰.

Marcin Czerwiński zwraca uwagę na kilka aspektów, które będą podejmowane w dalszej części niniejszej pracy. Uważa, że „to co jest wyobrażane przegrało z tym jak jest wyobrażane”⁸¹. Sądzi też, że „to co jest prawdą dla kultury elitarniej jest trafnie zauważane jako znamię fenomenów masowych”⁸². Zwraca też uwagę, że w „wysokiej cenie jest profesjonalizm, który bywa na ogół wąski i zobowiązany jest do pracy zespołowej”, a kultura masowa korumpuje elity kulturalne wygodami konsumpcji”⁸³.

Po raz pierwszy na sposób i formę przekazywania dóbr kultury symbolicznej zwróciła uwagę Antonina Kłoskowska wyodrębniając tzw. układy kultury, które miały odnosić się do kryterium kontaktu i typu więzi społecznych⁸⁴.

Pierwszy układ, nazywany pierwotnym odnosi się do bezpośrednich relacji, komunikowania się ustnego, poza instytucją kultury, bez rozróżniania pozycji twórcy i odbiorcy. Ten układ odnosi się do społeczeństw pierwotnych, rodzin, grup koleżeńskich, społeczności lokalnych. Relacje i ich wytwory są spontaniczne. W tym układzie udział w kulturze nie różnicuje daną grupę społeczną.

⁷⁷ A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 95.

⁷⁸ Za: *Ibidem*, s. 97.

⁷⁹ Za: M. Golka, *Socjologia kultury*, *op. cit.*, s. 146.

⁸⁰ Za: *Ibidem*, s. 145.

⁸¹ M. Czerwiński, *Kultura elitarna a kultura masowa* [w:] *Encyklopedia socjologii*, *op. cit.*, s. 114.

⁸² *Ibidem*, s. 115.

⁸³ *Ibidem*.

⁸⁴ Za: A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 330–370.

Marcin Golka charakteryzując pierwszy układ wskazuje na to, że cechuje się on:

- „przechodnością ról nadawcy i odbiorcy, którzy w każdym momencie wzajemnie się zastępują, a ten, kto w danej chwili jest słuchaczem czy widzem, w następnej może być nadawcą;
- jednakowymi kompetencjami kulturowymi wszystkich podmiotów, które zazwyczaj nie mają żadnych trudności w rozumieniu znaczeń słów, gestów, mimiki, jak też znaczeń innych wytworów kulturowych: malowideł, rzeźb, rytuałów, obrzędów itp.;
- brakiem rozgraniczenia dziedzin kultury, które to rozgraniczenie jest nieważne, bowiem funkcjonowanie w tym układzie jest kulturowo bezrefleksyjne (może za wyjątkiem kontaktów z inną społecznością i jej kulturą);
- brakiem sformalizowania i spontanicznością, które można w tym przypadku uznać za pierwotne warunki kulturowego funkcjonowania człowieka;
- brakiem zainteresowania twórcą i procesem twórczym, co łączy się z poprzednimi cechami oraz z tym, że poszczególne aspekty zachowań nie są wyodrębniane, że znaczenie ma po prostu współprzebywanie i współprzeżywanie oraz wszystko to, co je konstytuuje a przede wszystkim komunikowanie się;
- zakotwiczeniem w danej chwili, w teraźniejszości, które jest warunkiem wspomnianej wcześniej spontaniczności;
- poczuciem autarkii i izolacji od innych społeczności i ich kultur (inna rzecz, że dzisiaj owo poczucie niezależności i odrębności jest względne)”⁸⁵.

Drugi układ związany jest ze sprofesjonalizowanym przekazem bezpośrednim odbywającym się pomiędzy twórcami i odbiorcami w ramach instytucji takich jak muzeum, teatr, filharmonia, galeria sztuki, domy kultury, kluby, kina itp. Marcin Golka stwierdza, że „w socjologii mamy do czynienia z szerokim i wąskim pojmowaniem instytucji. W szerokim rozumieniu instytucje to (np. według Herberta Spencera) środki, dzięki którym dokonuje się przystosowanie człowieka do życia w społeczeństwie, czy też (według Emile’a Durkheima) instytucje to zastane przez jednostkę ustalone zespoły działań i idei pomagające w krystalizowaniu się świadomości. Tutaj jednak bardziej zasadne jest przyjęcie wąskiego ich rozumienia. Przyjmujemy więc (w nawiązaniu do licznych określeń proponowanych przez różnych autorów), że w wąskim ujęciu instytucja to zespół ludzi mających realizować określone, stosunkowo wyraźnie wyodrębniające się zadania publiczne, posiadających odpowiednie ku temu środki (lokale, urządzenia techniczne, finanse, kompetencje) oraz działających w oparciu

⁸⁵ M. Golka, *Socjologia kultury*, op. cit., s. 128.

o określone zasady prawne czy zwyczajowe”⁸⁶. Kłoskowska stwierdza, że w drugim układzie doniosła jest rola instytucji kultury, które nadają jej kształt, wskazują cele. „Instytucje te nie są samowystarczalne i samorządne; stanowią fragment szerszej, ponadlokalnej sieci. Są inspirowane z zewnątrz, z zewnątrz periodycznie zasilane i z zewnątrz kontrolowane”⁸⁷.

Marcin Golka charakteryzuje drugi układ w następujący sposób:

- „formalny charakter kontaktu, czyli fakt, iż zarówno nadawca, jak i odbiorca występują w sformalizowanych rolach, których sposób realizacji jest wyraźnie określony w każdym z typów instytucji, także poprzez oczekiwania społeczne wytworzone w procesie funkcjonowania danych instytucji;
- nieprzechodniość ról nadawcy i odbiorcy, co wyraża się tym, iż widz czy słuchacz (gdy w tej roli właśnie występuje) w zasadzie nie może być wykonawcą, czyli np. aktorem bądź muzykiem;
- stałość i profesjonalizacja ról nadawcy, czyli fakt, iż role te nie są przypadkowo i incydentalnie wykonywane (choć różna oczywiście może być częstotliwość ich odgrywania), oraz że są one dla wykonawcy źródłem zarobkowania;
- przechodniość i incydentalność roli odbiorcy, czyli fakt, iż jego bywanie w instytucjach może być przypadkowe, dorywcze”⁸⁸.

Trzeci układ charakteryzuje się symbolicznym przekazem poprzez środki masowego przekazu. W tym układzie przekaz jest jednostronny za pomocą mediów tradycyjnych tj. prasy, radia, telewizji⁸⁹. Według Mariana Golki trzeci układ odznacza się następującymi cechami:

- „silne zinstytucjonalizowanie, scentralizowanie i technicyzowanie przekazu;
- pośredniość kontaktu wynikająca z obecności technicznych urządzeń nadawczych, pośredniczących i odbiorczych;
- jednostronność przekazu wskutek ograniczonej reakcji zwrotnej odbiorcy (czyli w zasadzie bierny odbiór, brak dyskursu);
- swoisty powrót do spontanicznego i niesformalizowanego, a przy tym powierzchownego odbioru (jak w pierwotnym układzie – poczucie swobody w inicjowaniu, przebiegu i zaprzestaniu kontaktu, które to poczucie może być skądinąd złudne)”⁹⁰.

⁸⁶ *Ibidem*, s. 129.

⁸⁷ A. Kłoskowska, *Společne ramy kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1972, s. 61.

⁸⁸ M. Golka, *Socjologia kultury, op. cit.*, s. 129.

⁸⁹ *Za: Ibidem*, s. 130.

⁹⁰ *Ibidem*, s. 131.

Pierwotną wersję trzech układów przekazywania kultury symbolicznej Kłoskowska rozszerzyła do czterech dodając „zamięscowy” układ kultury⁹¹, odnoszący się do wytworów kultury realizowanych poza terytorialnymi granicami miejsca zamieszkania i pracy (np. wyjazdy na spektakle teatralne czy operowe)⁹².

Bogusław Sułkowski uzupełnił opisane przez Kłoskowską układy wyróżniając kulturę komunikacji bezpośredniej, kulturę stowarzyszeń i wolontariatu, kulturę instytucji lokalnych, publicznych i prywatnych, kulturę masową i popularną, cyberkulturę, czyli kulturę społeczeństwa w sieci⁹³.

W tym miejscu należy również wspomnieć o czynniku integrującym daną społeczność, który to sprawia wyodrębnienie bardzo ważnego układu, jakim jest kultura narodowa. Kłoskowska twierdzi, iż „stanowi ona szeroki i złożony układ (syndrom) sposobów działania, norm, wartości i symboli, wierzeń i dzieł symbolicznych, który przez jakąś zbiorowość społeczną uważany jest za własny, jej w szczególności przysługujący, wyrosły z jej tradycji i historycznych doświadczeń oraz obowiązujący w jej obrębie. Każda kultura narodowa dysponuje kanonicznym – lub inaczej klasycznym zespołem dzieł artystycznych, wiedzy, norm i zasad, których znajomość uważa się za obowiązującą członków zbiorowości narodowej, która jest wpajana nowym pokoleniom w procesie kulturalizacji, czyli wprowadzania w kulturę przez tradycję rodzinną, środowisko i specjalne instytucje oświatowe”⁹⁴. Filipiak za Ryszardem Dyonizakiem określa kulturę narodów, jako „zespół elementów kulturowych charakterystycznych dla członków danego narodu, rozumianych jako dziedzictwo przodków, które należy znać i kultywować. Elementy kultury narodowej pełni funkcję integrującą członków danej zbiorowości społecznej oraz podtrzymując system społeczny. Stanowią podstawę integracji, a także ciągłości, trwania i rozwoju; wyznaczają swoiste widzenie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości własnego narodu. Taką funkcję pełniła na przykład kultura w okresie zaborów”⁹⁵.

Prowadząc rozważania o kulturze narodowej należy w aspekcie socjologicznym wspomnieć kanon kultury narodowej, często określany jako centrum kultury⁹⁶. Jest on

⁹¹ Za: A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 189–190, 193–214.

⁹² Za: *Ibidem*, s. 132.

⁹³ Za: B. Sułkowski, *Spoleczne ramy kultury czterdzieści lat później. Pięć modeli komunikacji kulturowej*. „Kultura i Społeczeństwo” 2011, nr 2–3(55), Polska Akademia Nauk, s. 7.

⁹⁴ A. Kłoskowska, *Kultura narodowa* [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, Wiedza o Kulturze, Wrocław 1991, s. 51, 67.

⁹⁵ M. Filipiak, *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1996, s. 67.

⁹⁶ Za: L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1995, s. 60.

rozumiany jako „zespół dzieł artystycznych, wiedzy, norm i zasad, których znajomość uważa się za obowiązującą członków zbiorowości narodowej i która jest wpajana nowym pokoleniom w procesie kulturalizacji, czyli wprowadzania w narodową kulturę przez tradycje rodzinne, środowisko i specjalne instytucje oświatowe”⁹⁷. Kształt tego kanonu, jego zmiany w czasie, czynniki wpływające na te zmiany oraz stopień jego akceptacji i rzeczywistej znajomości w różnych segmentach społeczności narodowej są przedmiotem socjologicznych badań empirycznych⁹⁸.

Katalog wytworów kultury narodowej nie jest jednoznacznie określony. Bez wątpienia jest tworem zbiorowym, powstaje i rozwija się w wyniku kontaktów między osobnikami przekazującymi sobie różne informacje i uczącymi się od siebie nawzajem, jak reagować i zachowywać się w rozmaitych okolicznościach.

Kulturą, jako tworem społecznym interesujemy się w odniesieniu do systemu zewnętrznego w stosunku do ludzi, którzy go wytworzyli. Analizuje się wówczas powiązania różnych elementów tego systemu oraz jego wewnętrzne regularności. Drugi aspekt dotyczy procesu tworzenia kultury. Uwagę kieruje się wówczas na to, jak ludzie „w toku swego istnienia wynajdują nowe sposoby myślenia i działania, zarówno w stosunkach wzajemnych, jak i w stosunku do przyrody, która ich otacza, tym sposobem produkują kulturę”⁹⁹. Kultura narasta i przekształca się w czasie. Jest skumulowanym doświadczeniem przekazywanym z pokolenia na pokolenie w drodze pozagenetycznego dziedziczenia. Jest więc nieodłącznie związana ze świadomością czasu i istnienia w czasie, a także z różnymi formami pamięci przeszłości i sposobami jej utrwalania¹⁰⁰.

Powyższe rozważania o kulturze, jej definicjach, rodzajach, sposobach przekazywania uznano za niezbędne w stosunku do tez związanych ze szkolnictwem artystycznym, które jest sposobem partycypacji w kulturze, jako zjawisku społecznym. Partycypacja ta odnosi się do zjawiska artystycznego, czyli kultury symbolicznej i dotyczy działań twórczych, odtwórczych, a także odbioru wartości płynących z obcowania z kulturą. Powstaje ona w procesie społecznym, ponieważ jest tworzona i odtwarzana przez człowieka dla grup odbiorców wytworów kultury. Wzajemna interakcja twórcy, odtwórcy i odbiorcy determinuje postrzeganie jej znaczenia przez poszczególne dziedziny nauk humanistycznych. Nabywanie kultury trwa od początków antropogenezy w aspekcie filogenetycznym i ma miejsce od pierwszych momentów życia dziecka w aspekcie ontogenetycznym. Uczestnictwo w procesie nabywania

⁹⁷ A. Kłoskowska, *Kultura narodowa*, op. cit., s. 53.

⁹⁸ Za: B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Wydawnictwo „Oficyna Naukowa”, Warszawa 2003, s. 90.

⁹⁹ M. Carrithers, *Dlaczego ludzie mają kultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1992, s. 51.

¹⁰⁰ Za: *Ibidem*, s. 76–77.

kultury sprawia, że jednostka wrasta w kulturę danego społeczeństwa, otrzymuje wzory zachowań, kompetencje kulturowe, jest warunkiem przystosowania się jednostki do życia w danym społeczeństwie współtworzy osobowość człowieka.

Arnold uważał, że kultura pozwala połączyć wiedzę z ogładą, pięknem, dobrymi relacjami społecznymi. Kultura jest źródłem harmonii¹⁰¹ i składa się z obszarów związanych ze sztuką (w tym muzyką), wiedzą, nauką, językiem, obyczajami, religią, tworząc „kulturę rzeczywistości, społeczeństwa i wartości”¹⁰². O znaczeniu kultury w odniesieniu do podtrzymywaniu tradycji pisze Marek Beylin stwierdzając, iż „przy rzeczywistości w jako takim łądzie trzyma nas kultura. Nie tylko jako nośnik kontynuacji. Także jako nieustający jej weryfikator i odnowiciel...Jest więc kultura strażnikiem życia w rzeczywistości, chroniąc nas przed zwariowanymi ułudami, jest gwarantem wolności, oferując wielość, i jest lustrem, z którego, gdy w nie patrzymy, wciąż przezierają ideały ludzkości”¹⁰³.

Refleksje na temat kultury bytu, kultury społecznej i symbolicznej, w tym podtrzymywaniu tradycji odnajdujemy także w socjologicznej refleksji o muzyce.

1.4. Socjologiczne refleksje o muzyce

Jak pisze Ziemowit Socha w artykule „Funkcje socjologii muzyki” subdyscyplina „socjologia muzyki to dziedzina wykorzystująca teorie socjologiczne i metody badań społecznych do objaśniania fenomenów związanych z muzyką”¹⁰⁴, a „jej nadrzędnym celem jest poznanie tego, co dzieje się w ludziach i między ludźmi, którzy tę muzykę tworzą, wykonują i słuchają”¹⁰⁵. Muzyka, jak słusznie zauważa Barbara Jabłońska jest obecna w życiu człowieka od zawsze, ma charakter społeczny, dostarcza przekazu i komunikacji, pełniąc wiele funkcji społecznych¹⁰⁶. Michał Libera w swojej pracy pt. „Doskonale zwyczajna rzeczywistość. Socjologia, geografia albo metafizyka muzyki” mówiąc o dźwiękach muzycznych i niemuzycznych nawiązuje do faktu, iż o dźwiękach z duszą i bez duszy mówił Arystoteles, Rameau o konsonansach i dysonansach,

¹⁰¹ Za: W. Griswold, *Socjologia kultury. Kultury i społeczeństwa w zmieniającym się świecie*, op. cit., s. 35.

¹⁰² A. Kroeber, *Istota kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1973, s. 358.

¹⁰³ M. Beylin, *Po co, u diabła, ta kultura* [w:] I. Bukraba-Rylska i W.J. Burszta (red.), *Stan i zróżnicowanie kultury wsi i małych miast w Polsce*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2011, s. 19.

¹⁰⁴ Z. Socha, *Funkcje socjologii muzyki*, „Krytyka Muzyczna” 2012, nr 7, s. 2.
https://www.academia.edu/11295580/Funkcje_socjologii_muzyki [2022].

¹⁰⁵ *Ibidem*, s. 12.

¹⁰⁶ Za: B. Jabłońska, *Socjologia muzyki*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014, s. 45.

Helmholtz o tonach i szumach, a Levi-Strauss¹⁰⁷ o systemach interwałów, skalach, relacjach toniki, subdominanty i dominanty, systemach tonalnych i atonalnych¹⁰⁸.

Już „myśliciele starożytnych Indii, Chin i Grecji zwracali (...) uwagę nie tylko na oddziaływanie muzyki na jednostkę, ale również określali możliwości jej społecznego oddziaływania, opisywali społeczne funkcje i właściwości muzyki w związku z jej wykorzystywaniem w magii, lecznictwie, przedsięwzięciach społeczno-organizacyjnych i w działalności wychowawczej, w zarządzaniu państwem i kierowaniu życiem społecznym w ogóle przez kształtowanie za jej pomocą pożądanых społecznie cech osobowych człowieka”¹⁰⁹.

Pitagoras ustalił matematyczną wizję muzyki. Do jego zasług należy strój kwintowy, budowa interwałów i systemu diatonicznego. Ustalił też zależność między długością struny, a wysokością dźwięku.

„Platon pisał, że muzyka jest ważnym aspektem edukacji człowieka, podkreślając, iż człowiek dobrze wychowany potrafi śpiewać i pięknie tańczyć”¹¹⁰. Platon uważał, że dobre wychowanie obywateli odbywa się poprzez edukację muzyczną. Muzyka, która ich właściwie kształtowała to pieśni o właściwej treści, rytmie i harmonii. Melodia zdaniem Platona powinna być utrzymana w skali doryckiej i frygijskiej, oznaczającej męstwo i mądrość, zaś skalami niewskazanymi była skala lidyjska i jońska (pijackie i płaczliwe). Niewskazane były również flety i instrumenty szarpane. Platon uważał, że rytmy też mogą być dobre i złe dla wychowania. Harmonia winna iść w parze z pięknem duszy¹¹¹.

Arystoteles w VIII księdze „Polityce” pisał: „jestem tego zdania, że muzykę należy uprawiać nie dla jednego, ale dla wielu pożytecznych celów, bo i dla wykształcenia i dla duchowego oczyszczenia, czyli tzw. katharsis (...), po trzecie zaś i dla wypełnienia czasu spoczynku, dla odprężenia i wytchnienia po pracy”¹¹². W księdze tej wiele miejsca Arystoteles poświęca wychowaniu muzycznemu.

Także święty Augustyn w traktacie składającym się z sześciu ksiąg pt. „De musica” przedstawia swoją teologiczno-matematyczną wizję muzyki. Jej podstawę stanowi rytm. Omawia matematyczne ujęcie reguł rytmicznych, w tym zastosowania pauz,

¹⁰⁷ Za: C. Levi-Strauss, *The Raw and the Cooked. Mythologiques*, t. 1, Penguin Books, Harmondsworth, New York 1986, s. 16–17.

¹⁰⁸ Za: M. Libera, *Doskonale zwyczajna rzeczywistość. Socjologia, geografia albo metafizyka muzyki*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2012, s. 15.

¹⁰⁹ G. Filipiak, *Perspektywy socjologicznych badań muzyki*, Wydawnictwo Nakom, Poznań 1997, s. 15.

¹¹⁰ B. Jabłońska, *O społecznym charakterze muzyki. Szkic socjologiczny*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. 34, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2018, s. 113.

¹¹¹ Za: B. Jabłońska, *Socjologia muzyki, op. cit.*, s. 55.

¹¹² B. Jabłońska, *O społecznym charakterze muzyki. Szkic socjologiczny, op. cit.*, s. 114.

reguł metrycznych. Zdaniem św. Augustyna muzyka jest sztuką wyzwoloną i odnosi ją do poznania Boga, doświadczenia pełni szczęścia i dobrego wychowania. Mówi też o pamięci muzycznej i o jej społecznych ramach. Św. Augustyn sytuuje muzykę w centrum życia jednostki i społeczności. Stwierdza, że muzyka wpływa na rozum, zmysły, na integrację ciała i duszy, a tym samym z porządkiem matematycznym, muzycznym i boskim¹¹³.

Francis Bacon, Gottfried Wilhelm Leibniz i Kartezjusz podtrzymali poglądy pitagorejskie w matematycznym pojmowaniu muzyki. Kartezjusz uważał, że poprzez dźwięk wzbudzają się emocje potrzebne do powstania muzyki. Emocje „pozostają w harmonii z matematycznymi proporcjami”¹¹⁴. Według Leibniza muzyka „urzeką nas, mimo że jej piękno polega tylko na zgodności liczb i na rachubie, której sobie nie uprzytamniamy, a której dusza nie przestaje prowadzić, to znaczy na rachubie zachodzących z pewnymi przerwami uderzeń i drgań ciał wydających dźwięki”¹¹⁵.

Dla Immanuela Kanta muzyka jest piękną grą uczuć, sztuką piękną i przyjemną, wywołującą napięcie zmysłu. W II Księdze „Krytyki władzy sądszenia” Kant wyróżnił rodzaje sztuk dzieląc je na sztuki plastyczne, sztuki posługujące się słowem i sztuki polegające na grze uczuć np. muzyka.

Jean-Jacques Rousseau teoretyk muzyki i kompozytor twierdził, że muzyka jest sztuką „łączenia dźwięków w sposób przyjemny dla ucha”¹¹⁶. W „Dictionary of Music” mówił o powiązaniach między muzyką, językiem (języki orientalne i śródziemnomorskie mają potencjał muzyczny), polityką, kulturą i kondycją ludzką. Podkreślał, że każdy naród ma swoją tożsamość wyrażaną m.in. przez muzykę narodową.

Do teorii wyprowadzenia muzyki ze śpiewu nawiązywał Johann Gottfrid Herder wskazując, jako praktykujący muzyk na narodowy charakter muzyki, powiązanie z językiem i funkcje muzyki. W „Gajach krytycznych” i „Rozprawie o pochodzeniu języka” Herder pisze o istocie muzyki w powiązaniu z językiem poetyckim i kulturą narodową, której najdoskonalszym przejawem jest opera.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel o muzyce mówi w swoich „Wykładach o estetyce” zestawiając ją z malarstwem, poezją, rzeźbą, architekturą. Zwraca uwagę na uczucia i oddziaływanie na duszę, na muzyczne środki wyrazu odnosząc to do rytmu, melodii i harmonii. Muzyka dla Hegla to „uzewnętrzniająca się podmiotowość Ducha,

¹¹³ Za: B. Jabłońska, *Socjologia muzyki*, op. cit., s. 59.

¹¹⁴ *Ibidem*, s. 59.

¹¹⁵ G. W. Leibniz, *Wyznanie wiary filozofa*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1969, s. 293.

¹¹⁶ B. Jabłońska, *Socjologia muzyki*, op. cit., s. 19.

oddziałująca poprzez teoretyczny zmysł słuchu na naszą głęboką jaźń”¹¹⁷. Joseph Schelling sądził, że „rytm należy do najbardziej podziwu godnych tajemnic przyrody i sztuki, przy żadnym też wynalazku sama przyroda nie wydaje się bardziej bezpośrednio inspirować człowieka”¹¹⁸.

Arthur Schopenhauer w dziele „Świat jako wola i przedstawienie” określał muzykę jako „cudowną sztukę tonów”, która nie odzwierciedla idei, ale woli. Richard Wagner przekonywał, że „muzyka jest kobietą”, odnosząc się do kobiecej natury przepełnionej miłością „bezgranicznie się oddającą”¹¹⁹.

Będący pod wrażeniem twórczości Schopenhauera i Wagnera Nietzsche w dziele „Narodziny tragedii” omawia specyfikę muzyki apolińskiej i dionizyjskiej. Roman Ingarden (umiejący grać bardzo dobrze na fortepianie) w dziele „Utwór muzyczny i sprawa jego tożsamości” rozprawił się z istotą dzieła muzycznego, jego powstaniem, percepcją, relacją kompozytor–słuchacz i znaczeniem dzieła dla odbiorcy.

Na przykładzie powyższych teorii widać, że muzyka zajmowała wielu filozofów, muzyków i muzykologów. Mówiąc o poglądach socjologów należy stwierdzić, że muzyka jest „bytem społecznym”¹²⁰ i pełni wiele funkcji społecznych. W bardzo bogatym wachlarzu tych funkcji odnajdujemy znaczenie komunikacyjne, integracyjne, edukacyjne, wychowawcze, religijne, polityczne, terapeutyczne, ludyczne, estetyczne, ekspresyjne, tożsamościowe i ekonomiczne. Funkcje te będą w dalszej części pracy podstawą badań zjawisk pilotażowych. O tym, że muzyka jako „uporządkowana struktura dźwięków spośród ogromnej wielości bardziej lub mniej nieuporządkowanych zjawisk słuchowych”¹²¹ jest zjawiskiem społecznym chociażby z uwagi na to, że jest „wytworem ludzkiej działalności oraz formą komunikacji pomiędzy kompozytorem, interpretatorem oraz słuchaczem”¹²² pisał Alphons Silbermann w książce „Sociology of Music”¹²³.

Barbara Jabłońska w swojej książce „Socjologia muzyki” i artykule „O społecznym charakterze muzyki. Szkic socjologiczny” wskazuje na sześć elementów, które silnie podkreślają społeczny charakter muzyki. „Po pierwsze, muzyka jest elementem kultury, w szczególności zaś – w węższym rozumieniu – elementem kultury symbolicznej. Tym samym jest ona nośnikiem określonych znaczeń,

¹¹⁷ G.W.F. Hegel, *Wykłady o estetyce*, t. 3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1967, s. 158.

¹¹⁸ F.W.J. Schelling, *Filozofia sztuki. O stosunku sztuk plastycznych do przyrody*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1983, s. 172–173.

¹¹⁹ B. Jabłońska, *Socjologia muzyki*, op. cit., s. 20.

¹²⁰ B. Jabłońska, *O społecznym charakterze muzyki. Szkic socjologiczny*, op. cit., s. 126.

¹²¹ *Ibidem*, s. 134.

¹²² *Ibidem*, s. 114.

¹²³ A. Silbermann, *The Sociology of Music*, Routledge & P. Kegan, Londyn 1963.

przekazując treści i zapośredniczając międzyludzką komunikację. Po drugie, muzyka jest relacją społeczną, gdyż wokół niej tworzą się więzi, budują interakcje, powstaje siatka wzajemnie zorientowanych na siebie działań aktorów społecznych. Po trzecie, muzyka jest formą kontekstu społecznego, z którym ściśle wiążą się określone reguły normatywne i społecznie negocjowane wzory działania. Osadzone są one w danym porządku społeczno-kulturowym, wskazując nam, jak zachowywać się w odpowiednich sytuacjach związanych z tworzeniem, odtwarzaniem i odbiorem muzyki.

Po czwarte, muzyka jest elementem struktury społecznej – jest zarówno tym, co strukturyzuje społeczeństwo, jak i czymś, co jest strukturyzowane w procesie działań ludzkich zorientowanych na sztukę dźwięków. Muzyka jest zatem zarówno determinowana przez strukturę społeczną, jak i stanowi element jej odtwarzania i reprodukcji. Po piąte, muzyka jest ściśle powiązana ze zmianą społeczną. Jest ona uwikłana w nieuchronny proces dynamicznych przemian społeczno-kulturowych, następujących cyklicznie po sobie. I po szóste, muzyka pełni istotne społeczne funkcje, począwszy od funkcji komunikacyjnej, tożsamościowej, integracyjnej, poprzez funkcje użytkowe i ludyczne, a skończywszy na funkcji ekonomicznej, czy też politycznej”¹²⁴.

Mówiąc o muzyce i języku muzycznym nie sposób nie odnieść się do stwierdzenia Antoniny Kłoskowskiej, że muzyka stanowi jeden z podstawowych wymiarów kultury symbolicznej. Stwierdza ona, że „na kulturę w węższym rozumieniu składają się działania i wytwory o charakterze symbolicznym. Symbolicznymi nazywa się przy tym czynności ludzkie posiadające znaczenie. Proces symbolizowania to czynność polegająca na wytwarzaniu i komunikowaniu albo odbieraniu i interpretowaniu znaków właściwych. Procesem takim jest zwłaszcza mowa, wiedza i sztuka”¹²⁵.

Mówiąc o muzyce w ujęciu socjologicznym należy również zwrócić uwagę na wypowiedź Wendego Griswolda, że muzyka – podobnie jak szerzej pojęta sztuka – jest obiektem kulturowym. Obiekt kulturowy to „zestaw podzielanych znaczeń wyrażonych w pewnej formie. Innymi słowy, to obdarzona społecznym znaczeniem forma wyrazu, którą można usłyszeć, zobaczyć, dotknąć lub wypowiedzieć”¹²⁶. Barbara Jabłońska nawiązuje do tej myśli i stwierdza, że „muzyka to znaczący układ dźwięków, gdyż to ludzie nadają im określone treści... Warto tu jedynie zaznaczyć, iż płaszczyzn komunikowania za pomocą muzyki może być wiele, zaś jedną z najistotniejszych wydaje się płaszczyzna emocjonalno-ilustracyjna. Muzyka bowiem porusza ludzkie serca i ludzką wyobraźnię, dostarczając estetycznych przeżyć. Co więcej, znaczenia, jakie ze sobą niesie,

¹²⁴ B. Jabłońska, *O społecznym charakterze muzyki. Szkic socjologiczny*, op. cit., s. 114.

¹²⁵ *Ibidem*, s. 115.

¹²⁶ *Ibidem*, s. 115.

warunkowane są określonym kontekstem społeczno-kulturowym, a równocześnie mają one charakter uniwersalny. Muzyka jest bowiem jedynym tak powszechnie zrozumiałym kodem znaczeń, które mogą być odpowiednio odszyfrowywane pod każdą szerokością geograficzną. Równocześnie zaś jest zestawem znaczeń silnie splecionym z tradycją muzyczną danego społeczeństwa, jego pamięcią społeczno-muzyczną, tradycjami, zwyczajami, normami, regułami tworzenia i słuchania”¹²⁷.

Warto zwrócić też uwagę na tezę zaprezentowaną przez Stanisława Ossowskiego, że „dzieło sztuki jest ośrodkiem stosunków społecznych”¹²⁸ a „te wszystkie stosunki, które się wokół niego oplatają, mają specjalny charakter. Dzieło sztuki może rzucać pomost poprzez stulecia, poprzez lądy i morza”¹²⁹. „Muzyka nie jest tylko abstrakcją dźwiękową, lecz wytworem kooperacji jednostek, które w swoich zamierzeniach nastawione są na inne jednostki bądź grupy jednostek. Zatem muzyka jest przykładem tego, co Max Weber nazwał działaniem społecznym”¹³⁰.

Allan Meriam pisał, że „dźwięk muzyczny jest rezultatem ludzkich zachowań, które są kształtowane przez wartości, postawy i wierzenia wchodzące w skład danej kultury. Dźwięk muzyczny może być tworzony jedynie przez ludzi i dla ludzi, i choć na poziomie konceptualnym możemy te dwa aspekty od siebie oddzielić, to jednak każdy z nich jest niekompletny bez tego drugiego”¹³¹.

Ziemowit Socha stwierdza, że muzyka odnosi się do życia grupowego, a przez to do tożsamości grupowej. „Muzyka jako element życia grupowego łączy się z tożsamością zbiorową, więc jest skutkiem wyłaniania się różnych grup społecznych, które odróżniają się od siebie m.in. wykonywaną/słuchaną muzyką. Jak wykazywały klasyczne badania socjologiczne Pierre’a Bourdieu, gusta muzyczne mniej lub bardziej ewidentnie określają lub/i określane są przez miejsce w strukturze społecznej”¹³².

Społeczna rola muzyki zostanie szerzej omówiona w rozdziale poświęconym wynikom badań. W tym jednak miejscu należy wymienić badaczy, którzy zajmowali się muzyką w ujęciu społecznym.

1.5. Socjologowie o muzyce

Herbert Spencer (ur. 27 IV 1820, Derby, zm. 8 XII 1903, Brighton) swoje poglądy na temat pochodzenia i funkcji muzyki opublikował w eseju „On the Origin

¹²⁷ *Ibidem*, s. 115–116.

¹²⁸ S. Ossowski, *U podstaw estetyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1966, s. 366.

¹²⁹ *Ibidem*, s. 117.

¹³⁰ Z. Socha, *Funkcje socjologii muzyki*, op. cit., s. 3.

¹³¹ *Ibidem*, s. 4.

¹³² *Ibidem*, s. 5.

and Function of Music”¹³³, a także w zbiorze tekstów „Facts and Comments”¹³⁴. Uważał muzykę za najważniejszą ze wszystkich sztuk, ponieważ najbardziej jego zdaniem służy duchowi ludzkiemu. Poglądy Spencera na muzykę były związane z jego etyką. Uważał, że początku muzyki należy szukać w muzyce wokalne, a właściwie w oratorium. Pod wpływem różnych przeżyć i powstających emocji zostają pobudzone mięśnie krtani i klatki piersiowej. Mówcy mają przekonujący wpływ nie tylko poprzez rozumowanie swoich słów, ale także przez ich kadencję i ton. Muzyka, rozumiana jako przyspieszony rozwój tej cechy mowy, wnosi wkład w etyczną edukację i postęp gatunku. Socha zwraca uwagę na fakt, iż Spencera interesował związek między włoskim pochodzeniem opery i językiem włoskim, który „jest bardziej zróżnicowany pod względem stosowanych tonów oraz bardziej ekspresyjny. Uczony uważał, że w taki sposób nie można wnioskować, lecz oczywiste jest, że język i muzyka preferowana przez wytworną damę jest bardziej łagodna i złożona od języka i preferowanej muzyki przez służącą. Rozemocjonowana recytacja rozochoczonego (*excited*) mówcy odnajduje swą kontynuację w procesie, którego skutkiem jest śpiew. Jednak na ewolucyjnej drodze pomiędzy mową a śpiewem mamy do czynienia z dwoma pośredniczącymi bytami językowymi: muzyką recytacyjną (*recitative music*) oraz muzyką liryczną (*lyrical music*). Różnią się one od siebie tym, czym różni się poezja epicka od poezji lirycznej. Ta druga jest [...] bardziej metaforyczna, bardziej hiperboliczna, bardziej eliptyczna, oraz wprowadza do rytmu słów rytm tupania, ponieważ muzyka liryczna jest głośniejsza [...] i bardziej zróżnicowana pod względem interwałów. (...) Oprócz pochodzenia muzyki Spencer w swoich traktatach stwierdza, że muzyka pełni różne funkcje. Dostarcza przyjemności, buduje język emocji i pozwala je wyrażać, a także „wzmacnia poziom porozumienia między ludźmi, gdyż rozwija umiejętności wczuwania się w uczucia innych ludzi (*fellow-feeling*), więc i ogólny poziom sympatii wyrażanej przez ogłade obyczaju – cechę odróżniającą ludzi cywilizowanych od okrucieństwa barbarzyńców”¹³⁵.

Spencer swoją uwagę zwrócił ku wykonawstwu muzyki. Socjolog był przeciwnikiem nowości muzycznych. Wskazywał na muzykę tradycyjną, a szczególnie organową. Preferował muzykę solową, nie przywiązując wagi do muzyki kameralnej i orkiestrowej. Wskazywał na elementy, które jego zdaniem „psuły muzykę”. Wykonawcy (i ich nauczyciele muzyki) jego zdaniem za dużą wagę zwracają na stronę techniczną i wirtuozowską, nie koncentrując się na stronie duchowej kompozycji.

¹³³ Za: B. Jabłońska, *Socjologia muzyki*, op. cit., s. 81–82.

¹³⁴ Za: *Ibidem*, s. 81–83.

¹³⁵ Z. Socha, *Funkcje socjologii muzyki*, op. cit., s. 118.

Publiczność też ma udział w tym procesie żądając od wykonawcy perfekcji technicznej, który wykonując utwory w zbyt szybkich tempach skoncentrowany jest na własnym sukcesie, nie zaś na przesłaniu zawartym w dziele przez kompozytora¹³⁶.

Georg Simmel (ur. 1 III 1858 r., Berlin, zm. 28 IX 1918 r., Strasburg) w eseju „Psychologische und Ethnologische Studien über Musik”, który został opublikowany w 1882 r.¹³⁷ mówi o walorach komunikacyjnych i tożsamościowych muzyki. Zwraca uwagę na tę dziedzinę sztuki w kontekście psychologii grup społecznych. Podobnie jak Spencer mówi o powstaniu i funkcjach muzyki, z tym że w odniesieniu do teorii Darwina. Wyraża też swoje poglądy na temat społecznych funkcji muzyki wokalne i instrumentalnej. Simmel nie kwestionuje biologicznego podłoża powstania muzyki. Uważa jednak, że pierwotną formą komunikacji ludzkiej był język, a nie śpiew. Twierdzi, iż muzyka to „akustyczne medium komunikacji zawierające w sobie emocje wykonawcy. Tak jak język odnosi się do jakiejś konkretnej myśli, tak muzyka odnosi się do uczuć, które skądinąd są mniej precyzyjne”¹³⁸. Swoją teorię zestawia z teorią Karola Darwina, który „sądził, że geneza muzyki związana jest z reprodukcją biologiczną gatunku. Mężczyźni, chcąc oczarować kobiety (skłonić do rozrodu), używają w tym celu muzyki, podobnie do niższych gatunków – np. ptaków. Simmel proponuje, by interpretować szerzej ptasi śpiew, który równie dobrze towarzyszy innym, niegodowym momentom. Powstaje on także dzięki nasłonecznieniu czy znajdowaniu pożywienia. Zatem okazywanie zainteresowania międzypłciowego jest elementem szerszych funkcji śpiewu – odzwierciedlania stanów emocjonalnych. Po drugie, według Darwina śpiewy poprzedzały język, co wydaje się Simmlowi nie do udowodnienia. Był on (Simmel) przekonany, iż dzieci najpierw naśladują śpiew, a nie mowę z innych powodów niż jego genetyczna pierwotność. Łatwiej zapamiętać melodię niż słowa, których zresztą dziecko jeszcze nie rozumie. Przykładowo, łatwiej zapamiętać poemat niż prozę, gdyż w poezji wykorzystywana jest rytmiczowana (więc „umuzyczniona”) forma mowy. Jest przeciwnie – to język genetycznie poprzedza śpiewy – śpiew pojawia się tam, gdzie język jest emocjonalnie ułomny, gdzie językowo nie możemy wyrazić w pełni intensywnych emocji. Jako taki śpiew definiowany jest jako mowa, która pod naciskiem emocji uległa rytmiczacji i modulacji (zmianie barwy

¹³⁶ Za: B. Jabłońska, *Socjologia muzyki*, op. cit., s. 83.

¹³⁷ *Ibidem*, s. 84.

¹³⁸ *Ibidem*, s. 85.

i wysokości dźwięków). Emocjami takimi mogą być gniew, radość, czułość czy przeżycia mistyczno-religijne”¹³⁹.

Mimo, iż zdaniem Simmla główną funkcją muzyki jest pobudzanie emocji, to odnajduje on duże jej znaczenie komunikacyjne w kontekście języka, emocji, muzyki. Socjolog uważa, że pierwotną formą była muzyka wokalna, którą określa jako „mowę uwydatnioną przez rytm i modulację”¹⁴⁰. Śpiew wyrażał i komunikował emocje, a z czasem towarzyszący mu akompaniament zaczął stanowić odrębny byt. „Tak, jak śpiewy pochodzą ze zwykłego mówienia, tak muzyka instrumentalna rozwinęła się z hałasu. Jest ona produktem mniej naturalnym, gdyż jedynie odzwierciedla emocje, nie będąc ich bezpośrednią ekspresją. Gdy emocjonalne poruszenie (np. podczas wojen) sprawia, że poza okrzykami bojowymi (czyli formą śpiewu) dochodzi do ruchów cielesnych skutkujących bojowym chrzęstem broni. Podobnie jest z tańcem, którego początkiem jest wybijanie rytmu nogami o podłoże czy klaskanie rękoma. Tak właśnie powstający rytmiczny hałas jest początkiem muzyki instrumentalnej, której forma jest stała – i jest nią generowanie rytmicznego hałasu – zmienia się tylko treść – uposażenie techniczne. Na przykład instrumenty strunowe są wyższym etapem rozwoju technologicznego niż szeroko rozpowszechnione instrumenty wykorzystujące działanie powietrza. Artystyczne intencje konstrukcji instrumentów strunowych dalekie są od muzycznych „pierwocin” – prostych psychofizycznych funkcji, do których wypełnienia wystarczające były flety, czy grzechotki. Ma to swoje odbicie we współczesnej (nie tylko Simmlowi) muzyce artystycznej, która jest oparta w dużej mierze na chordofonach (piano, wiolonczela...) oraz wojskowej muzyce użytkowej, w której częściej występują aerofony (trąbka, puzon...). W muzyce instrumentalnej, jakby mogło się wydawać, emocje nie zanikły, a uległy estetycznej obróbce przez co nie są tak transparentne i natychmiastowe”¹⁴¹.

Georg Simmel nie tylko mówi o funkcji komunikacyjnej muzyki, ale traktuje ją jako element wzmacniający tożsamość grupową, a czyni to w odniesieniu do grup etnicznych. „Bez wątpienia rozkwit i perfekcja w muzyce jest do osiągnięcia i utrzymania tylko w narodowych kanonach (have to be national). Jednak nie ma to żadnego związku z polityką, nacjonalizmem czy patriotyzmem. Bowiem – co pokazuje historia – najpiękniejsza muzyka może powstać w politycznie najbardziej zdeorganizowanym państwie. Zaś muzyczne odbicie narodowości to tendencje

¹³⁹ Z. Socha, *Muzyka w koncepcjach klasyków socjologii i ich recepcja w Polsce*, „Roczniki Historii Socjologii”, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 2011, s. 92.

¹⁴⁰ B. Jabłońska, *Socjologia muzyki*, op. cit., s. 86.

¹⁴¹ Z. Socha, *Muzyka w koncepcjach klasyków socjologii i ich recepcja w Polsce*, op. cit., s. 92–93.

psychiczne i natura moralna, pochodząca z wychowania w danym społeczeństwie. Niezależnie od wrodzonego talentu jednostki, tylko życie społeczne kraju, w którym przyszła na świat, stworzy jego charakter, ambicje i możliwości ich zaspokojenia. Im większy wrodzony talent, tym większa akceptacja dla narodowego dziedzictwa kulturowego, z którego można czerpać inspiracje. Cechy narodowe w muzyce stają się coraz bardziej widoczne w toku historii. Obserwujemy np. odmienny styl gry na skrzypcach wśród Niemców i Francuzów. Co do komponujących muzykę międzynarodową, jak Franciszek Liszt czy Hector Berlioz, to nie prosperuje ona dobrze. Po drugie, czynności muzyczne w wielu społeczeństwach nieindustrialnych są domeną kobiet. I tak jak wiele innych sfer ma to znaczenie mistyczne. Funkcjonalnie podobna sytuacja ma odbicie w świecie fauny: wśród muzycznych owadów samice odpowiedzialne są za tworzenie muzyki. Po trzecie, muzyka pełni wiele pozakomunikacyjnych funkcji. Czynności muzyczne współwystępują z produkcyjnymi. To znaczy, że śpiewy czy taniec mogą być sposobem na odzyskanie wigoru do pracy. (jak u aborygenów australijskich). Muzyka sprawia, że ludzie łatwiej mogą znosić wysiłek i trud w pracy. Grecy niewolnicy biczowani byli przy akompaniamencie muzyki. Muzyka może sprawić, że pracownicy są wydajniejsi. Egipcjanie niewolnicy budowali piramidy w rytmie nadawanym przez nadzorcę¹⁴².

Max Weber (ur. 21 IV 1864 Erfurt, zm. 14 VI 1920 Monachium) w swoich dziełach stawiał tezy dotyczące racjonalizacji muzyki europejskiej podkreślając zagadnienia związane z notacją muzyczną, budową instrumentów według wystandaryzowanych wzorców i ewolucją harmoniczną. W napisanym w 1911 r. szkicu pt. „Die rationalen und soziologischen Grundlagen der Musik” „mówił o racjonalizacji kultury nowożytnej Europy. Według ogólnego zamysłu Webera kapitalizm w Europie powstał w procesie racjonalizacji (środki działań ludzkich są coraz bardziej adekwatne do celów) i biurokratyzacji (tworzenia formalnych i racjonalnych organizacji). Oba procesy najbardziej widoczne były w Kościele rzymskokatolickim, który de facto odmienił oblicze europejskiej muzyki. Do głównych zmian wprowadzonych przez Kościół (w średniowieczu, czyli przez rok 1517, wyznaczającym powstanie tak istotnego dla Webera nurtu chrześcijaństwa) należały: ustalenie systemu notacji muzycznej, stworzenie zasad harmonii, prowadzenie chórów i orkiestr kościelnych oraz standaryzacja produkcji instrumentów muzycznych”¹⁴³.

¹⁴² *Ibidem*, s. 93–94.

¹⁴³ *Ibidem*, s. 94.

Racjonalizacja systemu notacji muzycznej polegała na powstaniu zasad budowy akordów, określając ich postać zasadniczą i przewroty. Weber twierdził, że „zasadę prostego interwału między dźwiękami zastąpiła racjonalna zasada harmonii akordów”¹⁴⁴. Drugi aspekt racjonalności muzyki to standaryzowana produkcja rzemieślnicza instrumentów, techniczne możliwości budowy instrumentów muzycznych wybierających inne dźwięki niż te z ludowych skal... „Przykładowo, dokładnie dobierające dźwięki, pianino jest najważniejszym produktem racjonalizacji muzyki. Zostało ono wynalezione we Włoszech. Jednak nie zyskało popularności w Europie Południowej, za to w Europie Północnej pianino odniosło znaczny sukces społeczny. Powodowane było to klimatem. W chłodnym klimacie Niemiec, Austrii czy Anglii centrum mieszczańskiego życia towarzyskiego przez większą część roku była zamknięta przestrzeń domu. Zaś pianino, jako mebel prawie niemobilny, prędko zafunkcjonowało w tej kulturze, stając się stałym elementem wyposażenia domów „klasy średniej”, pełniło funkcje rozrywkowe i symboliczno-statusowe”¹⁴⁵. Weber odnosi się nie tylko do powstania pianina, klawesynu i klawikordu, ale też do powstania i udoskonalania organów, instrumentów smyczkowych takich jak skrzypce, altówki, wiolonczele. Popyt na instrumenty odzwierciedlał sytuację społeczno-ekonomiczną społeczeństw. Wpływał na rozwój orkiestr i zespołów kameralnych, a tym samym kształtował określony typ muzyki. Zatrudnianie muzyków w zespołach książąt świeckich i duchownych dawało podstawy egzystencji muzyków, było motorem do większej produkcji instrumentów, wpływało na powstawanie nowych szkół lutniczych, tworzyło hierarchię zawodową i społeczną wśród muzyków¹⁴⁶.

Trzeci aspekt racjonalności muzyki europejskiej to powstanie śpiewu polifonicznego (wielogłosowość). „Ważną rolę w tych procesach odegrali mnisi racjonalizujący ludową polifonię z pominięciem starogreckich reguł harmonii oraz renesansowe życie towarzyskie nadające prestiż nowym formom muzycznym. Redukcja artystycznej kreatywności do wymiernej (czasami zmatematyzowanej) procedury, której efektem jest zapis nutowy. Z pewnością to ten wynalazek kulturowy wytyczył nowe drogi dla praktyk kompozytorskich, przez co odmienił oblicze muzyki w Okcydencie. W ten sposób powstała muzyka kompletnie odmienna od znanych złożonych systemów

¹⁴⁴ B. Jabłońska, *Socjologia muzyki*, op. cit., s. 89–90.

¹⁴⁵ Z. Socha, *Muzyka w koncepcjach klasyków socjologii i ich recepcja w Polsce*, op. cit., s. 95.

¹⁴⁶ Za: B. Jabłońska, *Socjologia muzyki*, op. cit., s. 90.

muzycznych w kulturze jawajskiej czy arabskiej”¹⁴⁷. Polifonia była „społeczną innowacją”¹⁴⁸.

Alan Turley pisze, że Weber twierdził, iż „prowadzona przez dyrygenta orkiestra stanowi jedną z najbardziej zbiurokratyzowanych form muzycznego wykonawstwa, każdy instrument zajmuje określone miejsce w hierarchii, począwszy od koncertmistrza, a skończywszy na ostatnim muzyku w układzie orkiestracji. Podobnie rzecz dotyczy uporządkowania wszystkich instrumentów w określonych sekcjach”¹⁴⁹.

Alfred Schütz (ur. 13 IV 1899, Wiedeń, zm. 20 V 1959, Nowy Jork) swoje refleksje na temat muzyki powstałe na bazie własnej wiedzy z teorii muzyki i umiejętności grania na fortepianie spisał w esejach „Making Music Together”, „Mozart and the Philosophers” i „Fragments on the Phenomenology of Music”¹⁵⁰. W swoich rozważaniach autor koncentruje się na relacjach społecznych związanych z muzyką. Jak wskazuje Barbara Jabłońska „działania aktorów podejmowane w procesie muzycznym są na siebie wzajemnie zorientowane, jak również poparte odpowiednim zasobem wiedzy muzycznej, oraz – co niezwykle ważne – osadzone w szerszym społeczno-kulturowym kontekście, co ostatecznie pozwala wypełnić warunek intersubiektywnej komunikowalności. Przez wzajemnie zorientowane na siebie działania aktorów osadzonych w danych warunkach społeczno-kulturowych i wyposażonych w odpowiednią wiedzę i kompetencje (lub szerzej – kulturę muzyczną), jak również przez zestrojenie ich strumieni świadomości w czasie wewnętrznym, możliwa staje się muzyczna komunikacja odbywająca się na poziomie pozasematycznym”¹⁵¹. Należy zwrócić szczególną uwagę na element czasu wewnętrznego w procesie komunikacji. Wykonawcę, czyli odtwórcę dzieła od kompozytora znaczący czas, a mimo to dogłębna analiza powoduje odczuwanie tego samego czasu wewnętrznego. Komunikacja odbywa się na poziomie kompozytor–wykonawca–odbiorca w zupełnie innej przestrzeni. „Dzięki temu możliwe jest konstruowanie relacji „my”, której podstawę stanowi tak zwany mechanizm idealizacyjny przekładalności perspektyw. Schütz zwraca uwagę w szczególności na rytuały interakcyjne, które pozwalają na wzajemną synchronizację działań, tak niezbędnych podczas wykonywania, czy też odbioru muzyki. Aby bowiem można było wykonać dany utwór, jego odtwórcy muszą się wzajemnie rozumieć, co możliwe jest przede wszystkim dzięki znaczącym gestom. Jak zauważa Schütz wspólne tworzenie

¹⁴⁷ Z. Socha, *Muzyka w koncepcjach klasyków socjologii i ich recepcja w Polsce*, op. cit., s. 95.

¹⁴⁸ *Ibidem*, s. 95.

¹⁴⁹ B. Jabłońska, *Socjologia muzyki*, op. cit., s. 91.

¹⁵⁰ Za: *Ibidem*, s. 92–93.

¹⁵¹ B. Jabłońska, *O społecznym charakterze muzyki. Szkic socjologiczny*, op. cit., s. 118.

muzyki ma miejsce w obrębie prawdziwej relacji „twarzą w twarz” – o ile wykonawcy dzielają nie tylko pewien wycinek czasu, lecz również obszar przestrzeni. Wyraz twarzy „drugiego”, jego gesty w trakcie gry na instrumencie, czyli krótko mówiąc wszystkie działania związane z wykonaniem utworu zachodzą w czasie zewnętrznym i mogą zostać natychmiast uchwycone przez partnera”¹⁵².

Pitirim Sorokin (ur. 21 I 1889, Turia, zm. 11 II 1968, Winchester) w swoim dziele „Social and Cultural Dynamics” w rozdziale „Fluctuation of Ideational, Sensate, and Mixed Forms of Music”¹⁵³ opisał fazy rozwoju muzyki, występujące cyklicznie i naprzemiennie. Sorokin jest „pierwszym socjologiem, który włączył muzykę do systematycznej (...) analizy socjologicznych zagadnień związanych ze społeczną i kulturową integracją”¹⁵⁴. W swojej teorii Sorokin używa pojęcia mentalności kulturowej charakterystycznej dla danej epoki. Rozróżnia dwie fazy: ideacyjną i zmysłową. Rozdziela je faza przejściowa – idealistyczna. „Muzyka ideacyjna i zmysłowa są jak ogień i woda – stanowią przeciwieństwa. Ta pierwsza przekazuje pewne idee, ale niekoniecznie musi dostarczać słuchowej przyjemności. Jest raczej formą symboliczną, pozwalającą na doskonalenie wewnętrzne jednostki. Przykładem może tu być chorał gregoriański. Ta druga zaś (czyli zmysłowa), dostarcza w pierwszej kolejności przyjemności słuchowej, jest piękna i hedonistyczna. Przykładem może być tu muzyka romantyczna. Zdaniem Sorokina, fazy te następują cyklicznie po sobie, przechodząc przez fazę przejściową. Druga koncepcja zmiany muzyki w obrębie systemu społecznego to zmiana linearna. Ma ona zatem charakter jednokierunkowy, przechodząc od jednej fazy, do kolejnej. Fazy te mogą być związane z doskonaleniem stanów poprzednich”¹⁵⁵. Sorokin prześledził formy mentalności w danych epokach. Uważał, że średniowiecze reprezentowane jest przez fazę ideacyjną, zaś początek XIX w. epoka romantyzmu, aż po mu współczesną to mentalność zmysłowa. Wyznacznikiem jest świecki lub religijny charakter muzyki. Aby właściwie odebrać dzieło sztuki potrzebny jest właściwy proces socjalizacyjny.

Theodor Adorno (ur. 11 IX 1903 r. Frankfurt nad Menem, zm. 6 VIII 1969 r. Visp) pochodzący z muzycznej rodziny (matka śpiewaczka, siostra pianistka), posiadający wykształcenie filozoficzne, psychologiczne, muzykologiczne i socjologiczne większość swoich rozpraw poświęcił muzyce traktując o przemyśle kulturowym, niezrozumieniu nowej, klasowej muzyki, wyzwaniach dla socjologii

¹⁵² Za: *Ibidem*, s. 118.

¹⁵³ Za: B. Jabłońska, *Socjologia muzyki*, op. cit., s. 101.

¹⁵⁴ *Ibidem*, s. 103.

¹⁵⁵ B. Jabłońska, *O społecznym charakterze muzyki. Szkic socjologiczny*, op. cit., s. 102.

muzyki, racjonalizacji muzyki, regresie w jej słuchaniu i smaku muzycznym (m.in. „Philosophie der neuen Musik“, „Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt“, „Versuch über Wagner. Klangfiguren. Musikalische Schriften I. Mahler, Eine musikalische Physiognomie“, „Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen, Der getreue Korrepetitor“, „Lehrschriften zur musikalischen Praxis Quasi una fantasia. Musikalische Schriften II“, „Moments musicaux. Neu gedruckte Aufsätze, impromptu“, „Zweite Folge neu gedruckter musikalischer Aufsätze“) ¹⁵⁶.

Autor, mówiąc o nowej muzyce odnosił się do Igora Strawińskiego i Arnolda Schönberga. Stwierdza, że „istota (...) nowej muzyki znajduje właściwy wyraz dopiero w jej skrajnościach (...) Adorno uważał, że ci dwaj reprezentowali jej [nowej muzyki] główne, przeciwstawne tendencje ¹⁵⁷: akceptację *status quo* (antyhumanizm, obiektywizacja, skostnienie, nieautentyczność) u Strawińskiego i radykalny wobec niego sprzeciw (niepokój, subiektywizm, wolność, autentyczność) w twórczości Schönberga” ¹⁵⁸. W kwestii wyzwań stojących przed socjologią muzyki Adorno mówi o społecznym charakterze muzyki, o wewnętrznym i zewnętrznym jej wymiarze, o potrzebie zbadania funkcji społecznych muzyki. Autor zauważa brak jednolitego programu teoretyczno-metodologicznego dla socjologii muzyki. Adorno nawiązuje do racjonalizacji muzyki głoszonej przez Webera w odniesieniu do kultury masowej i rozważań Hegla nad duchem i muzyką, a także zbiorową tożsamością. Adorno uważa, że należy zdiagnozować zjawiska związane z idealizacją muzyki i zbadać jej wpływ na społeczeństwo.

Radykalizacja w sztuce przełomu XIX i XX w. miała charakter holistyczny. Jak pisze Adorno, „z chwilą jednak, gdy ustala się panowanie przemysłu nad całością dóbr kulturalnych, zaczyna mu ulegać także to, co jest estetycznie niekonformistyczne” ¹⁵⁹, czyli tradycyjne dzieła, których twórcom z pewnością nie chodziło o traktowanie fragmentów ich symfonii jako muzycznych przebojów. Sytuacja ta doprowadziła do izolacji muzyki radykalnej, a kompozytorzy pragnący utrzymać się z twórczości poczęli zawierać „zgniły kompromis”, czego konsekwencją stało się sformowanie zrutynizowanego neoakademizmu. Adorno określa go jako „typ muzyki, która przy całej aroganckiej pretensji do nowoczesności i powagi przez swą rozmyślną tępotę upodabnia się do kultury masowej” ¹⁶⁰. Hindemithowi i jego rówieśnikom autor „Dialektyki negatywnej” uznaje jeszcze „talent i fachowość”, natomiast już trzecie

¹⁵⁶ Za: B. Jabłońska, *Socjologia muzyki*, op. cit., s. 114.

¹⁵⁷ E. Fubini, *Historia estetyki muzycznej*, Musica Iagellonica, Kraków 2015, s. 431.

¹⁵⁸ *Ibidem*, s. 437.

¹⁵⁹ Th. Adorno, *Filozofia nowej muzyki*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974, s. 36.

¹⁶⁰ *Ibidem*, s. 36.

pokolenie kompozytorów wzorujących się na tym stylu (chodzi między innymi o uczniów Nadii Boulanger i o Benjamin Brittena) spotyka się z totalną krytyką z jego strony. „Pseudohumanistyczna” kompromisowość ich twórczości ma powodować rozkład technicznego poziomu kompozycji. To, co obowiązywało przed przełomem – pisze Adorno – spójność muzyczna oparta na tonalności – przepadło bezpowrotnie. Trzecie pokolenie samo już nie wierzy w gładkie trójdźwięki, które pisze z przymrużeniem oka [...] Szukając ratunku w wypróbowanym konwenansie, mając, jak twierdzą, dość tak zwanego w języku ignorantów „eksperymentu”, kompozytorzy trzeciego pokolenia nieświadomie popadają właśnie w to, co sami uważają za najgorsze: w anarchię¹⁶¹.

Jest oczywiste, że Adorno nawiązywał do neoklasyków, kompozytorów odwołujących się do wypracowanych w duchu tradycji klasycznej technik i stylów. Twórców tych łączy gust do niegustowności, prostota płynąca z nieuctwa, pseudodojrzała niedojrzałość i brak umiejętności technicznych, a nade wszystko mieli pozostawić po sobie „kupę gruzów”¹⁶². Ostatecznie zaś niemiecki filozof sprowadza całość do tego, iż spadkobiercy klasyków szkodzą temu, co sami chcą kultywować. Epigonizm neoklasyków stanowi dopiero początek większego problemu, jaki ma ze sobą muzyka nowoczesna. Otóż następuje równocześnie zanik kryteriów waloryzowania dzieł muzycznych, czego konsekwencją jest promowanie przez instytucje muzyczne dyletantów. Zatraca się pośrednictwo między twórcą a słuchaczami, gdyż krytycy sądzą według tego, ile rozumieją. Brakuje więc rzeczowej analizy nowoczesnych dzieł muzycznych i nie ma już u krytyków wiedzy pozwalającej odróżnić muzykę dobrą od złej. Pozostaje powszechne niezrozumienie wobec muzyki radykalnej, której Adorno jest gorącym zwolennikiem. Ten stan rzeczy socjolog nazywa fałszywą świadomością muzyczną. Nie jest bowiem prawdą popularne sądenie, że Ludwik van Beethoven jest zrozumiały, a Arnold Schönberg nie. Przeciwnie, to właśnie nowatorskie, radykalne fenomeny muzyki mają swe źródło w tych samych społecznych i kulturowych uwarunkowaniach, z których wywodzą się słuchacze, natomiast muzyka tradycyjna w swojej treści jest zupełnie obca względem ludzi i ich współczesnych utrapień.

Tymczasem powszechnie uznaje się, że tradycyjna muzyka jest ludziom bliska, że stanowi jakiś rodzaj własności. Publiczności zdaje się, że rozumie klasyczne symfonie i pieśni, ponieważ da się zapamiętać jakiś motyw i łatwo ulec nastrojowi.

¹⁶¹ Za: *Ibidem*, s. 36–37.

¹⁶² Za: *Ibidem*.

Adorno demaskuje tę powierzchowność rozumienia tradycyjnego dzieła muzycznego i jakby chce je przed tą powierzchownością ocalić. Twierdzi, że w chwili, w której muzyka staje się czyjąś własnością, jest już tylko nagim eksponatem pozbawionym krytycznej treści. Rozumienie przez publiczność sonaty Ludwiga van Beethovena jest fałszem, ponieważ sensowność i spójność muzyczna tego utworu dla słuchacza obcującego na co dzień z radiem jest w równym stopniu niedostępna, co sensowność i spójność kwartetu Arnolda Schönberga. Jednakże to tradycyjna muzyka została wprzęgnięta w przemysł kulturalny. Adorno pisze o tym zjawisku następująco: „to, że muzyczni byznesmeni profanują tradycyjny repertuar, zachwalając go jako świętość i galwanizując go jak trupa, potwierdza tylko stan świadomości samych słuchaczy, dla których i ofiarnie wywalczona harmonia klasycyzmu wiedeńskiego i wybuchowa tęsknota romantyzmu stały się równie pokupne jako jedna jeszcze dekoracja mieszkania. [...] nawet przenajświętsza muzyka tradycyjna charakterem swego wykonania i swym znaczeniem dla słuchaczy upodobniła się do komercyjnej produkcji masowej”¹⁶³. Muzyką tradycyjną zawładnęła swoista „dyktatura zysku”, dlatego badacz estetyki muzycznej dążący do wykrycia prawdy o stanie współczesnej muzyki zdany być musi na awangardę, na muzykę radykalną, wygnaną z oficjalnego obiegu, natomiast muzykę głównego nurtu musi odrzucić. Zarzut, który najczęściej czyni się drugiej szkole wiedeńskiej wśród tego typu słuchaczy, to rzekomy intelektualizm twórczości, oznaczający tyle, że nowoczesna muzyka jest wynikiem jakichś kalkulacji, planowania, intelektualnych zabiegów, nie jest zaś efektem uczuć, natchnienia, porywu serca, jakkolwiek by to nazwać; krótko mówiąc – zarzut ten stawia twórczość Schönberga w opozycji do tradycyjnej muzyki tonalnej, rzekomo tworzonej w oparciu o uczucia, a przez to autentycznej. Adorno rozprawia się z tym twierdzeniem argumentując, że sam system tonalny błędnie uważa się za naturalny język muzyki, co jest jedynie konsekwencją nacisku społecznego. Po pierwsze, system tonalny dominował tylko w ciągu trzystu pięćdziesięciu lat, więc nie ma powodu by uznawać go za odwieczny; po drugie, ów nacisk społeczny jest kwestią komercyjnego ustroju społeczeństwa.

Zdaniem Adorno uczuciowość obecna w muzyce romantycznej to najczęściej bezwolne poddanie się „rutynie oklepanych kadencji”, a nic nie dowodzi, by Piotr Czajkowski, bodaj najbardziej uczuciowy pośród romantyków, z największej rozpaczyny czyniący chwytliwy motyw, wyrażał więcej uczuć niż Arnold Schönberg w swoich trudnych w recepcji utworach. Obiektywna konsekwencja myśli muzycznej jest nade wszystko zaletą, a nie wadą dzieła muzycznego, stanowi o jego wielkości, jak

¹⁶³ Za: *Ibidem*.

w przypadku *Kunst der Fuge* Jana Sebastiana Bacha. Muzyka Schönberga z opracowaną przez niego techniką dwunastotonową, ścisłym kształtowaniem tkanki utworu, nawiązuje właśnie do bachowskiej tradycji posłuszeństwa wobec integralnego prawa faktury dzieła, i w tym sensie to właśnie on jest spadkobiercą również Ludwiga van Beethovena i Johanesa Brahmsa. „Jeśli kogoś należałoby pomawiać o intelektualizm – pisze Adorno – to raczej owych umiarkowanych modernistów, starających się spreparować właściwą mieszaninę uroku z banałem”¹⁶⁴.

To właśnie racjonalność awangardy, jej zakorzenienie w aktualnych bolączkach ludzkości jest źródłem gniewu masowego odbiorcy, powszechnej niechęci do muzyki nowoczesnej. Przeciętny słuchacz prędkiej pragnie pozostać w swej naiwności, lubując się w anachronicznych stylach, niezdolnych być komentarzem do współczesnej rzeczywistości, niż włożyć wysiłek w zrozumienie źródła utworu.

Adorno zwraca uwagę na to, że traktowanie awangardowych twórców w kategorii „pionierów” oraz oczekiwanie od ich utworów, że staną się dziełami i osiągną sukces, jest zupełnie nie tym, do czego owi kompozytorzy dążą; i wreszcie nie takie jest zadanie muzyki nowoczesnej, by trafić do „operowych i koncertowych muzeów”. Z pojęciem muzyki radykalnej nie da się bowiem pogodzić akceptacji dla istniejącej rzeczywistości, toteż nie poszukuje ona poklasku. Szoku, o jaki ta muzyka „[...] przyprawiła publiczność – stwierdza Adorno – nie należy, jak tego by chciała dobrotliwie apologia, przypisywać wyłącznie niezwykłości i dziwności, ale czemuś, co wzburza i samo jest wzburzone. Kto kwestionuje występowanie tego elementu i zapewnia, że nowa sztuka jest przecież równie piękna jak tradycyjna, wyświadcza jej niedźwiedzią przysługę; chwali w niej to, czym ona sama gardzi. Adorno uważając, że funkcja ekonomiczna muzyki sprawiła, że zatarły się granice między sztuką wyższą i niższą, zubożały gusta muzyczne słuchaczy. Autor zestawia ze sobą *fetyszyzację muzyki* i *regresję słuchania*. Fetyszyzacja muzyki polegała jego zdaniem na odtwarzaniu fragmentów utworów w miejscach publicznych narzucając tym samym odbiorcom konieczność słuchania wybranego, zubożałego repertuaru. Masowo reprodukowane produkty muzyczne zubożają gusta muzyczne i wpływają na regresję słuchania. Twierdził, że „uszy które są zdolne tylko, by usłyszeć w tym, co im się podsuwa, to czego się od nich żąda, i rejestrują abstrakcyjne podniety zamiast je syntetyzować, są kiepskimi uszami”¹⁶⁵. W 1932 r. Adorno stwierdził, że „w procesie

¹⁶⁴ Za: *Ibidem*, s. 46–48.

¹⁶⁵ B. Jabłońska, *Socjologia muzyki*, op. cit., s. 120.

społecznym muzyka spełnia wyłącznie rolę towaru, a jej wartość jest wartością rynkową”¹⁶⁶.

Pierre Bourdieu (ur. 1.VIII 1930 r., zm. 23 I 2002 r.) w swojej twórczości przedstawia zasady rządzące sztuką. Najpierw w „Regułach sztuki” robi to na przykładzie literatury, a następnie swoje przemyślenia na temat muzyki zawiera w „Dystynkcji” twierdząc, że „muzyka jest najbardziej duchową ze wszystkich sztuk intelektualnych i miłość do muzyki stanowi gwarancję duchowości”¹⁶⁷. Uważa, że brak wrażliwości na muzykę to przejaw prostactwa. Gust określa przynależność klasową, ale też klasę danej osoby przejawiającą aktywność muzyczną np. grając na jakimś instrumencie. Autor uważa, że kultura muzyczna jest przejawem szlachectwa kulturowego „związanego z obcowaniem ze sztuką wyższą, z wyrobionym smakiem muzycznym, kompetencjami i dyspozycjami estetycznymi”¹⁶⁸.

Bourdieu swoją teorię oparł na klasowym postrzeganiu społecznym uważając, że klasa dominująca narzuca reszcie społeczeństwa swoje wartości w zakresie kultury, swój gust. Autor mówi o reprodukcji w sztuce zastępując pojęcie społeczeństwa polem (sieć obiektywnych relacji między pozycjami w strukturze społecznej)”¹⁶⁹ i przestrzenią społeczną. Wśród nieskończonej ilości pól jest pole produkcji kulturowej i pole sztuki. Analizując pole sztuki socjolog nawiązuje do percepcji muzyki. Na tym polu kształtowany jest gust, określający przynależność klasową. Socjolog rozróżnia gust wykształconych elit oraz gust mas. Mówi też o *guście luksusowym* przynależnym do elit i o *guście* zrodzonym z konieczności, czyli *gust mas*. Bourdieu rozróżnia gust uprawomocniony (w odniesieniu do Das Wohltemperirte Klavier, Sztuki Fugi Jana Sebastiana Bacha), gust średni (w odniesieniu do Błękitnej Rapsodii George Gershwin, Rapsodii węgierskiej Johanesa Brahmsa), gust ludowy (zdevaluowane poprzez popularyzację np. Nad pięknym modrym Dunajem, Traviata, piosenki). Gust ma charakter przymuszający. To klasa dominująca ustanawia definicję sztuki.

Dla Bourdieu konsumpcja sztuki i muzyki jest jedną z praktyk dystynktywnych, pozwalających na wyznaczanie pozycji w strukturze społecznej i akcentowanie klasowej odrębności. Muzyka ma więc siłę dystynktywną, równocześnie służąc jako mechanizm umacniania relacji władzy i dominacji w polu produkcji kulturowej. Ci bowiem, którzy wyposażeni są w kapitał kulturowy i symboliczny pod postacią odpowiednich dyspozycji estetycznych i kompetencji artystycznych, obdarzeni są

¹⁶⁶ Th. Adorno, *O społecznej sytuacji muzyki* [w:] J. Łoziński (red.), *Szkoła frankfurcka*, Kolegium Otryckie, Warszawa 1985, s. 123.

¹⁶⁷ B. Jabłońska, *Socjologia muzyki*, op. cit., s. 110.

¹⁶⁸ *Ibidem*.

¹⁶⁹ *Ibidem*, s. 111.

równocześnie mocą narzucania pozostałym swojej definicji piękna i estetycznego odbioru sztuki”¹⁷⁰. Pole muzyki podporządkowane jest polu władzy. Habitus to „uspołeczniiona subiektywność”¹⁷¹. Z nim „powiązany jest gust oraz cały zespół dyspozycji estetycznych. Dla autora habitus plus pole daje praktykę. Wydaje się, że sam mechanizm dystynkcji umocnił się u klasy średniej, a stał zdecydowanie mniej ważny w klasach wyższych. Klasa średnia – wręcz demonstracyjnie – stara się odciąć od klasy niższej. Wraz z pojawieniem się szerokiego spektrum zaciągania kredytów, pojawiła się możliwość zwiększenia swojego statusu społecznego w krótkim okresie czasu. W tym samym okresie klasa wyższa przestaje manifestować swoją odmienność i sięga bezpośrednio do rozrywek klasy średniej. Ma to bezpośredni związek z wykształceniem i rozwojem kultury popularnej, która dzięki swojemu specyficznemu nastawieniu do fundamentalnych tekstów kultury wymusza na użytkowniku posiadanie wiedzy, kiedyś należącej tylko do osób wykształconych. Z założenia skierowana do mas, a w praktyce wykorzystująca kulturę wysoką – przykładem może być użycie postaci Williama Shakespeara w komiksach Marvela. Wytworzenie tego typu rozrywki krystalizuje nam wymogi stawiane przez społeczeństwo – aby korzystać z rozrywki popularnej, należy rozwinąć posiadany zasób intelektualny, który w dawnych czasach nie był wymagany i podstawowy dla wszystkich osób występujących w danym społeczeństwie”¹⁷². Sama popkultura wiąże się bezpośrednio z działalnością intelektualną, artystyczną oraz zabawowo-rozrywkową. Dzięki temu możemy określić świadomego odbiorcę, który aby w pełni zrozumieć konteksty wykorzystane w danym tekście kultury musi posiadać wiedzę, która kiedyś występowała tylko u klasy wyższej. W dzisiejszych czasach obie klasy – pod względem gustów – zlały się w jedno. Klasy wyższe zaczęły sięgać po teksty należące do społeczeństwa masowego, a klasy średnie starają się sięgać do tego, co kiedyś należało do klas wyższych, a co teraz jest przez te klasy pogardzane.

W dzisiejszych czasach również zatracono dystans, który wykorzystał Bourdieu do przedstawienia tego, w jaki sposób klasa wyższa odbiera dzieła sztuki. Im więcej dystansu do dzieła wykazywała osoba, tym wyżej można było określić sztukę, im więcej emocji wywoływało dzieło tym niżej znajdowało się w kategoriach gustów wytyczonych przez Bourdieu. Powstanie licznych happeningów, które za zadanie mają wyłącznie szokować widza – a zazwyczaj skierowane są do klasy wyższej przeczą temu co kiedyś wyznawał.

¹⁷⁰ *Ibidem*, s. 112–113.

¹⁷¹ *Ibidem*, s. 111.

¹⁷² *Ibidem*, s. 113–114.

Norbert Elias (ur. 22 VI 1897r. Wrocław, zm. 1 VIII 1990 r. Amsterdam) dokumentując życie i twórczość Wolfganga Amadeusza Mozarta przedstawił socjologiczne tezy (swobodne wypowiedzi) oparte na założeniach „że indywidualne działania aktorów i ich kontekst strukturalny wzajemnie się warunkują i przenikają”¹⁷³. Swoje tezy zawarte w dziele „Mozart. Portret Geniusza”¹⁷⁴ opiera na analizie czasów współczesnych Mozartowi, czyli społeczeństwie europejskim drugiej połowy XVIII w. i jednostce żyjącej w danym systemie społecznym. Autor przedstawia aspekty życia społecznego i jego dynamikę, społeczną funkcję muzyki, gust muzyczny determinowany klasowością społeczną. Analizuje życie i twórczość Mozarta rysując portret psychologiczny w kontekście społecznym, ekonomicznym, kulturalnym, w którym funkcjonował klasyk wiedeński. Autor omawia struktury społeczne, rynek muzyczny, sytuację zawodową muzyków. Temat ten o tyle jest interesujący, że za początek zawodu muzyka przyjmuje się czasy Mozarta.

Omawiając strukturę społeczną Elias miał na uwadze dwory świeckie i duchowne jak p.. dwór w Salzburgu determinujące smak i gust muzyczny, a także określający sposób konsumpcji sztuki. Stwierdzał „aż do czasów Mozarta muzyk, który chciał być artystą uznanym przez społeczeństwo i zarazem mającym możliwość wyżywienia siebie i rodziny, musiał znaleźć posadę w sieci dworsko-arystokratycznych instytucji i ich filii. Nie miał innego wyboru”¹⁷⁵. Autor stwierdza, że „życie Mozarta stanowi bardzo wnikliwą ilustrację położenia grup mieszczańskich, które znajdowały się na marginesie jako uzależnione od gospodarki opanowanej przez szlachtę dworską”¹⁷⁶. Elias podkreśla dobrze znane fakty z życia Mozarta, jak chociażby służbę na dworze w Salzburgu, ciągłe kłopoty z pozwoleniem na odbycie podróży, problemy z realizacją kariery artystycznej. Dzieciństwo i młodość Mozarta przypadły na czasy muzyki dworskiej. Zarówno kanony tej muzyki jak i status społeczny nadwornych muzyków decydowały za kompozytorów o wyborze repertuaru. Arystokracja chciała rozrywki lekkiej, łatwej i przyjemnej. Eksperymenty, zbyt trudne kompozycje wymagające pogłębionego, uważnego odbioru nie były mile widziane. Dominował banał wykonywany jednak wirtuozowsko i precyzyjnie. Autor podkreśla ogromne uzależnienie od honorariów mecenasów dworskich, komponowanie na zamówienie, brak samodzielności finansowej artysty, aby spuentować brakiem miejsca dla muzyka-kompozytora w ówczesnej strukturze instytucjonalnej, która samodzielnie wspierałaby

¹⁷³ *Ibidem*, s. 105.

¹⁷⁴ N. Elias, *Mozart. Portret geniusza*, W.A.B., Warszawa 2006.

¹⁷⁵ B. Jabłońska, *Socjologia muzyki*, op. cit., s. 107.

¹⁷⁶ *Ibidem*, s. 107.

artystów. Nie funkcjonowały honoraria koncertowe, płatne występy, tantiemy wydawnicze. Artysta był na usługach swojego chlebobawcy i to on określał jego zakres funkcjonowania artystycznego. Wpływał na jego twórczość narzucając mu własny gust muzyczny. Tak więc uwarunkowania społeczne, ekonomiczne i kulturalne prowadziły do ubezwłasnowolnienia artystycznego twórcy. Gust muzyczny był kontrolowany przez elity. Nie przypadkiem Ludwik van Beethoven dokonał w muzyce wielkiego przełomu, demolując klasycystyczny kanon, choć urodził się zaledwie 15 lat po Wolfgangu Amadeuszu Mozarcie. On mógł sobie na to pozwolić, bo był wolnym artystą, kierującym swe dzieła ku anonimowej publiczności, dzięki temu, że w Niemczech XVIII w. istniała już silna klasa mieszczańska, a arystokracja była dużo słabsza niż w Austrii. Tam miłośnicy muzyki zmuszeni byli do zbiorowej recepcji dzieła. Artystę utrzymywali wszyscy i nikt, zatem nikt nim nie rządził. Wielkie dwory austriackie w tym czasie zawłaszczały muzykę dla siebie. Tragiczny bunt Mozarta był skierowany właśnie przeciw temu. Elias uważa, że to sumienie artystyczne oraz właściwe utalentowanym jednostkom poczucie moralności kazały Mozartowi wypowiedzieć służbę dworowi i próbować szczęścia niezależnego muzyka rezygnując z wprowadzie upokarzającej, ale pewnej wygody życia dworskiego. W istocie potencjał Mozarta był zbyt wielki, by mógł się objawić w formach strawnych dla dworskiego gustu. Socjologiczna biografia Wolfganga Amadeusza Mozarta stanowi świetne uzupełnienie wiedzy o kompozytorze dla wielbicieli jego muzyki. Odślania nieco tajemnicę matematycznej wręcz precyzji koncertów fortepianowych, lekkości „Eine Klaine Nachtmusic”, wielkiego ładunku emocjonalnego w rozrywającym serce „Requiem” i romantycznej „Symfonii nr 40”. Otóż muzyka Mozarta nie dlatego brzmi współcześnie i świeżo, że jej twórca, mimo ułomnej ludzkiej postaci, był kimś nadludzkim. Przeciwnie, może ona olśniewać kolejne generacje właśnie dlatego, że kompozytor był wartościowym i zupełnie normalnym człowiekiem.

Obok prezentowanych myśli socjologicznych w wymiarze europejskim należy również wskazać na przemyslenia socjologiczne w Polsce dotyczące muzyki.

1.6. Socjologiczna myśl muzyczna w Polsce

Wśród pierwszych socjologicznych refleksji na temat muzyki odnajdujemy stwierdzenia Seweryna Barbaga, który organizację życia muzycznego, wyjaśniał zjawiskami społecznymi. Swoje myśli określał jako „naukę o zasadniczych prawach

społecznych, kształtujących organizm życia muzycznego”¹⁷⁷. Barbag stwierdzając, iż muzyka towarzyszyła człowiekowi od zawsze, wskazywał na znaczenie muzyki religijnej. Podkreślał, że każde dzieło ma znaczenie tylko wtedy kiedy ma odniesienie do odbiorcy i jest z nim skonfrontowane. Zatem interakcja społeczna i komunikacja została uznana za niezbędny element do kreacji dzieła muzycznego.

Bardzo cennym i nader aktualnym dziełem wydaje się być traktat „Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie” Karola Szymanowskiego wydany w 1931 r., w którym autor odniósł się do społecznego znaczenia muzyki. Stwierdził, iż „[...] nikt nie pokusił się o ugruntowanie podstaw oraz określenie granic, kierunków i sposobu jej bezpośredniego oddziaływania nie pod kątem widzenia subiektywnej wrażliwości jednostki, lecz w olbrzymich wymiarach społecznego zapotrzebowania i nieuniknionej – dodatniej czy też ujemnej – uczuciowej reakcji mas na jej lotny, wnikliwy, wszechogarniający żywioł”¹⁷⁸. Kompozytor nie używał pojęcia socjologia muzyki, ale określał zakres działań realizowanych na tym polu. Jak określa Maja Drzazga-Lach „Kompozytor w uniwersum polskości wyróżnił dwie postaci narodowych twórców: genialnego Fryderyka Chopina, przymusowego emigranta, którego muzyka za pomocą perfekcyjnego rzemiosła wyrażała tragizm narodu polskiego i jako taka szczęśliwie znalazła poza ziemiami polskimi odbiorców i utalentowanego Stanisława Moniuszki, którego zdolności twórcze w pewnym sensie zostały wypaczone przez „lokalny utylitaryzm sztuki”, czyli konieczność dostosowania rzemiosła artystycznego do niskiego poziomu kompetencji odbiorczych publiczności, do jakiej był on w stanie dotrzeć”¹⁷⁹. Szymanowski podejmuje ocenę muzyki ludowej i wyraża swój sceptycyzm na temat muzyki popularnej. Wiele miejsca kompozytor poświęca integracyjnej i komunikacyjnej funkcji muzyki. Szymanowski zwrócił uwagę na wychowawczą rolę muzyki, szczególnie po odzyskaniu niepodległości. Stwierdza, iż „otwiera mu oczy na zaczarowany, jedynie twórczy świat ponadosobistej idei, związanej nierozdzielnie z wszelkim przejawem piękna. Odtąd odszuka je on już wszędzie, a więc i w najgłębiej pojętej myśli patriotycznej, to znaczy w myśli o celowym wysiłku osiągnięcia owej idealnej jedności, w której się tai najwyższy

¹⁷⁷ S. Barbag, *Systematyka muzykologii*, „Lwowskie Wiadomości Muzyczne i Literackie” 1928, s. 42.

¹⁷⁸ K. Szymanowski, *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*, Wydawnictwo J. Mortkowicza, Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie, Warszawa 1931, s. 3.

¹⁷⁹ M. Drzazga-Lach, *Budowanie tożsamości narodowej poprzez muzykę. Twórczość Stanisława Moniuszki i jej recepcja na Górnym Śląsku. Studium socjologiczne*, https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5616/1/Drzazga_Lech_Budowanie_tozsamosci_narodowej.pdf [2021].

duchowy wyraz i moc świadcząca o właściwej kulturze Narodu, będącej sumą milionów poszczególnych wysiłków, ożywionych świadomością owej ponadosobistej idei”¹⁸⁰.

Do prac Karla Büchera nawiązywał Kazimierz Kelles-Kraus, przypisując mu wy tłumaczenie i opisanie początków poezji, muzyki i tańca. Kelles-Kraus w swojej pracy pt. „Kilka głównych zasad o rozwoju sztuki” i artykułach „Muzyka i ekonomia”, a także „Społeczne źródło pięknych tonów”¹⁸¹ przedstawił swoje tezy dotyczące sztuki przez pryzmat muzyki i odniósł je do uwarunkowań gospodarczych, które determinują jej rozwój. Autor uznaje perspektywę socjologiczną za najsłuszniejszą w rozumieniu „sztuki jako jednego ze zjawisk duchowego życia w społeczeństwie”¹⁸². Zwraca szczególną uwagę na rytm, który jest jego zdaniem „jednym z najważniejszych środków uspołecznienia”¹⁸³, sprawia, że ludzie funkcjonują „pod wpływem tej samej pobudki, w jednaki sposób i w tym samym celu”¹⁸⁴. Przejawem takiego toru myślenia jest taniec.

Terminu socjologia muzyki po raz pierwszy użył muzykolog Józef Władysław Reiss w tekście „Socjologiczne podłoże śląskiej pieśni ludowej”¹⁸⁵ w którym opisuje działalność amatorskich grup śpiewaczych na Górnym Śląsku. Reiss w artykule pt. „Muzyka jako czynnik wychowawczy”¹⁸⁶ mówi o doniosłym znaczeniu dobrej edukacji muzycznej. W 1928 r. w Lwowskich Wiadomościach Muzycznych i Literackich opublikował swoją pracę pt. „Socjologia muzyczna”¹⁸⁷. Autor wskazuje na znaczenie estetyczne, związane z wyrazem artystycznym i społeczne muzyki. Wywodząc swoje tezy z myśli Hipolita Taine wskazuje, że charakter muzyki uzależniony jest nie tylko od epoki, ale także klimatu, krajobrazu, warunków gospodarczych i politycznych w jakich powstają dzieła. Wyraża pogląd, iż „socjologia stwierdza na koniec, że muzyka jest pomostem łączącym jaskrawe przeciwieństwa społeczne: w gromadzie ludzkiej budzi ona poczucie jedności; tchnieniem swoim przenika wszystkie sfery życia, stanowi po-krzepienie w pracy, towarzyszy zabawie i radości, swoją siłą uczuciową zdoła ko-ić smutki, pogrąża duszę ludzką w głębokiej kontemplacji, odrywa człowieka od ponurej rzeczywistości, a unosi go na wyżyny ideału”¹⁸⁸. Szczególną wagę przywiązuje do tożsamości regionalnej i narodowej wskazując na potrzebę pielęgnowania, kultywowania

¹⁸⁰ K. Szymanowski, *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*, op. cit., s. 54–55.

¹⁸¹ Za: Z. Socha, *Między bytem a niebytem: socjologia muzyki w Polsce*, „Muzyka” 2011, nr 4(223), s. 4.

¹⁸² K. Kelles-Kraus, *Kilka głównych zasad rozwoju sztuki* [w:] J. Hochfeld (red.), *Pisma wybrane*, t. 1, Biblioteka Myśli Socjalistycznej, Książka i Wiedza, Warszawa 1962, s. 423.

¹⁸³ *Ibidem*, s. 464.

¹⁸⁴ *Ibidem*, s. 463.

¹⁸⁵ J. Reiss, *Socjologiczne podłoże śląskiej pieśni ludowej*, Wydawnictwa Instytutu Śląskiego, Katowice 1935.

¹⁸⁶ J. Reiss, *Muzyka jako czynnik wychowawczy*, „Muzyk Wojskowy” 1928.

¹⁸⁷ J. Reiss, *Socjologia muzyczna*, „Lwowskie Wiadomości Muzyczne i Literackie” 1928.

¹⁸⁸ J. Reiss, *Socjologiczne podłoże śląskiej pieśni ludowej*, op. cit., s. 12.

i przekazywania następnym pokoleniom polskiej muzyki. Śląską pieśń ludową uznał za element budowania więzi z Polską. „Śląskie amatorskie zespoły śpiewacze, dzięki których działalności rozpowszechniano wśród Ślązaków patriotyczne uczucia, autor nazywał dźwignią uświadczenia narodowego. Zastosowane przez Reissa określenia, takie jak „konspiracyjne związki narodowe”, w których „przygotowywano akcję bojową o wolność” i „potężne manifestacje narodowe” – zjazdy śpiewacze, wskazują, że działalność w śląskich amatorskich chórach pełniła oprócz funkcji estetycznej również funkcje społeczną, integracyjną i tożsamościową”¹⁸⁹. W 1946 r. Reiss opublikował pracę o charakterze patriotycznym pt. „Najpiękniejsza ze wszystkich jest muzyka polska: szkic historycznego rozwoju na tle przeobrażeń społecznych”, w której stwierdza iż, „budzi się u nas wreszcie poczucie własnej wartości”¹⁹⁰, by dalej stwierdzić i „tak być musi, jeśli naród ma stworzyć odpowiednią atmosferę dla rozwoju swej muzyki”¹⁹¹.

W okresie międzywojennym ukazał się na łamach czasopisma „Muzyka Polska” artykuł Tadeusz Zielińskiego pt. „Społeczeństwo a muzyka w starożytności”¹⁹² odnoszące się do dzieł Platona, Arystotelesa, Horacego. Jest w nim także mowa o tezach Nietzschego odwołującego się do twórczości Ryszarda Wagnera. W artykule wybrzmiewa powiązanie charakteru społeczeństwa z charakterem aktywności muzycznej.

Na łamach czasopisma „Muzyka Polska” publikował także Stefan Kisielewski. W artykule „O wartościach społecznych w muzyce” nawiązywał do traktatu Karola Szymanowskiego „Wychowawcza rola muzyki”. Twierdził, że muzyka jest autonomiczną dziedziną artystyczną. Mówił o sporach wokół społecznych wartości w sztuce pomiędzy społecznikami, a autonomistami. Autor wykazał na przykładach, że podporządkowanie muzyki celom pozamuzycznym, używanie jej jako narzędzia dla propagandy pewnych idei pozamuzycznych wpływa ujemnie na wartości artystyczne utworu. Przykładem kiczu jest utwór symfoniczny „Odlewnia stali” Aleksandra Mosołowa, w którym brak jest wartości estetycznych. Inny rodzaj to utwory utrzymane w charakterze zgodnym z panującymi w danym środowisku wartościami estetycznymi, jak np. IV symfonia Witolda Maliszewskiego z motywem Mazurka Dąbrowskiego oraz polskimi i rosyjskimi tematami ludowymi. Kolejna grupa utworów to dzieła o wyraźnej programowości takie

¹⁸⁹ M. Drzazga-Lach, *Budowanie tożsamości narodowej poprzez muzykę. Twórczość Stanisława Moniuszki i jej recepcja na Górnym Śląsku. Studium socjologiczne, op. cit.*

¹⁹⁰ J. Reiss, *Najpiękniejsza ze wszystkich jest muzyka polska: szkic historycznego rozwoju na tle przeobrażeń społecznych*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1946, s. 7.

¹⁹¹ *Ibidem*, s. 7.

¹⁹² T. Zieliński, *Społeczeństwo a muzyka w starożytności*, „Muzyka Polska” 1936, nr 2, Wydawnictwo M. Gliński.

jak poemat symfoniczny „Przygody Sowizdrzała” Ryszarda Straussa¹⁹³. Kisielewski podążając za Karolem Szymanowskim twierdził, że o społecznych uwarunkowaniach i wartościach mówimy wtedy, gdy kompozytor „w pozornym odosobnieniu tworzy coś czego nigdy zbiorowość stworzyć nie potrafiła, a co jednak – mimo wszystko – z tej zbiorowości wynika i o jej wartości stanowi”¹⁹⁴. Stefan Kisielewski dużo uwagi poświęcał funkcji estetycznej muzyki. W artykule pt. „Do czego służy nam muzyka” zastanawiał się „po co istnieje muzyka, komu jest potrzebna, jakie jest jej miejsce w hierarchii ludzkich działań, odczuwań i przemysłów?”¹⁹⁵.

O społecznym charakterze muzyki uwarunkowanym geograficznie, historycznie, narodowo i politycznie traktują publikacje Zofii Lissy „O społecznym znaczeniu muzyki w historii ludzkości” (1930)¹⁹⁶ i „Z zagadnień socjologii muzyki” (1938)¹⁹⁷. Pisała, że muzyka jest „raczej wytworem społecznie, historycznie, geograficznie, klasowo, narodowo zdeterminowanym, stale zmieniającym swe formy zależnie od funkcji, które pełni i światopoglądu, który wyraża”¹⁹⁸. Uważała, że zmiany i wpływy społeczne mają bezpośrednie przełożenie na powstawanie i funkcjonowanie nowych form muzycznych: „zmiana w układzie sił społecznych tworzy nowe zapotrzebowania, nowy sposób zastosowania muzyki, a w związku z tym nowe jej formy w ściślejszym tego słowa znaczeniu. Pojęciem formy w muzyce posługujemy się na oznaczeniu planu, schematu konstrukcyjnego całości utworu, a nie w tym sensie, w jakim się „formę”-jako coś abstrakcyjnego – przeciwstawia treści w sztuce. W naszym ciaśniejszym znaczeniu form muzycznych jest wiele (np. sonata, fuga, suita, msza, motet, oratorium, opera i in.), a w każdej epoce powstają nowe. Źródłem nowych form muzycznych są właśnie rozmaite sposoby zastosowania tej sztuki do celów poznawczych, wynikających z form życiowych danej społeczności narodowej lub innej grupy społecznej”¹⁹⁹. Socjalistyczne tezy dotyczące społecznych aspektów muzyki widoczne w publikacjach autorki miały swoich prekursorów, jak chociażby przemyslenia Ludwika Krzywickiego zawarte w „Dziejach wysiłku fizycznego”²⁰⁰. Ta bez wątpienia najbardziej znacząca

¹⁹³ S. Kisielewski, *O wartościach społecznych w muzyce*, „Muzyka Polska” 1936, nr 3, Wydawnictwo M. Gliński, s. 203.

¹⁹⁴ *Ibidem*, s. 204.

¹⁹⁵ S. Kisielewski, *Do czego służy nam muzyka* [w:] M. Demska-Trębacz (red.), *O społecznych problemach muzyki. Antologia tekstów autorów polskich*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa 1984, s. 103.

¹⁹⁶ Z. Lissa, *O społecznym znaczeniu muzyki w historii ludzkości*, „Przegląd Społeczny” 1930, nr 4, s. 128–133.

¹⁹⁷ Z. Lissa, *Z zagadnień socjologii muzyki*, „Przegląd Społeczny” 1938, nr 6, s. 450–481.

¹⁹⁸ *Ibidem*, s. 450.

¹⁹⁹ Z. Lissa, *Z zagadnień socjologii muzyki*, op. cit., s. 226.

²⁰⁰ L. Krzywicki, *Dzieje wysiłku fizycznego*, „Prawda” 1898, nr 45, s. 536–537; L. Krzywicki, *Dzieje wysiłku fizycznego*, „Prawda”, 1898, nr 46, s. 548.

postać polskiej socjologii koncentrowała się na dwóch obszarach tematycznych jakim była społeczna recepcja muzyki i zmiany w polskiej kulturze muzycznej po II wojnie światowej. Zofia Lissa jest też autorką publikacji „Historical Awareness of Music and its Role In Present-Day Musical Culture”, którą odnajdujemy w socjologicznym periodyku założonym przez Ivo Supičiča „International Review of Aesthetics and Sociology of Music”.

Zagadnieniem związanym ze społeczną funkcją muzyki zajmowała się również Stefania Łobaczewska w artykule „Czy muzyka dzisiejsza ma funkcję społeczną”. Pisała „wszystko, co produkuje nasza epoka, a co ma prawo z racji swego poziomu technicznego nazwać się „muzyką współczesną”, da się zamknąć w obrębie dwóch kategorii estetycznych: są to albo utwory o założeniu wybitnie indywidualnym, przeznaczone nie dla społeczeństwa, ale tylko dla pewnej najdrobniejszej jego części, związanej z twórcą wspólnotą ideałów artystycznych i znajomością techniki rzemiosła, albo też jest to sztuka o nastawieniu popularnym, która próbuje trafić do publiczności dzisiejszej przy pomocy dawnego języka, dawnych form i środków artystycznych”²⁰¹. W „Zarysie historii form muzycznych”²⁰² autorka odnosi się przez pryzmat heglowskich przemysłów do obszaru zmian społecznych danej epoki, a przede wszystkim zmieniających się funkcji i struktur społecznych. Naczelną tezę jest stwierdzenie, że dzieło muzyczne to zjawisko społeczne, a jego funkcje decydują o stylu w muzyce.

Stefania Łobaczewska w artykule pt. „Czy muzyka dzisiejsza ma funkcję społeczną” nawiązuje do dwóch skonfliktowanych kategorii estetycznych muzyki – wybitnie indywidualnych artystycznie i popularnych²⁰³. W dorobku Łobaczewskiej znajdują się dwie monografie biograficzne o Ludwiku van Beethovenie i o Karolu Szymanowskim, w których nie tylko ukazuje fakty z życia kompozytorów i znaczenie ich twórczości, ale także nakreśla tło socjologiczne czasów, w których funkcjonowali, tak jak to miało miejsce w artykule „Twórca i odbiorca muzyki w czasach Beethovena”²⁰⁴.

Stanisław Ossowski traktował muzykę jako sztukę myślenia dźwiękami. W dziele „U podstaw estetyki”²⁰⁵ odrzucił jej metafizyczny charakter. Przedstawił sztukę w świetle empirii. „Ossowskiego interesują przede wszystkim jakości zmysłowe

²⁰¹ S. Łobaczewska, *Czy muzyka dzisiejsza ma funkcję społeczną. Na marginesie ankiety „Muzyki Polskiej”*, „Muzyka Polska” 1934, nr 3, s. 184–190.

²⁰² S. Łobaczewska, *Zarys historii form muzycznych. Próba ujęcia socjologicznego*, PWN, Kraków 1950.

²⁰³ S. Łobaczewska, *Twórca i odbiorca muzyki w czasach Beethovena* [w:] M. Demska-Trębacz (red.), *O społecznych problemach muzyki. Antologia tekstów autorów polskich*, op. cit., s. 145.

²⁰⁴ Za: S. Łobaczewska, *Czy muzyka dzisiejsza ma funkcję społeczną* [w:] M. Demska-Trębacz (red.), *O społecznych problemach muzyki. Antologia tekstów autorów polskich*, op. cit., s. 151.

²⁰⁵ S. Ossowski, *U podstaw estetyki*, op. cit.

w sztuce, jak również estetyczna ocena barwy i dźwięku oraz piękno form przestrzennych”²⁰⁶. Dzieło sztuki pojmował „jako pewien wytwór życia społecznego, jako przedmiot pewnych reakcji emocjonalnych, ukształtowanych pod wpływem środowiska społecznego, jako ośrodek pewnych nowych stosunków społecznych, jako czynnik przeobrażeń społeczno-kulturalnych”²⁰⁷.

Zdaniem Ossowskiego z jednej strony przedmiot sztuki może być oceniany ze względu na bezpośrednią przyjemność, którą wywołuje u odbiorcy, z drugiej zaś ze względu na funkcję przenoszenia myśli na inny przedmiot. Zastosowanie podziału na wartości estetyczne i artystyczne podyktowane zostało niejasnością i nieprecyzyjnością, które autor przypisuje tradycyjnemu dyskursowi o sztuce. Jego zdaniem źródło problemu tkwi w tym, iż tradycyjna estetyka uzurpuje sobie prawo do rozstrzygania o wartościach obiektywnych dzieła, odsuwając na dalszy plan kwestie psychologiczne i społeczne. Ossowski określa przeżycie estetyczne jako „kontemplacyjne życie chwilą”²⁰⁸, analizując zaś proces tego doświadczenia i czynniki wpływające na jego przebieg, zwraca uwagę na problem dziedzictwa kulturowego. Socjolog podkreśla, iż wpływ na nasze doświadczenie estetyczne wywiera proces socjalizacji i skłonność do identyfikacji z poszczególnymi grupami społecznymi. Socjolog wyróżnił przejawy ekspresji na ekspresję w sensie czynnym oraz ekspresję w sensie biernym, przez co pragnął zwrócić uwagę na nieścisłości, które ujawnia potoczne użycie pojęcia ekspresji. Pod pojęciem ekspresji czynnej rozumieć należy „wywoływanie bezinteresownych czy raczej nieumotywowanych stanów uczuciowych”²⁰⁹, zaś gdy mowa jest o ekspresji biernej, odnosimy się przede wszystkim do wyrażania uczuć innych osób.

Pisząc o dokonaniach polskich socjologów należy wspomnieć o działalności i dorobku Pawła Beylina, z pochodzenia holendra, którego dorobek w postaci felietonów i esejów odnajdujemy w *Polityce*, *Ruchu Muzycznym*, *Przeglądzie Kulturalnym*. Mówią one o sferze artystycznej, która ściśle połączona jest ze sferą socjologiczną. Beylin w swoich pracach traktował o zmieniających się funkcjach muzyki. Rozróżniał funkcję uświetniającą (wykonywaną w czasie uroczystości państwowych, na akademiach, pochodach, w czasie defilad, podczas indywidualnych uroczystości – ślub, pogrzeb), jak również funkcję integrującą, gdzie więzi występujące okazjonalnie np. wśród publiczności koncertów, imprez muzycznych, czy okazjonalnych²¹⁰. Podkre-

²⁰⁶ B. Jabłońska, *Socjologia muzyki*, op. cit., s. 97.

²⁰⁷ *Ibidem*.

²⁰⁸ *Ibidem*.

²⁰⁹ *Ibidem*.

²¹⁰ Za.: P. Beylin, *Funkcje muzyki* [w:] M. Demska-Trębacz (red.), *O społecznych problemach muzyki. Antologia tekstów autorów polskich*, op. cit., s. 39–40.

ślał, że więzi ludzi funkcjonujących w zespołach trwają latami²¹¹. Beylin traktował także o pokoleniowych przeobrażeniach muzycznych. Pisał: „gdy na nich patrzę, na tych młodych ludzi, podskakujących w rytm z gitarami, obwieszonych niczym choinki w koronkach i kożuchach, nylonach i parzenicach, patetycznie wrzaskliwych i radośnie nieostrzyżonych, kiedy oglądam ten splot nieporozumień estetycznych stanowiących wielką formę porozumienia w skali pokoleniowej, myślę sobie o Janku Muzykancie. O tej straszliwej historycznej zemście zza grobu Janko Muzykanta, ucieleśnionej w występach jego wnuków. Cóż to za lekcja historii. I tak sam sobie zadaję pytanie, czy zatykając nasze nieszczęsne, skołatane uszy przed mocnym uderzeniem nie zamykamy uszu na kroki współczesnej historii”²¹². W ramach Ośrodka Badań Opinii Publicznej i Studiów Programowych prowadził nowatorskie badania mające charakter ilościowy dotyczące zróżnicowania form odbioru muzyki i wpływu czynników społeczno-demograficznych na zainteresowania muzyczne.

Elżbieta Skotnicka-Illasiewicz to kolejna polska socjolog, która prowadziła badania empiryczne nad środowiskiem kompozytorów (badania dotyczyły polskich kompozytorów współczesnych zrzeszonych w Związku Kompozytorów Polskich), a także nad grupą społeczną robotniczą i jej kulturą muzyczną. W swoich pracach nawiązywała do teorii kultury symbolicznej prezentowanej przez Antoninę Kłoskowską. W ramach badań kultury muzycznej klasy robotniczej autorka prowadziła rozpoznanie w obszarze: „zachowań muzycznych i muzycznych preferencji w różnych sytuacjach życia rodzinnego i towarzyskiego, uczestnictwa w przekazach muzycznych emitowanych przez środki masowe, czynnego bądź biernego kontaktu z muzyką przez instytucje kulturalne”²¹³.

Zagadnienia związane z socjologią muzyki odnajdujemy także w publikacji Mieczysławy Demskiej-Trębacz pt. „O społecznych problemach muzyki. Antologia tekstów autorów polskich”²¹⁴, w której autorka wymienia teoretyczną, historyczną i praktyczną dziedzinę socjologii muzyki. „Została ona zdefiniowana jako nauka o kulturze muzycznej, w ramach której można rozwijać problematykę społecznego uwarunkowania interpretacji dzieł muzycznych oraz zawodów muzycznych, w tym zagadnienie statusu muzyka w ramach danej grupy społecznej, instytucjonalnego wymiar sztuki dźwięku i form kultywowania muzyki w ramach poszczególnych grup społecznych. Podkreślono zależność tej dziedziny nauki od socjologii ogólnej

²¹¹ Za: *Ibidem*, s. 40.

²¹² P. Beylin, *Beat i byt*, „Ruch Muzyczny” 1969, nr 7, s. 9.

²¹³ E. Skotnicka-Illasiewicz, *Muzyczna kultura środowisk robotniczych*, „Muzyka” 1978, nr 1, s. 71.

²¹⁴ Za: M. Demska-Trębacz, *Wstęp* [w:] M. Demska-Trębacz (red.), *O społecznych problemach muzyki. Antologia tekstów autorów polskich*, op. cit., s. 10–12.

i muzykologii, w tym jej szczególnie mocny związek z historią muzyki, etnomuzykologią i biografistyką kompozytorów oraz wybitnych artystów”²¹⁵.

Kolejnym autorem publikacji, podejmującym zagadnienia związane z socjologią muzyki był Tomasz Misiak²¹⁶, który analizował kontekst twórcy, dzieło i odbiorcy, wskazując na konieczność prowadzenia badań nad zagadnieniami recepcji muzyki w odniesieniu do danej społeczności²¹⁷. W socjologii muzyki wyróżnił socjologię dzieła muzycznego, socjologię twórczości muzycznej, socjologię odbioru muzyki i socjologię życia muzycznego²¹⁸. Swoje liczne artykuły publikował w „Kulturze i Społeczeństwie” oraz „Muzyce”. Ontologiczne podstawy socjologii muzyki opisał Misiak w artykule „Socjologia muzyki i jej ontologiczne przesłanki”²¹⁹. Będą one przedmiotem odniesień w dalszej części niniejszej pracy. Misiak za niezbędne uważał stosowanie w badaniach metod jakościowych, prowadzenie regularnych badań nad muzyką, kształcenie studentów, publikowanie raportów z badań, dokonywanie tłumaczeń i omówień zachodniej literatury przedmiotu, w której sam miał doskonałe rozeznanie.

O społecznym znaczeniu muzyki traktuje także książka Grażyny Filipiak „Perspektywy socjologicznych badań muzyki”, w której autorka zwraca uwagę na fakt, iż „wieloznaczność tworzonej przez kompozytorów i prezentowanej przez wykonawców muzyki dopuszcza możliwość zaistnienia sytuacji, gdy nastawienia odbiorców również będą miały aktywny charakter, wyrażający się możliwością kształtowania takich społecznych znaczeń muzyki, które przekraczają oczekiwania twórców i wykonawców. Jednak zjawisko społecznego nadania poszczególnym utworom znaczeń dotyczy procesu intencjonalnej recepcji przez daną kategorię publiczności”²²⁰. Ciekawą propozycją Grażyny Filipiak²²¹ jest typologia społecznych funkcji muzyki nawiązujących do społecznych, emocjonalnych i estetycznych nastawień odbiorczych wobec niej. Wyróżniła ona funkcję integracyjną, komunikacyjną, wychowawczą, prestiżową, utylitarną, codzienną, użytkową, rozrywkową i emocjonalną²²². Autorka w swojej pracy doktorskiej pt. „Perspektywy socjologicznych badań muzyki” dokonała analizy funkcjonujących koncepcji światowej socjologii muzyki wskazując na nurt

²¹⁵ M. Drzazga-Lach, *Budowanie tożsamości narodowej poprzez muzykę. Twórczość Stanisława Moniuszki i jej recepcja na Górnym Śląsku. Studium socjologiczne*, op. cit., s. 124.

²¹⁶ Za: T. Misiak, *Socjologowie o muzyce*, „Ruch Muzyczny” 1980, nr 18, s. 8–9.

²¹⁷ Za: T. Misiak, *Socjologia a upowszechnianie muzyki. Propozycje dla socjologii*, „Ruch Muzyczny” 1981, nr 2/3, s. 11.

²¹⁸ Za: T. Misiak, *Możliwości i perspektywy socjologii muzyki*, „Ruch Muzyczny” 1983, nr 2/3, s. 4.

²¹⁹ T. Misiak, *Socjologia muzyki i jej ontologiczne przesłanki*, „Kultura i Społeczeństwo” 1985, nr 1, Komitet Socjologii PAN, Warszawa, s. 157–167.

²²⁰ G. Filipiak, *Perspektywy socjologicznych badań muzyki*, Wydawnictwo Nakom, Poznań 1997, s. 71–73.

²²¹ Za: *Ibidem*, s. 80–81.

²²² Za: M. Drzazga-Lach, *Budowanie tożsamości narodowej poprzez muzykę. Twórczość Stanisława Moniuszki i jej recepcja na Górnym Śląsku. Studium socjologiczne*, op. cit., s. 127.

muzykologiczny (Kurt Blaukopf), empiryczny (Alphons Silbermann) oraz estetyczny (Theodor Adorno)²²³.

Kolejne badania prowadzone przez Kazimierza Kowalewicza i Mieczysława Gałuszkę dotyczyły odbioru muzyki artystycznej, poznania znaczeń nadawanych konkretnym utworom przez konkretnych odbiorców. Badania te nawiązywały do spuścizny mentorki badaczy – Antoniny Kłoskowskiej. Prowadzone były nowatorską metodą tj. za pomocą protokołów słuchania. Autorzy wskazują, że „konieczne są pogłębione badania, dzięki którym obok preferencji poznalibyśmy między innymi kanony i normy odbioru poszczególnych gatunków muzyki (...) a inspiracji do badań odbioru dostarczyć mogą prace Zofii Lissy”²²⁴.

Bogumiła Mika w rozdziale książki „Muzyka jako znak” pt. „Muzyka jako komunikacja w systemie społecznym” odnosi się do swoich artykułów pt. „Dopominając się o kontekstowy wymiar muzyki” i „Edukacja jako „przemoc” w służbie rozumienia muzyki.” „Bogumiła Mika cytuje Mieczysława Tomaszewskiego i Doris Stockmann. Pierwszy z badaczy²²⁵ zwracał uwagę, że muzyka to realizowany w czterech stadiach ciąg przebiegu informacji: koncepcja, realizacja, percepcja i recepcja. Odpowiadają im cztery postawy społeczne przyjmowane przez kompozytorów, wykonawców, słuchaczy i krytyków. Z kolei Doris Stockmann²²⁶ ujmując muzykę jako system komunikacji wyróżnia kompozytora (nadawcę), kanał optyczny (zapis nutowy), wykonawcę, kanał akustyczny (przebiegająca w czasie realizacja materiału dźwiękowego) oraz odbiorcę. Tego typu tradycyjne sposoby definiowania muzyki jako specyficznego systemu komunikacji zdaniem Bogumiły Miki²²⁷ należy rozszerzyć uwypuklając zależność: produkcja – wymiana (obieg) – konsumpcja. Dzięki temu schematy te bardziej adekwatnie odzwierciedlają funkcjonowanie sztuki dźwięków we współczesnym społeczeństwie, w którym wytwórcami muzyki są nie tylko kompozytorzy, ale również aranżerzy bądź inżynierowie nagrań. Odbiór muzyki jest złożonym, wielostronnym procesem kulturowym, który nie poddaje się jednowymiarowemu opisowi. Badania dotyczące percepcji dzieł muzycznych mieszczą się w obrębie estetyki, psychologii, semantyki i socjologii

²²³ Za: G. Filipiak, *Muzyka jako przedmiot badań socjologii (Przegląd problematyki). Uwagi wstępne. Kierunki zainteresowań socjologii muzyki*, „Studia Socjologiczne” 1988, nr 4, s. 199–201.

²²⁴ M. Gałuszka, K. Kowalewicz, *Muzyka współczesna z pozycji odbiorcy*, „Ruch Muzyczny” 1979, nr 20, s. 4.

²²⁵ M. Tomaszewski, *Nad analizą i interpretacją dzieła muzycznego*, „Res Facta” 1982, nr 9, Państwowe Wydawnictwo Muzyczne, s. 192.

²²⁶ D. Stockmann, *Muzyka jako system komunikacji*, „Res Facta” 1982, nr 9, Państwowe Wydawnictwo Muzyczne, s. 231.

²²⁷ B. Mika, *Muzyka jako znak w kontekście analizy paradygmatycznej*, Polihymnia, Lublin 2007, s. 14.

muzyki, często na zasadzie interdyscyplinarnej łącząc te dziedziny”²²⁸. Mika w swojej rozprawie doktorskiej pt. „Krytyczny koneser czy naiwny konsument? Śląska publiczność muzyczna u końca XX w.” prowadząc badania wśród słuchaczy Filharmonii Śląskiej oraz Narodowej Orkiestry Symfonicznej Polskiego Radia odniosła się do odbioru muzyki artystycznej w dobie społeczeństwa konsumpcyjnego. Z kolei Barbara Pabjan prowadziła badania dotyczące recepcji postaci i twórczości Fryderyka Chopina.

Przedmiotem badań Jerzego Wertensteina-Żuławskiego była muzyka młodzieżowa, której przypisywał oprócz funkcji estetycznej i zabawowej także „funkcje socjalizujące, psychoterapeutyczne, katartyczne, niekiedy edukacyjne”²²⁹. Razem z Jackiem Kurczewskim prowadzili badania stosując metody współuczestniczenia w badanych wydarzeniach, jak chociażby obserwację uczestniczącą podczas festiwalu w Jarocinie. W pracy pt. „To tylko rock and roll”²³⁰, która powstała na bazie dysertacji doktorskiej „Kulturowe funkcje współczesnej muzyki młodzieżowej” po raz pierwszy tematem była amerykańska i brytyjska młodzieżowa kultura muzyczna. Także Mirosław Pęczak zajmował się badaniem kontekstów społecznych dotyczących muzyki młodzieżowej i rockowej²³¹.

Muzyka rockowa była przedmiotem analiz Wojciecha Burszty i Waldemara Kuligowskiego, którzy wskazywali na konieczność badań nie tylko pod kątem muzykologicznym, ale społecznym. Kuligowski, jest autorem prac traktujących o nowych gatunkach muzyki w wielkich aglomeracjach, a także tradycyjnej muzyce bałkańskiej.

Kolejny badacz, socjolog Adam Czech w swojej pracy „Sprzedawcy wiatru. Muzykanci i ich muzyka między wsią a miastem”²³², nagrodzonej przez Polskie Towarzystwo Socjologiczne nagrodą im. Floriana Znanieckiego odwołuje się do kultury ludowej. W innej swojej pracy „Ordynaci i trędowaci. Społeczne role instrumentów muzycznych”²³³ autor traktuje tematykę zawartą w tytule z perspektywy socjologicznej. Udowadnia, że hierarchia instrumentów odzwierciedla obowiązujące w społeczeństwie podziały klasowe, ekonomiczne, rasowe.

²²⁸ M. Drzazga-Lach, *Budowanie tożsamości narodowej poprzez muzykę. Twórczość Stanisława Moniuszki i jej recepcja na Górnym Śląsku. Studium socjologiczne*, op. cit., s. 129.

²²⁹ J. Wertenstein-Żuławski, *Karnawał szarych ludzi: Jarocin 1980–1986* [w:] M. Pęczak, J. Wertenstein-Żuławski (red.), *Spontaniczna kultura młodzieżowa. Wybrane problemy*, Wiedza o Kulturze, Wrocław 1991, s. 226.

²³⁰ J. Wertenstein-Żuławski, *To tylko rock'n'roll*, Zarząd Główny Związku Polskich Autorów i Kompozytorów, Warszawa 1990.

²³¹ Za: M. Choczyński, A. Rozalska, K. Drzewek (red.), *Socjologia muzyki w Polsce. Pęknięcia i kontynuacje*, Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, Warszawa 2018, s. 23.

²³² A. Czech, *Sprzedawcy wiatru. Muzykanci i ich muzyka między wsią a miastem*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.

²³³ A. Czech, *Ordynaci i trędowaci. Społeczne role instrumentów muzycznych, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2013.

Tematyka ludowa została też podjęta przez Martę Trębaczewską w dysertacji doktorskiej „Między folklorem a folkiem. Muzyczna konstrukcja nowych tradycji we współczesnej Polsce”²³⁴. Autorka swoim badaniom poddała nie tylko instrumentarium i kompozycje, ale także teksty, stroje, tańce oraz konteksty wykonawcze, jak koncerty, festiwale, występy okolicznościowe, czy okazjonalne.

Michał Libera poruszający się w obszarze muzyki niszowej jest autorem pracy pt. „Konstruktywizm w socjologii pamięci a wybrane techniki mnemotomiczne w muzyce XX w.”²³⁵ Przecistawia w niej pamięć muzyce dwudziestowiecza. Libera, jako krytyk muzyczny w swoich artykułach odnosił się do tematu improwizacji. Jako założyciel Fundacji 4,99, organizuje życie muzyczne, prowadząc chociażby nowatorski projekt „Zachęta do muzyki” w warszawskiej Zachęcie.

Wśród publikacji badawczych dotyczących jazzu wyróżnia się praca Igora Pietraszewskiego, saksofonisty, jednego z organizatorów festiwalu Jazz nad Odrą. W swojej pracy pt. „Przemiany środowiska muzyków jazzowych w powojennej Polsce. Analiza socjologiczna” odnosi się do obszaru związanego z polskim jazzem (jazzmeni, publiczność, zmiany po 1989 r.) konfrontując wyniki swoich badań z teorią Pierre’a Bourdieu²³⁶.

Wiele publikacji dotyczących socjologii muzyki odnajdujemy w dorobku Barbary Jabłońskiej, która zajmuje się nie tylko problematyką socjologii muzyki, komunikacji medialnej i sfery publicznej, ale także analizą dyskursu. Jest autorką monografii naukowej pt. „Socjologia muzyki”. Przełożyła na język polski zbiór esejów Alfreda Schütza pt. „O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej” (2008). Jest też autorką wielu artykułów m.in. „Socjologia muzyki a krytyczna analiza dyskursu. O społecznym charakterze muzyki – szkic socjologiczny”, „Muzyka-media-kultura, Socjologia muzyki i podejście socjologiczno-audialne (uwagi teoretyczno-metodologiczne)”, „Dyskurs o muzyce na przykładzie XVI Międzynarodowego Konkursu Chopinowskiego, czy Norbert Elias o muzyce i społeczeństwie – możliwości aplikacyjne społeczno-muzycznych figuracji”²³⁷.

Ziemowit Socha to badacz, który w kręgu swoich zainteresowań ma odbiór muzyki dwudziestowiecznej, a także historię socjologii muzyki w Polsce. Uczestniczył w projektach badawczych Instytutu Muzyki i Tańca (2019), Narodowego Instytutu Fry-

²³⁴ M. Trębaczewska, *Między folklorem a folkiem. Muzyczna konstrukcja nowych tradycji we współczesnej Polsce*, WUW, Warszawa 2011.

²³⁵ M. Libera, *Konstruktywizm w socjologii pamięci a wybrane techniki mnemoniczne w muzyce XX w.*, dysertacja przygotowana w Szkole Nauk Społecznych IFiS PAN, Warszawa 2007.

²³⁶ Za: I. Pietraszewski, *Jazz w Polsce. Wolność improwizowana*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2014, s. 6.

²³⁷ Za: B. Jabłońska, *Autoreferat*, https://phils.uj.edu.pl/documents/41606/135413494/jablonska_autoreferat.pdf/-8130c2ef-4473-43c2-9c35-08f1cf80f89d [2022].

deryka Chopina (2018), Polskiej Rady Muzycznej (2016), Polskiego Centrum Informacji Muzycznej (2013), Fundacji „Muzyka jest dla Wszystkich” (2014). Publikował w „Muzyce”, „Przeglądzie Socjologicznym” oraz „Audiosferze”. Prowadzi bloga o socjologii muzyki Muzyka/dźwięk, społeczeństwo/kultura (www.socjologia-muzyki.blogspot.com).

Katarzyna Wyrzykowska podobnie, jak Ziemowit Socha uczestniczyła w wielu projektach badawczych z zakresu socjologii muzyki i opracowaniach raportów w tym zakresie m.in. „Muzykowania w Polsce. Badania podstawowych form aktywności muzycznych Polaków, czy Dynamiki karier muzyków w obszarze całego środowiska muzycznego”. Jest autorką książki „Muzyka, młodzież i styl życia. O uczestnictwie w kulturze muzycznej młodzieży warszawskiej”. Działalność publikacyjna autorki obejmuje takie pozycje jak: „Wybrańcy czy ofiary losu? Kilka uwag o prestiżu zawodowym osób wykonujących profesje muzyczne w Polsce”, „Wydawcy muzyki poważnej i elektronicznej wobec wyzwań polskiego rynku fonograficznego: misja, strategie, oczekiwania”, „Od kontestacji do estetyzacji życia codziennego. Kilka uwag o znaczeniu i funkcji muzyki w życiu młodzieży”, „Muzyka w relacjach społecznych. O integrującej funkcji muzyki na przykładzie kultury afroamerykańskiej”, „Muzyka popularna w służbie rewolucji. Rzecz o tzw. muzyce zaangażowanej”, „Muzyka i nowe media (wybrane zagadnienia)”²³⁸.

Przedstawiony powyżej krótki zarys rozwoju socjologii muzyki w Polsce nie odnosi się do nauk pokrewnych takich, jak psychologia muzyki, pedagogika muzyczna oraz filozofia muzyki. Polscy badacze funkcjonujący w obszarze socjologii muzyki wskazują na potrzebę jej intensywniejszej obecności w polskiej tradycji naukowej.

Socjologiczne spojrzenie na definicję kultury, przedstawienie jej materialnej i niematerialnej postaci, zgłębienie europejskiej i polskiej myśli socjologów, którzy odnosili się do różnych obszarów kulturowych prowadzi do opisanie przestrzeni edukacji artystycznej, która eksploruje zakres kultury symbolicznej, jako przejaw integracji kulturowej odnoszącej się do zależności społecznych²³⁹. W tym celu został zaplanowany proces badawczy będący przedmiotem prezentacji w kolejnym rozdziale.

²³⁸ Za: <http://wyrzykowska.net/o-mnie/>.

²³⁹ Za: W. Świątkiewicz, *Integracja kulturowa i jej społeczne uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1987.

ROZDZIAŁ II

METODYKA BADAŃ WŁASNYCH

2.1. Procedura badawcza

Każda dziedzina i dyscyplina wiedzy oraz działalność ludzka jest złożona i wielostronnie uwarunkowana. Świadomie i celowo zastosowana procedura badawcza jest w stanie zapewnić teoretyczną, metodologiczną i praktyczną funkcję badań naukowych. Funkcja teoretyczna powoduje, że uaktualniamy teorie, czyli je rozpoznajemy, korygujemy i na ich podstawie tworzymy nowe. Mówiąc o funkcji metodologicznej mamy na myśli ewaluację instrumentarium badawczego przy tworzeniu nowych hipotez, zaś funkcja praktyczna pozwala wdrażać w praktyce nowe i zbadane teorie²⁴⁰.

Rozwiązywanie problemów badawczych stanowi proces, składający się z kilku faz. Jak wskazuje Jerzy Apanowicz, aby badania wykazywały cechy poprawności metodologicznej, kolejność realizacji tych etapów i elementy w nich zawarte, muszą być w pełni przestrzegane i uwzględniane²⁴¹. Badania empiryczne w naukach społecznych odbywają się zgodnie ze stałym schematem, określanym przez Władysława Skarbka algorytmem badań społecznych²⁴².

Proces badań naukowych, których efekt został przedstawiony w niniejszej pracy stanowił zaplanowany ciąg zdarzeń, który miał wyraźnie wytyczone cele pozwalające skutecznie zweryfikować główny i szczegółowe problemy badawcze, a także hipotezy. To właśnie im była podporządkowana procedura badawcza, która składała się z etapu wstępnego, zasadniczego i końcowego.

Etap wstępny obejmował proces gromadzenia materiału naukowego, będącego podstawą do realizacji badań właściwych. W tej fazie szczególnie ważne było aktywne studiowanie dostępnej literatury, zbieranie i gromadzenie materiałów badawczych i danych, które pozwoliły określić zakres podjętego problemu badawczego. W wyniku tego procesu poprzez preparację, inkubację i weryfikację powstał i dojrzewał kształt, a także koncepcja pracy²⁴³.

Zbieranie faktów, opisywanie ich, a następnie tworzenie faktów naukowych było podstawą do wyodrębnienia przedmiotu badań, sprecyzowania głównego problemu badawczego i szczegółowych problemów badawczych, oraz określenie celów badań.

²⁴⁰ Za: J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, Bernardinum, Gdynia 2002, s. 20, 38.

²⁴¹ *Ibidem*, s. 109.

²⁴² Za: W. Skarbak, *Wybrane zagadnienia metodologii nauk społecznych*, Naukowe Wydanie Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2013, s. 46.

²⁴³ *Ibidem*, s. 99.

Sprecyzowano hipotezę wstępną i dokonano doboru metod, technik i narzędzi badawczych.

Etap zasadniczy był fazą dociekań umysłowych, gdzie postawioną wcześniej hipotezę potraktowano jako rację, którą sprawdzono za pomocą przyjętych metod empirycznych i teoretycznych. Weryfikacja szczegółowych problemów badawczych pozwoliła w rezultacie rozwiązać główny problem badawczy niniejszej rozprawy.

Etap końcowy był etapem weryfikacji, podsumowań oraz oceny uzyskanego w poprzednich etapach materiału. Na tym etapie badań sprawdzono, czy przewidywane hipotezy miały odzwierciedlenie w empirii. Ostatecznie sformułowano rozwiązanie problemów szczegółowych i głównego problemu badawczego, a wyniki badań sformułowano w postaci rozprawy doktorskiej.

Poniższe rozważania opisują szczegółowo poszczególne etapy badawcze, które rozpoczęto od wytyczenia celu badań.

2.2. Cel badań

Cel badań (ang. *research objective, purpose*) określa, co naukowiec zamierza osiągnąć poprzez swoje badania. Powinien być realny, mieszczący się w granicach możliwości danego badania, w odpowiednich ramach czasowych, przy spełnionych wymogach organizacyjnych i technicznych, podparty odpowiednim przygotowaniem merytorycznym badacza²⁴⁴. Cel badań, pokazując zamierzone efekty, motywuje badacza do działań i wpływa na organizację prac badawczych²⁴⁵.

Poprzez badania empiryczne w socjologii zmierza się zarówno do rozwijania teorii, tzn. usystematyzowanej wiedzy odnoszącej się do rzeczywistości społecznej, jak też do tego, aby służyć potrzebom praktyki społecznej, ukazując możliwości jej kształtowania. Badania empiryczne przyczyniają się zatem niewątpliwie do poznania uwarunkowań i prawidłowości zjawisk, procesów społecznych, a tym samym i do poszerzenia zarówno poznawczych, jak i praktycznych możliwości socjologii²⁴⁶. Zdaniem Earla Babbiego to właśnie cele badawcze powodują uwarunkowania różnych aspektów planowanych badań²⁴⁷.

²⁴⁴ Za: J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 32.

²⁴⁵ Za: S. Nowosielski, *Cele w badaniach naukowych. Aspekty metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2016, s. 470.

²⁴⁶ Za: J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s. 19.

²⁴⁷ Za: E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 110.

Cele poznawcze były źródłem dla teorii ugruntowanej dotyczącej funkcjonowania szkolnictwa artystycznego muzycznego. Pozwalały na zapoznanie się i zrozumienie przedmiotu badań, a także wypracowanie metod badawczych²⁴⁸.

Współczesne przeobrażenia cywilizacyjne wpływają na zmiany w wielu obszarach życia społecznego, w tym również na system edukacji artystycznej. W kwietniu 2012 r. Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego zatwierdził kierunek zmian w szkolnictwie artystycznym. Badany proces zmian pilotażowych posiadał wartości artystyczne i społeczne, będące odpowiedzią na oczekiwania środowiska szkolnictwa artystycznego. Podyktowane były one dynamicznie zmieniającymi się wyzwaniami rynku pracy, tendencjami demograficznymi, obniżeniem wieku realizacji obowiązku szkolnego, rozwojem nowych technologii. Ważną przesłanką były także zobowiązanie ustawowe wprowadzenia w szkolnictwie artystycznym do 2014 r. Krajowej Ramy Kwalifikacji, która zobowiązywała do opisu efektów kształcenia w szkołach artystycznych w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji. Zakres programowy wymagał uaktualnienia rozwiązań metodycznych, zwiększenia elastyczności w zakresie wyboru ścieżek kształcenia artystycznego, konieczności zweryfikowania treści nauczania tak, aby nie powielały się na różnych poziomach kształcenia artystycznego. Jakość zmian w edukacji i sposób ich wprowadzania jest szalenie ważny, gdyż adresatem są młodzi ludzie. Zatem zmiana nie może być eksperymentem, lecz przemyślanym działaniem.

W związku z powyższym celem poznawczym było zweryfikowanie zakresu zmian merytorycznych, zarysowanie pola badawczego dotyczącego socjologii kultury w odniesieniu do funkcji muzyki w społeczeństwie, opisanie działalności Centrum Edukacji Artystycznej, Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych i wskazanie znaczenia ich funkcjonowania dla zmian pilotażowych. Ten cel poznawczy uzupełniał się z celem diagnostycznym, który pozwolił zweryfikować kondycję szkolnictwa artystycznego muzycznego przed wprowadzeniem pilotażu (przed 2012 r.), wskazać przyczyny zmian, a także znaczenie pilotażu w odniesieniu do kierunków rozwoju szkolnictwa muzycznego. Cel ten przyświecał również dokonując syntezy w diagnozowaniu działalności Centrum Edukacji Artystycznej i Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych. Realizacja celu metodologicznego spowodowała właściwy, różnorodny dobór metod zastosowanych podczas badania przedmiotu rozprawy i problemów badawczych, co w konsekwencji pozwoliło zweryfikować postawione

²⁴⁸ Za: M. Pelc, *Elementy metodologii badań naukowych*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2012, s. 15.

hipotezy i zaproponować naukowy namysł nad znaczeniem wartości społecznych w działaniach pilotażowych. Cel dokumentacyjny związany był głównie z analizą i syntezą dokumentacji merytorycznej Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych. Cel praktyczny połączony z celem opisowym dotyczył udokumentowania praktycznych aspektów działań pilotażowych, a także spisania zagadnień związanych z wartościami społeczno-kulturowymi wprowadzonych zmian.

Podsumowując powyższe założenia dotyczące celowości niniejszej pracy należy stwierdzić, iż głównym jej celem było zdiagnozowanie programowej kondycji szkolnictwa muzycznego w latach 2012-2016 w kontekście społecznej funkcji muzyki na podstawie działalności szkół pilotażowych. Temu celowi podporządkowany został przedmiot badań.

2.3. Przedmiot badań

Mówiąc o przedmiocie badań uwagę swoją zwracamy ku „tzw. jednostce analizy”²⁴⁹. Earl Babbie stwierdza, że w badaniach naukowych społecznych nie istnieją prawie żadne bariery dotyczące tego, kto lub co ma być poddawane badaniu²⁵⁰. Mogą to być jednostki indywidualne, a także grupy społeczne. Morris Rosenberg rozszerza ten katalog na organizacyjne, instytucjonalne, przestrzenne, kulturowe i społeczne jednostki analizy, a John i Lyn Loflandowie do tego zbioru dodają działania zwyczajowe, epizody, spotkania, role, związki, miejsca zamieszkania, światy społeczne, style życia i subkultury²⁵¹. Przedmiot badań socjologicznych jest bardzo złożony, bo odnosi się do wielości elementów z których składa się rzeczywistość społeczna. Obejmuje on składniki materialne (np. różne zbiorowości społeczne), ale też te elementy, do których zaliczamy np. idee, przesady, czy też wierzenia ludzi. Zbiorowości i zbiory społeczne, instytucje społeczne oraz procesy i zjawiska społeczne to najważniejsze składniki rzeczywistości społecznej²⁵².

Zbiorowościami społecznymi nazywamy wszystkie takie zbiory ludzi, w których pomiędzy tworzącymi je osobnikami, występują jakieś wzajemne oddziaływania. Najbardziej typowymi zbiorami społecznymi są zbiorowiska społeczne odnoszące się do ludzi przebywających w określonych warunkach geograficznych, kulturowych i rozwojowych (np. gospodarczo, społecznie, edukacyjnie), a także kategorie społeczne będące zbiorami osób wyodrębnionych z danej struktury społecznej pod względem

²⁴⁹ W. Skarbek, *Wybrane zagadnienia metodologii nauk społecznych*, op. cit., s. 56.

²⁵⁰ Za: E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce...*, op. cit., s. 113.

²⁵¹ Za: *Ibidem*, s. 119.

²⁵² Za: J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, op. cit., s. 19.

różnych kryteriów np. cech fizycznych, płci, wieku, pokrewieństwa, stanu cywilnego, wykształcenia i zawodu.

Przedmiotem badań może być też instytucja społeczna mająca formę prawną, organizacyjną, powołana do realizacji określonych funkcji powszechnie użytecznych (np. różne agendy państwowe, samorządowe, spółdzielcze, fundacje, stowarzyszenia itp.) bądź też może stanowić ustabilizowaną i prawnie określoną formę współżycia społecznego (np. małżeństwo, rodzina, wspólnota religijna itp.). Określenie to odnosi się także do osób fizycznych, które piastują urzędy, godności, funkcje społeczne. Mówi też o zasadach i normach społecznych regulujących zachowanie i współżycie ludzi, określając skutki naruszenia tych zasad i norm. Instytucją społeczną jest również rola społeczna np. rola męża i ojca, jako „głowy rodziny”.

Identyfikując przedmiot badań społecznych szczególną uwagę zwracamy na proces społeczny, który jest regularnym, różnorodnym, wzajemnie się warunkującym przeobrażeniem rzeczywistości wewnątrz danego tworu społecznego lub w życiu danego społeczeństwa²⁵³.

Przedmiotem autorskich badań niniejszej rozprawy doktorskiej są zbiorowości społeczne 17 szkół muzycznych I stopnia, wybranych przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, które 3 września 2012 r. przystąpiły do programu pilotażowego. A były to: Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia im. Emila Młynarskiego w Augustowie, Zespół Państwowych Szkół Muzycznych I i II stopnia im. Stanisława Moniuszki w Bielsku-Białej, Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia im. prof. Jerzego Żurawlewa w Bochni, Zespół Państwowych Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy, Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Fryderyka Chopina w Bytomiu, Szkoła Muzyczna I stopnia w Dobczycach, Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Juliusza Zarębskiego w Inowrocławiu, Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia w Kolbuszowej, Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia im. Krzysztofa Komedy w Lubaczowie, Zespół Szkół Muzycznych im. Stanisława Moniuszki w Łodzi, Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Mieczysława Karłowicza w Mielcu, Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Fryderyka Chopina w Olsztynie, Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Fryderyka Chopina w Opolu, Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I stopnia w Piszku, Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Fryderyka Chopina w Sochaczewie, Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia nr 4 im. Karola Kurpińskiego w Warszawie i Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia nr 5 im. Henryka Wieniawskiego w Warszawie. W roku szkolnym 2013/2014 dziewięć szkół

²⁵³ Za: *Ibidem*, s. 19.

muzycznych II stopnia przystąpiło do zmian pilotażowych. Były to: Zespół Szkół Muzycznych im. Ignacego Jana Paderewskiego w Białymstoku, Zespół Państwowych Szkół Muzycznych I i II stopnia im. Stanisława Moniuszki w Bielsku-Białej, Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Feliksa Nowowiejskiego w Gdańsku, Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Juliusza Zarębskiego w Inowrocławiu, Zespół Szkół Muzycznych im. Ignacego Jana Paderewskiego w Krośnie, Zespół Szkół Muzycznych w Poznaniu, Zespół Szkół Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego w Szczecinie, Państwowa Szkoła Muzyczna II stopnia im. Ryszarda Bukowskiego we Wrocławiu i Zespół Państwowych Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy.

Szkoły te tworzyły zbiorowości społeczne, mające wspólne cele, idee i wizje rozwoju. Społeczności tych szkół stanowiły zbiór społeczny o określonych warunkach kulturowych i rozwojowych. Proces społeczny, jakim był pilotaż wpłynął na wypracowanie rozwiązań wskazujących kierunki rozwoju szkolnictwa artystycznego muzycznego. W ramach tego zaplanowanego, regularnego procesu powstały wartości społeczne wpływające na zbiorowisko środowiska szkolnictwa artystycznego, którego kategorią jest szkolnictwo artystyczne muzyczne. Środowisko, które realizowało pilotaż posiadało wiele swoistych cech m.in. swoje cele, organizację, strukturę, osiągnięcia. W tym zbiorowisku pod wpływem różnych procesów kształtowały się opinie, postawy i zachowania ludzi oraz wartości, które wskazywały na wykorzystanie społecznych funkcji muzyki. Efektem końcowym tego procesu społecznego było ukształtowanie młodego człowieka, który miał szanować dziedzictwo kulturowe swojego i innych narodów, przestrzegać zasad kultury i etyki, prawa autorskiego oraz innych przepisów prawa związanych z ochroną dóbr kultury, znać historię swojej dziedziny artystycznej, posiadać wiedzę niezbędną do prawidłowej realizacji zadań praktycznych w swojej dziedzinie artystycznej, znać związki między swoją i innymi dziedzinami sztuki, uczestniczyć w życiu kulturalnym, prezentować swoje dokonania. W efekcie kształcenia artystycznego młody człowiek miał też kreatywnie realizować zadania, wykazując się wrażliwością artystyczną, oceniać jakość wykonywanych zadań, realizować indywidualnie i zespołowo zadania i projekty artystyczne w zakresie swojej specjalności, pracować w zespole w ramach przydzielonych zadań, biorąc współodpowiedzialność za efekt końcowy tej pracy, komunikować się i współpracować z członkami zespołu, budować relacje oparte na zaufaniu, prezentować postawę pro aktywną, wykorzystywać technologię informacyjną i komunikacyjną w realizacji zadań artystycznych do pogłębiania wiedzy i doskonalenia

umiejętności²⁵⁴. Takie wzorce zostały określone instytucjonalnie w ramach działań szkół artystycznych muzycznych realizujących eksperyment. Aby właściwie zinterpretować wskazany przedmiot badań zachodziła konieczność opisanie polskiego systemu szkolnictwa artystycznego muzycznego i temu będzie poświęcony rozdział III.

2.4. Problem badawczy

„Arystoteles wskazywał, że właściwości przedmiotów możemy wyjaśniać poprzez badania ich formy, lub materii, bądź też poprzez poszukiwania ich przyczyny sprawczej lub celu”²⁵⁵. „Dla Kartezjusza jasnym mogło być tylko to, co zostało wyrażone w sposób prosty. Dlatego też uważał on, że aby cokolwiek wyjaśnić, należało to „coś” rozłożyć na tak proste elementy, żeby każdy z nich stał się przez to po prostu oczywisty. Atomizacja i symplifikacja pojęć i rzeczy była zatem – jego zdaniem – nieodzownym warunkiem wyjaśnienia naukowego, czyli analizy. Odrzucając nieuzasadnioną wiarę Kartezjusza w to, że jakiekolwiek idee lub przedmioty dadzą się tak dalece uprościć, iż dzięki temu staną się powszechnie jasne i oczywiste – uważam – zalecaną przez niego ogólną regułę postępowania za słuszną. Trudno cokolwiek wyjaśnić w sposób wnikliwy bez dokładnej analizy, a ta – jak wiadomo – jest niemożliwa bez rozłożenia przedmiotu naszych zabiegów poznawczych na elementarne czynniki, tzn. części składowe”²⁵⁶. Dla Immanuela Kanta wyjaśnienie znaczyło tyle, co wyraźne i określone wyprowadzenie czegoś z pewnej zasady, którą musi się wyraźnie poznać i podać²⁵⁷. Natomiast Georg Wilhelm Hegel uważał, że do wyjaśniania zjawisk społecznych potrzebne jest odkrywanie istniejących konieczności w przebiegu wydarzeń historycznych, a tym samym ustalenie prawidłowego sposobu dokonywania się przeobrażeń społecznych²⁵⁸.

Często ujawnienie przyczyny nie wyjaśnia nam jeszcze wszystkiego o danym zjawisku społecznym. Z tego względu słusznie wskazywał Emil Durkheim, że kiedy przystępuje się do wyjaśniania zjawiska społecznego, szukać trzeba oddzielnie przyczyny, która je wytworzyła i funkcji, jaka to zjawisko wypełnia²⁵⁹.

Określenie problemów badawczych wyznacza teren poszukiwań badawczych oraz zakres zainteresowania. Naukowa praca twórcza polega na rozwiązywaniu problemów

²⁵⁴ Za: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, Dz.U. z 2014 r., poz. 1039, załącznik nr 1.

²⁵⁵ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, op. cit., s. 186.

²⁵⁶ *Ibidem*, s. 187.

²⁵⁷ Za: I. Kant, *Krytyka władzy sądu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1964, s. 395.

²⁵⁸ Za: G.W. Hegel, *Wykłady z filozofii dziejów*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1958, s. 8.

²⁵⁹ Za: E. Durkheim, *Zasady metody socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1968, s. 129.

naukowych, czyli udziela odpowiedzi na postawione przez badacza pytania²⁶⁰. Ważne jest to, żeby problem badawczy był możliwy do rozwiązania i posiadał walor użytkowy. Idąc w ślad za opinią Stefana Nowaka głoszącą, że „problem badawczy to tyle co pewne pytania lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie”²⁶¹ w kontekście określonego w badaniach celu został sformułowany następujący główny problem badawczy:

Jakie odzwierciedlenie w działaniach pilotażowych realizowanych w szkolnictwie muzycznym w latach 2012–2016 miała społeczna funkcja muzyki?

Zaprezentowany problem badawczy w szczegółowy sposób określają następujące pytania badawcze:

1. Jakie były kierunki działań pilotażowych w szkolnictwie muzycznym w latach 2012–2016 i ich skutki?
2. Jaki wpływ na przystosowanie absolwentów szkolnictwa muzycznego do partycypacji społecznym życiu muzycznym miały działania Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych prowadzone podczas pilotażu?
3. Jakie obszary zmian pilotażowych objęła autonomia szkół muzycznych w wymiarze indywidualnym i społecznym?
4. W jakim zakresie program zmian pilotażowych w szkołach muzycznych nawiązywał do wartości, które niesie funkcja estetyczna, ekspresyjna i wychowawcza muzyki w społeczeństwie?
5. Czy elementy programu pilotażowego pozwoliły na nabycie przez uczniów kompetencji wynikających z komunikacyjnych i integracyjnych funkcji muzyki?
6. W jakim stopniu zmiany programowe pilotażowe pozwoliły zrealizować funkcję tożsamościową, użytkową i rozrywkową muzyki?

Na podstawie powyższych pytań badawczych zostały postawione hipotezy badawcze.

2.5. Hipotezy badawcze

Założenia, które są przypuszczeniami na temat obecności danego zjawiska, jego wielkości oraz częstotliwości występowania nazywamy hipotezami. Odnoszą się one również do związku zależności określonych zjawisk od innych lub też do związku pojęć, czy wielkości pojęciowych o ustalonym znaczeniu²⁶². Hipoteza nie udowadnia faktów, lecz jedynie usiłuje je tłumaczyć²⁶³.

²⁶⁰ Za: M. Pelc, *Elementy metodologii badań naukowych*, op. cit., s. 67–68.

²⁶¹ S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1979, s. 214.

²⁶² Za: J. Pieter, *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa 1967, s. 82.

²⁶³ Za: W. Pytkowski, *Organizacja badań i ocena prac naukowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985, s. 144.

Po dokonaniu wstępnej analizy przedmiotu badań, na podstawie istniejącej literatury, jak i własnych doświadczeń postawiono główną hipotezę niniejszej rozprawy.

Działania pilotażowe realizowane w szkolnictwie artystycznym muzycznym w latach 2012–2016 posiadały wartości społeczne, ponieważ uwzględniały społeczne funkcje muzyki.

Funkcje te w realizacji pilotażu w szkolnictwie artystycznym należy utożsamiać z rolą, jaką pełni muzyka w życiu poszczególnych osób, grup społecznych, środowiska czy społeczeństwa. Muzyka ma ogromny wpływ na proces rozwoju społecznego. Towarzyszy spektakularnym wydarzeniom, ale też codzienności każdego człowieka. Kształtuje jednostkę, nobilituje grupy społeczne i środowiska, obwieszcza tryumf danego narodu. Tworzy ją człowiek i dedykuje słuchaczom, odbiorcom. Różne funkcje sztuki się przenikają, warunkują i uzupełniają. Już Max Weber podkreślał, że życie muzyczne podlega ciągłemu rozwojowi także w wymiarze instytucji kultury. Analogię dostrzegamy w zakresie szkolnictwa artystycznego, gdzie priorytetem było i jest przystosowanie młodych ludzi do partycypacji w społecznym życiu muzycznym.

Zważywszy na powyższe aspekty dotyczące społecznych funkcji muzyki przyjęto następujące hipotezy szczegółowe:

1. Pilotaż poprzedzający wprowadzenie zmian programowych w szkolnictwie muzycznym pozwolił na sprawdzenie nowych, projektowanych kierunków zmian w szkolnictwie muzycznym mających na celu realizację społecznych funkcji muzyki, a jego przebieg wpłynął na proces legislacji dotyczący ramowych planów nauczania i podstaw programowych.
2. Podczas działań pilotażowych nastąpiło rozszerzenie zakresu zadań publicznej placówki dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół artystycznych, czyli Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych mające na celu podejmowanie działań wspierających środowiska nauczycieli szkół muzycznych w osiągnięciu przez uczniów kompetencji opisanych w modelu absolwenta, jako przystosowanie do partycypacji w społecznym życiu muzycznym.
3. Działania pilotażowe w szkolnictwie muzycznym dawały szkole możliwość zastosowania autonomii w wymiarze indywidualnym i społecznym opierającym się na partnerstwie w relacjach pomiędzy podmiotami występującymi w szkołach.
4. Zakres zmian pilotażowych w szkołach muzycznych nawiązywał w swoim programie do wartości, które niesie funkcja estetyczna, ekspresyjna

i wychowawcza muzyki w społeczeństwie, pozwalająca dostarczać człowiekowi doznań duchowych i zmysłowych, artyście eksponować swoje stany emocjonalne i przeżycia, a słuchacza uczyć odbioru tych doznań.

5. Program zmian pilotażowych uwzględniał w dużym stopniu potrzebę kształcenia uczniów w zakresie komunikacyjnych i integracyjnych funkcji muzyki odnoszących się do relacji między wykonawcami, a także pomiędzy wykonawcami a słuchaczami.
6. Program zmian pilotażowych pozwalał uczniom nabyć kompetencje potrzebne do realizacji funkcji tożsamościowej, użytkowej i rozrywkowej muzyki, tak aby muzyka będąca elementem tożsamości jednostek i grup społecznych stawała się sprzężeniem sztuki z zabawą towarzyszącą różnym wydarzeniom w sferze prywatnej i publicznej.

Do zbadania powyższych hipotez dokonano wyboru metod, technik i narzędzi badawczych.

2.6. Metody, techniki badawcze i narzędzia badawcze

Zgromadzone w procesie badawczym materiały i dane dotyczące badanego przedmiotu są wielowątkowe i interdyscyplinarne. Takie same cechy posiada metoda, która wskazuje drogę do osiągnięcia celu. Według Jerzego Apanowicza „metoda badawcza to nic innego jak sposób postępowania (poznania naukowego). Ponieważ wszelkie poznanie naukowe odbywa się w określonej formie, to różnice między poznaniem potocznym, a poznaniem naukowym należy upatrywać w planowych i celowych sposobach postępowania badawczego. (...) Precyzując pojęcie metody badawczej należy przyjąć, że jest to sposób pracy badawczej charakteryzujący się zarówno określonymi czynnościami postępowania (procedurą badawczą), jak i zastosowaniem odpowiednich narzędzi badawczych. Istota metody badawczej powinna zmierzać do skoordynowania sposobu postępowania z zakładanym celem badań”²⁶⁴.

W wyborze metod badawczych, technik i narzędzi badawczych zwrócono uwagę na sugestię Władysława Skarbka, który twierdzi, iż metody i techniki badawcze powinny posiadać cechy determinujące ich poprawność i skuteczność, czyli obiektywność, rzetelność i trafność. Obiektywność to brak wartościowania, brak odniesień środowiskowych, w obrębie których prowadzi się badania za pomocą przyjętej metody oraz techniki. Rzetelność wskazuje na to, czy badania prowadzone w oparciu o określone metody i techniki badawcze zostały przeprowadzone zgodnie z parametrami

²⁶⁴ J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, op. cit., s. 60.

wybranych metod oraz technik. Natomiast trafność odnosi się do wybranego aspektu badanego obiektu i dotyczy trafności pomiaru²⁶⁵. Francis Bacon podkreślając rolę, jaką pełni metoda porównywał ją do latarni, która oświeśla wędrowcowi drogę w ciemnościach²⁶⁶.

Jak wskazują powyższe fakty wybór metod badawczych jest szalenie ważny i wymaga sprawdzenia prawdziwości istniejących już teorii, określenia potrzebnego zakresu praktycznego po to żeby poszerzając wiedzę o niezbadane fakty i zjawiska społeczne wzbogacić „nowe obszary rzeczywistości społecznej”²⁶⁷.

Dla zbadania złożonego problemu, jakim jest analiza funkcji społecznych w działaniach pilotażowych realizowanych przez szkoły muzyczne w latach 2012–2016 i aby spełnić postulat adekwatności doboru metod do celów badawczych uznano, że należy użyć różnorodnych metod badawczych. O takiej triangulacji metod Antoni Sułek pisał: „w socjologii powinno się używać równocześnie wielu różnych a równoprawnych metod, (...) nie istnieje więc żadna prawdziwa procedura naukowa, ani też żaden typ doskonały materiału socjologicznego. Pluralizm metodologiczny, przez niechętnych zwany eklektyzmem, ma za sobą lepsze racje niż poglądy wywyższające jedne procedury i dane nade wszystko inne”²⁶⁸. Zastosowanie triangulacji w celu zobiektywizowania procesu badawczego w niniejszej pracy odnosi się do triangulacji danych, triangulacji metodologicznej i interdyscyplinarnej²⁶⁹.

W pracy problem badawczy poddano badaniom jakościowym, a motywem ich zastosowania była możliwość wykorzystania pewnych strategii badawczych spośród „studium przypadku, etnografii, fenomenologii, teorii ugruntowanej, metody biograficznej, metody historycznej, obserwacji uczestniczącej”²⁷⁰ co pozwoliło zbadać i udokumentować poszczególne obszary pracy mające różnorodny charakter od monograficznego, przez systematyzujący, dokumentacyjny po badawczy. Idąc za myślą Barbary Fatygi dokonano wyboru metodologii jakościowej, gdyż jest ona „obszarem koniecznej wolności dla wszelkich niespokojnych i twórczych duchów”²⁷¹. Stwierdzenie to wydaje się bardzo trafnie korespondować z artystycznym przedmiotem badań, który już w swojej nazwie jest nowatorski, pilotażowy. Badania te, jak wszystkie

²⁶⁵ Za: W. Skarbek, *Wybrane zagadnienia metodologii nauk społecznych*, op. cit., s. 62–64.

²⁶⁶ Za: J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, op. cit., s. 60.

²⁶⁷ *Ibidem*, s. 19.

²⁶⁸ A. Sułek, *W terenie, w archiwum i w laboratorium. Studia nad warsztatem socjologa*, IS UW, Warszawa 1990, s. 7.

²⁶⁹ Za: T. Wieczorek, *Triangulacja metod w badaniach społecznych*, [http://czasopismo.nwsp.pl/01%20TWieczorek%20Triangulacja%20metod%20w%20badaniach_1\(1\)%202014.pdf](http://czasopismo.nwsp.pl/01%20TWieczorek%20Triangulacja%20metod%20w%20badaniach_1(1)%202014.pdf) [2022].

²⁷⁰ *Ibidem*, s. 34.

²⁷¹ B. Fatyga (red.), *Praktyki badawcze*, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW, Warszawa 2015, s. 9.

o podłożu socjologicznym odnoszą się do dynamicznie zmieniającego się świata, relacji międzyludzkich, zachodzących w specyficznych warunkach działań edukacyjnych, artystycznych, administracyjnych, politycznych i społecznych. Interakcje te zachodzą pomiędzy osobami i instytucjami o różnym statusie, a co za tym, idzie pełniących względem siebie różne role, wiążące się z większym, bądź mniejszym stopniem powiązań, zależności i wymagające badań opierających się na pytaniach otwartych. Wszystkie te aspekty prowadzą do konstatacji, że badanie wartości społecznych w działaniach pilotażowych w szkolnictwie artystycznym muzycznym wymagało przyjęcia perspektywy metody jakościowej. Wniosek ten wynika również z faktu, że przeciwna analiza ilościowa wymagająca stosowania pytań zamkniętych, pewnego stopnia porównywalności poszczególnych analizowanych zjawisk i jasnych procedur przypisywania określonych wartości poszczególnym sposobom interakcji, uniemożliwiłoby pełne zrozumienie bardzo zindywidualizowanych, autonomicznych relacji zachodzących pomiędzy poszczególnymi podmiotami kreującymi system szkolnictwa artystycznego muzycznego. Wielowymiarowa rzeczywistość procesów kreowania rozwoju szkolnictwa artystycznego, ewoluujący system wartości zaprezentowany w podstawach programowych, dynamicznie zmieniające się rezultaty działań pilotażowych w stosunku do prac legislacyjnych były głównym powodem wyboru metod jakościowych.

W rozważaniach nad wyborem metody skorzystano też z rady Stanisława Ossowskiego, który stwierdził, że w interesującym nas przypadku trzeba rozpatrzyć następujące zagadnienia: „(1) z dawna obserwowany wpływ rezultatów badań na rzeczywistość, do której wnioski z badań mają się odnosić, (2) bezpośredni wpływ samych czynności badawczych na badaną rzeczywistość, (3) konflikt pomiędzy postulatem systematyczności badań i postulatem ubiegania się o wnioski ogólne, nie ograniczone wyznacznikami historycznymi, (4) konflikt pomiędzy ograniczeniem się do metod standaryzowanych a miarodajnością wskaźników i subtelnością praktyki, (5) udział doświadczenia wewnętrznego w praktyce badawczej”²⁷².

Dokonując wyboru metod skorzystano też z przesłanki płynącej z wypowiedzi Jana Szczepańskiego, który stwierdził, że „każdy pogląd na rzeczywistość społeczną, niezależnie od tego, czy jest wyraźnie sformułowany, czy też milcząco przyjęty, ma reperkusje w ogólnych dyrektywach metodologicznych oraz w technikach zbierania i interpretowania materiałów. Ogólna teoria rzeczywistości — czy jest ona konsekwentną doktryną filozoficzną, czy też tylko zlepkiem potocznych wyobrażeń —

²⁷² J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, op. cit., s. 60.

dostarcza nie tylko aparatu pojęciowego, lecz także ram odniesienia dla interpretacji materiałów²⁷³.

Zważywszy na fakt, iż wybór metody badawczej, jej rodzaj, użyteczność i charakter rozpatrywano pod względem teorii naukowej, zdeterminowanej przez wiele czynników przedmiotu badań i aktualnej wiedzy na temat narzędzi badań, a także biorąc pod uwagę, iż istotną cechą metody jest jej celowość i adekwatność w badaniach wykorzystano triangulację metod badawczych. W procesie badawczym zastosowano następujące metody badawcze: analizę treści i krytyki piśmiennictwa, metodę badania dokumentów, metodę obserwacyjną, metodę monograficzną (etnografię instytucjonalną), metodę eksperymentalną, metodę analizy i konstrukcji logicznej, metodę wywiadów oraz wynikające z nich techniki: analizę treści, badanie dokumentów instytucjonalnych, obserwację uczestniczącą i wywiad swobodny ukierunkowany.

2.6.1. Metoda analizy i krytyki piśmiennictwa (źródła)

Metoda analizy i krytyki piśmiennictwa polega na zweryfikowaniu tego, co już istnieje w literaturze, co jest znane i udowodnieniu konieczności zbadania nieznanych hipotez²⁷⁴. Metodę tę zastosowano w początkowej fazie badań, co pozwoliło na określenie celowości badań, sprecyzowanie i zdefiniowanie problemu badawczego, opisanie socjologicznego podejścia w badaniach nad artystycznym procesem zmian programowych w edukacji muzycznej. Zastosowanie tej metody umożliwiło zinwentaryzowanie wiedzy dotyczącej szkolnictwa artystycznego, głównie muzycznego, jego historii, założeń merytorycznych, zapisów zawartych w ramowych planach nauczania i podstawach programowych, określenie przyczyn zmian, opisanie założeń programowych zmian pilotażowych, nowatorskiego sposobu jej wprowadzania i samego przebiegu działań pilotażowych. Metoda ta wskazała na ile podjęty problem jest oryginalny od dotychczasowego stanu wiedzy na ten temat zestawiając zakres zmian w programie pilotażowym z funkcjami społecznymi, jakie pełni muzyka w życiu jednostki i grup społecznych. Za pomocą tej metody określono różnice, podobieństwa, związki, zależności, istotne cechy w znanych dotychczasowych funkcjonujących hipotezach, założeniach badawczych, ideach działania, w przekonaniach i poglądach.

2.6.2. Metoda badania dokumentów

Metoda badania dokumentów pozwoliła na przeanalizowanie i zapoznanie się z dokumentami, które obejmowały zakres zadań, organizację, strukturę, realizację

²⁷³ Za: *Ibidem*, s. 22.

²⁷⁴ Za: J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, op. cit., s. 72.

i sprawozdawczość z podstawowej działalności instytucji wdrażających zmianę, a więc Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Centrum Edukacji Artystycznej, Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych, szkół pilotażowych. Słuszność wyboru tej metody potwierdza Jerzy Apanowicz, który stwierdza, że „dokumentem podlegającym badaniu może być, każdy wytwór ludzki (przedmiot materialny), który wyraża myśl, wizję, misję, osiągnięcie, propozycję i służy do odtworzenia rzeczywistej działalności lub stanu badanej struktury organizacyjnej w formie prawnie, a nawet zwyczajowo sporządzonego dokumentu. Jest to, więc niezmiernie ważny, rozległy, szczegółowy i konkretny materiał źródłowy dotyczący danej instytucji lub człowieka. Badanie tego materiału umożliwia ustalić rzeczywisty obraz konkretnych zdarzeń, faktów i dokonań”²⁷⁵.

Po określeniu celu badań, przyjęciu hipotezy i koncepcji rozwiązania podjętego problemu zgromadzono dokumenty, których badanie rozpoczęto od dokonania wstępnej selekcji, ustalając ich autentyczność i wiarygodność, a następnie dokonano ich analizy, co pozwoliło na wypracowanie wniosków.

Za pomocą tej metody dokonano charakterystyki środowiska szkolnictwa artystycznego, określono przyczyny zmian, przebieg i skutki pilotażu, scharakteryzowano wartości artystyczne, w odniesieniu do społecznych funkcji muzyki. Metoda badania dokumentacji pozwoliła przeprowadzić analizę porównawczą ramowych planów nauczania i podstaw programowych. Według Jerzego Apanowicza w tym zakresie metoda ta jest wartościowym sposobem poznawania minionej rzeczywistości. Jednak uważa, że „przy badaniu zjawisk i procesów społecznych, metodę badania dokumentów należy uzupełniać innymi metodami lub technikami badawczymi”²⁷⁶.

Spośród wielu znaczeń słowa „dokument” przyjęto za Sztumskim dwa znaczenia: dokument, jako występujący w dowolnej postaci dowód istnienia określonych faktów, wydarzeń społecznych i dokument, jako pisemne świadectwo zaszłych faktów, wydarzeń społecznych.

Wśród badanych dokumentów zebranych w sposób systematyczny znalazły się dokumenty naukowe, oficjalne analizowane w ramach „*desk research*” tzn. „badań przy biurku”. Autorka użyła techniki analizy treści, która w zobiektywizowany i systematyczny sposób ustala i opisuje cechy językowe jakiegoś tekstu, aby na tej podstawie wnioskować o nie językowych właściwościach ludzi i czynnikach społecznych. Podkreśla się również, że choć analiza ta przyjmuje bardzo często

²⁷⁵ *Ibidem*, s. 68–69.

²⁷⁶ *Za: Ibidem*, s. 68–69.

charakter ilościowy, to na etapie badań rozpoznawczych i opisowych bardzo przydatna jest jakościowa analiza treści²⁷⁷.

Wśród badanych, analizowanych dokumentów były między innymi:

- Ustawa o Systemie Oświaty z 9 września 1991 r.,
- Ustawa „Prawo o szkolnictwie wyższym” z 27 lipca 2005 r.
- Ustawa Karta Nauczyciela,
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki z dnia 7 grudnia 1945 r. w sprawie ustroju specjalnego szkolnictwa muzycznego (Dz.U. z 1946 r. Nr 1, poz. 2),
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki z 10 sierpnia 1946 r. Dziennik Urzędowy nr 3 z 1946 r.
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki z 20 listopada 1946 r., Dziennik Urzędowy nr 5 z 1946 r.
- Uchwała nr 468/54 Prezydium Rządu wydana 17.07.1954 r.
- Zarządzenie nr 132 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 26 października 1960 r.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2003 r. w sprawie warunków i trybu tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz organizacji i sposobu działania placówek doskonalenia nauczycieli, w tym zakresu ich działalności obowiązkowej oraz zadań doradców metodycznych, warunków i trybu powierzenia nauczycielom zadań doradcy metodycznego (Dz.U. Nr 84, poz. 779),
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 14 czerwca 2005 r. w sprawie stypendiów Prezesa Rady Ministrów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego (Dz.U. Nr 106, poz. 890),
- Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 31 sierpnia 2005 r. w sprawie ramowych statutów publicznych szkół i placówek artystycznych (Dz.U. Nr 181, poz. 1507),
- Zarządzenie nr 19 Ministra Kultury i Dziedzictwa z dnia 13 lipca 2007 r. w sprawie utworzenia i nadania statutu placówce doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych,
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 8 kwietnia 2008 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. z 2008 r. Nr 65, poz. 400),

²⁷⁷ Za: R. Maytz, K. Holm, P. Hubner, *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985, s. 192–193.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. Nr 200, poz. 1537),
- Zarządzenie nr 6 Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 15 marca 2010 r. w sprawie utworzenia i nadania statutu placówce doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych,
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 grudnia 2010 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych, (Dz.U. z 2014 r., poz. 262),
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 września 2011 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych, placówek kształcenia artystycznego i placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. Nr 224, poz. 1345),
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 15 marca 2012 r. w sprawie świadectw dyplomów państwowych i innych druków szkolnych szkół i placówek artystycznych (Dz.U., poz. 377),
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 31 sierpnia 2012 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki artystyczne (Dz.U., poz. 999),
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 26 sierpnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. z 2013 r., poz. 993),
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych, (Dz.U. z 2014 r., poz. 785),
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, (Dz.U. z 2014 r., poz. 1039),
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 24 sierpnia 2015 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w publicznych szkołach artystycznych (Dz.U. z 2015 r., poz. 1258),

- Zarządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 30 maja 2017 r. w sprawie likwidacji publicznej placówki doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych,
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 27 marca 2019 r. w sprawie specjalistycznej jednostki nadzoru, (Dz.U. z 2019 r., poz. 607),
- sprawozdania naukowe powstałe w wyniku ewaluacji pilotażu,
- Raport o stanie kultury w obszarze szkolnictwa artystycznego pod redakcją Krzysztofa Pawłowskiego,
- Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia pod redakcją Wojciecha Jan-kowskiego,
- Raport o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia pod redakcją Zofii Kona-szkiewicz i Marii Chmurzyńskiej,
- Raport z ewaluacji pilotażu planowanych do wdrożenia zmian w szkołach mu-zycznych I stopnia pod redakcją Leszka Korporowicza i Sylwii Jaskuły,
- Raport o stanie tradycyjnej kultury muzycznej pod redakcją Weroniki Groz-dew-Kołacińskiej,
- Raport Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapew-nia? Raport o problemach edukacji kulturalnej w Polsce pod redakcją Barba-ry Fatygi przy współpracy Jacka Nowińskiego i Tomasza Kukołowicza,
- Misja Polskiego Szkolnictwa Artystycznego 2010-2030,
- Raport z badania pn. Śródkresowa ocena realizacji celu szczegółowego założo-nego w XI Priorytecie POIiŚ w Działaniu 11.3 jako odpowiedź na potrzeby roz-wojowe szkolnictwa artystycznego, zapotrzebowanie rynku pracy na absolwen-tów kierunków studiów,
- artykuły w czasopismach naukowych odnoszące się do zmian pilotażowych,
- programy konferencyjne, publikacje naukowe pokonferencyjne traktujące o zmianach w szkolnictwie artystycznym,
- programy wizyt studyjnych w szkołach pilotażowych,
- statuty szkół pilotażowych i ich aneksy,
- okresowe sprawozdania szkół pilotażowych,
- sprawozdania dotyczące doradztwa metodycznego,
- plany nadzoru pedagogicznego w Państwowej Szkole Muzycznej I i II st. im. Fryderyka Chopina w Sochaczewie w latach 2012-2016,
- zestawienia i opracowania statystyczne dotyczące szkolnictwa artystycznego odnoszące się do 2012 roku, czyli momentu wprowadzenia pilotażu.

Wśród badanych dokumentów były też dokumenty okolicznościowe, przygodne, czyli dokumenty osobiste, notatki, sprawozdania, relacje. Dokument osobisty to „zapisana wypowiedź zawierająca zapis faktów, wyrażająca subiektywny do nich stosunek autora... Dokument osobisty może powstać nawet w wyniku obserwacji”²⁷⁸. Jak wskazuje Jan Szczepański w wielkiej monografii Williama Thomasa i Floriana Znanieckiego, która ukazała się w 1918 r. autorzy po raz pierwszy zastosowali nową metodę badań polegającą na badaniu dokumentów osobistych²⁷⁹. Zbiór dokumentów osobistych był również przedmiotem opisywanych badań. Dokonano analizy prywatnego dziennika przebiegu pilotażu, korespondencji prowadzonej z dyrektorami szkół pilotażowych, a także notatek i materiałów powstałych podczas pisania podstaw programowych, notatek z przebiegu powstawania strategii rozwoju szkolnictwa artystycznego, notatek i materiałów powstałych podczas pełnienia funkcji doradcy metodycznego, dyrektora Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych i wice-dyrektora Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego, nagrań z konferencji szkolnictwa artystycznego, dokonując tym samym analizy treści, która jest „badaniem zarejestrowanych ludzkich przekazów”²⁸⁰.

Bernard Berelson wyróżnił trzy różne sposoby badania dokumentów w analizie treści. W pierwszym badacz skupia się głównie na cechach samej treści, w drugim na podstawie analizowanej treści stara się formułować wnioski odnoszące się do autora przedstawionej treści, bądź czynników tą treść wyznaczających. W trzecim natomiast podejściu badacz interpretując treść, stara się wnioskować o cechach odbiorców, do których dany przekaz był skierowany²⁸¹. W prezentowanych badaniach zastosowano wszystkie trzy podejścia, traktując każde z nich jako kolejny etap badawczy, wzajemnie się uzupełniający.

2.6.3. Metoda obserwacyjna (badanie uczestniczące)

„Obserwacja to dokonywanie spostrzeżeń w sposób celowy, systematyczny i krytyczny”²⁸². Stosując obserwację jako metodę badań uczestniczących uwzględniono sugestie Sztumskiego, który uważa, iż „obserwacja jako metoda badawcza powinna charakteryzować się następującymi cechami:

²⁷⁸ J. Lutyński (red.), *Metody badań społecznych, wybrane zagadnienia*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 1994, s. 127.

²⁷⁹ Za: J. Szczepański, *Socjologia. Rozwój problematyki i metod*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1961, s. 350.

²⁸⁰ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, op. cit., s. 342.

²⁸¹ Za: S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, op. cit., s. 150.

²⁸² J. Lutyński (red.), *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, op. cit., s. 115.

- a) premedytacją, wyrażającą się w tym, że obserwacja jest przeprowadzona w celu rozwiązania ściśle i w pełni określonego zadania sformułowanego dokładnie i szczegółowo;
- b) planowością – polegającą na tym, aby metoda ta była stosowana według planu odpowiadającego celowi obserwacji. Zauważmy tu, że planowość pozwala wykluczyć luki w obserwacji i pozwala skoncentrować się na tym, co najważniejsze i najbardziej istotne w zamierzonych badaniach;
- c) celowością dzięki której uwaga obserwatora skupia się tylko na interesujących go z punktu widzenia rezultatu poznania zjawiskach; wskażmy, że pełną informację o przedmiocie poznania daje połączenie obserwacji detali z obserwacją całości przedmiotu;
- d) aktywnością która polega na tym, że obserwator nie rejestruje wszystkich spostrzeżeń, jakie docierają do niego od przedmiotu poznania, lecz dokonuje ich selekcji, to znaczy poszukuje interesujących go cech przedmiotu, wykorzystując do tego cały zapas posiadanej wiedzy i doświadczenia;
- e) systematycznością, będącą bardzo ważnym postulatem stawianym omawianej metodzie, obserwacja nie może być bowiem postrzeganiem przypadkowym, dokonującym się jednorazowo (w jednym akcie czynności poznawczych), ale powinna ona trwać ciągle i być przeprowadzona wedle określonego systemu pozwalającego spostrzegać obiekt wielokrotnie i w różnorodnych warunkach jego istnienia”²⁸³.

Wyróżniamy obserwację niestandardyzowaną (opis, rejestracja dźwiękowa lub fotograficzna) oraz standardyzowaną (prowadzona z użyciem narzędzi systematyzujących np. dzienników obserwacji czy też arkuszy obserwacyjnych), a także w zależności od udziału badacza obserwację uczestniczącą (jawną, bądź ukrytą) oraz nieuczestniczącą²⁸⁴. Obserwacja ma charakter cykliczny, pozwala stawiać tezy, hipotezy, gromadzić określone dane, weryfikować i selekcjonować zgromadzony materiał badawczy, tworzyć techniki i narzędzia badawcze. Podstawowe rodzaje technik obserwacji naukowej to technika obserwacji zewnętrznej, technika obserwacji uczestniczącej i technika obserwacji własnej działalności²⁸⁵.

W badaniach zastosowano obserwację uczestniczącą, niejawną i niestandardyzowaną, prowadząc ją bez narzędzi systematyzujących, dokonując opisów prowadzonych obserwacji, korzystając z rejestracji dźwiękowej i fotograficznej.

²⁸³ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, op. cit., s. 114.

²⁸⁴ Za: W. Skarbek, *Wybrane zagadnienia metodologii nauk społecznych*, op. cit., s. 67–68.

²⁸⁵ Za: J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, op. cit., s. 62.

Obserwację prowadzono podczas wizyt studyjnych, narad dyrektorów szkół pilotażowych, spotkań ekspertów piszących podstawy programowe, spotkań doradców metodycznych i narad w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Pozwoliło to na sporządzenie dokumentacji rejestrującej przebieg pilotażu, opisującej relacje panujące pomiędzy poszczególnymi odbiorcami działań pilotażowych. Dokumentacja zawiera charakterystykę szkół uczestniczących w pilotażu, sposób jego wprowadzania przez poszczególne podmioty, rozwiązania merytoryczne zastosowane w ramach szkolnych planów nauczania z wykorzystaniem przestrzeni na zagospodarowanie autonomii, a także opis procesu powstawania podstaw programowych, dokumentujący poszczególne etapy pracy nad dokumentem, opisy przebiegu zjazdów autorów podstaw programowych i wspólnych debat eksperckich, sposobu wypracowywania rozwiązań legislacyjnych. Dokumenty te zawierają ustalenia powstałe w czasie obserwacji, warunki obserwacji, uwagi i spostrzeżenia poczynione w czasie prowadzenia obserwacji. Bezpośrednia obserwacja w terenie pozwoliła dostrzec subtelność komunikacji podczas realizacji wydarzeń, które w inny sposób nie mogłyby być przewidziane ani zmierzone²⁸⁶. W badaniach wykorzystano też technikę obserwacji własnej działalności podczas wprowadzania działań pilotażowych w Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia im. Fryderyka Chopina w Sochaczewie.

2.6.4. Metoda monograficzna

„Metoda monograficzna polega na szczegółowym badaniu konkretnego (indywidualnego) przypadku, to jest jednostki statystycznej, którą może być jakaś instytucja, zakład, warsztat, grupa społeczna, (określona zbiorowość lub populacja), gdzie uwzględnia się przede wszystkim informacje w formie jakościowo – opisowej”²⁸⁷.

Metodę tę zastosowano w niniejszych badaniach do szczegółowego zbadania zakresu działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych i w części teoretycznej charakteryzującej nadzór pedagogiczny, czyli Centrum Edukacji Artystycznej z uwzględnieniem informacji w formie jakościowo – opisowej. Dzięki tej metodzie została określona struktura CENSA, cele działalności, cechy systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół artystycznego i nadzoru pedagogicznego nad szkolnictwem artystycznym. Metoda monograficzna pozwoliła głęboko wnikać w istotę funkcjonowania instytucji podczas trwania pilotażu, a tym samym umożliwiła

²⁸⁶ Za: E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, op. cit., s. 312.

²⁸⁷ J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, op. cit., s. 67.

zrealizować cel badawczy wyjaśniając, czy instytucja ta wspomagała środowiska szkół pilotażowych podczas trwania pilotażu.

Badania monograficzne były realizowane różnymi technikami. Zastosowano obserwację uczestniczącą, wywiady i analizę dokumentów, jako źródeł danych. Dokumentami, które zostały poddane badaniu były:

- Zarządzenie nr 6/2010 Dyrektora Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych z dnia 16 marca 2010 r.,
- Zarządzenie nr 5/2013 Dyrektora Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych z dnia 9 sierpnia 2013 r.,
- plany pracy instytucji,
- plany nadzoru pedagogicznego,
- plany nadzoru pedagogicznego Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego nad CENSA,
- raporty z wewnętrznego nadzoru pedagogicznego,
- wyniki i wnioski z nadzoru pedagogicznego,
- sprawozdania z realizacji nadzoru pedagogicznego,
- sprawozdania z realizacji zadań statutowych,
- sprawozdania z realizacji doradztwa metodycznego,
- sprawozdania z działalności,
- wykaz stacjonarnych form doskonalenia i kształcenia planowanych do realizacji w danym roku szkolnym,
- wykaz tematów kursów e-learningowych planowanych do realizacji w danym roku szkolnym,
- wykaz tematów szkoleń na życzenie planowanych do realizacji w danym roku szkolnym,
- informator o formach doskonalenia i kształcenia nauczycieli szkół artystycznych na dany rok szkolny,
- informator dotyczący zadań osoby odpowiedzialnej za organizację szkolenia w CENSA,
- informator dotyczący zadań osoby odpowiedzialnej merytorycznie za szkolenie w CENSA,
- standardy przygotowania materiałów na szkolenie w CENSA,
- ewaluacja materiałów szkoleniowych CENSA,
- procedura organizacji szkoleń,

- propozycje zmian w ofercie szkoleniowej CENSA,
- wyniki badań potrzeb szkoleniowych,
- dokumentacja z przeprowadzonego audytu CENSA w latach 2014–2015,
- dokumentacja z przeprowadzonego audytu CEA w 2015 roku,
- raport z ewaluacji zewnętrznej problemowej placówki (2014),
- protokoły kontroli w ramach sprawowania nadzoru pedagogicznego nad CENSA (2014–2015),
- protokoły z ewaluacji w ramach sprawowania nadzoru pedagogicznego nad CENSA (2014–2015),
- protokół z kontroli Centrum Edukacji Artystycznej,
- zestawienie zrealizowanych szkoleń przez CENSA,
- plan kursu pedagogicznego dla czynnych zawodowo nauczycieli,
- plan kursu kwalifikacyjnego zarządzania oświatą,
- sprawozdanie z kursu pedagogicznego dla czynnych zawodowo nauczycieli,
- sprawozdanie z kursu pedagogicznego dla czynnych zawodowo nauczycieli,
- sprawozdania ze szkolenia dla kandydatów na ekspertów MEN ds. awansu zawodowego,
- raporty z ewaluacji szkoleń,
- wydawnictwa CENSA
- „Zasady przygotowania materiałów na szkolenia w CENSA”,
- „Standard przygotowania materiałów na szkolenia w CENSA”,
- „Zasady przygotowania organizacyjnego szkolenia w CENSA”,
- „Zadania osoby odpowiedzialnej merytorycznie za szkolenie CENSA”.

Metoda ta pozwoliła na dokonanie etnografii instytucjonalnej, wykorzystując dostęp do specjalistycznej i wyjątkowej wiedzy ludzi związanych z tą instytucją²⁸⁸.

2.6.5. Metoda eksperymentalna

Metoda eksperymentalna uważana jest za odmianę metody obserwacji i ma zastosowanie nie tylko w stosunku do nauk przyrodniczych, ale także w badaniach zjawisk socjologicznych. W przypadku obserwacji biernej eksperyment będzie stanowił działania mające charakter czynny. Cechą znaną za obserwacji czynnej jest aktywny stosunek do poznawanej rzeczywistości, polegający na celowym organizowaniu procedur badawczych. Eksperyment, jako metoda badawcza polega na celowo wprowadzanym do procesu poznania naukowego czynnika, który jest czynnikiem eksperymental-

²⁸⁸ Za: E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, op. cit., s. 323.

nym (zmienną niezależną). W przypadku prowadzenia pilotażu należy uznać, że szkoły realizujące zmiany robiły to w drodze eksperymentu. Wprowadzone nowe przedmioty i specjalności były obszarem czynnych obserwacji autorki dysertacji.

2.6.6. Metoda analizy i konstrukcji logicznej

Metoda ta opiera się na analizie i syntezie. Pozwala scalić treści badanego problemu i wysunąć nowe optymalne rozwiązanie. Rozłożenie problemu naukowego na części, elementy składowe i badanie każdego z nich oddzielnie jest ujęciem redukcjonistycznym. Natomiast synteza łącząca elementy w nową całość stanowi ujęcie holistyczne. W rezultacie pozwala to na formułowanie twierdzeń ogólnych na podstawie uznanych twierdzeń cząstkowych. Analiza poszczególnych elementów zmian pilotażowych pozwoliła w syntetyczny sposób określić znaczenie zmian pilotażowych i wskazać kierunek dalszego rozwoju szkolnictwa artystycznego, muzycznego.

2.6.7. Metoda wywiadu

Wywiad to interakcja badającego, który zadaje pytania i respondenta udzielającego wypowiedzi na temat będący przedmiotem badań. Jest to metoda, umożliwiająca poznanie zjawisk występujących w świadomości badanych. Wywiad umożliwia równoległe stosowanie innej metody tj. obserwacji. Jest to również jedna z najbardziej elastycznych i wnikliwych metod badań społecznych – jak zauważa trafnie Jan Szczepański²⁸⁹.

Ze względu na formę wypowiadania się respondentów i sposób przeprowadzania wywiadu, a także ze względu na zachowanie się badającego i ilość uczestników – można wyróżnić kilka typów wywiadów, jakie są stosowane w naukach społecznych. Możemy zatem wyróżnić wywiady ustne i pisemne, skategoryzowane i nieskategoryzowane, jawne i ukryte, indywidualne i zbiorowe, panelowe, a także jakościowe, wykorzystujące relacje pomiędzy badaczem, a respondentem. Prowadzący dysponuje wtedy jedynie ogólnym planem badania, a nie konkretnym zestawem pytań²⁹⁰. Za najbardziej swobodną formę wywiadu osobistego uznaje się wywiad niestrukturowany zwany swobodnym, bądź nieukierunkowanym. Pozwala on na dużą niezależność badacza w kwestii zadawanych pytań i sposobu ich formułowania²⁹¹. O znaczeniu tego typu wywiadu mówią też autorzy monografii „Orientacje w metodologii badań edukacyjno-muzycznych”, którzy wskazują

²⁸⁹ Za: J. Szczepański, *Techniki badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Łódź 1951, s. 77.

²⁹⁰ Za: E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, op. cit., s. 327.

²⁹¹ Za: Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk, Poznań 2001, s. 251–252.

na wagę interakcji osób uczestniczących w wywiadzie i znaczenie tworzenia wiedzy²⁹². Kluczowym aspektem jest sposób, w jaki badacz, prowadząc wywiad, uzyskuje informacje na interesujący go temat, a nie w jaki sposób formułuje pytania. Lutyński różni trzy rodzaje wywiadu swobodnego, do których zalicza:

1. „Wywiad swobodny mało ukierunkowany, który prowadzony jest przez badacza w formie rozmowy na podstawie „ogólnego planu zagadnień”. Zakłada on duży stopień elastyczności badacza, który stara się dostosować do respondenta, aby uzyskać od niego informacje w odniesieniu do tematu, o których badany najwięcej wie i który należy do obszaru jego wiedzy eksperckiej.

2. Wywiad swobodny ukierunkowany, umożliwia badaczowi korzystanie z tzw. dyspozycji do wywiadu, które są określoną ogólnie listą jego potrzeb informacyjnych. Prowadzący wywiad ma dużą swobodę w formułowaniu pytań, które odnoszą się najczęściej do zagadnień szczegółowych, które poprzez swój otwarty charakter, umożliwiają respondentom przedstawienie w pełni swych opinii na dany temat.

3. Wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji prowadzony jest zwykle na podstawie kwestionariusza badań zawierającego listę najczęściej zamkniętych pytań, które stawia sobie badacz. Pytania zadawane bezpośrednio respondentowi mają formę otwartą bądź zamkniętą, wynikają one jednak z indywidualnego postrzegania każdego respondenta, jego wiedzy, doświadczeń i posiadanych informacji”²⁹³.

W badaniach prowadzonych na użytek tej pracy zastosowano wywiad jawny, indywidualny i swobodny mało ukierunkowany, który dał możliwość elastycznego odniesienia się do zagadnień. Zważywszy, że wywiad był uzupełnieniem wyżej opisanych metod badawczych jego otwarty charakter umożliwił respondentom przedstawienie opinii, które dopełniły całości zagadnień opisanych przy wyżej wymienionych metodach.

Określenie próby badawczej respondentów zaproszonych do udzielenia wywiadów swobodnych zakładało dobór celowy zwany również doбором próby arbitralnej²⁹⁴, czy próby eksperckiej²⁹⁵ i wynikający z subiektywnie określanych potrzeb konkretnego badania, jak i kwalifikacji respondentów wynikających z ich wiedzy i doświadczeń. Podstawowym kryterium kwalifikacji poszczególnych respondentów do badań była ich przynależność do konkretnych instytucji uczestniczących w omawianym procesie

²⁹² Za: L. Kataryńczuk-Mania, M. Kołodziejski, M. Kisiel, *Orientacje w metodologii badań edukacyjno-muzycznych*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2018, s. 100.

²⁹³ K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 169–170.

²⁹⁴ Za: E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, op. cit., Warszawa 2005, s. 205.

²⁹⁵ Za: Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, op. cit., s. 335.

pilotażowych zmian programowych. Przyjęty przedmiot i cele pracy, jak również zastosowany rodzaj metody badawczej spowodowały potrzebę precyzyjnego, arbitralnego określenia charakterystyki respondentów biorących udział w badaniu. To natomiast wpłynęło na ograniczenie możliwego wyboru respondentów jedynie do takich, którzy mogli dysponować specyficznym rodzajem wiedzy wynikającym z ich doświadczenia. Taka charakterystyka respondentów stała u podstaw wyboru próby badawczej, które zostały przeprowadzone, jako uzupełnienie zebranego w ramach tego projektu materiału badawczego.

W badaniu wzięły udział osoby pełniące w latach trwania pilotażu stanowiska kierownicze, merytoryczne reprezentujące Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Centrum Edukacji Artystycznej, Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych odpowiadające za realizację programu pilotażowego. Ich wypowiedzi zostały określone symbolami KM. W badaniu brali udział również respondenci reprezentujący wizytatorów CEA (symbol WM), przedstawiciele Rady Szkolnictwa Artystycznego (symbol RSA), dyrektorzy szkół pilotażowych (symbol DP), kierownicy sekcji ze szkół pilotażowych (KS), nauczyciele szkół pilotażowych (symbol NP), doradcy metodyczni Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych (symbol DM), a także eksperci piszący podstawy programowe (symbol PP). W latach 2020-2021 osobiście przeprowadzono łącznie 46 wywiadów. W przypadku ostatniej grupy respondentów zakres czasowy został poszerzony o wywiady realizowane podczas powstawania podstaw programowych. Funkcyjność respondentów dotyczy czasu trwania pilotażu.

Wywiady eksperckie, swobodne i mało ukierunkowane były prowadzone bezpośrednio, ale też ze względu na trwającą pandemię w formie on-line, drogą telefoniczną. Niektórzy respondenci po rozmowie przekazali swoje wypowiedzi w formie pisemnej. Każda grupa respondentów podczas swobodnego wywiadu kierowała jego przebieg w stronę odmiennych aspektów. Zważywszy na duży stopień elastyczności badacza wywiady dostarczyły różnorodnej wiedzy z obszaru wiedzy eksperckiej respondentów. Wszystkie wywiady odznaczały się dobrą atmosferą i chęcią podzielenia się jak największym spektrum wiedzy ze strony respondentów.

Opisany przebieg procesu badawczego, dobór metod, technik i narzędzi badawczych pozwolił zweryfikować postawione hipotezy, a tym samym zrealizować postawione cele.

ROZDZIAŁ III

CHARAKTERYSTYKA ARTYSTYCZNEGO SZKOLNICTWA MUZYCZNEGO W POLSCE

3.1. Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej

W przyjętej na odbywającej się w Lizbonie (6–9.03.2006 r.) światowej konferencji na temat edukacji artystycznej pod hasłem „Rozwijanie kreatywnych możliwości w XXI w.” Mapie drogowej UNESCO dla edukacji artystycznej określono cele edukacji artystycznej i jej rolę w kształtowaniu kreatywności oraz świadomości kulturalnej w XXI w. W dokumencie tym czytamy, iż „międzynarodowe deklaracje oraz konwencje potwierdzają prawo każdego dziecka i każdej osoby dorosłej do dostępu do edukacji oraz środków zapewniających im pełny i harmonijny rozwój oraz prawo do uczestnictwa w życiu artystycznym i kulturalnym. Zamiar włączenia do programów edukacyjnych we wszystkich krajach edukacji artystycznej jako ich integralnego – czy wręcz obowiązkowego – elementu wynika przede wszystkim z tych dwóch praw. Kultura i sztuka odgrywają kluczową rolę w pojmowanej całościowo edukacji, która ma sprzyjać rozwojowi jednostki. Edukację artystyczną należy w związku z tym traktować jako powszechne prawo osób uczących się, również tych, które niekiedy są pozbawione dostępu do edukacji, jak np.: imigranci, mniejszości kulturalne i osoby niepełnosprawne”²⁹⁶.

Potwierdza to też artykuł 22 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, który mówi, że każdy człowiek ma prawo do urzeczywistniania swoich praw także w dziedzinie kultury, co wpływa na ich rozwój osobowości²⁹⁷.

Artykuł 27 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka podkreśla, iż „każdy człowiek ma prawo do swobodnego uczestniczenia w życiu kulturalnym społeczeństwa, do korzystania ze sztuki, do uczestnictwa w postępie nauki i korzystania z jego dobrodziejstw. Każdy człowiek ma też prawo do ochrony moralnych i materialnych korzyści wynikających z jakiegokolwiek jego działalności naukowej, literackiej i artystycznej”²⁹⁸.

Natomiast w „Konwencji o prawach dziecka” w artykule 31 mówi się o prawie dziecka do wszechstronnego uczestnictwa w życiu kulturalnym i artystycznym²⁹⁹.

²⁹⁶ Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej, s. 309,
https://www.google.com/search?q=Mapa+drogowa+UNESCO+dla+edukacji+artystycznej*+przyj%C4%99ta&oq=Mapa+drogowa+UNESCO+dla+edukacji+artystycznej*+przyj%C4%99ta&aqs=chrome..69i57j0i333.2258j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8 [2021]

²⁹⁷ Za: *Ibidem*, s. 309.

²⁹⁸ *Ibidem*, s. 309.

²⁹⁹ Za: *Ibidem*, s. 310.

Nawiązuje do tego postanowienia Mapa drogowa UNESCO, która mówi też, że „każdy człowiek jest obdarzony zdolnościami twórczymi. Sztuka jest jedyną w swoim rodzaju dziedziną, która stanowi obszar pozwalający na włączenie osób uczących się do procesu edukacyjnego. Jak wykazują wyniki prac badawczych³⁰⁰, nauczanie procesów twórczych w oparciu o kulturę, z której wywodzi się uczeń, wyzwala w nim potrzebę tworzenia, zmysł inicjatywy, bogactwo wyobraźni i inteligencję emocjonalną, a także daje mu „busolę” moralną i poczucie niezależności, pozwalając jednocześnie na rozwijanie zdolności krytycznej refleksji, swobodę myśli i działania. Edukacja w zakresie sztuki i poprzez sztukę pobudza również rozwój poznawczy oraz umożliwia naukę odpowiadającą w większym stopniu potrzebom uczniów i wymogom nowoczesnych społeczeństw. Edukacja artystyczna przyczynia się do takiego kształcenia, które w sposób nierozłączny traktuje zdolności twórcze, intelektualne i fizyczne oraz sprzyja bardziej dynamicznym i owocnym relacjom między edukacją, kulturą i sztuką. Potencjał ten okazuje się szczególnie istotny wobec wyzwań społecznych, z którymi mamy do czynienia w XXI w.”³⁰¹.

Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej przyjęta na pierwszej ogólnoświatowej konferencji poświęconej roli edukacji artystycznej w Lizbonie w 2006 r. była przedmiotem sympozjum w Wildbad Kreuth w 2008 roku, podczas którego podkreślono istotność infrastruktury szkolnictwa artystycznego, potrzebę i znaczenie ciągłego doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz konieczność prowadzenia badań nad jakością kształcenia artystycznego.

Na odbywającej się w Seulu w 2010 r. konferencji oceniono postęp prac dotyczących wdrażania Mapy drogowej. Ponownie podkreślono rolę edukacji artystycznej, jako podstawowego narzędzia wspierania rozwoju zdolności poznawczych, estetycznych, emocjonalnych i społecznych dzieci i młodzieży. Podkreślono znaczenie wykształcenia pedagogicznego artystów i wykształcenia artystycznego pedagogów. Postulowano nawiązanie ściślejszej współpracy środowiska artystycznego ze szkołami. Wskazano na potrzebę i znaczenie edukacji artystycznej w procesie uczenia się przez całe życie.

Poszczególne kraje realizując powyższe postulaty na bazie swojej historii i tradycji tworzą własne systemy edukacji artystycznej. Jest ona realizowana wraz z edukacją ogólnokształcącą, tworząc integralną całość, bądź tak jak jest w Polsce

³⁰⁰ Przykłady badań są wymienione w sprawozdaniach z konferencji przygotowawczych do Światowej Konferencji na temat Edukacji Artystycznej; por. LEA International na stronie: <http://www.unesco.org/culture/lea>, a także w Education for Creativity: Bringing the Arts and Culture into Asian Education, Report of the Asian Regional Symposia on Arts Education, UNESCO 2005 [2021].

³⁰¹ *Ibidem*, s. 310.

stanowiąc odrębny sektor edukacyjny i ten to obszar stanowi przedmiot poniższej charakterystyki. Myślą przewodnią tego opisu jest fakt uzasadnionego procesu zmiany, który pod wpływem doświadczeń powoduje doskonalenie struktury szkół, ich wewnętrzną organizację pracy, wpływa na metody nauczania i profil artystyczny. Przyczyną tego procesu jest konfrontacja pracy szkół artystycznych z realiami życia społecznego³⁰².

3.2. Historia polskiego szkolnictwa artystycznego

Średniowieczny program „*quadrivium*” to najstarsza w Polsce forma zorganizowanego kształcenia artystycznego, gdzie mistrz przekazywał swoją wiedzę indywidualnie wybranemu uczniowi, bądź kilku uczniom. Jednakże dopiero wiek dziewiętnasty przyniósł załóżki szkół artystycznych, które powstały na fundamencie idei oświeceniowych, reformy edukacyjnej Komisji Edukacji Narodowej i pod wpływem intensywnego rozwój kultury i sztuki.

„Pierwszą zawodową szkołą artystyczną, która mogła pretendować do tej nazwy była założona w końcu XVIII w. na Zamku Królewskim Szkoła Malarska. Jej twórcą i dyrektorem był nadworny malarz króla Stanisława Augusta Poniatowskiego, prekursor narodowej szkoły malarstwa polskiego Marcello Bacciarelli. To z jego inicjatywy w 1816 r. powstała przy Uniwersytecie Warszawskim pierwsza Państwowa Wyższa Uczelnia Artystyczna”³⁰³.

Mimo iż czas zaborów zniweczył pierwsze próby kształtowania idei szkolnictwa artystycznego, to należy odnotować fakt powstawania nowych placówek skupiających wybitnych artystów. W wyniku połączenia Szkoły Głównej Muzyki i Przyteatralnej Szkoły Śpiewu w Warszawie rozpoczął działalność Instytut Muzyczny (około 1820 r.), w Poznaniu Prywatna Szkoła Muzyczna Jana Kiszwaltera (połowa XIX), a w Krakowie w 1818 r. Akademia Sztuk Pięknych (jako Wydział Filozoficzno-Literacki Uniwersytetu Jagiellońskiego). Wiele szkół prywatnych artystycznych działało bez oficjalnego zezwolenia władz zaborczych.

Wraz z odzyskaniem niepodległości powstało wiele nowych szkół artystycznych i tak w latach 1920–1939 było ich 185, ale tylko 11 z nich było szkołami państwowymi. W roku szkolnym 1938/1939 w szkołach artystycznych uczyło się lub studiowało około

³⁰² Za: W. Millati, *Organizacja szkolnictwa artystycznego w Polsce* [w:] K. Janczewska-Sołomko (red.), *Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych*, Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Warszawa 1972, zeszyt 141, s. 7.

³⁰³ *Ibidem*, s. 8.

14 200 osób³⁰⁴. Szkoły były różnorodne pod względem programowym, organizacyjnym, miały charakter elitarny, co sprawiało, że tylko zamożne dzieci i młodzież mogła się w nich kształcić. Historia rozwoju szkolnictwa muzycznego będzie przedmiotem analizy poniżej, jednakże należy podkreślić, iż w okresie międzywojennym kształcenie muzyczne odbywało się w trzech państwowych konserwatoriach (Warszawa, Katowice i Poznań) i w 132 szkołach muzycznych stopnia niższego i średniego. W zakresie szkolnictwa plastycznego funkcjonowały trzy szkoły wyższe – Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie i w Krakowie, Wydział Sztuk Pięknych przy Uniwersytecie im. Stefana Batorego w Wilnie, 4 instytuty sztuk plastycznych, 20 szkół plastycznych. Wszystkie te placówki były bardzo zróżnicowane pod względem poziomu, zakresu kształcenia, nawet nazewnictwa (Szkoła Sztuki Zdobniczej w Poznaniu, Prywatna Szkoła Sztuk Pięknych im. Wojciecha Gersona w Warszawie, Warszawska Szkoła Rysunku, Państwowa Szkoła Przemysłu Artystycznego w Krakowie)³⁰⁵. Kształcenie baletowe i teatralne odbywało się w ramach Państwowego Instytutu Sztuki Teatralnej (kształcenie aktorów i reżyserów), szkół dramatycznych i 28 szkół tańca artystycznego (kształcenie w zakresie baletu klasycznego i tańca wyzwolonego, czyli duncanowska rytmiko-plastyka). Miejska Szkoła Dramatyczna w Krakowie, Szkoła Dramatyczna Szczurkiewiczów w Poznaniu, Instytut „Reduta” i Studium przy Teatrze Reduta w Warszawie, Szkoła Dramatyczna Jadwigi Hryniewieckiej w Warszawie, Szkoła Dramatyczna Pomiana w Warszawie to tylko niektóre ze szkół dramatycznych. Do najlepszych szkół tańca artystycznego należała Miejska Szkoła Baletowa we Lwowie, Szkoła Baletowa przy Operze w Poznaniu, Szkoła Baletowa Tacjanny Wysockiej w Warszawie, Szkoła Baletowa Tańca i Rytmiki Janiny Mieczysławskiej, a także Miejska Szkoła Baletowa przy Teatrze Wielkim w Warszawie, gdzie edukacja trwała dziewięć lat³⁰⁶. Po 1945 r. zaczęto tworzyć sieć szkół artystycznych w ramach szkolnictwa zawodowego. Jak podaje Główny Urząd Statystyczny w roku szkolnym 1947/48 było 216 szkół artystycznych, z czego 160 z nich to szkoły niepaństwowe (74,1%)³⁰⁷. Organem założycielskim szkół artystycznych były związki wyznaniowe, osoby prywatne, towarzystwa społeczne, rady narodowe. W 1945 r. wprowadzono trójstopniowy podział szkół muzycznych na szkołę niższą, średnią i wyższą³⁰⁸. Jednocześnie eksperymentalnie utworzono w Katowicach pierwszą

³⁰⁴ Za: *Ibidem*, s. 9–10.

³⁰⁵ Za: *Ibidem*, s. 11.

³⁰⁶ Za: *Ibidem*, s. 12.

³⁰⁷ Za: *Ibidem*, s. 18.

³⁰⁸ Za: Rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki z 7 grudnia 1945 r. w sprawie ustroju specjalnego szkolnictwa muzycznego (Dz.U. z 1946 Nr 1, poz. 2).

podstawową szkołę muzyczną i liceum muzyczne z pionem przedmiotów ogólnokształcących.

Już w pierwszym powojennym roku funkcjonowało 30 szkół plastycznych, a wśród nich Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie i w Krakowie, wyższe szkoły sztuk plastycznych, a także szkoły średnie plastyczne (dwu i czteroletnie licea sztuk plastycznych i cztero- i pięcioletnie licea technik plastycznych)³⁰⁹. Szkoły plastyczne realizowały naukę w zakresie przedmiotów ogólnokształcących i artystyczno-zawodowych. Zmiany nastąpiły również w zakresie szkolnictwa teatralnego.

W 1946 r. zlikwidowano szkoły dramatyczne i utworzono Państwową Wyższą Szkołę Teatralną w Warszawie, Wyższą Szkołę Aktorską w Łodzi, Państwową Wyższą Szkołę Aktorską w Warszawie i w Krakowie³¹⁰. W wyniku reformy szkolnictwa baletowego w 1949 r. na bazie dwuletnich kursów wstępnych utworzono czteroletnie licea choreograficzne. W 1952 r. ustalono schemat dziewięcioletniej szkoły baletowej.

Podczas Zjazdu Poznańskiego, który odbył się w dniach 23-27.10.1949 r. (1500 pedagogów i studentów) wytyczono kierunki rozwoju szkolnictwa artystycznego. Konsekwencją było upaństwowienie szkół artystycznych, a tym samym przeprowadzenie reformy organizacyjnej i programowej.

W latach 1966–67 system szkolnictwa artystycznego podporządkowano ośmioletniemu podstawowemu kształceniu ogólnokształcącemu. Szkołom muzycznym bez pionu ogólnokształcącego nadano nazwę państwowej szkoły muzycznej I stopnia, a szkołom baletowym państwowej szkoły baletowej. Utworzono też 12-latkę, czyli ośmioklasową szkołę podstawową muzyczną i czteroletnie liceum muzyczne (Bytom, Bielsko-Biała, Łódź, Warszawa, Wrocław). Licea technik plastycznych przemianowano na państwowe licea sztuk plastycznych, które kształciły w cyklu pięcioletnim³¹¹. Wraz ze zmianami organizacyjnymi nastąpiły zmiany programowe. Warto wspomnieć, że w szkołach artystycznych nauczano wówczas w zakresie 120 przedmiotów.

O drodze programowej, jaką odbyło szkolnictwo artystyczne wraz ze zmieniającą się sytuacją na rynku pracy wskazuje fakt, iż w 2013 r. powstały podstawy programowe dla 305 przedmiotów (nie licząc tych przedmiotów, które szkoły tworzyły w ramach swojej autonomii). Raport o stanie szkolnictwa artystycznego opracowany na zlecenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, jako jeden z „Raportów o stanie kultury” pod redakcją Krzysztofa Pawłowskiego (brak jest daty powstania, natomiast

³⁰⁹ Na mocy Rozporządzenia Ministra Kultury i Sztuki z 20 listopada 1946 r., Dziennik Urzędowy nr 5 z 1946 r.

³¹⁰ Na mocy rozporządzenia Ministra Kultury i Sztuki z 10 sierpnia 1946 r. Dziennik Urzędowy nr 3 z 1946 r.

³¹¹ Za: *Ibidem*, s. 27–28.

zawarte treści wskazują na 2009 rok) stwierdza, iż „w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych pojawiły się w Polsce pierwsze niepubliczne szkoły artystyczne stopnia podstawowego i średniego. Wynikało to z rosnącego zainteresowania szkolnictwem artystycznym i stałą przewagą liczby kandydatów nad liczbą uczniów przyjmowanych do szkół. Szkoły niepubliczne bardzo często uzupełniały lukę wynikającą z braku państwowej szkoły artystycznej w danym mieście lub okolicy. Najbardziej rozwiniętym segmentem rynku niepublicznych szkół muzycznych jest podstawowe szkolnictwo muzyczne. Znacznie liczniejszą grupę stanowią szkoły prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego (gminy w odniesieniu do szkół I stopnia oraz powiaty lub miasta na prawach powiatów w odniesieniu do szkół II stopnia). Proces przekazywania szkół artystycznych jednostkom samorządu terytorialnego rozpoczął się pod koniec lat dziewięćdziesiątych, w ramach tzw. ustawy o wielkich miastach. Podczas tworzenia reformy samorządowej w 1998 r. szkoły artystyczne po długich sporach pozostały w gestii rządu centralnego, choć według początkowych zamierzeń, analogicznie do szkolnictwa nieartystycznego, w całości miały być przekazane samorządom terytorialnym”³¹². Bogata tradycja szkolnictwa artystycznego, dostępność, bezpłatność kształcenia we wszystkich trzech zakresach, ewaluacja systemu wynikająca z potrzeby dostosowywania się do przeobrażającego świata, a przede wszystkim naczelną wartość wynikającą z relacji mistrz–uczeń sprawia, iż polski system szkolnictwa artystycznego stanowi ewenement na skalę międzynarodową³¹³.

3.3. Polski system szkolnictwa artystycznego

Współczesne polskie szkolnictwo artystyczne realizuje misję zapewnienia społeczeństwu powszechnego dostępu do kultury, pozwala wyrównywać szanse i możliwości edukacyjne, a także kształtuje kulturę społeczną. Stawia sobie za cel zarówno wykształcenie grona aktywnych i kompetentnych twórców sztuki, jak i świadomych jej odbiorców. Polski system szkolnictwa artystycznego jest wyodrębniony z systemu kształcenia ogólnego i zintegrowany na poziomie szkoły podstawowej, średniej i szkolnictwa wyższego. Za jego funkcjonowanie odpowiada minister właściwy ds. kultury i ochrony dziedzictwa narodowego.

System szkolnictwa artystycznego to szkoły (realizujące tylko kształcenie w zakresie przedmiotów artystycznych, bądź też szkoły realizujące równolegle przedmioty artystyczne i ogólnokształcące), uczelnie artystyczne, placówki artystyczne, takie jak

³¹² K. Pawłowski (red.), *Raport o stanie kultury w obszarze szkolnictwa artystycznego*, op. cit., s. 28, 30.

³¹³ Za: *Ibidem*, s. 37.

ogniska artystyczne oraz bursy, które zapewniają opiekę uczniom pobierającym edukację poza miejscem swojego zamieszkania. Poniższa charakterystyka szkół artystycznych uwzględnia przedział czasowy pilotażu, czyli lata 2012-2016 (bez likwidacji gimnazjów mających wpływ na szkolnictwo artystyczne kształcące także w zakresie ogólnym).

W latach 2012-2016 kształcenie muzyczne odbywało się w szkołach muzycznych I stopnia (4 i 6-letni cykl kształcenia), ogólnokształcących szkołach muzycznych I stopnia (6-letni cykl kształcenia w trakcie trwania pilotażu), szkołach muzycznych II stopnia (4 i 6-letni cykl kształcenia), a także ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia (6-letni cykl kształcenia w trakcie trwania pilotażu). Edukacja muzyczna odbywała się także w szkołach policealnych kształcących w zawodzie aktora scen muzycznych (Policealne Studium Zawodowe Piosenkarskie w Poznaniu, Policealne Studium Zawodowe Wokalno-Baletowe w Gliwicach, Policealne Studium Zawodowe Wokalno-Aktorskie w Gdyni oraz Policealne Studium Jazzu w Warszawie). Funkcjonowały także szkoły o autorskim programie nauczania, czyli Szkoła Artystyczna w Zakopanem kształcąca w różnych dziedzinach artystycznych i Szkoła Chóralna w Poznaniu. Jak czytamy w „Raporcie o stanie kultury” w obszarze szkolnictwa artystycznego szkół muzycznych było w Polsce najwięcej: łącznie 420 placówek publicznych, w tym 302 szkoły I stopnia, 114 – II stopnia, 4-policealne kształcące w zawodzie aktora scen muzycznych oraz dwie szkoły eksperymentalne – muzyczna i muzyczno-plastyczna³¹⁴.

Kolejna dziedzina artystyczna, czyli sztuki plastyczne miały wypracowany system kształcenia, który polegał na edukacji w ramach ogólnokształcącej szkoły sztuk pięknych (6-letni cykl kształcenia), liceum plastycznego (4-letni cykl kształcenia) oraz policealnej szkoły plastycznej (2-letni cykl kształcenia) i obejmował specjalności: techniki rzeźbiarskie, techniki renowacyjne (renowacja elementów architektury, renowacja mebli i wyrobów snycerskich, renowacja witraży), fotografia, techniki graficzne, reklama wizualna, techniki scenograficzne (charakteryzacja i stylizacja, modelarstwo i dekoratorstwo), formy użytkowe (artystyczny druk sitowy, ceramika, dekorowanie wnętrz, jubilerstwo, lutnictwo, meblarstwo, metaloplastyka, projektowanie zabawek, snycerstwo, szkło artystyczne i witraż, techniki malarskie i pozłotnicze, tkanina artystyczna, wyroby unikatowe), marketing dzieł sztuki. Jak podaje „Raport o stanie kultury w obszarze szkolnictwa artystycznego”, w Polsce funkcjonowało 67 publicznych szkół plastycznych, w tym 22 ogólnokształcące szkoły sztuk pięknych, 41 liceów plastycznych i 4 publiczne szkoły policealne³¹⁵.

³¹⁴ Za: *Ibidem*, s. 7.

³¹⁵ Za: *Ibidem*, s. 7.

Kolejny obszar szkolnictwa artystycznego, czyli szkoły baletowe umożliwiały kształcenie na poziomie ogólnym i artystycznym, bądź wyłącznie artystycznym w ramach ogólnokształcącej szkoły baletowej (9-letni cykl kształcenia) i szkoły sztuki tańca (9-letni cykl kształcenia). W Polsce działało pięć ogólnokształcących szkół baletowych, cztery niepubliczne szkoły sztuki tańca, w tym tylko jedna Krakowska Zawodowa Szkoła Baletowa o uprawnieniach szkoły publicznej.

Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego prowadził jedną szkołę sztuki cyrkowej, czyli Państwową Szkołę Sztuki Cyrkowej w Warszawie-Julinku o 3-letnim cyklu kształcenia w specjalności gimnastyk, akrobata, ekwilibrysta, mim i clown, żongler, a także specjalność ekwilibrystyczno-żonglerską, akrobatyczno-ekscentryczną, gimnastykę parterową i gimnastykę napowietrzną.

Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego prowadził też segment szkół pomaturalnych, a wśród nich szkoły bibliotekarzy i animatorów kultury (2-letni cykl kształcenia), które kształciły w zawodach bibliotekarz i animator kultury w zakresie animacji społeczności lokalnych, w specjalności artystyczno-instruktorskiej: w dziedzinie teatralnej, fotograficznej i filmowej, tanecznej (z wariantem taniec współczesny), arteterapii, turystyki (ze specjalnością turystyka i rekreacja). Działało Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy w Krośnie i we Wrocławiu oraz Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury w Kaliszu. W ramach systemu szkolnictwa funkcjonowało też 15 ognisk muzycznych, plastycznych i baletowych oraz 26 burs i internatów przeznaczonych dla uczniów szkół muzycznych, plastycznych i baletowych³¹⁶.

Organem prowadzącym dla szkół publicznych jest Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego, a także Jednostki Samorządu Terytorialnego, natomiast w przypadku niepublicznego szkolnictwa artystycznego (z uprawnieniami lub bez uprawnień) są to stowarzyszenia, fundacje, związki wyznaniowe, osoby prywatne.

W dokumentach informacyjnych pilotażowych Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego według stanu na marzec 2015 r. w Polsce działały 863 szkoły artystyczne, w tym 550 publiczne. W przypadku 370 szkół organem prowadzącym było Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Jednostki samorządu terytorialnego były organem prowadzącym dla 177 szkół, zaś 3 szkoły prowadzone były przez inne podmioty. Funkcjonowało też 136 szkół niepublicznych o uprawnieniach szkół publicznych i 177 szkół niepublicznych bez uprawnień szkół publicznych. W ciągu ostatnich kilkunastu

³¹⁶ Na podstawie danych Centrum Informacji o Szkolnictwie Artystycznym opublikowanych na stronach internetowych MKiDN.

lat szkolnictwo niepubliczne stało się istotnym elementem szkolnictwa artystycznego w Polsce. W 2014 r. w szkołach artystycznych prowadzonych przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego zatrudnionych było 10708 nauczycieli (8632,1 etatów), z czego 4339 to nauczyciele dyplomowani, 3887 mianowani, 1981 to kontraktowi. 501 nauczycieli miało status stażystów.

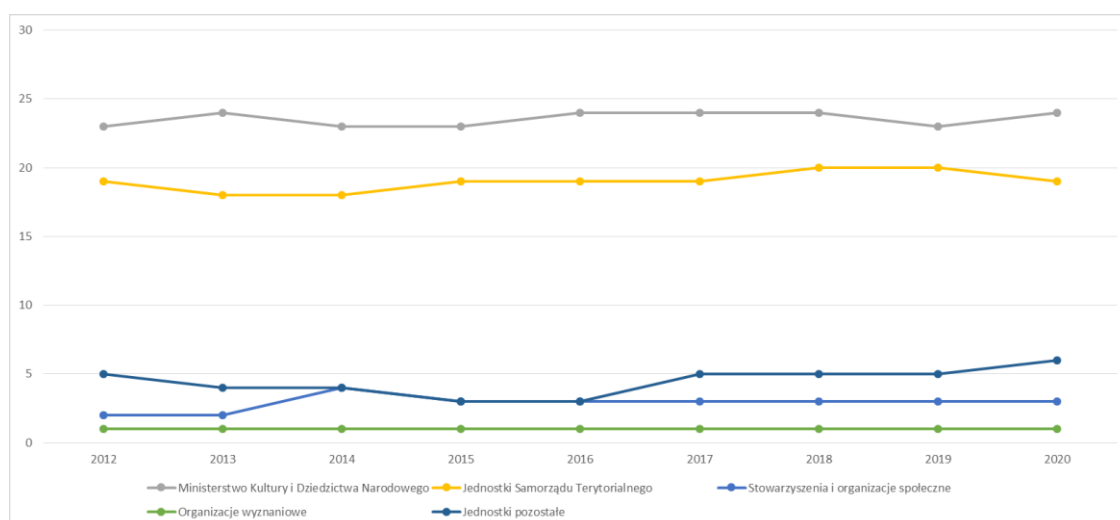
Wśród szkół artystycznych realizujących kształcenie artystyczne są szkoły kształcące w zakresie ogólnym. W ramach pozyskanych danych z GUS można określić tendencje występujące w latach 2012-2020 w zakresie organów prowadzących szkoły nie-dające uprawnień zawodowych (I stopień) i dające uprawnienia (II stopień).

Tabela 1. Szkoły artystyczne ogólnokształcące niedające uprawnień zawodowych

Organ prowadzący	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Ogółem	50	49	50	49	50	52	53	52	53
Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego	23	24	23	23	24	24	24	23	24
Jednostki samorządu terytorialnego	19	18	18	19	19	19	20	20	19
Stowarzyszenia i organizacje społeczne	2	2	4	3	3	3	3	3	3
Organizacje wyznaniowe	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Jednostki pozostałe	5	4	4	3	3	5	5	5	6

Źródło tabeli i wykresu: opracowanie i obliczenia własne na podstawie danych pozyskanych z GUS w ramach indywidualnego zamówienia

Wykres 1. Szkoły artystyczne ogólnokształcące niedające uprawnień zawodowych



Dane wskazują na utrzymujące się tendencje dotyczące ilości szkół ogólnokształcących niedających uprawnień zawodowych i kształtujących się w okolicy 50 placówek. W przypadku poszczególnych organów prowadzących tendencje związane z liczebnością są stałe. Najwięcej takich szkół prowadzi Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego (45%). Szkół prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego jest 40%. Ilość szkół ogólnokształcących niedających uprawnień zawodowych prowadzonych przez stowarzyszenia i organizacje społeczne, związki wyznaniowe i pozostałe jednostki jest marginalna. Szkoły artystyczne niedające uprawnień zawodowych (I stopień) bez pionu ogólnokształcącego to szkoły muzyczne kształcące w cyklu sześćcio-letnim i cztero-letnim. Ich charakterystyka statystyczna zostanie omówiona w części poświęconej szkolnictwu muzycznemu.

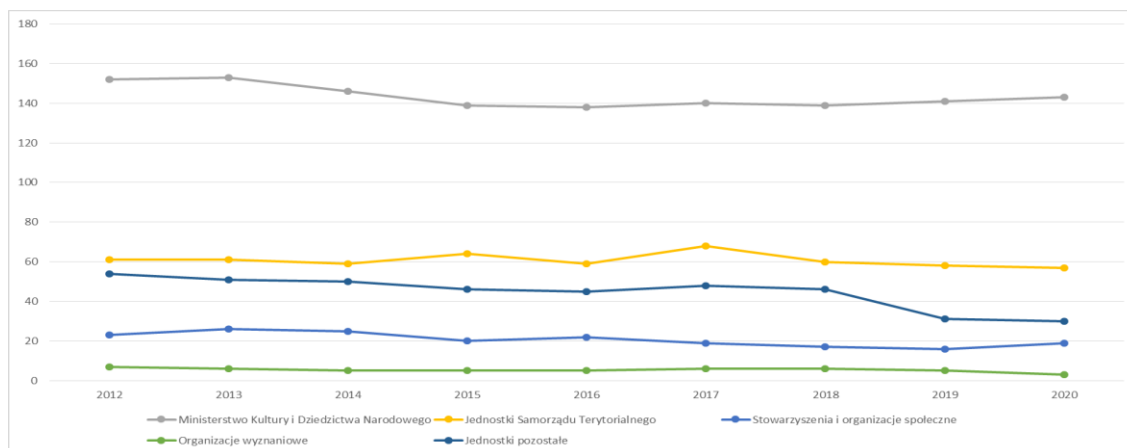
W przypadku szkolnictwa artystycznego nadającego uprawnienia zawodowe, w których edukacja kończy się uzyskaniem tytułu zawodowego paradoks polega na tym, że możliwość wykonywania tego zawodu np. w ramach edukacji artystycznej możliwa jest dopiero po uzyskaniu dyplomu uczelni.

Tabela 2. Szkoły artystyczne nadające uprawnienia zawodowe

Organ prowadzący	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Ogółem	297	297	285	274	269	271	268	251	252
Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego	152	153	146	139	138	140	139	141	143
Jednostki samorządu terytorialnego	61	61	59	64	59	68	60	58	57
Stowarzyszenia i organizacje społeczne	23	26	25	20	22	19	17	16	19
Organizacje wyznaniowe	7	6	5	5	5	6	6	5	3
Jednostki pozostałe	54	51	50	46	45	48	46	31	30

Źródło: opracowanie i obliczenia własne na podstawie danych pozyskanych z GUS w ramach indywidualnego zamówienia

Wykres 2. Szkoły artystyczne nadające uprawnienia zawodowe



Źródło: opracowanie i obliczenia własne na podstawie danych pozyskanych z GUS w ramach indywidualnego zamówienia

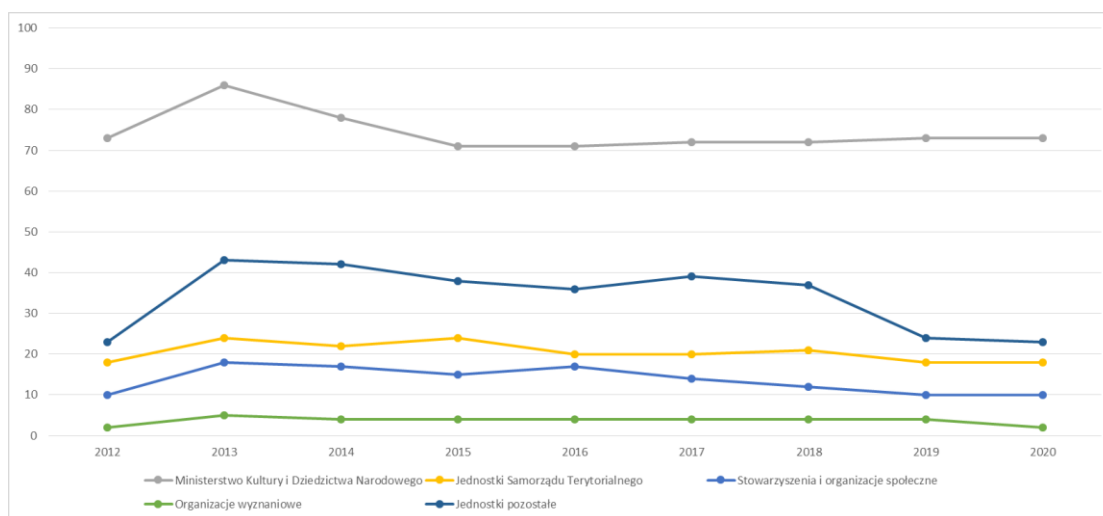
Analizując rok wyjściowy 2012 i końcowy 2020 r. można stwierdzić, że dane wskazują na tendencję spadkową dotyczącą ilości szkół dających uprawnienia zawodowe z 297 do 252 placówek. W przypadku poszczególnych organów prowadzących tendencje związane z liczebnością są stałe (ich ilość waha się w granicy 10%). Najwięcej takich szkół prowadzi Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego (51%). Szkół prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego jest 21%. Ilość szkół ogólnokształcących dających uprawnienia zawodowych prowadzonych przez stowarzyszenia i organizacje społeczne, związki wyznaniowe i pozostałe jednostki jest 28%. Wśród szkół dających uprawnienia zawodowe 50% to szkoły kształcące tylko i wyłącznie w zakresie artystycznym.

Tabela 3. Szkoły artystyczne nadające uprawnienia zawodowe kształcące wyłącznie w zakresie artystycznym

Organ prowadzący	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Ogółem	126	176	163	152	148	149	146	129	126
Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego	73	86	78	71	71	72	72	73	73
Jednostki samorządu terytorialnego	18	24	22	24	20	20	21	18	18
Stowarzyszenia i organizacje społeczne	10	18	17	15	17	14	12	10	10
Organizacje wyznaniowe	2	5	4	4	4	4	4	4	2
Jednostki pozostałe	23	43	42	38	36	39	37	24	23

Źródło: opracowanie i obliczenia własne na podstawie danych pozyskanych z GUS w ramach indywidualnego zamówienia

Wykres 3. Szkoły artystyczne nadające uprawnienia zawodowe kształcące wyłącznie w zakresie artystycznym



Źródło: opracowanie i obliczenia własne na podstawie danych pozyskanych z GUS w ramach indywidualnego zamówienia

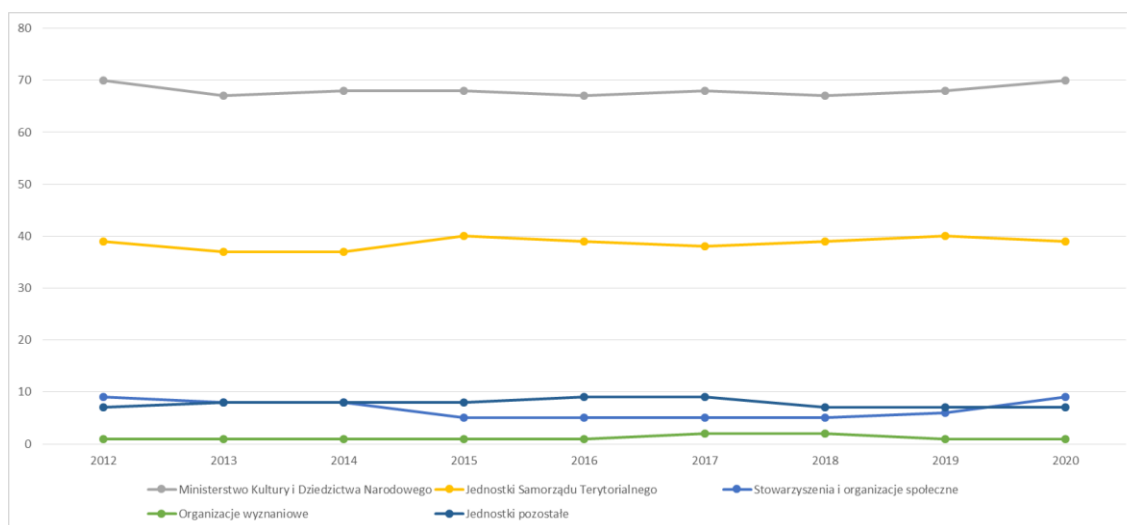
Większość szkół artystycznych dających uprawnienia kształcących tylko w zakresie artystycznym prowadzi Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego, jest ich 58%.

Tabela 4. Szkoły artystyczne nadające uprawnienia zawodowe kształcące w zakresie ogólnokształcącym i artystycznym

Organ prowadzący	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Ogółem	126	121	122	122	121	122	122	122	126
Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego	70	67	68	68	67	68	67	68	70
Jednostki samorządu terytorialnego	39	37	37	40	39	38	39	40	39
Stowarzyszenia i organizacje społeczne	9	8	8	5	5	5	5	6	9
Organizacje wyznaniowe	1	1	1	1	1	2	2	1	1
Jednostki pozostałe	7	8	8	8	9	9	7	7	7

Źródło: opracowanie i obliczenia własne na podstawie danych pozyskanych z GUS w ramach indywidualnego zamówienia

Wykres 4. Szkoły artystyczne nadające uprawnienia zawodowe kształcące w zakresie ogólnokształcącym i artystycznym



Źródło: opracowanie i obliczenia własne na podstawie danych pozyskanych z GUS w ramach indywidualnego zamówienia

Także w obszarze szkół artystycznych dających uprawnienia kształcących w zakresie ogólnokształcącym i artystycznym (publiczne i niepubliczne) większość takich szkół prowadzi Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego-55%. Jednostki samorządu terytorialnego w mniejszym zakresie prowadzą tego typu szkoły-31%. Ilość szkół utrzymuje się na jednakowym poziomie, co potwierdza teorie, że tam gdzie jest kształcenie ogólne tam jest duże zainteresowanie tego typu szkolnictwem. Względy organizacyjne, brak trudności związanych z czasowym pogodzeniem dwóch szkół, możliwość wspomagania uczniów zdolnych przez nauczycieli przedmiotów ogólnych, to wszystko sprawia, że szkoły te cieszą się dużą popularnością.

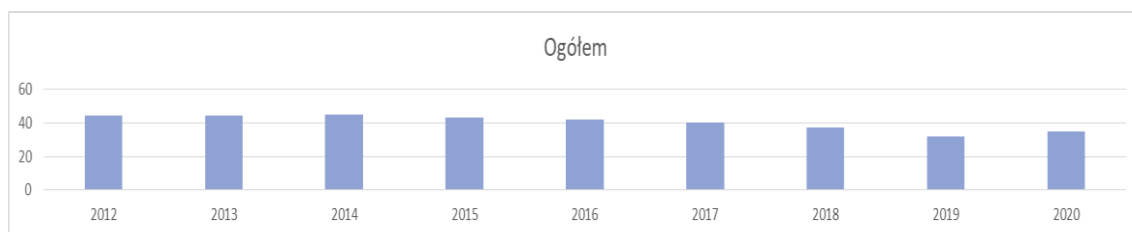
Wśród szkół nadających uprawnienia zawodowe są szkoły niepubliczne o uprawnieniach szkół publicznych. W stosunku do wszystkich szkół nadających uprawnienia zawodowe stanowią one niecałe 20%, a ich liczba utrzymuje się na stałym poziomie, o czym świadczy poniższe zestawienie.

Tabela 5. Szkoły artystyczne niepubliczne o uprawnieniach szkół publicznych nadające uprawnienia zawodowe

Organ prowadzący	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Ogółem	44	44	45	43	42	40	37	32	35
Stowarzyszenia i organizacje społeczne	17	18	18	17	16	14	12	12	16
Organizacje wyznaniowe	6	5	5	5	5	5	4	3	1
Jednostki pozostałe	21	21	22	21	21	21	21	17	18

Źródło: opracowanie i obliczenia własne na podstawie danych pozyskanych z GUS w ramach indywidualnego zamówienia

Wykres 5. Szkoły artystyczne niepubliczne o uprawnieniach szkół publicznych nadające uprawnienia zawodowe



Źródło: opracowanie i obliczenia własne na podstawie danych pozyskanych z GUS w ramach indywidualnego zamówienia

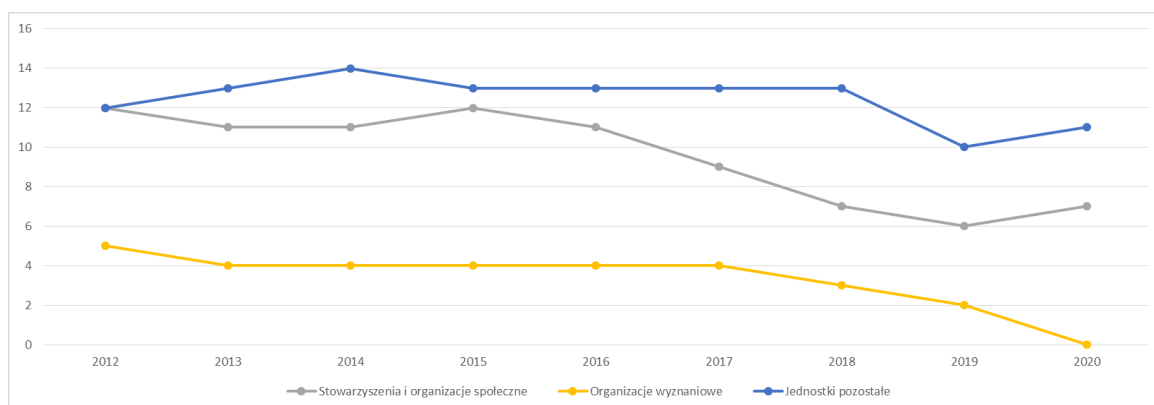
Wśród szkół niepublicznych o uprawnieniach szkół publicznych nadających uprawnienia zawodowe większość stanowią szkoły kształcące wyłącznie w zakresie artystycznym (70%). Ilości tego typu szkół prowadzonych przez stowarzyszenia i organizacje społeczne, organizacje wyznaniowe i pozostałe jednostki wykazują tendencje spadkowe.

Tabela 6. Szkoły artystyczne niepubliczne o uprawnieniach szkół publicznych nadające uprawnienia zawodowe kształcące wyłącznie w zakresie artystycznym

Organ prowadzący	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Ogółem	29	28	29	29	28	26	23	18	18
Stowarzyszenia i organizacje społeczne	12	11	11	12	11	9	7	6	7
Organizacje wyznaniowe	5	4	4	4	4	4	3	2	0
Jednostki pozostałe	12	13	14	13	13	13	13	10	11

Źródło: opracowanie i obliczenia własne na podstawie danych pozyskanych z GUS w ramach indywidualnego zamówienia

Wykres 6. Szkoły artystyczne niepubliczne o uprawnieniach szkół publicznych nadające uprawnienia zawodowe kształcące wyłącznie w zakresie artystycznym



Źródło: opracowanie i obliczenia własne na podstawie danych pozyskanych z GUS w ramach indywidualnego zamówienia

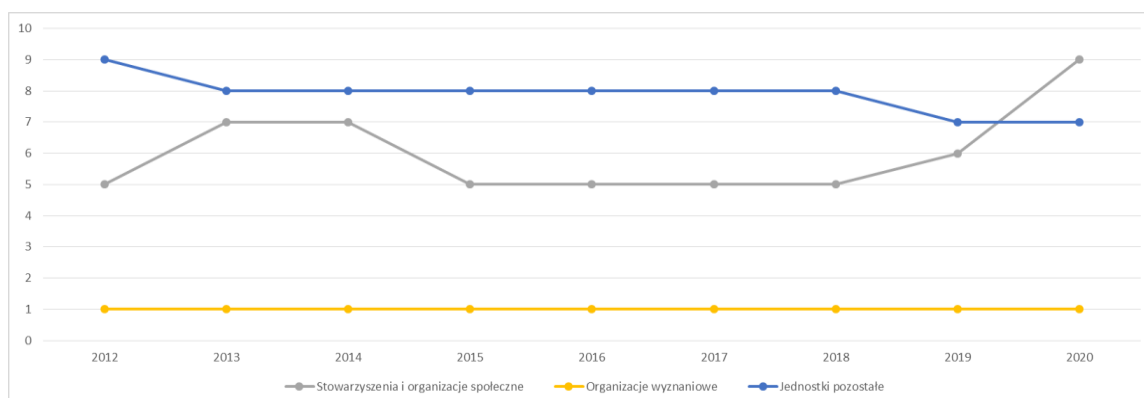
Natomiast wśród szkół niepublicznych o uprawnieniach szkół publicznych (nadających uprawnienia zawodowe) mniejszość stanowią szkoły kształcące jednocześnie w zakresie ogólnokształcącym i artystycznym. Należy jednak zauważyć, że ilość tego typu szkół prowadzonych przez stowarzyszenia i organizacje społeczne wykazują tendencje wzrostowe o czym świadczą poniższe dane.

Tabela 7. Szkoły artystyczne niepubliczne o uprawnieniach szkół publicznych nadające uprawnienia zawodowe kształcące w zakresie ogólnokształcącym i artystycznym

Organ prowadzący	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Ogółem	15	16	16	14	14	14	14	14	17
Stowarzyszenia i organizacje społeczne	5	7	7	5	5	5	5	6	9
Organizacje wyznaniowe	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Jednostki pozostałe	9	8	8	8	8	8	8	7	7

Źródło: opracowanie i obliczenia własne na podstawie danych pozyskanych z GUS w ramach indywidualnego zamówienia

Wykres 7. Szkoły artystyczne niepubliczne o uprawnieniach szkół publicznych nadające uprawnienia zawodowe kształcące w zakresie ogólnokształcącym i artystycznym



Źródło: opracowanie i obliczenia własne na podstawie danych pozyskanych z GUS w ramach indywidualnego zamówienia

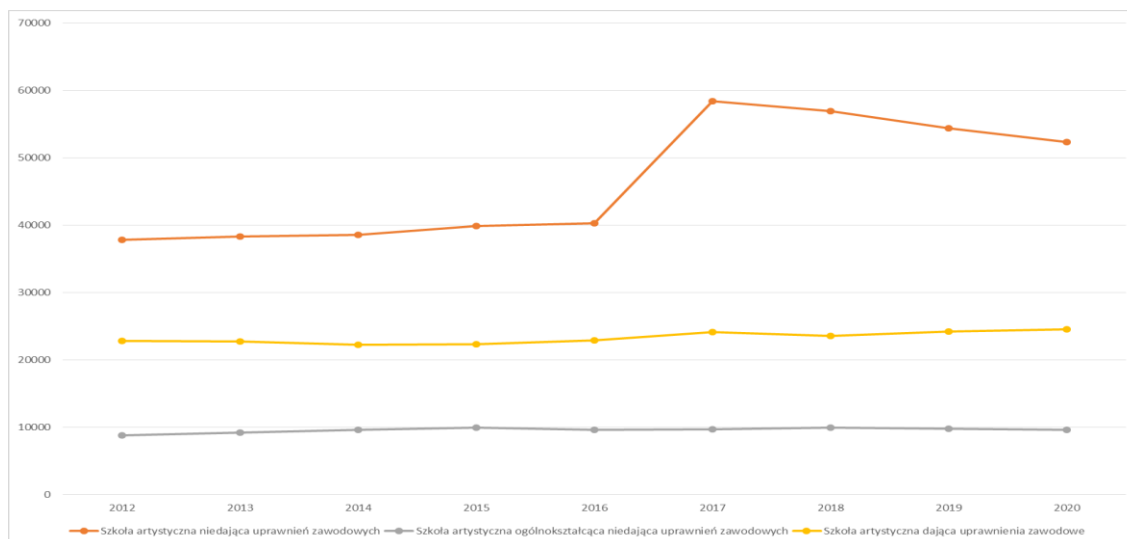
Analizując liczbę uczniów pobierających edukację w szkołach artystycznych należy stwierdzić jej wzrost z ogólnego poziomu 69407 w 2012 r. do 86549 w 2020 r. przy czym największy wzrost dało się zauważyć w latach 2016/2017.

Tabela 8. Ilość uczniów w szkołach artystycznych

Szkoła	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Szkoła artystyczna niedająca uprawnień zawodowych	37795	38356	38594	39852	40315	58423	56928	54360	52337
Szkoła artystyczna ogólnokształcąca niedająca uprawnień zawodowych	8807	9182	9637	9920	9643	9675	9971	9801	9659
Szkoła artystyczna dająca uprawnienia zawodowe	22805	22745	22273	22339	22887	24125	23601	24185	24553

Źródło: opracowanie i obliczenia własne na podstawie danych pozyskanych z GUS w ramach indywidualnego zamówienia

Wykres 8. Ilość uczniów w szkołach artystycznych



Źródło: opracowanie i obliczenia własne na podstawie danych pozyskanych z GUS w ramach indywidualnego zamówienia

Największy wzrost liczebności uczniów nastąpił w przypadku szkół artystycznych niedających uprawnień zawodowych, czyli szkół I stopnia bez pionu ogólnokształcącego. W szkołach artystycznych niedających uprawnień kształcących w zakresie ogólnym i artystycznym uczy się 20% dzieci w stosunku do tego typu szkół bez pionu ogólnokształcącego. W zakresie szkół dających uprawnienia zawodowe kształci się 29% populacji uczniów szkół artystycznych.

Analizując stopień zatrudnienia nauczycieli w przeliczeniu na etaty do 2017 roku wyraźna jest tendencja wzrostowa, a następnie znaczący spadek zatrudnienia nauczycieli o ponad 2000 etatów.

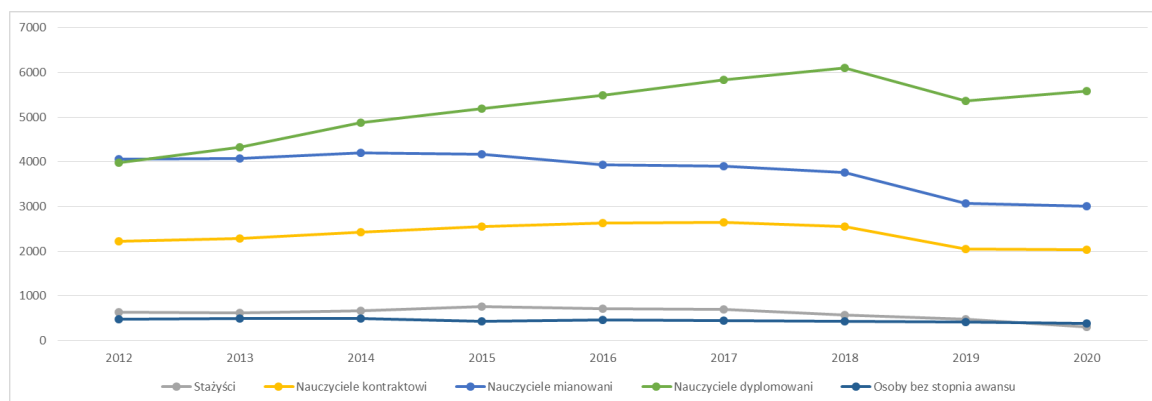
Tabela 9. Nauczyciele – stopnie awansu zawodowego w przeliczeniu na etaty

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Ogólna ilość etatów dydaktycznych	11385	11781	12666	13102	13236	13525	13415	11370	11210
Stażyści	633	615	665	758	709	694	571	472	300
Nauczyciele kontraktowi	2218	2280	2431	2551	2635	2652	2558	2049	2026
Nauczyciele mianowani	4065	4067	4195	4170	3939	3907	3757	3067	3005
Nauczyciele dyplomowani	3984	4320	4878	5187	5494	5827	6102	5361	5581
Osoby bez stopnia awansu	485	501	497	437	460	444	427	421	378

Źródło: opracowanie i obliczenia własne na podstawie danych pozyskanych z GUS w ramach indywidualnego zamówienia

Analiza zatrudnienia według stopni awansu zawodowego (sformalizowanego sposobu podnoszenia kwalifikacji przez nauczycieli funkcjonującego od 18. 02. 2000 r.) skłania do releksji, iż nauczyciele zdobywają kolejne stopnie awansu zawodowego, zwiększając swoje kwalifikacje. Zmniejsza się ilość nauczycieli stażystów i kontraktowych, a zwiększa ilość etatów obsadzonych nauczycielami mianowanymi i dyplomowanymi. Tych ostatnich jest zdecydowanie najwięcej.

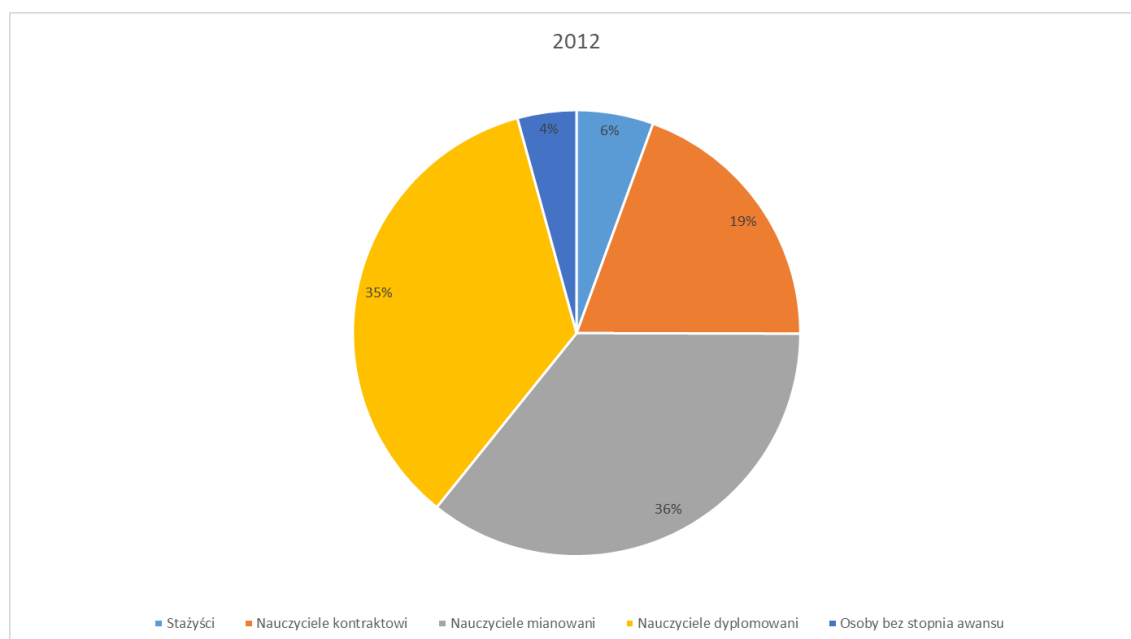
Wykres 9. Nauczyciele – stopnie awansu zawodowego

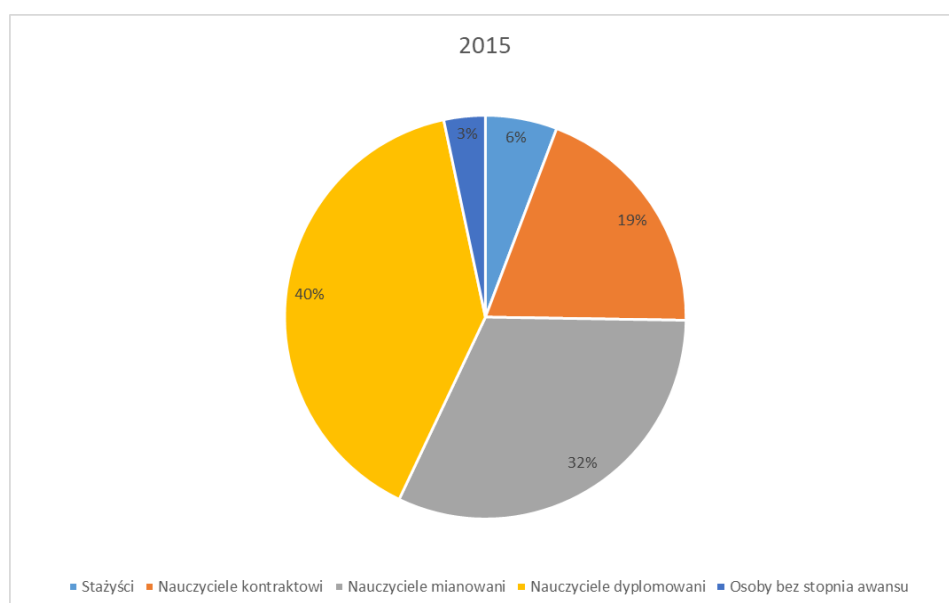
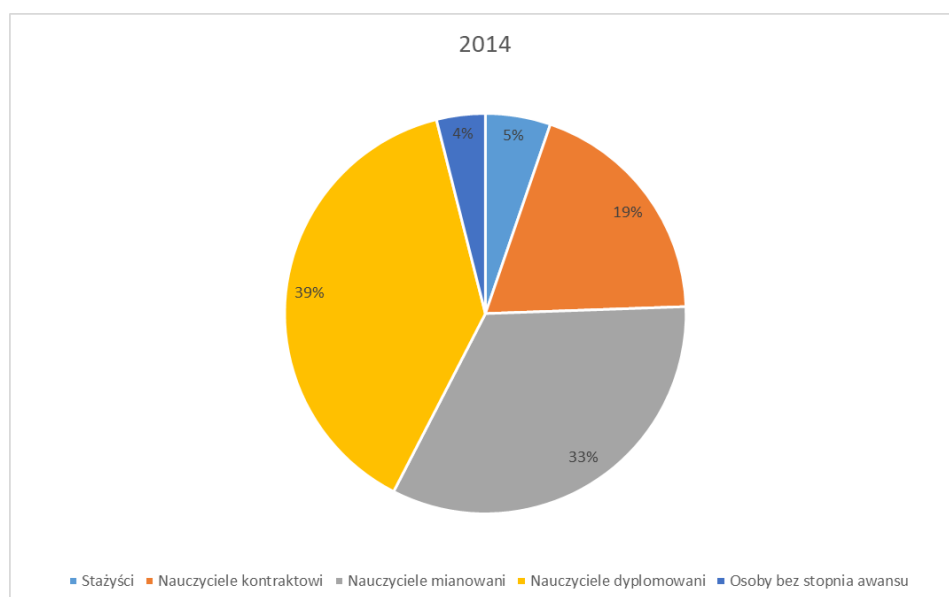
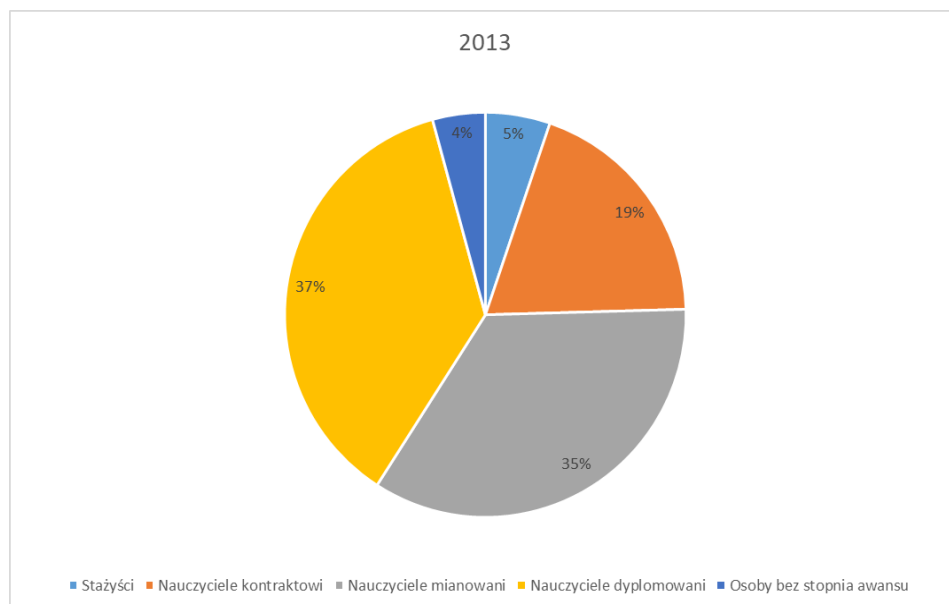


Źródło: opracowanie i obliczenia własne na podstawie danych pozyskanych z GUS w ramach indywidualnego zamówienia

O tym, jak zmieniała się struktura zatrudnienia nauczycieli szkół artystycznych w odniesieniu do stopni awansu zawodowego w latach trwania pilotażu mówią poniższe wykresy.

Wykres 10. Struktura zatrudnienia nauczycieli szkół artystycznych w odniesieniu do stopni awansu zawodowego





Źródło: opracowanie i obliczenia własne na podstawie danych pozyskanych z GUS w ramach indywidualnego zamówienia

Wyraźnie zaznacza się tendencja do poszerzania kompetencji zawodowych nauczycieli, zdobywania wyższych stopni awansu zawodowego, a tym samym zatrudniania kadry pedagogicznej o bardzo wysokich kwalifikacjach.

W Polsce funkcjonuje dziewiętnaście publicznych wyższych szkół artystycznych: osiem akademii muzycznych, siedem akademii sztuk pięknych, trzy uczelnie teatralne i filmowe oraz jedna uczelnia muzyczno-plastyczna. W Warszawie, Krakowie i Łodzi funkcjonują po trzy uczelnie, w Gdańsku, Katowicach, Poznaniu i Wrocławiu są po dwie uczelnie, zaś w Bydgoszczy i Szczecinie po jednej uczelni. Uzupełnieniem tej sieci są cztery filie lub wydziały zamiejscowe zlokalizowane w Białymstoku (uczelnia macierzysta to Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina w Warszawie oraz Akademia teatralna w Warszawie), w Bytomiu i we Wrocławiu (uczelnia macierzysta to Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna w Krakowie).

Uczelnie muzyczne stanowią: Akademia Muzyczna im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku, Akademia Muzyczna im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu, Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, Akademia Muzyczna im. Krzysztofa Pendereckiego w Krakowie, Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi, Uniwersytet Muzyczny im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu.

Uczelnie plastyczne to Akademia Sztuk Pięknych w Gdańsku, Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach, Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie, Akademia Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi, Akademia Sztuki w Szczecinie, Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie, Akademia Sztuk Pięknych we Wrocławiu, Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu (jedyna uczelnia o tym statusie wśród uczelni plastycznych).

W Polsce funkcjonują trzy uczelnie teatralne i filmowe. Są to: Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna im. Ludwika Solskiego w Krakowie, Państwowa Wyższa Szkoła Filmowa, Telewizyjna i Teatralna im. Leona Schillera w Łodzi i Akademia Teatralna im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie.

Jak wynika z danych pozyskanych z GUS (indywidualne zamówienie wyselekcjonowanych danych z dn. 10.10.2021 r.) w 2012 r. w uczelniach artystycznych studio- wało 17 134 studentów, w 2014 r. 16 207, a w 2016 r. 16 062. Jak wynika z danych zatrudnienie pracowników dydaktycznych i pozadydaktycznych utrzymywało się na jednakowym poziomie i w 2016 r. wynosiło 6140 osób (4012 pracowników dydaktycz- nych i 2128 pracowników pozadydaktycznych).

Wyższe szkoły artystyczne funkcjonują w systemie bolońskim³¹⁷. Ustawa „Prawo o szkolnictwie wyższym” z 27 lipca 2005 r. była w latach 2005-2018 podstawowym aktem prawnym regulującym szkolnictwo wyższe, w tym artystyczne. Zgodnie z tą ustawą wszystkie wyższe uczelnie artystyczne były pod nadzorem ministra właściwego ds. kultury i ochrony dziedzictwa narodowego. W większości wyższych szkół artystycznych w Polsce obowiązują studia dwustopniowe – licencjackie i magisterskie. Na części uczelni można również podjąć studia doktoranckie. Absolwentom studiów drugiego stopnia nadaje się tytuł zawodowy „magister sztuki”. Tytuł ten otrzymują również absolwenci jednolitych studiów magisterskich po ukończeniu kierunków: aktorstwo, konserwacja i restauracja dzieł sztuki, realizacja obrazu filmowego, telewizyjnego i fotografia, reżyseria. Wiele uniwersytetów oraz państwowych i prywatnych szkół wyższych umożliwia zdobycie licencjatu lub tytułu magistra sztuki. Na programy tych szkół, kadre nauczycielską czy poziom kształcenia minister właściwy ds. kultury i ochrony dziedzictwa narodowego nie ma wpływu, podlegają one bowiem ministrowi właściwemu do spraw nauki. „46 takich jednostek kształci w dziedzinie artystycznej. Są to uczelnie pedagogiczne, uczelnie techniczne, uniwersytety, kolegia nauczycielskie, państwowe wyższe szkoły zawodowe i uczelnie niepubliczne. Liczba tych uczelni jest niemal trzykrotnie wyższa niż uczelni artystycznych”³¹⁸.

Jak zatem widać, cały system polskiego szkolnictwa artystycznego jest zróżnicowany pod względem organu prowadzącego i nadzoru merytorycznego.

3.4. Organy prowadzące nadzór nad szkołami artystycznymi

Szkolnictwo artystyczne nadzorowane jest przez ministra właściwego ds. kultury i ochrony dziedzictwa narodowego. Zadania ministra, wynikające z pełnienia funkcji organu prowadzącego dla części szkół i organu nadzoru pedagogicznego dla wszystkich szkół artystycznych, w czasie trwania pilotażu realizowane były przez Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz przez powołaną do tego celu specjalistyczną jednostkę nadzoru, czyli Centrum Edukacji Artystycznej.

³¹⁷ Od 1999 r. kraje członkowskie Unii Europejskiej oraz inne kraje uczestniczące w tym systemie podjęły działania zmierzające do stworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Podstawowe ustalenia zmierzały do stworzenia krajowych systemów oceny jakości kształcenia (w Polsce Państwowa Komisja Akredytacyjna), standaryzacji systemu dyplomów, przyjęcia dwustopniowego systemu studiów (studia licencjackie i magisterskie uzupełniające w Polsce) oraz wprowadzeniu systemu punktowego (ECTS).

³¹⁸ Za: K. Pawłowski (red.), *Raport o stanie kultury w obszarze szkolnictwa artystycznego*, op. cit., s. 18.

Zakres obowiązków Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego (lata pilotażu 2012-2016) obejmował realizację zadań związanych z organizacją i funkcjonowaniem publicznych szkół i placówek artystycznych, dla których organem prowadzącym był Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego, w tym realizowanie spraw dotyczących dyrektorów i nauczycieli szkół artystycznych, monitorowanie działalności szkół artystycznych, a także inicjowanie i koordynowanie wdrażania zmian w systemie edukacji artystycznej. Departament prowadził wykaz szkół i placówek artystycznych, sprawował nadzór nad prowadzeniem ewidencji artystycznych szkół niepublicznych oraz prowadzeniem spraw związanych z nadawaniem uprawnień szkoły publicznej niepublicznym szkołom artystycznym, realizował zadania związane z przekazywaniem danych do systemu informacji oświatowej, weryfikował dane przekazywane przez szkoły. Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej sprawował nadzór nad Centrum Edukacji Artystycznej i we współpracy z Centrum realizował też nadzór pedagogiczny nad szkołami i placówkami artystycznymi, w tym nad publicznymi szkołami i placówkami prowadzonymi przez jednostki samorządu terytorialnego, osoby fizyczne, osoby prawne niebędące jednostkami samorządu terytorialnego i szkołami niepublicznymi. Departament prowadził działania promocyjne na rzecz uczniów szkół artystycznych, studentów uczelni artystycznych i nauczycieli szkolnictwa artystycznego m.in. realizował zadania związane z przyznawaniem nagród, stypendiów i odznaczeń ministra. To w zakresie obowiązków Departamentu było opracowywanie i przygotowywanie projektów aktów prawnych dotyczących szkolnictwa artystycznego, a przedstawiciele Departamentu uczestniczyli w posiedzeniach komisji Sejmu RP, Senatu RP, Komisji Wspólnej Rządu i Samorządu Terytorialnego dotyczących systemu oświaty. Departament realizował zadania związane z dopuszczaniem do użytku szkolnego podręczników do kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego, w tym prowadzenie wykazu podręczników do kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego oraz listy rzeczoznawców do spraw podręczników do kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego. Departament we współpracy z Centrum Edukacji Artystycznej realizował zadania związane z udzielaniem przez ministra zgody na powoływanie komisji ds. egzaminów eksternistycznych i komisji ds. awansu zawodowego nauczycieli, zgody na zatrudnienie w szkole artystycznej nauczyciela nieposiadającego wymaganych kwalifikacji lub osoby do prowadzenia w szkole artystycznej zajęć z zakresu kształcenia zawodowego, posiadającej przygotowanie zawodowe. Departament organizował lub współorgani-

wał konferencje, sympozja, prowadził sprawy związane z działalnością Rady ds. Szkolnictwa Artystycznego.

W zakresie szkolnictwa wyższego Departament koordynował, we współpracy z Wydziałem Prawnym, zadania ministra wynikające z ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, monitorował działalność uczelni artystycznych w zakresie dydaktyki i działalności artystycznej, sprawował nadzór nad działalnością statutową uczelni, dokonywał kontroli uczelni artystycznych pod względem zgodności działania organów uczelni z przepisami prawa, statutem oraz uzyskanymi uprawnieniami, a także badał warunki realizacji procesu dydaktycznego. Prowadził też sprawy dotyczące rekrutacji cudzoziemców – pochodzenia polskiego i innych – na studia i staże w uczelniach artystycznych oraz przyznawania im stypendiów Rządu RP w tym zakresie w ramach realizacji umów i programów międzyrządowych. Był koordynatorem zadań wynikających z uczestnictwa uczelni artystycznych w programie Inicjatywy Środkowo-Europejskiej – CEEPUS³¹⁹. Prowadził sprawy dotyczące potwierdzania, uznania równoważności świadectw i dyplomów szkół artystycznych oraz dyplomów ukończenia studiów wyższych na podstawie umów międzynarodowych. Realizował zadania związane z funkcjonowaniem zintegrowanego systemu informacji o szkolnictwie wyższym POL-on w zakresie wyższego szkolnictwa artystycznego³²⁰.

Departament Szkolnictwa Artystycznego ściśle współpracował ze specjalnie powołaną jednostką nadzoru, czyli Centrum Edukacji Artystycznej³²¹. System nadzoru nad szkolnictwem artystycznym ma swoją historię. Do 1939 r. jednostka organizacyjna Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego sprawowała nadzór nad szkolnictwem artystycznym, a po 1945 r. departamenty branżowe w Ministerstwie Kultury i Sztuki. W 1948 r. został powołany w ramach ministerstwa Departament Szkolnictwa Artystycznego, który w 1950 r. został przekształcony w Centralny Zarząd Szkół Artystycznych, a następnie w 1968 r. w Zarząd Szkół Artystycznych. Jego strukturę tworzył Wydział Wyższego Szkolnictwa Artystycznego, Wydział Szkolnictwa Artystycznego I i II stopnia, Wydział Planowania i Budżetu, Wydział Organizacyjno-Prawny, Samodzielne Stanowisko Pracy do Spraw Osobowych. Zarząd Szkół

³¹⁹ CEPUS-Central European Exchange Program University Studies. Program ten istnieje od 1994 r. i polega na koordynacji wymiany studentów i pracowników akademickich uczelni, które w tym celu opracowują i przygotowują wspólne sieci tematyczne. Sieci te dotyczą różnych obszarów (m.in. literatury, lingwistyki, filozofii, nauk ścisłych, sztuki) i muszą w nich uczestniczyć partnerzy z minimum trzech krajów.

³²⁰ Por.: <https://www.gov.pl/web/kultura/departament-szkolnictwa-artystycznego> [2022].

³²¹ Obecnie Centrum Edukacji Artystycznej funkcjonuje na podstawie Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 27 marca 2019 r. w sprawie specjalistycznej jednostki nadzoru na podstawie art. 53 ust. 1 i 1a ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2018 r., poz. 996, 1000, 1290, 1669 i 2245 oraz z 2019 r., poz. 534).

Artystycznych pełnił nadzór nad szkołami artystycznymi, a także nad Centralnym Ośrodkiem Pedagogicznym Szkolnictwa Artystycznego w Warszawie, który został powołany w 1954 r. na mocy uchwały nr 468/54 Prezydium Rządu wydanej w dniu 17 lipca 1954 r. oraz na podstawie Zarządzenia nr 148 Ministra Kultury i Sztuk. Nadzór pedagogiczny terenowy nad szkołami sprawowały wydziały kultury prezydiów rad narodowych stopnia wojewódzkiego na podstawie Zarządzenia nr 10 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 12 lutego 1968 r. Najpierw nadzór był sprawowany przez wizytatorów wchodzących w skład wydziałów kultury, a następnie od 1.01.1971 r. taką funkcję sprawował wojewódzki wizytator szkolnictwa artystycznego do zadań którego należało „sprawowanie nadzoru pedagogicznego i administracyjnego, prowadzenie polityki osobowej i spraw wynikających ze stosunku służbowego personelu pedagogicznego, administracyjnego, nadzór nad działalnością okręgowego zespołu metodyczno-programowego, wnioskowanie w sprawach sieci, struktury i profilu programowego szkół artystycznych, organizacja roku szkolnego i wewnętrznej pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół, zaopatrzenie i wyposażenie szkół (podział limitu budżetowego, analiza i zatwierdzanie budżetów, funduszy inwestycyjno-budowlanych i wyposażeniowych) rozdział stypendiów oraz miejsc w bursach i internatach szkół artystycznych”³²². W sprawowaniu właściwego nadzoru pedagogicznego ważną rolę spełniał Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego i okręgowe zespoły metodyczno-programowe szkolnictwa artystycznego. Ich działalność metodyczna, wspierająca, naukowa została omówiona w rozdziale poświęconym Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych. Zarząd Szkół Artystycznych sprawował też nadzór nad szkołami wyższymi artystycznymi. Przy ministrze działała też Rada Wyższego Szkolnictwa Artystycznego, która była organem doradczym i opiniodawczym. Na bazie Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego w 1992 r. powstało Centrum Edukacji Artystycznej. Do obecnej chwili sprawuje ono nadzór nad publicznymi i niepublicznymi szkołami, a także placówkami artystycznymi. Nadzór ten polega na ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli, analizowaniu i ocenianiu efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek, udzielaniu pomocy szkołom, placówkom i nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, a także na inspirowaniu nauczycieli do innowacji

³²² Za: W. Millati, *Organizacja szkolnictwa artystycznego w Polsce* [w:] K. Janczewska-Sołomko (red.), *Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych*, op. cit., s. 34.

pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych. Nadzorowi podlega ocena zgodności zatrudniania nauczycieli z wymaganymi kwalifikacjami, realizacja podstaw programowych i ramowych planów nauczania, przestrzeganie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów, a także przestrzeganie przepisów dotyczących obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki, stosowanie się do zapisów statutu szkoły lub placówki, respektowanie praw dziecka i praw ucznia oraz upowszechnianie wiedzy o tych prawach, a także nadzorowanie sfery dotyczącej bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki.

Nadzór jest realizowany poprzez wizytatorów regionalnych. Oprócz przedstawionych zadań w tym zakresie odbywa się on też poprzez „organizowanie przesłuchań, konkursów ogólnopolskich i regionalnych, przeglądów plastycznych oraz koncertów sprawdzających i promujących osiągnięcia artystyczne uczniów, prowadzenie ewaluacji i kontroli (wizytacji) w szkołach i placówkach artystycznych oraz ich wspomaganie, prowadzenie spraw związanych z awansem zawodowym nauczycieli, prowadzenie badań pedagogicznych, prowadzenie seminariów, konferencji i porad dla pracowników dydaktycznych związanych z jakością kształcenia, prowadzenie specjalistycznej biblioteki”³²³. Centrum Edukacji Artystycznej prowadzi swoją działalność w zakresie rozpatrywania i prowadzenia postępowań spraw skargowych, powoływania ekspertów i konsultantów różnych specjalności w celu dokonywania oceny poziomu pracy pedagogicznej i artystycznej szkół, prowadzenia spraw dotyczących innowacji i eksperymentów. Wśród wielu zadań, które Centrum Edukacji Artystycznej, świadczy na rzecz szkół i placówek artystycznych jest „obsługa organizacyjna oraz finansowo-księgowa, w obszarze płace oraz pochodne nauczycieli i pracowników administracji i obsługi, wydatki bieżące (tzw. „rzeczówka”), zadania remontowe, zadania inwestycyjne, zadania wydawnicze, zatwierdzanie organizacji roku szkolnego zgodnie z określonym limitem środków w danym roku budżetowym, finansowanie z uprawnieniami szkół publicznych, prowadzenie i realizowanie (rozliczanie) zadań dotyczących funkcjonowania szkół artystycznych w ramach rezerw celowych, których dysponentem jest Minister Edukacji Narodowej („Radosna szkoła”, „Wyprawka szkolna”, „Awanse zawodowe”)”³²⁴.

Centrum Edukacji Artystycznej prowadzi też działalność wydawniczą (publikacje są do pobrania na stronie internetowej cea-art.pl/publikacje/), a także bibliotekę, która udostępnia swój katalog online (ceabiblioteka.pl/).

³²³ Z. Bujanowski, *Centrum Edukacji Artystycznej. Charakterystyka i zakres działalności* [w:] W. Gorzełańczyk (red.), *Szkoła Artystyczna*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2018, s. 145–146.

³²⁴ *Ibidem*, s. 146.

Godny podkreślenia jest fakt zapewnienia specjalistycznej opieki psychologiczno-pedagogicznej nad uczniami szkół artystycznych, ich rodzicami i nauczycielami oraz prowadzenie diagnostyki psychologicznej i pedagogicznej uczniów. Zadania te realizują cztery Specjalistyczne Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne CEA w Lublinie, w Zduńskiej Woli, w Warszawie i w Poznaniu³²⁵.

Wśród wielu zadań stawianych przed jednostką nadzoru pedagogicznego jest także współpraca i wypracowywanie podstaw prawnych funkcjonowania szkolnictwa artystycznego typu rozporządzenia, zarządzenia ministra kultury, opiniowanie ustaw i rozporządzeń ministra edukacji. W tym celu CEA podejmuje współpracę z Departamentem Szkolnictwa Artystycznego.

3.5. Podstawy prawne funkcjonowania szkolnictwa artystycznego

Polskie szkolnictwo artystyczne tworzy odrębny system kształcenia, w stosunku do systemu kształcenia ogólnego, jednakże jego podstawę prawną stanowią wspólne ustawy traktujące o ustroju edukacyjnym, czyli Ustawa o Systemie Oświaty³²⁶, Karta Nauczyciela³²⁷ i Ustawa o systemie informacji oświatowej z 19 lutego 2004 r.³²⁸ 14.12.2016 r. uchwalono Ustawę Prawo Oświatowe³²⁹, która z racji obowiązywania od 1.09.2017 r., czyli po zakończeniu działań pilotażowych jest poza przedmiotem rozważań.

„Ustawa o Systemie Oświaty” odnosiła się do szkolnictwa artystycznego w następujących artykułach:

- art. 2 d wymienia szkoły artystyczne oraz placówki artystyczne – ogniska artystyczne umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień artystycznych, jako część składową systemu oświaty;
- art. 5 podpunkt 3c mówi, iż podmiotem zakładającym i prowadzącym publiczne szkoły artystyczne oraz placówki artystyczne dla uczniów szkół artystycznych, a także placówki doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych, jest minister właściwy do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego;
- art. 5 podpunkt 5b i 5d określa, kiedy zakładanie oraz prowadzenie szkół artystycznych oraz placówek artystycznych może leżeć po stronie jednostki samorządu terytorialnego lub kiedy ich prowadzenie może być przekazane takim jednostkom;

³²⁵ Za: *Ibidem*, s. 153.

³²⁶ tekst jedn. Dz.U. z 2020 r., poz. 1327.

³²⁷ tekst jedn. Dz.U. z 2019 r., poz. 2215.

³²⁸ tekst jedn. Dz.U. z 2004 r., poz. 463.

³²⁹ tekst jedn. Dz.U. z 2020 r., poz. 910.

- art. 58 ustęp 3 i art. 59 formułuje warunki założenia lub likwidacji szkoły lub placówki publicznej przez osobę prawną inną niż jednostka samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną;
- art. 82 ustęp 1a określa warunki założenia szkoły artystycznej niepublicznej przez osoby prawne i fizyczne;
- art. 85 ustęp 2 mówi o warunkach pełnienia roli kuratora oświaty wobec placówek niepublicznych;
- art. 35 ust 6 oraz art. 89 określa rolę ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego, sprawującego nadzór pedagogiczny nad publicznymi i niepublicznymi szkołami i placówkami artystycznymi oraz placówkami doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych, określa też szczegółowo jego nadzór nad szkołami i placówkami publicznymi i niepublicznymi;
- art. 32a ustęp 1 i kolejne mówi o możliwości utworzenia specjalistycznej jednostki nadzoru w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw oświaty i wychowania, w drodze rozporządzenia, oraz o zasadach jej finansowania;
- art. 47. ustęp 1 artykułuje możliwości utworzenia Rady do spraw Szkolnictwa Artystycznego. Rada posiada kompetencje w zakresie przedkładania ministrowi założeń polityki oświatowej oraz opiniowania projektów aktów normatywnych odnoszących się do szkolnictwa artystycznego;
- art. 66 precyzuje warunki tworzenia statutu szkoły, indywidualnego programu i toku nauki;
- art. 80 mówi o zasadach finansowania i dotacji dla szkół publicznych;
- art. 90 traktuje o finansowaniu szkół niepublicznych;
- art. 90j precyzuje warunki przyznawania stypendiów ministra³³⁰.

Ustawa Karta Nauczyciela z 26 stycznia 1982 r. (wraz z późniejszymi zmianami) odnosi się do praw i obowiązków nauczycieli, w tym nauczycieli szkół artystycznych.

Mówi o ocenie pracy nauczyciela, określa zasady awansu zawodowego, nawiązywania, zmiany oraz rozwiązywania stosunku pracy z nauczycielem, zasady wynagradzania nauczycieli oraz czas ich pracy. Karta Nauczyciela traktuje również o zasadach nagradzania i przyznawania odznaczeń, uprawnień socjalnych. Podejmuje regulacje dotyczące urlopów, ochrony zdrowia i pomocy zdrowotnej, uprawnień emerytalnych, zasad doskonalenia nauczycieli. Mówi też o odpowiedzialności dyscyplinarnej nauczycieli.

³³⁰ K. Pawłowski (red.), *Raport o stanie kultury w obszarze szkolnictwa artystycznego*, op. cit., s. 18–19.

Ustawa o systemie informacji oświatowej z 19 lutego 2004 r. reguluje zasady działania systemu „służącego uzyskiwaniu danych niezbędnych do prowadzenia polityki edukacyjnej państwa, podnoszeniu jakości i upowszechnianiu edukacji oraz do usprawnienia finansowania zasad oświatowych. System ten opiera się na bazach danych o jednostkach oświatowych, uczniach, nauczycielach oraz zawiera informacje o spełnieniu obowiązku nauki. Obowiązek prowadzenia określonych baz danych nałożony jest na szkoły i inne jednostki oświatowe, Centralną Komisję Egzaminacyjną, jednostki samorządu terytorialnego (organy gmin, organy powiatów, organy samorządów województw), ministrów właściwych dla odpowiednich rodzajów szkolnictwa oraz kuratorów oświaty”³³¹.

Dualizm w sprawie prawa stanowionego powoduje, że autorem części rozporządzeń jest Minister Edukacji Narodowej i Nauki, a części Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego. I tak Minister Edukacji Narodowej i Nauki wydaje rozporządzenia m.in. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki, w sprawie dopuszczalnych form realizacji obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego, w sprawie sposobu realizacji edukacji dla bezpieczeństwa, w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, w sprawie kryteriów i trybu przyznawania nagród dla nauczycieli, w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy, w sprawie szczegółowych zasad ustalania wynagrodzenia oraz ekwiwalentu pieniężnego za urlop wypoczynkowy nauczycieli, w sprawie szczegółowych zasad ustalania okresów pracy i innych okresów uprawniających nauczyciela do nagrody jubileuszowej oraz szczegółowych zasad jej obliczania i wypłacania, w sprawie szczegółowych zasad udzielania nauczycielom urlopów dla dalszego kształcenia się, dla celów naukowych, artystycznych, oświatowych i z innych ważnych przyczyn oraz ulg i świadczeń związanych z tym kształceniem, a także organów uprawnionych do ich udzielania, w sprawie szczegółowego trybu prowadzenia postępowania wyjaśniającego

³³¹ *Ibidem*, s. 21.

i dyscyplinarnego wobec nauczycieli oraz wznowiania postępowania dyscyplinarnego, w sprawie dofinansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli, szczegółowych celów szkolenia branżowego oraz trybu i warunków kierowania nauczycieli na szkolenia branżowe. Natomiast Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego wydaje rozporządzenia m.in. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego, w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych, w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych, w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych, w sprawie organizacji roku szkolnego w publicznych szkołach i placówkach artystycznych, w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych szkół i publicznych placówek artystycznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych, a także w sprawie kryteriów rekrutacji do publicznej placówki zapewniającej opiekę i wychowanie uczniom szkół artystycznych w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania, w sprawie egzaminów eksternistycznych z zakresu szkół artystycznych, w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki w szkołach artystycznych realizujących wyłącznie kształcenie artystyczne. Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego stanowi rozporządzenia w sprawie badania jakości kształcenia artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, a także w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne szkoły i placówki artystyczne dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji, w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków publicznych szkół i placówek artystycznych, w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników do kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego, w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów dla uczniów publicznych szkół i placówek artystycznych, w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i placówek artystycznych w sprawie dotacji dla publicznych szkół artystycznych zakładanych i prowadzonych przez osoby prawne niebędące jednostkami samorządu terytorialnego i przez osoby fizyczne oraz dla niepublicznych szkół artystycznych. Wśród rozporządzeń Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego są również te, które dotyczą nauczycieli, m.in. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych, placówek kształcenia artystycznego i placówek doskonalenia nauczycieli, w sprawie trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli szkół artystycznych, szczegółowego zakresu informacji zawartych w karcie oceny pracy, składu i sposobu

powoływania zespołu oceniającego oraz trybu postępowania odwoławczego, w sprawie zasad rozliczenia tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć nauczycieli szkół i placówek artystycznych.

Wszystkie akty prawne regulujące funkcjonowanie szkolnictwa artystycznego mają za zadanie stworzyć przestrzeń do realizacji zadań, jakie to szkolnictwo sobie stawia, w tym obszarze promocyjnym i kulturotwórczym.

3.6. Kulturotwórcza i promocyjna działalność szkolnictwa artystycznego

Szkoły i uczelnie artystyczne uczestniczą w życiu kulturalnym swoich środowisk. Prowadzą bardzo bogatą działalność organizując bezpłatne koncerty, spektakle operowe i teatralne, wystawy, wernisaże, biennale i triennale, festiwale, konkursy, warsztaty, seminaria, konferencje, projekcje, pokazy i happeningi, co sprzyja upowszechnianiu dostępu do kultury. Szkoły i uczelnie artystyczne w istotny sposób wpływają na kształtowanie polityki kulturalnej społeczności lokalnych. Inicjatywy i przedsięwzięcia artystyczne mają zasięg nie tylko lokalny, ale też regionalny i ogólnopolski. Wiele szkół i uczelni artystycznych prowadzi również bardzo szeroką współpracę międzynarodową. Każdego roku uczniowie i studenci uczelni artystycznych biorą udział w kilkuset międzynarodowych przedsięwzięciach, odnosząc w nich znaczące sukcesy.

Na potrzeby niniejszej pracy zostaną przedstawione działania w zakresie promocji działalności szkolnictwa artystycznego w latach 2012-2016, dając tym samym obraz wybranej perspektywy czasowej.

Formą działań promujących młode talenty był Kalendarz Międzynarodowych i Ogólnopolskich Imprez Szkolnictwa Artystycznego, który Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej MKiDN publikował corocznie na stronie internetowej. W Kalendarzu zawarte były informacje o konkursach muzycznych, baletowych, plastycznych, festiwalach, warsztatach, plenerach, kursach i seminariach. Inną formą promocji młodych artystów był ich udział w oprawie artystycznej przedsięwzięć o zasięgu międzynarodowym. Przykładem może być koncert młodych muzyków z Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie w 2013 r. w siedzibie Światowej Organizacji Własności Intelektualnej w Genewie podczas otwarcia wystawy Polskie Red Doty (ekspozycja wybitnych polskich projektantów nagrodzonych prestiżową nagrodą Red Dot Award), czy występ uczniów Szkoły Muzycznej I stopnia w Tymbarku w 2014 r. w Muzeum Sztuki Stosowanej w Budapeszcie.

Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej realizował i finansował współpracę szkół i uczelni artystycznych z partnerami zagranicznymi w ramach wymiany bilateralnej. Współpraca ta dotyczyła partnerów z krajów Unii Europejskiej, a także spoza Unii Europejskiej – ze Stanów Zjednoczonych, Kanady, Rosji, Ukrainy, Chile, Libanu, Norwegii, z Izraela i Syrii. W ramach tych działań miała miejsce wymiana doświadczeń dydaktycznych, artystycznych podczas międzynarodowych konkursów i kursów mistrzowskich, spektakli teatralnych, festiwali, plenerów i wystaw. Uczniowie i studenci mogli na forum międzynarodowym prezentować swój dorobek artystyczny.

Poza taką formą współpracy szkoły i uczelnie uczestniczyły w programach europejskich takich jak Leonardo da Vinci, Comenius, Erasmus, Erasmus+, Vetpro. W ramach programów europejskich prowadzono wymianę uczniów, studentów, nauczycieli i profesorów. Realizowano projekty artystyczne – wystawy, koncerty, recitale, warsztaty.

Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej MKiDN każdego roku organizował przesłuchania do European Union Youth Orchestra (EUYO), jednej z najlepszych półprofesjonalnych orkiestr na świecie, o ponad 30-letniej historii, która została utworzona przez Lionela i Joy Bryer w 1976 r. Dyrygentami tej orkiestry byli m.in. Herbert von Karajan, Claudio Abbado, Leonard Bernstein. Orkiestra towarzyszyła wielu artystom światowej sławy. Byli to m.in. Yehudi Menuhin, Martha Argerich, Nigel Kennedy, Anne-Sophie Mutter, Murray Perahia, Barbara Hendricks, Maurizio Pollini. Przesłuchania dla uczniów i studentów odbywały się dla wszystkich grup instrumentów (z wyjątkiem fortepianu, gitary i akordeonu).

Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej co roku realizował także ogólnopolskie przesłuchania do międzynarodowych kursów mistrzowskich Morningside Music Bridge. Przesłuchania te dedykowane były uczniom szkół muzycznych w wieku 12–19 lat. Kandydaci byli oceniani i kwalifikowani przez pracowników dydaktycznych z Mount Royal University z Calgary. Podczas kursów Morningside Music Bridge młodzi artyści mogli uczestniczyć w lekcjach indywidualnych, masterclasses, zespołach kameralnych, orkiestrze, występować podczas koncertów, dokonywać nagrań.

Od 1994 r. funkcjonował program Inicjatywy Środkowoeuropejskiej CEEPUS (Central European Exchange Program University Studies) w ramach którego miała miejsce wymiana studentów i pracowników z polskich uczelni artystycznych. Uczelnie opracowywały sieci tematyczne z obszarów m.in. literatury, lingwistyki, filozofii, nauk ścisłych, sztuki. W programie tym Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki

w Krakowie, Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku i Akademia Muzyczna im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy. Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie i Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu przyjmowali studentów i profesorów na pobyty stypendialne w Polsce.

Polska należy do Europejskiej Unii Szkół Muzycznych (EMU). Ta międzynarodowa organizacja, zrzesza ponad 6000 szkół muzycznych działających w Europie i jest przykładem płaszczyzny wymiany doświadczeń pomiędzy odmiennymi systemami kształcenia muzycznego.

W latach 2013-2016 realizowano projekt Polsko-Norweski Inkubator Muzyczny. Polegał on na współpracy szkół i uczelni muzycznych z Białegostoku i Bergen, przy współudziale instytucji muzycznych z Hordaland i Podlasia. Podczas realizacji projektu obok działań artystycznych przygotowano innowacyjny program kształcenia muzycznego, wyposażający wchodzącego na rynek pracy młodego muzyka w kompetencje i wiedzę potrzebną do startu zawodowego.

Inną formą promocji były stypendia dla najzdolniejszych uczniów i studentów. Uczniowie szkół artystycznych (II stopień), którzy uzyskiwali bardzo dobrą średnią ocen z przedmiotów artystyczno-zawodowych, bądź też byli laureatami krajowych lub międzynarodowych konkursów na wniosek dyrektora szkoły mogli otrzymywać stypendia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego³³² za osiągnięcia artystyczne. Każdego roku stypendia wręczane były w dwóch turach: dla uczniów oraz dyplomantów (uczniowie ostatniej klasy). Stypendia za wyniki w nauce dla uczniów szkół muzycznych I i II stopnia przyznawało również Centrum Edukacji Artystycznej³³³, które promując uczniów dofinansowywało ich wyjazdy na kursy, festiwale, warsztaty, plenery, koncerty organizowane w kraju i za granicą. Łącznie w latach 2011–2015 wartość dofinansowania wyniosła 10 756 230 zł.³³⁴

Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego nagradzał stypendiami finansowymi za wybitne osiągnięcia artystyczne około 80 studentów uczelni artystycznych (0,5 % studentów). W tym miejscu należy dodać, iż studenci uczelni artystycznych otrzymywali także stypendia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

³³² Na podstawie Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 14 czerwca 2005 r. w sprawie stypendiów Prezesa Rady Ministrów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego (Dz.U. Nr 106, poz. 890).

³³³ Nagrody przyznawane są uczniom szkół, których organem prowadzącym jest Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

³³⁴ Dane Centrum Edukacji Artystycznej (marzec 2015).

Centrum Edukacji Artystycznej było organizatorem przesłuchań dla uczniów szkół muzycznych, przeglądów dla uczniów szkół plastycznych i konkursów dla uczniów szkół baletowych. Wszystkie te inicjatywy były realizowane w ramach badania poziomu kształcenia. Laureaci Ogólnopolskich Przesłuchań Szkół Muzycznych w nagrodę uczestniczyli w prestiżowych kursach i warsztatach muzycznych m.in. takich jak Międzynarodowe Warsztaty Instrumentów Dętych w Szczecinku, Międzynarodowe Kursy Muzyczne im. Zenona Brzewskiego w Łąncucie, Europejskie Warsztaty Muzyczne w Kołobrzegu i w Europejskim Centrum Muzyki Krzysztofa Pendereckiego w Lusławicach, Międzynarodowe Forum Perkusyjne w Żaganiu. Laureaci Grand Prix i I miejsca Przesłuchań CEA (II stopień) brali udział w koncercie laureatów, który odbywał się w Studio S1 im. Witolda Lutosławskiego w Polskim Radio w Warszawie, a także podczas Festiwalu *Szalone Dni Muzyki* organizowanym przez orkiestrę Sinfonia Varsovia. W 2016 roku został zapoczątkowany Konkurs Muzyczny Centrum Edukacji Artystycznej, który miał na celu prezentację i promocję uzdolnionych uczniów szkół muzycznych. Centrum Edukacji Artystycznej organizowało także przeglądy służące ocenie poziomu nauczania w szkołach plastycznych w dziedzinie rysunku, malarstwa i rzeźby, a finałową formą był Ogólnopolski Przegląd Plastyczny pod Patronatem Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. „Badanie efektywności nauczania ma także miejsce w szkołach baletowych. Służą temu konkursy dla uczniów, organizowane przez poszczególne szkoły przy wsparciu Centrum Edukacji Artystycznej: Ogólnopolski Konkurs Tańca im. Wojciecha Wiesiołłowskiego w Gdańsku (w kategoriach taniec klasyczny i taniec współczesny), Międzynarodowy Konkurs Baletowy „Złote Pointy” — Ogólnopolski Konkurs Baletowy o tytuł „Najlepszy Absolwent Szkół Baletowych w Polsce” w Szczecinie (z udziałem najlepszych absolwentów polskich i europejskich szkół baletowych, status międzynarodowy posiada od 2008 roku), Ogólnopolski Festiwal Tańców Narodowych w Koszęcinie-siedzibie Zespołu Pieśni i Tańca „Śląsk” im. Stanisława Hadyny (w dwóch kategoriach-polskie tańce narodowe i stylizacja polskiego folkloru tanecznego) oraz Międzynarodowy Konkurs Choreograficzny Uczniów Szkół Baletowych w Bytomiu”³³⁵.

TVP Kultura, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, a także Instytut Muzyki i Tańca to organizatorzy konkursu Młodego Muzyka Roku i Młodego Tancerza Roku. Laureaci tych konkursów reprezentowali Polskę na Konkursie Eurowizji. Od 2011 r. Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego realizowało projekt promocji

³³⁵ Z. Bujanowski, *Centrum Edukacji Artystycznej – charakterystyka i zakres działalności* [w:] W. Gorzełańczyk (red.), *Szkoła Artystyczna*, op. cit., s. 151.

absolwentów uczelni artystycznych pod nazwą „Najlepszy Dyplom Roku”, który pozwalał wyłonić we wszystkich dyscyplinach najlepszych dyplomantów.

Inną formą promocji najzdolniejszych studentów i absolwentów uczelni muzycznych była organizacja Polskiej Orkiestry Sinfonia Iuventus, która powstała z inicjatywy Jerzego Semkowa, jednego z najwybitniejszych polskich dyrygentów. Sinfonia Iuventus utworzona przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego na mocy rozporządzenia z 1 października 2007 r. jest państwową instytucją artystyczną. Główny jej cele to stworzenie młodym muzykom szansy na przygotowanie do pracy w podobnych zespołach zawodowych. W skład Orkiestry wchodzi najzdolniejsi absolwenci i studenci akademii muzycznych, którzy nie ukończyli 30 lat.

Sinfonia Iuventus współpracowała z wieloma uznanymi dyrygentami i instrumentalistami, takimi jak: Jerzy Semkow, Kazimierz Kord, Jan Krenz, Krzysztof Penderecki, Gabriel Chmura, Antoni Wit, Tadeusz Strugała, John Axelrod, Charles Dutoit, Agnieszka Duczmal, Nicolae Moldoveanu, Juozas Domarkas, Grzegorz Nowak, Jerzy Maksymiuk, Andrzej Boreyko, Marek Pijarowski, Mirosław Jacek Błaszczyk, Jerzy Salwarowski, Marcin Nałęcz-Niesiołowski i Łukasz Borowicz, oraz solistami, wśród których byli m.in. Konstanty Andrzej Kulka, Piotr Paleczny, Ivan Monighetti, Zakhar Bron, Krzysztof Jakowicz, Aleksandra Kurzak, Janusz Olejniczak, Krzysztof Jabłoński, Olga Pasiecznik, Jadwiga Rappé, Vadim Repin, Jan Stanienda, Tomasz Strahl, Patrycja Piekutowska i Łukasz Kuropaczewski. Orkiestra występowała na wielu estradach koncertowych oraz podczas licznych festiwali w Polsce i za granicą: w Austrii (Musikverein), Chinach (National Grand Theater), Francji (Grand Auditorium UNESCO, Palais de la Musique et des Congrès), Hiszpanii (Auditorio Nacional de Música), Niemczech (Konzerthaus), Portugalii (Grande Auditório), Włoszech, Szwajcarii, na Litwie i Ukrainie. Od kwietnia 2009 r. Orkiestra jest członkiem Europejskiej Federacji Narodowych Orkiestr Młodzieżowych (EFNYO).

Inną formą promocji były konkursy dotacyjne. Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego ustanowił w ramach programów dotacyjnych priorytet Edukacja Artystyczna, w ramach którego finansowane były kursy mistrzowskie, warsztaty, plenery, promując podnoszenie kompetencji artystycznych poprzez umożliwienie bezpośredniego kontaktu adeptów z najwyższej klasy pedagogami i autorytetami. W ramach tego priorytetu dofinansowywane były konkursy, przeglądy festiwale, wystawy, koncerty, spektakle, konferencje, seminaria, panele dyskusyjne dające możliwość wymiany doświadczeń. Także narodowe instytucje kultury podległe MKiDN realizowały programy skierowane do studentów i absolwentów uczelni artystycznych.

Stypendia w programie Młoda Polska przyznawane były na drodze konkursowej i skierowane do młodych artystów, mających uznany już dorobek artystyczny w dziedzinie filmu, muzyki, fotografii, teatru, tańca, sztuk wizualnych, krytyki artystycznej, literatury.

Instytut Muzyki i Tańca realizował trzy Programy. Dyrygent-Rezydent skierowany był do młodych dyrygentów, którym program daje możliwość współpracy z profesjonalnymi instytucjami kultury i profesjonalnymi orkiestrami. Program polegał na przygotowaniu przy udziale dyrygenta-rezydenta czterech programów koncertowych w danym sezonie artystycznym i poprowadzeniu przynajmniej jednego koncertu z udziałem orkiestry. Podobnie Program Kompozytor-Rezydent łączył twórców z profesjonalnymi instytucjami muzycznymi i polegał na prezentacji trzech dzieł twórcy, w tym jednej nowej kompozycji. Trzeci Program pod nazwą Młoda Twarz Muzyki adresowany był do młodych muzyków (dyrygentów, kompozytorów, instrumentalistów, śpiewaków, zespołów muzycznych) i polegał na wykonaniu beneficjentom tego programu profesjonalnych materiałów promocyjnych, które mają pomóc w debiucie i starcie na rynku muzycznym. Narodowy Instytut Fryderyka Chopina otaczał mecenatem młodych utalentowanych pianistów w ramach Programu Młode Talenty³³⁶.

Wielość podejmowanych inicjatyw mających za zadanie promocję młodych talentów, jak również wzmacnianie funkcji kulturotwórczej szkolnictwa artystycznego nierozzerwalnie związane jest z działaniami mającymi na celu polepszenie warunków infrastrukturalnych szkół i uczelni artystycznych.

3.7. Inwestycje i programy dotacyjne dotyczące szkolnictwa artystycznego

Na potrzeby niniejszej pracy zostaną przedstawione działania w zakresie inwestycji poczynionych w szkolnictwo artystyczne w latach 2012-2016, dając tym samym obraz wybranej perspektywy czasowej dotyczącej trwania pilotażu.

W ramach Programu Operacyjnego Infrastruktura i Środowisko 2007–2013 w szkołach artystycznych I i II stopnia zrealizowano 18 inwestycji o ogólnej wartości przekraczającej 367 mln zł (w tym ze środków UE 273 mln zł), zaś wartość inwestycji w uczelniach artystycznych (10 inwestycji) wyniosła 386 mln zł (w tym ze środków UE 276 mln zł). W ramach Europejskiego Obszaru Gospodarczego zrealizowano w uczelniach artystycznych 2 projekty o wartości niemal 36 mln zł. W okresie 2012–2015 uczelnie artystyczne zrealizowały 11 projektów w ramach Regionalnych

³³⁶ Na podstawie danych MKiDN, <https://bip.mkidn.gov.pl/pages/programy-mkidn.php> [2022].

Programów Operacyjnych 2007–2013. Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego dofinansowało wkład własny powyższych projektów o łącznej wartości prawie 26 mln zł. Ponadto MKiDN przekazało dofinansowanie wkładu własnego (w kwocie przekraczającej 825 tys. zł) na inwestycję realizowaną w ramach NFOŚiGW.

Najważniejsze inwestycje w latach 2012–2015 finansowane w ramach budżetu MKiDN z przeznaczeniem na 18 zadań związanych z wydatkami na cele budowlane wsparto kwotą niemal 89 mln zł. 4 zadania związane z zakupami wyposażenia to kwotą ponad 4,4 mln zł.

Centrum Edukacji Artystycznej w latach 2012–2014 w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki w 15 szkołach artystycznych z pionem ogólnokształcącym z całej Polski realizowało projekt „Każde dziecko jest inne” (przyznano środki finansowe w łącznej kwocie 925 000 zł). Z funduszy unijnych sfinansowano dodatkowe zajęcia dla uczniów klas I–III (według zdiagnozowanych uprzednio potrzeb) oraz niezbędne do ich realizacji środki dydaktyczne. W ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki Zespół Państwowych Szkół Muzycznych im. Ludomira Różyckiego w Kielcach realizował w latach 2013–2015 projekt „Tradycja, przyszłość – niech połączy nas muzyka” (1 003 771 zł)³³⁷, zaś Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Karola Lipińskiego w Lublinie uczestniczyła w projekcie „Moc talentów” (437 803 zł).

Termomodernizacja szkół artystycznych to największy i najbardziej kosztochłonny projekt skierowany do szkół artystycznych. Objął on swoim zasięgiem 187 budynków należących do 139 szkół artystycznych z terenu całego kraju. Koszt projektu, do którego przystąpiło prawie 2/3 placówek podległych Ministerstwu Kultury i Dziedzictwa Narodowego, szacuje się na ok. 583 mln zł. Zamierzenie inwestycyjne, realizowane było jako projekt systemowy w ramach działania 9.3 „Termomodernizacja obiektów użyteczności publicznej”, Priorytet IX „Infrastruktura energetyczna przyjazna środowisku i efektywność energetyczna” Programu Operacyjnego „Infrastruktura i Środowisko 2007–2013” i projektu pt. „Kompleksowa modernizacja energetyczna wybranych państwowych placówek szkolnictwa artystycznego w Polsce”, który był realizowany w ramach poddziałania 1.3.1 „Wspieranie efektywności energetycznej w budynkach użyteczności publicznej Programu Operacyjnego Infrastruktura i Środowisko na lata 2014–2020. U genezy projektu leżała realizacja przez resort strategicznego działania, jakim było zapewnienie optymalnych warunków dla procesu

³³⁷ Współpartnerem projektu był Wojewódzki Dom Kultury im. Józefa Piłsudskiego w Kielcach i Konserwatorium w Koszycach na Słowacji.

kształcenia artystycznego poprzez modernizację infrastruktury szkół artystycznych w Polsce. Przedmiotem pierwszego etapu projektu, którego realizacja trwała do grudnia 2015 r., było opracowanie dokumentacji projektowo-kosztorysowej. Koszt całkowity wynosił 20,7 mln zł, a dofinansowanie Unii Europejskiej – 17,6 mln zł. Drugi etap (lata 2016–2020) to właściwa realizacja robót, projekt systemowy, planowany do realizacji w ramach Programu Operacyjnego „Infrastruktura i Środowisko 2014–2020”. Koszt części inwestycyjnej obejmującej termomodernizację budynków to ok. 500 mln zł.³³⁸

W ramach Programu „Promowanie różnorodności kulturowej i artystycznej” EOG i NMF na lata 2009–2014 realizowane były projekty „miękkie”, których celem było poszerzenie oferty kulturalnej i różnorodności prezentowanych wydarzeń artystycznych, realizowanych w ramach projektów partnerskich instytucji polskich z instytucjami z Norwegii, Islandii i Liechtensteinu. Program realizowany był we współpracy Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego z Norweską Radą Sztuki przy wsparciu Norweskiego Dyrektoriatu ds. Dziedzictwa Kulturowego.

Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego ustanowił programy dotacyjne wspierające szkolnictwo artystyczne w ramach priorytetu Rozwój infrastruktury kultury – Infrastruktura Szkolnictwa Artystycznego i Edukacja Artystyczna.

Strategicznym celem priorytetu Infrastruktura Szkolnictwa Artystycznego było zapewnienie optymalnych warunków dla procesu kształcenia artystycznego poprzez modernizację i rozbudowę infrastruktury szkół, placówek i uczelni artystycznych. Szeroki katalog działań priorytetu, obejmujący prace budowlane, opracowywanie dokumentacji technicznej czy zakup wyposażenia niezbędnego dla realizacji celów statutowych, dał możliwość finansowania zadań generujących istotne zmiany jakościowe w zakresie sprawności i efektywności funkcjonowania zaplecza materialno-technicznego podmiotów objętych zakresem priorytetu. Łączny koszt dotacji przekazanych na infrastrukturę szkolnictwa artystycznego (szkoły stopnia podstawowego, średniego oraz uczelnie wyższe) w ramach programu ministra w latach 2011–2015 wyniósł niemal 90 000 000 zł.

Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego ustanowił też w ramach programów dotacyjnych priorytet Edukacja Artystyczna. Jego strategicznym celem było podnoszenie poziomu polskiej edukacji artystycznej poprzez wsparcie finansowe dla najciekawszych projektów, skierowanych do uczniów, studentów oraz absolwentów szkół i uczelni artystycznych. Celem priorytetu było zarówno wspieranie zadań

³³⁸ Za: Z. Bujanowski, *Centrum Edukacji Artystycznej – charakterystyka i zakres działalności* [w:] W. Gorzelańczyk (red.), *Szkoła Artystyczna*, op. cit., s. 154.

służących wdrażaniu efektywnych metod doskonalenia określonych umiejętności, jak również wspieranie zadań *stricte* artystycznych, umożliwiających praktyczne wykorzystanie nabytych umiejętności oraz ich publiczną prezentację. W ramach priorytetu Edukacja Artystyczna sfinansowano w latach 2011–2014 263 projekty na kwotę 12 646 500 zł.³³⁹

U progu rozpoczęcia działań pilotażowych na Konferencji Szkolnictwa Artystycznego organizowanej w dniach 28–29.09.2012 r. w Warszawie Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego sprawująca pieczę nad szkolnictwem artystycznym tak oto go scharakteryzowała: „społeczność szkół artystycznych w Polsce tworzy 675 szkół publicznych i niepublicznych: muzycznych, plastycznych, baletowych i innych specjalności, które zatrudniają ponad 16 tysięcy nauczycieli i kształcą ponad 84 tys. uczniów. To wspólnota niezwykła, wyróżniająca się elitarnością i wysoką jakością kształcenia, społeczność stanowiącą podstawę rozwoju polskiej kultury. Atutem szkół artystycznych jest nauczanie indywidualne lub prowadzone w kilkunastoosobowych grupach, stwarzające – niemożliwą do osiągnięcia w innych typach szkół – sytuację bezpośredniego kontaktu na zasadzie „mistrz – uczeń”. Szkoły artystyczne pozwalają obcować z pięknem sztuki i ją rozumieć, uczą wrażliwości i kreatywności, rozwijają charakter. To ważne cechy i umiejętności, dla każdego, także dla tych absolwentów szkół artystycznych, którzy wybiorą inną, niż artystyczna drogę zawodową. Aby móc cieszyć się kolejnym pokoleniem artystów potrzeba wysiłku wszystkich osób związanych ze środowiskiem szkół artystycznych, ale przede wszystkim – nauczycieli.

Uczniowie szkół artystycznych pracują bardzo intensywnie, ale są także wspierani w procesie edukacyjnym np.: systemem stypendiów Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego dla najzdolniejszych uczniów oraz promowaniem najbardziej utalentowanych poprzez udział w prestiżowych koncertach i konkursach. Bardzo ważne jest też, iż systematycznie rozwijane i unowocześniane jest zaplecze infrastrukturalne szkolnictwa artystycznego, m. in. za pomocą programów ministra oraz funduszy europejskich. W ramach XI Priorytetu „Kultura i dziedzictwo kulturowe” Programu Operacyjnego „Infrastruktura i Środowisko” dotacje na poprawę infrastruktury szkolnictwa artystycznego otrzymało 18 projektów o łącznej wartości inwestycji przekraczającej 601 mln zł. Dla kolejnych 10 projektów podpisano decyzję

³³⁹ Na podstawie danych MKiDN <https://bip.mkidn.gov.pl/pages/programy-mkidn.php> [2022]

o ich dofinansowaniu. Sukcesy i renoma polskich artystów dobrze świadczą o skuteczności polskiego systemu edukacji artystycznej³⁴⁰.

W tym systemie 80% szkół stanowią placówki kształcące w zakresie muzycznym, które w procesie zmian zostały poddane eksperymentowi edukacyjnemu. Szkoły te będą przedmiotem dalszej charakterystyki.

3.8. Charakterystyka szkolnictwa muzycznego I i II stopnia

Muzyka, jako dziedzina sztuki wymaga społecznego przekazu. Proces ten odbywa się w domu rodzinnym, w grupie społecznej, a także w ramach danego systemu poprzez funkcjonowanie szkolnictwa muzycznego. Wojciech Jankowski wskazuje, że na świecie istnieją trzy typy szkolnictwa muzycznego – partykularny, charakterystyczny dla krajów romańskich, gdzie nauka muzyki ogranicza się do studiowania głównej specjalności z niewielkim uzupełnieniem w zakresie innych przedmiotów. Drugi to typ integralny charakterystyczny dla krajów anglosaskich, gdzie szkolnictwo artystyczne połączone jest z ogólnokształcącym, charakteryzuje się bogatą ofertą edukacyjną i kształci profesjonalistów, a także amatorów. Trzeci typ jest autonomiczny – charakterystyczny dla krajów Europy Wschodniej, gdzie kształcenie artystyczne stanowi odrębny system edukacyjny. Szkoły z pionem ogólnokształcącym mają w ofercie edukacyjnej wychowanie muzyczne, natomiast szkoły muzyczne tworzą odrębny zręb szkolnictwa artystycznego tzw. specjalizującego³⁴¹. W Polsce funkcjonuje typ szkolnictwa autonomicznego.

Na potrzeby niniejszej dysertacji charakterystyce zostanie poddany system szkolnictwa muzycznego I i II stopnia, którego dotyczyły działania pilotażowe.

Edukacja muzyczna już w średniowieczu pełniła ważną rolę w kształceniu studentów Akademii Krakowskiej chcących uzyskać tytuł bakałarza. „Wykłady z muzyki, począwszy od 1406 roku do końca XVI wieku, odbywały się tam podobnie jak na pozostałych uniwersytetach europejskich. Na te wykłady, które obowiązywały wszystkich studentów i często były łączone z matematyką, przeznaczony był tylko jeden miesiąc. Wynikało to z przekonania, że każda dziedzina wiedzy powinna mieć podstawy matematyczne³⁴². O formach kształcenia muzycznego mówi Zofia

³⁴⁰ Dr Monika Smoleń-Bromska, polska menedżer kultury, doktor nauk ekonomicznych w zakresie zarządzania, w latach 2008–2015 podsekretarz stanu w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego odpowiedzialna m.in. za szkolnictwo artystyczne.

³⁴¹ Za: W. Jankowski, *Szkolnictwo muzyczne* [w:] A. Chodkowski (red.), *Encyklopedii muzyki*, PWN, Warszawa 1995, s. 31–32.

³⁴² J. Prosnak, *Polihymnia ucząca. Wychowanie muzyczne w Polsce od średniowiecza do dni dzisiejszych*, WSiP, Warszawa 1976, s. 18.

Konaszkiewicz w artykule traktującym o „Fenomenie polskiej edukacji muzycznej” i wskazuje na tradycje nauki muzyki na dworach królewskich, w kolegiach jezuickich³⁴³, czy w magnackich ośrodkach pedagogicznych, funkcjonujących w XVIII w. Przykładem może być ośrodek grodzieński, gdzie funkcjonowała szkoła muzyczna i baletowa, założone przez podskarbiego nadwornego litewskiego Antoniego Tyzenhausa³⁴⁴. Idee oświeceniowe i reformy Komisji Edukacji Narodowej, wspierające edukację muzyczną sprawiły, że stała się ona obowiązkowym przedmiotem w szkołach parafialnych, średnich, w seminariach nauczycielskich, pensjach żeńskich³⁴⁵. Grzegorz Piramowicz, gorący propagator nauczania muzyki, twórca reformy uważał, że „dzieci nie mogą być zdrowe bez wesołości [...] Pomoże do wesołości zwyczaj śpiewania wprowadzać. Niech mają przystojne, a wesołe pieśni, niech czasem pojedynczo, czasem w kupie wyśpiewują. Tym sposobem, to jest przez pieśni, można wpajać w nich pobożność, miłość bliźniego, chęć do pracy, różne cnoty, obrzydzać występki, próżnowanie i tym podobne”³⁴⁶.

W XVIII w. hrabia Wacław Sierakowski³⁴⁷ postulował utworzenie finansowanej przez państwo trzystopniowej szkoły muzycznej dla „początkujących”, „postępujących” i „doskonałych”, rekrutującej chętnych z trzech stanów – szlacheckiego, mieszczańskiego i kmiecego. Pisał: „żeby z muzyki odnosić pożytki trzeba jej koniecznie w narodowym języku doświadczać, bo inaczej skrytych serca namiętności nie ruszy [...] U nas w polskim języku ma być formowana muzyka, bo Polaków jest istotnym interesem i punktem honoru własny język do doskonałości doprowadzić”³⁴⁸.

Do idei trzystopniowego kształcenia muzycznego powrócił Wojciech Bogusławski, który w 1810 r. przy Szkole Dramatycznej Teatru Narodowego w Warszawie utworzył publiczną szkołę muzyczną. Drugim dyrektorem tej szkoły był Józef Elsner, który w latach 1816–22 zbudował trzystopniową strukturę tworząc „Szkołę Muzyki Elementarnej”, zawodowe Konserwatorium i Szkołę Główną Muzyki³⁴⁹. Podstawą teoretyczną były tezy, które początkowe nauczanie muzyki systematyzowało jako proces metodyczny, będący „kluczem do upowszechniania

³⁴³ Przy kolegiach jezuickich, od XVI do końca XVIII wieku, istniały bursy muzyczne.

³⁴⁴ Z. Konaszkiewicz, *Fenomen polskiej edukacji muzycznej*, „Konteksty Kształcenia Muzycznego” 2014, nr 1(1), Akademia Muzyczna w Łodzi, s. 10.

³⁴⁵ *Ibidem*, s. 10.

³⁴⁶ J. Prosnak, *Polihymnia ucząca. Wychowanie muzyczne w Polsce od średniowiecza do dni dzisiejszych*, op. cit., s. 58.

³⁴⁷ Hrabia Wacław Sierakowski – krakowski duchowny, pedagog i teoretyk muzyki.

³⁴⁸ *Ibidem*, s. 69.

³⁴⁹ Za: W. Jankowski, *Geneza systemu, jego zalety i funkcje – Nowoczesna szkoła artystyczna*, materiały konferencyjne, CENSA, Warszawa 2013, s. 28.

muzyki, przekroczenia barier domowego nauczania w celach snobistycznych lub rzemieślniczej tresury w celach zawodowych”³⁵⁰.

Trzystopniowy podział systemu edukacyjnego muzycznego od początku zakładał konieczność kształcenia zawodowego, a jednocześnie w zakresie pierwszego etapu nadawał mu charakter umuzykalniania. Pogodzenie tych dwóch wartości stało się wyzwaniem dla polskiego systemu edukacji artystycznej muzycznej, było przedmiotem wielu reform, w tym również pilotażu realizowanego latach 2012–2016 przez wybrane szkoły muzyczne.

W czasie zaborów prowadzono działania edukacyjne w szkołach np. w Liceum Krzemienieckim, w seminariach nauczycielskich, na pensjach żeńskich. W wyniku połączenia Szkoły Głównej Muzyki i Przyteatralnej Szkoły Śpiewu w Warszawie rozpoczął działalność Instytut Muzyczny (około 1820 r.), w Poznaniu funkcjonowała Prywatna Szkoła Muzyczna Jana Kiszwaltera (połowa XIX). W domach (ziemiaństwo, bogate mieszczaństwo) muzykowano, organizowano koncerty. Dzieci pobierały lekcje gry na instrumencie, a często rodzice byli pierwszymi nauczycielami muzyki. Dzieci wspólnie muzykując tworzyły zespoły np. duety pianistyczne. W domach śpiewano, prężnie działały chóry amatorskie. Mimo czasu zaborów i niszczenia polskiej kultury, jak zauważa Zofia Konaszkiewicz „przez wieki istniała pokoleniowa transmisja wartości kultury wysokiej, w tym także muzyki. Przekazywano te wartości z pokolenia na pokolenie i uczono do nich szacunku. Dokonywało się to przede wszystkim za sprawą domu rodzinnego, ale także różnego rodzaju szkół i Kościoła. Istniały trzy mechanizmy tego przekazu, a mianowicie poprzez wzorce osobowe, poprzez organizowanie osobistego doświadczenia i przekazywanie wiedzy z tego zakresu”³⁵¹. W latach 1880–1914 we wszystkich trzech zaborach powstało dużo szkół muzycznych np. w Poznaniu, Przemyślu, Krakowie, Lwowie, Radomiu, Łodzi, Częstochowie, Lublinie³⁵². Rozwijały się uczelnie muzyczne we Lwowie i w Krakowie. W Warszawie w 1888 powstało Konserwatorium Warszawskiego Towarzystwa Muzycznego, próbujące wdrożyć własne nowatorskie pomysły edukatorskie³⁵³.

Okres międzywojenny to czas rozwoju szkolnictwa muzycznego, głównie prywatnego, które z jednej strony próbując przejmować wartości od uczelni państwowych kształciło dzieci i młodzież, nie zawsze przejawiające ku temu predyspozycje. W 1919 r. Instytut Warszawski przemianowany już na Konserwatorium zyskał na mocy dekretu Naczelnika Państwa Józefa Piłsudskiego status wyższej szkoły

³⁵⁰ W. Jankowski, *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2002, s. 13.

³⁵¹ Z. Konaszkiewicz, *Fenomen polskiej edukacji muzycznej*, op. cit., s. 11.

³⁵² Za: W. Jankowski, *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*, op. cit., s. 17.

³⁵³ Za: *Ibidem*, s. 17.

muzycznej. Jednakże w wyniku braku zrozumienia specyfiki szkolnictwa muzycznego (odrębności programowej i organizacyjnej) ówczesne Ministerstwo Kultury i Sztuki, a później Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego podporządkowało szkoły muzyczne wraz z państwowymi konserwatoriami systemowi szkolnictwa ogólnokształcącego. W wyniku tych decyzji status państwowych konserwatoriów, będących uczelniami wyższymi został zrównany ze szkołami średnimi.

Podczas I Zjazdu Kierowników Uczelni Muzycznych, który odbył się w dniach 20–22.11.1925 r. w Warszawie (wzięli w nim udział dyrektorzy szkół muzycznych oraz przedstawiciele Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego) omawiano zagadnienia organizacji szkolnictwa muzycznego, m.in. sprawy uprawnień szkół, unifikacji dyplomów, kwalifikacji pedagogów szkół³⁵⁴. Obserwatorem i trafnym recenzentem problemów ówczesnego szkolnictwa muzycznego był muzykolog, profesor Konserwatorium Warszawskiego Janusz Miketta, który piastował stanowisko referenta muzycznego w Wydziale Muzyki Departamentu Sztuki (od 1.09.1926 r.), a w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego pełnił również funkcję m.in. wizytatora szkół muzycznych oraz radcy ministerialnego³⁵⁵. Będąc bardzo dobrze przygotowanym pod względem merytorycznym, mając rozeznanie w problemach ówczesnego szkolnictwa muzycznego i posiadając doświadczenia w kierowaniu szkołą muzyczną Janusz Miketta w pełni zasługiwał na powierzenie mu zadania opracowania projektu reformy ustrojowej, która była poprzedzona konsultacjami ze środowiskiem muzycznym, z udziałem wybitnych pedagogów i muzyków³⁵⁶. Jak stwierdza Jarosław Domagała za „zasadniczą wadę ówczesnego szkolnictwa muzycznego Janusz Miketta uważał przesadne wyolbrzymianie pozornej zawodowości kształcenia. Przygotowanie uczniów do estrady powinno być zdaniem Miketty celem zaledwie kilku szkół muzycznych w Polsce. Te kilka placówek zaspokoiliby potrzeby wykonawczej i twórczej sztuki muzycznej w kraju. Dostrzegał nadmierne aspiracje pedagogów oraz jednostronne postrzeganie przez nich celów edukacji muzycznej. Twierdził, iż nadawanie szkołom pozorów zawodowości odbijało się niekorzystnie na najlepszych, ukierunkowanych profesjonalnie uczniach. Mogliby oni opanować wymagane przedmioty znacznie szybciej i dokładniej, gdyby nie spowolnienie tempa przyswajania materiału dydaktycznego przez uczniów bez aspiracji zawodowych. Duża część uczniów, którzy nie byli ukierunkowani zawodowo nie

³⁵⁴ Pierwszy zjazd kierowników uczelni muzycznych, „Wiadomości Muzyczne” 1926, nr 10, s. 25, „Muzyka” 1925, nr 11–12, s. 128.

³⁵⁵ J. Domagała, *Janusz Miketta – organizator i reformator szkolnictwa muzycznego w Polsce*, „Konteksty Kształcenia Muzycznego” 2019, t. 6, nr 1(10), Akademia Muzyczna w Łodzi, s. 13.

³⁵⁶ *Ibidem*, s. 13.

odnajdywała natomiast w takich szkołach zaspokojenia swoich dążeń. Skutkiem tego było często zniechęcenie i porzucenie nauki, bez żadnych korzyści w zamian za utracony czas i wysiłek”³⁵⁷. Janusz Micketta wskazywał na dużą ilość rezygnacji z nauki, braku aspiracji u uczniów zdobycia zawodu muzyka (w roku szkolnym 1925/1926 i 1926/1927 szkoły muzyczne ukończyło zaledwie 1,5% wszystkich uczniów)³⁵⁸, a także brak różnicowania w kształceniu muzycznym w odniesieniu do stawianego celu. Jego zdaniem zachodziła potrzeba reformy szkolnictwa muzycznego, która odnosiłaby się do postulatów środowiska muzycznego dotyczących systemu organizacyjnego i programów nauczania³⁵⁹. Janusz Micketta pisał: „(...) czy wobec tego nie należałoby tych 98 uczniów na 100 uczyć jakoś inaczej, właśnie nie tak, jak uczą w zawodowym Konserwatorium? Czyż dla tego mozaikowego zespołu uczniów szkoły muzycznej nie należałoby opracować jak najbardziej „mozaikowy” program nauczania, a przede wszystkim, czy nie należałoby z każdym nowym uczniem omówić jak najdokładniej cel jego przybycia do szkoły muzycznej (...) i tam, gdzie należy wyłączyć wszelką nadzieję na „zawodowość” ucznia, dbać wyłącznie o mądre umuzykalnienie, rozwinięcie jego wrodzonego poczucia muzycznego i jego najogólniejszych wiadomości o muzyce, słowem podnosić w nim jedynie poziom przyszłego kulturalnego słuchacza i miłośnika sal koncertowych i operowych?”³⁶⁰.

Przedstawiona Komisji Opiniodawczej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego³⁶¹ przez Janusza Mickettę propozycja zmian w szkolnictwie muzycznym opierała się na dwóch założeniach. Mówiła o konieczności oddzielenia od siebie i odróżnienia wykształcenia muzycznego zawodowego od umuzykalniającego, a także wskazywała potrzebę umiejscowienia szkolnictwa muzycznego w strukturze polskiego systemu oświaty. Koncepcja zakładała wyraźne oddzielenie poszczególnych etapów kształcenia, organizację kształcenia na stopniach: niższym, średnim i wyższym. Micketta przewidywał również utworzenie kursów muzycznych, których zadaniem miało być rozwijanie kultury muzycznej społeczeństwa³⁶².

Według koncepcji Janusza Micketty szkoła muzyczna niższa (szkoła umuzykalnienia) miała na celu umuzykalnić dzieci za pomocą wszystkich dostępnych metod oraz ustalić, czy i do jakiego stopnia można przewidywać w przyszłości opanowanie techniczne i artystyczne zawodu muzycznego przez danego ucznia.

³⁵⁷ *Ibidem*, s. 13.

³⁵⁸ *Ibidem*, s. 13.

³⁵⁹ *Ibidem*, s. 14.

³⁶⁰ *Ibidem*, s. 14.

³⁶¹ *Ibidem*, s. 14.

³⁶² J. Micketta, *O szkolnictwie muzycznym w przyszłości*, „Muzyka” 1928, nr 4–5, s. 162–165.

Ukończenie szkoły tego typu powinno być w zasadzie warunkiem przyjęcia ucznia do szkoły muzycznej zawodowej (średniej). Czas nauki w szkole muzycznej niższej powinien odpowiadać okresowi nauki w szkole powszechnej. Planowana ustawa o ustroju szkolnictwa przewidywała 7-klasową szkołę powszechną. Szkoła muzyczna niższa zaplanowana została więc jako szkoła 7-klasowa dla uczniów w wieku 7–14 lat. Celem średniej szkoły muzycznej o 5-letnim cyklu nauczania miało być zawodowe kształcenie dzieci i młodzieży pomiędzy 14 a 19 rokiem życia³⁶³. Oryginalnym nowym pomysłem Miketty była idea utworzenia gimnazjum muzycznego – średniej szkoły muzycznej, posiadającej w programie kształcenia przedmioty ogólnokształcące³⁶⁴. Wyższa szkoła muzyczna powinna – zdaniem Miketty – składać się z trzech wydziałów: kompozytorskiego, wirtuozowskiego i teoretyczno-pedagogicznego. Zakres studiów miał być w zasadzie nieograniczony, powinien być ustalany przez samorządny senat szkół. Cykl nauczania w zależności od wydziału miał trwać od 3 do 5 lat. Studia muzykologiczne uniwersyteckie powinny być dostępne dla absolwentów średniej szkoły muzycznej, posiadających odpowiednie wykształcenie ogólne³⁶⁵. Ważne miejsce w swojej koncepcji Janusz Miketta przewidział dla edukacji miłośników muzyki. Kształcenie to określał jako umuzykalnienie „wtóre”. Uważał, że edukacja osób dorosłych oraz dzieci i młodzieży, kształcących się wyłącznie dla przyjemności, powinna odbywać się w formie kursów muzycznych. Kursy tego typu powinny być wolne od ścisłych wymagań programowych. Edukacja realizowana w oparciu o kursy mogłaby, poprzez umuzykalnienie miłośników muzyki, realizować ważne zadania społeczne. Powinna przyczyniać się do krzewienia kultury muzycznej. Dążąc do coraz lepszych metod upowszechniania muzyki, kursy muzyczne mogłyby kształtować poziom kultury muzycznej przyszłych pokoleń³⁶⁶. Komisja Opiniodawcza Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego po analizie i konsultacjach propozycji Miketty przyjęła w formie ustawy o ustroju szkolnictwa muzycznego³⁶⁷ założenia reformy z wyjątkiem przedziałów wiekowych dla uczniów poszczególnych szkół muzycznych: w szkole muzycznej niższej 7–16 lat (zamiast 7–14); w szkole muzycznej średniej 12–21 lat, (zamiast 14–19); w szkole muzycznej wyższej od 16 roku życia (zamiast od 19 do 22 lub 24). Ze wszystkich proponowanych założeń zrealizowano tylko to co dotyczyło dwóch państwowych konserwatoriów. Janusz Miketta pozyskał do realizacji

³⁶³ *Ibidem*, s. 162–163; 165.

³⁶⁴ J. Miketta, *O gimnazjum muzycznym*, „Muzyka” 1929, nr 3, s. 167–169.

³⁶⁵ J. Miketta, *O szkolnictwie muzycznym w przeszłości*, *op. cit.*, s. 163–164.

³⁶⁶ *Za: Ibidem*, s. 164.

³⁶⁷ J. Miketta, *Projekt ustawy o ustroju szkolnictwa muzycznego*, „Lwowskie Wiadomości Muzyczne i Literackie” 1929, nr 7–8, s. 6.

zaplanowanych zmian Karola Szymanowskiego, który piastował stanowisko dyrektora Państwowego Konserwatorium Muzycznego w Warszawie³⁶⁸. W Konserwatorium w Poznaniu wyodrębniono szkołę umuzykalniającą, średnią, wyższą, a także seminarium nauczycielskie. W 1937 r. powołano trzecie państwowe konserwatorium w Katowicach, gdzie w 1938 r. dzięki staraniom Stefana Śledzińskiego powstało Gimnazjum Muzyczne, zgodnie z reformą Miketty kształcące na poziomie zawodowym muzycznym i ogólnym.

W latach okupacji Niemcy wyrazili zgodę na funkcjonowanie kilku szkół średnich muzycznych (w tym Konserwatorium w Warszawie, jako szkoły średniej), które kształciły przyszłych muzyków kawiarnianych i do orkiestr symfonicznych³⁶⁹. Powstałe w 1944 r. w Lublinie Ministerstwo Kultury i Sztuki powołało bezpłatne, państwowe szkolnictwo. Ministerstwo powróciło do reform Janusza Miketty, które to sam autor przedstawił na zjeździe dyrektorów szkół muzycznych 29.04.1945 r. w siedzibie Ministerstwa Kultury i Sztuki przy ul. Wileńskiej 2/421³⁷⁰. Według koncepcji Miketty należało szkoły muzyczne podzielić na niższe, średnie i wyższe, których celem winno być „podanie całokształtu twórczej i odtwórczej wiedzy muzycznej”³⁷¹. W zakresie szkolnictwa średniego Miketta proponował utworzenie średnich szkół muzycznych, gimnazjów i liceów muzycznych (z pionem kształcenia ogólnego).

W oparciu o koncepcję Miketty opracowane zostały nowe regulacje prawne dotyczące organizacji edukacji muzycznej w Polsce³⁷² wskazując odpowiednie rozwiązania dydaktyczne dla uczniów pragnących się tylko umuzykalniać i dla tych, którzy będą w przyszłości chcieli zostać zawodowymi muzykami. Uznano, iż zadaniem szkoły niższej jest kształcenie muzyczne dzieci pomiędzy 7 a 14 rokiem życia i przygotowanie ich do zawodowego kształcenia muzycznego poprzez pogłębianie i rozwijanie ich wrażliwości na muzykę, przekazywanie im elementarnych, teoretycznych wiadomości o muzyce, naukę gry na instrumentach muzycznych dostępnych dla dzieci. Okres nauki w niższej szkole muzycznej ustalono na 5 lat, absolwentom tych placówek umożliwiono dalsze kształcenie w średnich szkołach muzycznych. Zadaniem średniej szkoły muzycznej było kształcenie muzyczne młodzieży pomiędzy 12 a 20 rokiem życia poprzez przyswajanie wiadomości teoretycznych i sztuki praktycznej, w zakresie umożliwiającym wykonywanie zawodu muzycznego. Kurs nauki w średniej szkole

³⁶⁸ Za: W. Jankowski, *Polskie szkolnictwo muzyczne*, op. cit., s. 32.

³⁶⁹ Za: *Ibidem*, s. 34.

³⁷⁰ J. Domagała, *Janusz Miketta – organizator i reformator szkolnictwa muzycznego w Polsce*, op. cit., s. 18.

³⁷¹ *Ibidem*, s. 19.

³⁷² Rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki z 7 grudnia 1945 r. w sprawie ustroju specjalnego szkolnictwa muzycznego (Dz.U. z 1946 r. Nr 1, poz. 2).

muzycznej obliczono na 6 lat. Absolwentom szkół średnich umożliwiono dalsze kształcenie muzyczne w wyższych szkołach muzycznych. Średnia szkoła muzyczna obejmowała naukę w specjalnościach: gra na wszelkich instrumentach muzycznych, śpiew solowy, teoria muzyki, nauczanie śpiewu i muzyki w szkołach ogólnokształcących.

Celem wyższej szkoły muzycznej było kształcenie w poszczególnych dziedzinach muzyki twórczej i odtwórczej artystów-muzyków i pedagogów. W szkole umuzykalniającej nie wyznaczono ścisłego czasu nauki, a ukończenie jej uzależniono od realizacji przewidzianego planem programu nauczania. Absolwenci szkół umuzykalniających mogli zostać dopuszczeni do egzaminów końcowych w średniej szkole muzycznej. Znaczna część środowiska muzycznego przejawiała niechęć wobec zmian, a trudności z wdrażaniem reformy dostrzegał sam Miketta, pisząc na łamach „Kwartalnika Muzycznego” w 1948 r.:

„Jak zwykle w takich wypadkach, powodzenie prób zależne jest i od trafności wyboru środków, jakimi rozporządza się i jakich się użyje, i od umiejętnej, przekonywującej propagandy zamierzonej akcji, wreszcie od realnego materiału uczniowskiego, jaki dać może dane środowisko. Teoretycznie wiele rzeczy przedstawiało się jasno i prosto. Wydawać się np. mogło, że połączenie w jednej szkole kształcenia zawodowego muzycznego z ogólnym przedstawia tego rodzaju i tak oczywiste ułatwienia dla przyszłego muzyka, że szkoły te z łatwością znajdą odpowiedni materiał uczniowski. Rzeczywistość, przynajmniej w ramach dokonanych eksperymentów, pouczyła, że tak nie jest”³⁷³.

W ramach eksperymentu w 1945 r. utworzono w Katowicach pierwszą podstawową szkołę muzyczną i liceum muzyczne z pionem przedmiotów ogólnokształcących.

W wyniku wprowadzanych reform w roku szkolnym 1949/1950 likwidacji uległo szkolnictwo umuzykalniające, pozostawiono natomiast trzystopniową strukturę szkolnictwa, czyli państwowe wyższe szkoły muzyczne (od 1961 r. z pełnymi uprawnieniami akademickimi), państwowe szkoły muzyczne II stopnia (cztery wydziały: instrumentalny, wokalny, rytmiki, instruktorski o pięcioletnim cyklu nauczania) z coraz liczniej powstającymi liceami (od 1950 r. rozpoczęły funkcjonowanie cztery wydziały: instrumentalny, wokalny, rytmiki, instruktorski o pięcioletnim cyklu nauczania, typ szkoły łączący naukę przedmiotów zawodowych i ogólnokształcących) i I stopnia (czas trwania nauki w dziale dziecięcym trwał siedem lat, a w dziale młodzieżowym pięć lat),

³⁷³ J. Miketta, *Szkolnictwo muzyczne w Polsce (1945–1948)*, „Kwartalnik Muzyczny” 1948, nr 21–22, s. 271–272.

z mniej licznymi, podstawowymi szkołami muzycznymi, czyli z kształceniem ogólnym (od 1950 r.)”³⁷⁴.

Ten system szkolnictwa, z niewielkimi zmianami, funkcjonuje w Polsce do dnia dzisiejszego. Poddawany był on kolejnym reformom, których znaczenie zostanie omówione w dalsze części pracy. Jednak głównym odniesieniem jest credo pedagogiczno-muzyczne zawarte w „Wychowawczej roli kultury muzycznej w społeczeństwie” Karola Szymanowskiego, który osobiście zaangażował się na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych w tworzenie systemu szkolnictwa muzycznego i swoim autorytetem potwierdził słuszność reform Janusza Miketty, dając tym samym przestrzeń do funkcjonowania szkoły muzycznej.

3.9. Z życia szkoły muzycznej

W rodzinie zaspakajane są podstawowe, biologiczne i psychologiczne potrzeby dziecka, które otoczone jest miłością, troską, opieką, gdzie czuje się bezpiecznie. Rodzina jest dla dziecka wzorem, który kształtuje jego sposób postrzegania świata. Rodzina przekazuje wartości i normy społeczne. Jest terenem socjalizacji dziecka. Stanowi podłoże do zdobywania doświadczeń, na którym dziecko wypróbowuje swe siły i możliwości, mając oparcie i wzorce w rodzicach, mogąc liczyć na ich pomoc i wsparcie³⁷⁵.

Stanisław Kot pisał: „Człowiek rozwija się dopiero w obrębie swego środowiska zbiorowego, w rodzinie, w rodzie i związku religijnym, w klasie społecznej, narodzie, państwie. W zbiorowym współżyciu wytwarza ludzkość różne dobra, które składają się na pewien całokształt wspólnego dorobku, mogący się udzielać jednostkom i grupom oraz dziedziczyć przez następne pokolenia”³⁷⁶. Każda rodzina pełni wobec swoich członków oraz społeczeństwa różnorodne funkcje, takie jak: prokreacyjna, socjalizacyjna, materialno-ekonomiczna, legalizacyjno-kontrolna, opiekuńczo-wychowawcza³⁷⁷.

Współcześni rodzice poszukują dla swoich dzieci interesujących, kreatywnych form edukacyjnych poprzedzających etap edukacji szkolnej, kształtując u dziecka potrzebę zainteresowania sztuką. Bardzo często pierwsze doznania artystyczne dziecko ma we wspólnocie rodzinnej. Rodzice uczestniczą w przedsięwzięciach edukacyjnych artystycznych organizowanych przez instytucje kultury. Współczesna edukacja

³⁷⁴ Za: W. Jankowski, *Geneza systemu, jego zalety i funkcje*, op. cit., s. 29.

³⁷⁵ Za.: M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1986, s. 441.

³⁷⁶ S. Kot, *Historia wychowania. Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996, s. 1.

³⁷⁷ Za: J. Pielkova, *Rodzicielskie troski*, Wydawnictwo Związków Zawodowych, Warszawa 1988, s. 7.

poszukuje nowych, atrakcyjnych i skutecznych form, które mogłyby zachęcić dzieci i ich rodziców do uczestnictwa w poznawaniu sztuki i zmotywować do praktycznego zdobywania wiedzy. Przykładów takich działań jest wiele, jak chociażby projekt Smykofonia realizowany przez Fundację „Muzyka jest dla wszystkich”, czy cykl koncertów „Od brzuszka do uszka maluszka” organizowany w Filharmonii Pomorskiej w Bydgoszczy, a także Sochaczewskie Artystyczne Kramnice skutecznie odpowiadające na zapotrzebowanie w aspekcie kultury wysokiej, jako projekt rozwijający u dzieci apetyt na sztukę, w którym uczestniczą całe rodziny. Zaproszenie do udziału w Artystycznych Kramnicach skierowano do dzieci o dużej rozpiętości wiekowej od niemowlaków do dzieci w wieku 10–11 lat. Prezentowane były interaktywne teatry muzyczne, kreatywne warsztaty taneczne, folklorystyczne, etnograficzne, muzyczne, plastyczne, gordonowskie, pokazy sztuki cyrkowej. Dzieci uczestniczyły wraz z rodzicami w magicznych krainach różnych dziedzin sztuki.

Już pierwsze przejawy aktywności artystycznej są bardzo ważne i zapamiętane przez dziecko na bardzo długo. Winny one wzbudzać u rodziców zainteresowanie, którzy poprzez własne działania bądź też poprzez udział w oferowanych programach edukacji artystycznej powinni je rozwijać. Należy pamiętać, że sztuka jest nośnikiem wartości estetycznych i to już w dzieciństwie kształtują się nawyki kulturowe i estetyczne. Dziecko widząc u rodziców aprobatę swoich artystycznych poczynąń czuje satysfakcję i radość. Jednym z najwcześniej pojawiających się mechanizmów psychofizycznych, które decydują o społecznym rozwoju dziecka jest naśladownictwo, czyli mechanizm nauki poprzez obserwację. W związku z tym bardzo ważnym aspektem jest uczestnictwo rodziców w obcowaniu ze sztuką (śpiewanie, tańczenie, granie na instrumentach np. perkusyjnych, rysowanie, zabawa w teatr). Wspólne uczestnictwo z rodzicami w wydarzeniach artystycznych, wspólne obcowanie ze sztuką staje się u dziecka naturalną czynnością. Widoczne jest, że rodzice coraz częściej świadomie poszukują projektów artystycznych, w których mogliby uczestniczyć wspólnie ze swoimi dziećmi. Dziecko rozwija się emocjonalnie, intelektualnie odczuwając różne koloryty sztuki. Obcowanie dziecka ze sztuką przyczynia się do doskonalenia jego spostrzegawczości, umiejętności koncentracji, porównywania, dokonywania analizy i syntezy, zmusza go do logicznego myślenia, doskonali pamięć i rozwija wyobraźnię. Rodzice są świadomi, że stymulują za pomocą bodźców (zabawek, filmów) zapotrzebowanie na sztukę. Uważają jednak, że wśród tych bodźców

najwłaściwymi są te, które powstają w wyniku odbioru wydarzeń artystycznych³⁷⁸. Bardzo często udział w projektach artystycznych sprawia, że dziecko przezwycięża własną treść, niepewność i zawstydzenie. Projekty artystyczne angażują, zachęcają i inspirują, wychowują przyszłego świadomego odbiorcę sztuki. Rodzice uczestnicząc ze swoimi dziećmi w projektach artystycznych dają przykład, zachęcają do twórczego odbioru otaczającego świata, do aktywności artystycznej, wpływają na rozwój potencjału artystycznego i są wzorem do naśladowania przez swoje dzieci. Taka postawa rodziców bardzo często sprawia, że zachęcane do aktywności artystycznej dzieci są kandydatami do nauki w szkołach artystycznych muzycznych, które w grupie szkół artystycznych – stanowią prawie 80% całej populacji placówek edukacyjnych.

W systemie szkół artystycznych szkoły muzyczne stanowią 86%; w prowadzonych przez samorządy (116 szkół) szkoły muzyczne stanowią 82%. W grupie niepublicznych szkół artystycznych szkoły muzyczne to 73% tej grupy³⁷⁹.

Poniższe dane przedstawiają tendencje występujące w zakresie organów prowadzących szkoły muzyczne w latach 2012-2020.

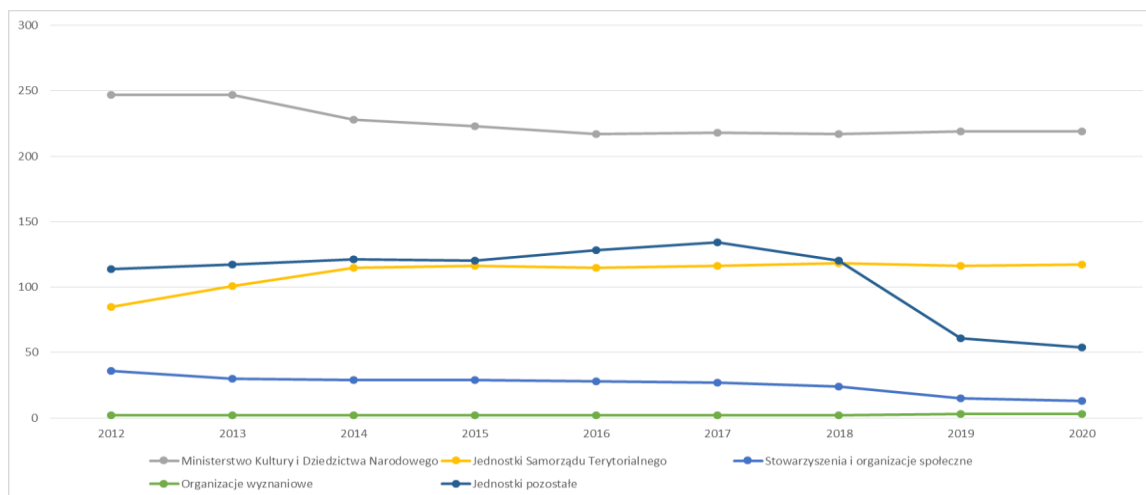
Tabela 10. Szkoły muzyczne I stopnia

Organ prowadzący	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Ogółem	484	497	495	490	490	497	481	414	406
Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego	247	247	228	223	217	218	217	219	219
Jednostki samorządu terytorialnego	85	101	115	116	115	116	118	116	117
Stowarzyszenia i organizacje społeczne	36	30	29	29	28	27	24	15	13
Organizacje wyznaniowe	2	2	2	2	2	2	2	3	3
Jednostki pozostałe	114	117	121	120	128	134	120	61	54

Źródło: opracowanie i obliczenia własne na podstawie danych pozyskanych z GUS w ramach indywidualnego zamówienia

³⁷⁸ Na podstawie badań własnych prowadzonych podczas realizacji Sochaczewskiej Strefy Dziecięcej Kreatywności Artystycznych Kramnic w latach 2017–2020.

³⁷⁹ Za: W. Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012, s. 46.

Wykres 11. Szkoły muzyczne I stopnia

Źródło: opracowanie i obliczenia własne na podstawie danych pozyskanych z GUS w ramach indywidualnego zamówienia

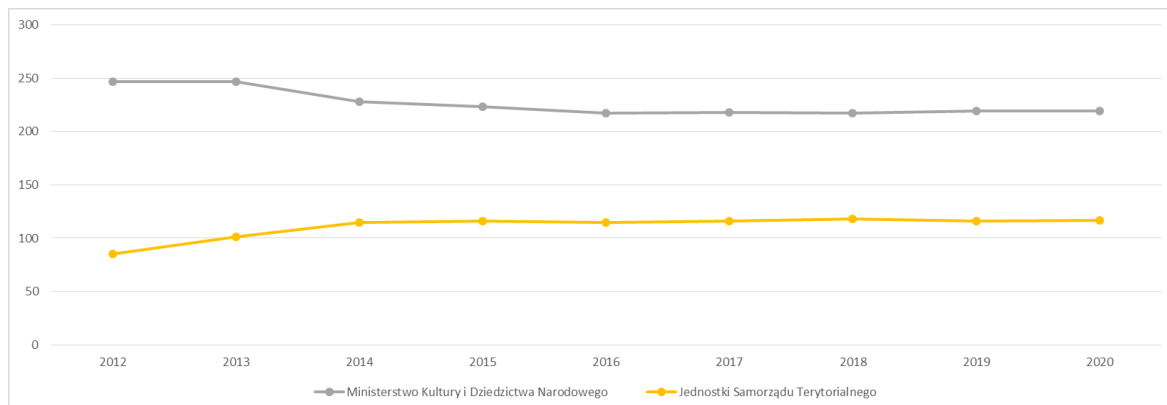
Ogólne dane wskazują na utrzymujące się tendencje dotyczące ilości szkół muzycznych, kształtujących się powyżej 400 placówek. W ostatnich dwóch latach tendencje te zostały zachwiane poprzez spadek ponad 20%. Najwięcej szkół muzycznych prowadzi Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego, chociaż odnotowuje się zmniejszenie ich liczby o ponad 10%. Szkół prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego jest coraz więcej. Szczególny wzrost był zauważalny w latach 2013-2014, kiedy to samorządy chcąc pozyskać dotacje ministerialne wykorzystywały szkoły ogólnokształcące do kształcenia artystycznego w godzinach popołudniowych. Była to forma zagospodarowania obiektów samorządowych. Duży, ponad 60% spadek odnotowują szkoły prowadzone przez stowarzyszenia i organizacje społeczne. Ilość szkół prowadzonych przez związki wyznaniowe jest marginalna. Natomiast ilość szkół prowadzonych przez pozostałe jednostki uległ zmniejszeniu o 50%.

Tabela 11. Szkoły publiczne muzyczne I stopnia

Organ prowadzący	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Ogółem	332	348	343	340	332	334	335	336	337
Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego	247	247	228	223	217	218	217	219	219
Jednostki samorządu terytorialnego	85	101	115	116	115	116	118	116	117

Źródło: opracowanie i obliczenia własne na podstawie danych pozyskanych z GUS w ramach indywidualnego zamówienia

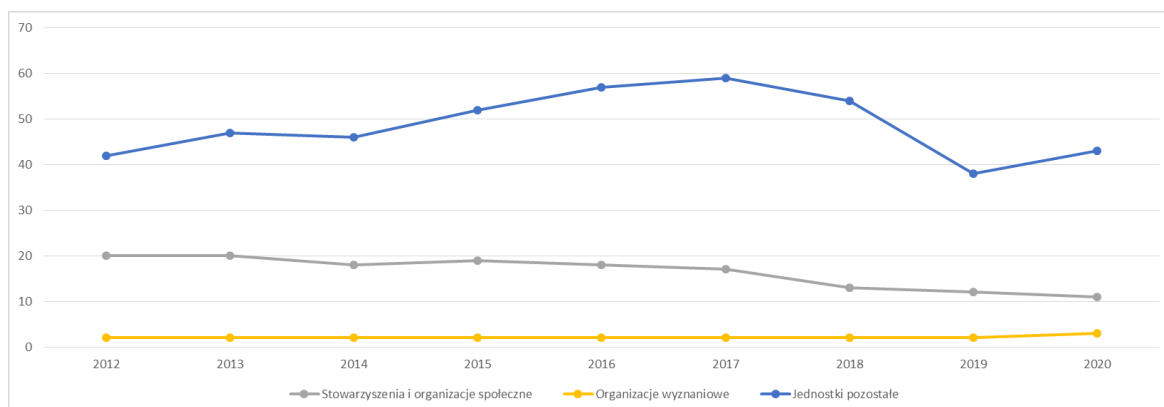
Wykres 12. Szkoły publiczne muzyczne I stopnia



Źródło: opracowanie i obliczenia własne na podstawie danych pozyskanych z GUS w ramach indywidualnego zamówienia

Szkoły publiczne muzyczne prowadzone są w przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, a także jednostki samorządu terytorialnego. Statystyki wskazują, że ich liczba utrzymuje się na stałym poziomie.

Wykres 13. Szkoły publiczne muzyczne prowadzone przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego



Źródło: opracowanie i obliczenia własne na podstawie danych pozyskanych z GUS w ramach indywidualnego zamówienia

Szkoły niepubliczne muzyczne I stopnia o uprawnieniach szkół publicznych, czyli otrzymujące dotację z Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego prowadzone są w przez stowarzyszenia i organizacje społeczne, organizacje wyznaniowe i pozostałe jednostki. Ilość szkół niepublicznych o uprawnieniach szkół publicznych wskazuje na rozwój w latach 2012-2017, a następnie wykazuje tendencję spadkową. Duży, bo ponad 48% spadek odnotowują szkoły prowadzone przez stowarzyszenia i organizacje społeczne. Natomiast ilość szkół prowadzonych przez związki wyznaniowe i pozostałe jednostki jest stała.

Tabela 12. Szkoły niepubliczne muzyczne I stopnia

Organ prowadzący	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Ogółem	88	80	82	77	81	85	77	26	12
Stowarzyszenia i organizacje społeczne	16	10	11	9	10	10	11	2	1
Jednostki pozostałe	72	70	71	68	71	75	66	23	11
Organizacje wyznaniowe	0	0	0	0	0	0	0	1	0

Źródło: opracowanie i obliczenia własne na podstawie danych pozyskanych z GUS w ramach indywidualnego zamówienia

Szkoły niepubliczne muzyczne I stopnia bez uprawnień prowadzone są przez stowarzyszenia i organizacje społeczne, organizacje wyznaniowe i pozostałe jednostki. Ilość takich szkół niepublicznych drastycznie zmalała w ostatnich dwóch latach, z 88 w 2012 r. do 12 w 2020 r. Brak dotacji i utrzymywanie szkoły tylko z czasowego pobieranego od uczniów, którzy w czasie pandemii podejmowali zdalną edukację może tłumaczyć zaistniałą sytuację. Bardzo duży, bo 90% spadek odnotowują szkoły prowadzone przez stowarzyszenia i organizacje społeczne. Natomiast ilość szkół prowadzonych przez pozostałe jednostki zmniejszyła się o 85%.

Szkoły muzyczne II stopnia kształcą w zakresie ogólnym i muzycznym, bądź tylko muzycznym. Szkoły muzyczne II stopnia o sześcioletnim lub czteroletnim cyklu kształcenia, w zależności od specjalności kształcenia, po zdaniu egzaminu dyplomowego dają uprawnienia w zawodzie muzyk. Do szkół muzycznych II stopnia na podstawie pomyślnie zdanego egzaminu wstępnego przyjmowani są kandydaci, którzy ukończyli 10 lat i nie przekroczyli 21 roku życia. Egzaminy wstępne obejmują przesłuchania praktyczne z przygotowanych utworów muzycznych, egzamin z kształcenia słuchu oraz dodatkowy egzamin związany z kierunkiem kształcenia.

Ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia, o sześcioletnim cyklu kształcenia, dają uprawnienia w zawodzie muzyk po zdaniu egzaminu dyplomowego oraz wykształcenie ogólne w zakresie gimnazjum (czasie trwania pilotażu istniały gimnazja) i liceum ogólnokształcącego³⁸⁰, umożliwiając uzyskanie świadectwa dojrzałości, po zdaniu egzaminu maturalnego. Do ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia na podstawie egzaminów wstępnych są przyjmowani kandydaci, którzy nie przekroczyli

³⁸⁰ Stan na lata 2002–2016.

14 roku życia i ukończyli sześcioletnią ogólnokształcącą szkołę muzyczną I stopnia lub sześcioletnią szkołę podstawową³⁸¹.

Paradoks kształcenia w zakresie szkoły muzycznej II stopnia polega na tym, że jest szkołą zawodową, a zdanie egzaminu dyplomowego nie uprawnia do wykonywania zawodu muzyk. Przemiany metodyczne, a tym samym repertuarowe ostatnich lat sprawiły, że program realizowany w szkole muzycznej II stopnia był jeszcze do niedawna programem realizowanym w akademii muzycznej. Fakt posiadania dyplomu szkoły muzycznej II stopnia nie jest konieczny do zdawania egzaminów wstępnych do szkoły wyższej (jedynie egzamin maturalny). Bardzo często dyplomant szkoły muzycznej II stopnia jest w pełni ukształtowanym muzykiem, z ogromnym bagażem doświadczeń estradowych i konkursowych. W „szkołach muzycznych prowadzących przedmioty ogólnokształcące uczniowie osiągają relatywnie wysokie wyniki w sprawdzianach zewnętrznych z przedmiotów ogólnych. Szkoły muzyczne miały też do tej pory zazwyczaj mniejsze problemy wychowawcze niż analogiczne szkoły prowadzące kształcenie ogólne, jednak w ostatnich czasach problemy wychowawcze i emocjonalne uczniów stały się bardziej powszechne. W odpowiedzi na nie, Centrum Edukacji Artystycznej powołało poradnictwo psychologiczne pomocne w ich rozwiązywaniu”³⁸². Jednak ci uczniowie szkół muzycznych II stopnia, u których kształcenie odbywa się tylko w zakresie artystycznym zmagają się z problemem czasowym pogodzenia dwóch szkół. Często problem ten jest przyczyną ich niepowodzeń i rezygnacji (o czym będzie mowa w dalszej części pracy).

Aby osiągnąć cel i uzyskać dyplom szkoły II stopnia uczeń odbywa 10–12-letnią edukację. U progu jego funkcjonowania w szkole muzycznej jest rekrutacja. Często pedagodzy szkół muzycznych goszczą w przedszkolach i szkołach ogólnokształcących (młodsze klasy) dokonując rozpoznania predyspozycji dzieci i zapraszając ich na przesłuchania rekrutacyjne. Niektóre szkoły muzyczne realizują cykle koncertów rekrutacyjnych, zapraszając na nie przedszkolaków i uczniów szkół ogólnokształcących. Podczas tych koncertów prezentowane są instrumenty, uczniowie wykonują krótkie utwory. Rekrutacja poprzedzona jest też spotkaniami z kandydatami do edukacji muzycznej, mających formę zajęć umuzykalniających. W szkołach muzycznych, przy których funkcjonują stowarzyszenia i fundacje realizowane są zajęcia dla przedszkolaków, zerówka muzyczna, lekcje gry na instrumentach, czyli różne formy przygotowujące do nauki w szkole. „Na podstawie prowadzonych przez Jadwigę

³⁸¹ Stan na lata 2002–2016.

³⁸² K. Pawłowski (red.), *Raport o stanie kultury w obszarze szkolnictwa artystycznego*, op. cit., s. 18.

Frankiewicz specjalnych dzienników postępów uczniów obserwowano i stwierdzano, że dzieci umuzykalniane poprzednio w przedszkolu muzycznym wyróżniały się w szkole zamiłowaniem, wytrwałością i dobrymi wynikami w nauce. Śledząc ich dalsze losy jako absolwentów stwierdzano bardzo dobre postępy³⁸³. Proces rekrutacji poprzedzony jest promocją w mediach (lokalne radio, telewizje, gazety), a także na stronie internetowej szkoły i w mediach społecznościowych. O zainteresowaniu propozycją edukacji w szkole muzycznej decyduje pozycja danej szkoły wśród lokalnej społeczności. Szkoła, która otwarta jest na współdziałanie z władzami samorządu lokalnego, z organizacjami pozarządowymi, realizująca wydarzenia artystyczne o zasięgu miejskim, wojewódzkim, ogólnopolskim, czy międzynarodowym, ciesząca się dobrą opinią, jako instytucja bardzo dobrze funkcjonująca w obszarze dydaktycznym, wychowawczym i opiekuńczym nie ma problemów z rekrutacją (może tylko z nadmiarem chętnych dzieci, chcących pobierać edukację muzyczną). Należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt związany z renomą szkoły. Wśród kandydatów do edukacji w szkole muzycznej jest wiele dzieci absolwentów szkół muzycznych. Ich pozytywne przeżycia, wspomnienia, kontakt ze szkołą powoduje, że chcą, aby takie same doświadczenia miały ich dzieci.

Sam proces rekrutacji jest przeprowadzany bardzo różnorodnie. W niektórych szkołach jest to badanie słuchu, poczucia rytmu za pomocą wystandaryzowanych testów. Pierwsze z nich już po 1956 r. „sprowadzono do Polski i sprawdzono na uczniach szkół muzycznych..., z których najbardziej obiecujący okazał się „Test Pamięci” i „Poczucie Muzyczne” Winga³⁸⁴. „Wnikliwe badania testowe oraz biograficzno-środowiskowe przeprowadzane od tego czasu wśród uczniów, studentów, a także wśród uznanych muzyków pozwoliły na wyodrębnienie i określenie szeregu wyznaczników powodzenia w studiach muzycznych”³⁸⁵. Obecnie najczęstsze jest stosowanie testów zdolności, zwłaszcza „Średniej miary słuchu muzycznego” Edwina Gordona oraz „Testu inteligencji muzycznej” Winga. W szkołach, gdzie nie stosuje się testów dzieci podczas rekrutacji śpiewają piosenki, powtarzają klaskaniem rytm, rozpoznają zmiany w melodii, powtarzają melodie, odróżniają wysokie i niskie dźwięki, dokonują analizy akordu durowego i molowego itp. Powołane do tego zarządzeniem dyrektora specjalne komisje rekrutacyjne badają synchronizację rąk (np. pianiści), właściwości fizjonomiczne (np. właściwy aparat gry potrzebny do gry na instrumentach dętych).

³⁸³ M. Twarowska, *Wczesna edukacja muzyczna w realiach systemowych polskiego szkolnictwa muzycznego*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2010, s. 96.

³⁸⁴ *Ibidem*, s. 96.

³⁸⁵ *Ibidem*, s. 98.

W niektórych szkołach proces rekrutacyjny jest bardzo rozbudowany i trwa nawet kilka dni. Jednak bez względu na sposób jego przeprowadzenia wyniki przesłuchań są subiektywne i nie dają miarodajnych rezultatów. Powodów jest kilka. Część dzieci uczęszczając do przedszkoli objęta jest edukacją rytmiczną, śpiewają piosenki, biorą udział w przedstawieniach, pozbywając się tremy. Bardzo dużo zależy od możliwości, umiejętności i chęci przedszkolaków, które w różnym stopniu edukują artystycznie swoich podopiecznych. Już rzadkością są spacerujące i śpiewające grupy przedszkolaków. Im jest łatwiej dobrze zaprezentować się. Są też dzieci nie objęte edukacją przedszkolną, które piosenki słyszą tylko w mediach, a same rzadko podejmują próby prezentacji wokalnych. Dlatego też wśród dzieci przyjętych do pierwszej klasy są dzieci rozśpiewane, które w dalszej części edukacji niekoniecznie odnoszą sukcesy i dzieci słabo śpiewające, które bardzo dobrze słyszą i dopiero początkowa edukacja w szkole muzycznej pozwala ocenić ich predyspozycje do nauki w szkole artystycznej. Zatem każdy z doświadczonych pedagogów wie, że wybór dzieci w ramach procesu rekrutacyjnego (jednego z kluczowych w działalności szkoły) jest bardzo trudny, a jego efekty zaskakujące dla samych pedagogów, wymagający intuicji pedagogicznej, a także pokory. Dzieci rozpoczynają edukację w szkołach muzycznych kształcących w zakresie artystycznym, bądź też ogólnym i artystycznym.

Maria Manturzevska wskazuje na fakt, że „zdecydowana większość badanych przez nią zawodowych muzyków rozpoczynała lekcje w szóstym roku życia (choć w skrajnych przypadkach – w trzecim i dwudziestym szóstym roku życia). Analizując zależność między wiekiem rozpoczęcia nauki muzyki a karierą stwierdzono, że nie zdarzają się przypadki muzyków-wirtuozów, którzy w specjalnościach o bardzo wysokich obecnie standardach wymagań takich jak fortepian, czy skrzypce, osiągnęli karierę światową rozpoczynając naukę po 10 roku życia. Wiąże się to przypuszczalnie z występowaniem w rozwoju okresów szczególnej przydatności na uczenie się określonych sprawności i umiejętności. Optymalny czas rozwoju sprawności wykonawczych niezbędnych w karierze wirtuozowskiej przypuszczalnie kończy się około dziewiątego roku życia. Późno odkryte wybitne talenty muzyczne, mimo wielce obiecujących początków nie rokuje kariery wirtuozowskiej, a źle wyznaczony cel kształcenia, nastawianie takiego ucznia na karierę, często powoduje załamanie psychiczne”³⁸⁶. Maria Twarowska pierwszy etap nauki (7–9 lat) nazwała etapem propedeutycznym, który cechuje „dominacja zadań praktyczno-wyobraźniowych i ekspresyjnych, dążenie do emocjonalnego angażowania w proces uczenia się

³⁸⁶ *Ibidem*, s. 96.

i wielostronnego rozwijania dyspozycji muzycznych, charakteryzujący się wstępnym kształceniem podstawowych sprawności manualnych, słuchowo-głosowych i teoretycznych oraz obserwacją przydatności do dalszej nauki³⁸⁷. Kolejny etap to czas „wstępnej systematycznej wiedzy, rozwijania sprawności manualnych i słuchowo-teoretycznych itp. (10–14 lat dla kontynuujących naukę lub ją rozpoczynających), etap preorientacji zawodowej (12–17 lat), etap wstępnego kształcenia zawodowego (podstawa dla oceny przydatności do studiów wyższych) i etap wstępnej specjalizacji zawodowej”³⁸⁸.

Obok nauki gry na instrumencie procesowi edukacyjnemu towarzyszą inne przedmioty np. teoretyczne. I tak w zakresie np. szkoły I stopnia przedmiotami ogólnomuzycznymi, które ulegały modyfikacjom były audycje muzyczne – klasy IV–VI, rytmika – klasy I–III i kształcenie słuchu – cały cykl nauczania. „W roku 1971 przeprowadzono eksperymentalną reformę szkolnictwa muzycznego, której założenia w odniesieniu do lekcji teoretyczno-praktycznych dotyczyły integracji przedmiotów. Dawne kształcenie słuchu – nazwane umuzykalnieniem – w klasach I–III połączono z rytmiką, a w klasach IV–VI z audycjami muzycznymi. Po pozytywnej ocenie działania nowego sposobu nauczania, wprowadzonego eksperymentalnie w 20 szkołach, w roku 1976 objęto reformą wszystkie szkoły muzyczne I stopnia”³⁸⁹. Jednak na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX w. powrócono do rozdziału rytmiki od kształcenia słuchu³⁹⁰.

Kolejnym bardzo ważnym aspektem towarzyszącym edukacji muzycznej jest problem bardzo trafnie zdefiniowany przez Marię Twarowską w artykule „Wczesna edukacja muzyczna w realiach systemowych polskiego szkolnictwa muzycznego”.

Autorka wskazuje na wyjątkową stresogenność systemu z uwagi na „wcześnie wymuszony profesjonalizm”, a jako źródło podaje m.in.: „stawianie od początku edukacji bardzo wysokich wymagań, przesłuchania semestralne, przesłuchania zewnętrzne, konkursy, egzaminy przejściowe do kolejnych stopni kształcenia, czasem przeciążenie obowiązkami równoczesnej nauki w dwu szkołach”³⁹¹. Konieczność dostosowania wymogów prawa stanowionego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Nauki w obszarze badania poziomu nauczania nakłada na organ sprawujący nadzór obowiązek podejmowania działań mających na celu badanie poziomu nauczania

³⁸⁷ *Ibidem*.

³⁸⁸ *Ibidem*.

³⁸⁹ W. Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*, op. cit., s. 70.

³⁹⁰ Za: *Ibidem*, s. 70.

³⁹¹ M. Twarowska, *Wczesna edukacja muzyczna w realiach systemowych polskiego szkolnictwa muzycznego*, op. cit., s. 96.

np. organizacji Przesłuchań Centrum Edukacji Artystycznej i realizacji testów teoretycznych z przedmiotów ogólnomuzycznych. Wiele szkół organizuje konkursy muzyczne (opisane w Kalendarium Szkolnictwa Artystycznego). Nauczyciele chętnie uczestniczą, prezentując swoich wychowanków szczególnie na tych konkursach, które nagradzają, a nie eliminują. W szkole organizowane są przesłuchania semestralne, końcowo-roczne, dyplomy, a także koncerty, audycje sekcyjne i klasowe. Tym wszystkim wydarzeniom towarzyszy stres i trema. Przygotowanie uczniów do publicznych występów to jeden z celów, jakie stawia sobie szkolnictwo muzyczne.

3.10. Cele szkolnictwa muzycznego

Określając cel kształcenia w zakresie szkolnictwa muzycznego I stopnia (który był naczelną przesłanką wielu reform) należy wskazać na stwierdzenie prof. Jerzego Marchwińskiego, który na Konferencji Szkolnictwa Artystycznego w 2012 r. stwierdził, iż „niewątpliwie, naczelnym celem szkolnictwa muzycznego jest kształcenie profesjonalistów, ale chyba niemniej ważne jest przekazywanie informacji o sztuce, o najszerzej pojętej kulturze, w tym o niewymiennie ważnej kulturze bycia człowieka z człowiekiem, ze zbiorowością. I to właśnie postrzegam jako fundamentalnie istotne w kreowaniu mentalnej sylwetki człowieka. Do szkoły muzycznej I stopnia, winne mieć swobodny dostęp zarówno dzieci obdarzone zdolnościami muzycznymi jak i te, które same wyrażają po temu ochotę, lub są stymulowane przez rodziców; w moim odczuciu, szkoła muzyczna II stopnia winna mieć charakter już bardziej profesjonalny. Chociaż nie wszyscy przyjmowani do szkoły I stopnia zwieńczą swą edukację dyplomem akademii lub muzycznego uniwersytetu, nikt jednak nie jest w stanie przewidzieć, kiedy i w jakich okolicznościach odezwie się w ich dorosłym życiu, nawet w dziedzinach dalekich od sztuki, nadruk muzycznego piękna, który otrzymali w dzieciństwie i młodości”³⁹².

Niewątpliwie naczelnym celem kształcenia w szkołach muzycznych I stopnia jest rozwijanie uzdolnień i zainteresowań muzycznych dzieci i młodzieży, a także odkrywanie i wspieranie talentów. Celem szkoły muzycznej jest wychowanie świadomego odbiorcy sztuki, poprzez dostarczenie mu wiedzy teoretyczno-muzycznej.

Szkoła muzyczna II stopnia stawia sobie za cel przygotowanie do dalszej edukacji w szkole wyższej. Jednym z celów jest pobudzanie „zamiłowania do czynnego zajmowania się muzyką klasyczną tak dla celów profesjonalnych jak i dla pogłębionego,

³⁹² J. Marchwiński, *Nowoczesna szkoła artystyczna*, materiały konferencyjne, CENSA, Warszawa 2012, s. 23.

osobistego, aktywnego udziału w kulturze muzycznej oraz świadomego wyboru swojej dalszej – w tej dziedzinie – drogi życiowej”³⁹³.

Najdokładniej cele szkolnictwa muzycznego określa model absolwenta zawarty w podstawach programowych. Celem edukacji artystycznej w szkole muzycznej II stopnia jest ukształtowanie młodego człowieka, który szanuje dziedzictwo kulturowe swojego i innych narodów, przestrzega zasad kultury i etyki, prawa autorskiego oraz innych przepisów prawa związanych z ochroną dóbr kultury, zna historię swojej dziedziny artystycznej, posiada wiedzę niezbędną do prawidłowej realizacji zadań praktycznych w swojej dziedzinie artystycznej, zna związki między swoją i innymi dziedzinami sztuki, uczestniczy w życiu kulturalnym, prezentuje swoje dokonania. W efekcie kształcenia artystycznego młody człowiek kreatywnie realizuje zadania, wykazując się wrażliwością artystyczną, ocenia jakość wykonywanych zadań, realizuje indywidualnie i zespołowo zadania i projekty artystyczne w zakresie swojej specjalności, pracuje w zespole w ramach przydzielonych zadań, biorąc współodpowiedzialność za efekt końcowy tej pracy, komunikuje się i współpracuje z członkami zespołu, buduje relacje oparte na zaufaniu, prezentuje postawę proaktywną, wykorzystuje technologię informacyjną i komunikacyjną w realizacji zadań artystycznych do pogłębiania wiedzy i doskonalenia umiejętności³⁹⁴.

Jak zatem widać wśród celów edukacji muzycznej są również takie, które mają charakter społeczny wyrażający się w wykorzystaniu wychowawczej funkcji muzyki, czyli wychowanie świadomego odbiorcy sztuki, szanującego dziedzictwo kulturowe swojego i innych narodów, uczestniczącego w życiu kulturalnym. Cele edukacji muzycznej nawiązują również do funkcji komunikacyjnej i integracyjnej muzyki wskazując na potrzebę realizacji zadań zespołowych, które polegają na komunikacji i współpracy członków zespołu.

3.11. Funkcje szkolnictwa muzycznego

Szkoły muzyczne pełnią różne funkcje. Przede wszystkim edukują muzycznie dzieci i młodzież, oczywiście tych, którzy mają ku temu predyspozycje. Aby osiągnąć sukces potrzebna jest motywacja młodego adepta sztuki muzycznej, a w zasadzie jego całej rodziny, ponieważ organizacja zajęć codziennych, cała strategia czasowego pogodzenia wszystkich zajęć jest dziełem nie tylko rodziców, ale często też dziadków i opie-

³⁹³ W. Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*, op. cit., s. 47.

³⁹⁴ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, Dz.U. z 2014 r., poz. 1039, załącznik nr 1, s. 3.

kunów. Funkcja ta nierozzerwalnie związana jest z monitorowaniem postępów w nauce, wymaga pomocy rodziców, starszego rodzeństwa. Często w odniesieniu do tej funkcji posługujemy się refleksją, że uczniowie mają nadmiar obowiązków i to nie tylko związanych ze szkołą muzyczną, ale także z dodatkowymi zajęciami typu jazda konna, hokej, piłka itp. I nie chodzi tu tylko o brak czasu na ćwiczenie na instrumencie. Obserwuje się nadmiar bodźców u dzieci spoglądających na zegarek, czy nie spóźnią się na kolejne zajęcia, niemogących się skoncentrować, wiercących się na krześle, niespokojnych. Funkcja związana z edukacją muzyczną zakłada różnorodny przebieg procesu kształcenia, który czasami odbywa się poprzez zmianę instrumentu, nauczyciela, bądź też w najgorszym przypadku rezygnacją z edukacji. Zapewne nie wszyscy podzielają zdanie, że rezygnacja jest najgorszym przypadkiem, ale odnieśmy się do korzyści związanych z tą funkcją – do umuzykalnia, konsekwentnego dążenia do celu, czy też umiejętności gospodarowania czasem, a więc do wartości skutkujących w dorosłym życiu. Wojciech Jankowski te funkcje szkolnictwa muzycznego nazwał jako selekcyjno-orientacyjne³⁹⁵.

Inne funkcje związane są z przebiegiem procesu dydaktycznego, działaniami opiekuńczymi i wychowawczymi. Funkcje te podyktowane są opieką wysoce wyspecjalizowanej kadry i relacjom mistrz -uczeń, czyli elementowi który wyróżnia ten rodzaj edukacji. Nie mamy tu na myśli tylko i wyłącznie walorów artystycznych, ale przede wszystkim uwarunkowania społeczne. To mistrz opiekuje się o właściwe instrumentarium, pomaga w realizacji innych przedmiotów, służy radą w wyborze ścieżki rozwoju, monitoruje sytuację domową wytwarzając silną więź ze swoim podopiecznym trwającą w jego dorosłym życiu. Te funkcje edukacyjno-opiekuńcze wpływają na wychowanie młodego adepta sztuki muzycznej, który nie tylko poznaje tajniki gry na instrumencie, czy w śpiewie, ale też reguły dobrego wychowania i zasady społeczne panujące w środowisku muzycznym. Mimo, że część uczniów nie będzie wykonywać tego zawodu to jednak reguły postępowania w środowisku artystycznym procentują w ich dorosłym życiu.

Trzeci obszar dotyczy współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym, ze środowiskiem społecznym, ze środowiskiem innych szkół artystycznych, uczelni muzycznych i związany jest z funkcją promocyjno-środowiskową. Funkcje promocyjne są szalenie ważne. Od tego jak jest szkoła postrzegana w danym środowisku, czyli jaką prowadzi działalność zależy jej byt, rekrutacja, zaangażowanie społeczności w jej

³⁹⁵ Za: W. Jankowski, *Nowoczesna szkoła artystyczna*, materiały konferencyjne, CENSA, Warszawa 2012, s. 29–30.

funkcjonowanie. Szkoły muzyczne są dla lokalnych środowisk „perłą w koronie”, dotowaną przez lokalne samorządy, które zlecają organizację wydarzeń artystycznych szkołom muzycznym, będącym gwarantem wysokiego poziomu kultury. To tutaj wśród wykwalifikowanej kadry młodzi adepci otrzymują najlepszy wzór zachowań (choćby na scenie). Także ich rodziny i przedstawiciele danego środowiska wkraczają na teren ekskluzywnych doznań artystycznych i zachowań. Fenomenem jest fakt, iż te same dzieci, które w szkołach ogólnokształcących hałasują po przekroczeniu progu szkoły muzycznej zachowują się zgoła odmiennie. Nic dziwnego, że placówki oświatowe z danego miasta chętnie przyprowadzają dzieci do szkół muzycznych np. na poranki muzyczne. Szkoła muzyczna motywuje do kreatywnego zapoznawania się z tajnikami sztuki muzycznej, podkreślając zalety tego typu edukacji artystycznej.

Jak zatem widać, jedną z funkcji jest społeczna funkcja edukacji muzycznej wyrażająca się w integracji rodzin uczniów i środowiska lokalnego wokół działań szkół muzycznych, które wychowują i przekazują zasady społeczne panujące w środowisku muzycznym.

3.12. Zalety edukacji muzycznej

Rozwijanie uzdolnień i zainteresowań muzycznych, nabywanie wiedzy teoretyczno-muzycznej i umiejętności techniczno-wykonawczych to nie jedyne korzyści płynące z edukacji muzycznej³⁹⁶. Uczeń uczy się systematyczności, pracowitości, wydajnego gospodarowania czasem, dokonywania wyborów spośród czynności ważnych i mniej ważnych, wytrwałości. Oczywiście w początkowej fazie nauki bardzo ważna jest w tym względzie pomoc rodziców. Ich współpraca z nauczycielem instrumentu głównego, pełniącego w szkole muzycznej kształcącej w zakresie przedmiotów artystycznych rodzaj wychowawcy jest nieodzowna. Są nauczyciele, którzy wręcz wymagają obecności rodziców na lekcji instrumentu. Nie zawsze takie podejście się sprawdza. Czasami dzieci w obecności rodziców są bardziej pobudzone i nie koncentrują się na relacjach z nauczycielem. Rodzice w pierwszej fazie edukacji winni pomóc dziecku zauważyć i zrozumieć celowość podejmowanego wysiłku i trudu³⁹⁷. „Dla dziecka muszą to być cele i korzyści osiągalne i doświadczane codziennie, a nie odroczone w czasie. Nie interesuje go, że za 17 lat, gdy skończy studia, zostanie zawodowym muzykiem i osiągnie sukcesy – to wtedy doceni wartość

³⁹⁶ Za: A. Nogaj, *Korzyści wynikające z kształcenia muzycznego*, ZPP CEA 2017, nr 4, Centrum Edukacji Artystycznej, s. 9.

³⁹⁷ P. Dylewski, J. Mirkiewicz, *Poradnik dla rodziców dzieci rozpoczynających naukę w szkołach muzycznych*, CENSA, Warszawa 2016.

swojego wysiłku. Dziecko potrzebuje poczucia satysfakcji wynikającej z kontaktu z muzyką i to od samego początku nauki. Udana realizacja nawet najprostszych zadań muzycznych może przynieść radość i rozbudzać zainteresowanie. Przy najskromniejszych szacunkach, biorąc pod uwagę niezbędne minimum, jest to przez 6 lat nie mniej niż kolejne tysiąc godzin zegarowych. Nie powinno także zabraknąć czasu na regularne słuchanie muzyki czy uczestniczenie w koncertach”³⁹⁸.

Sytuacje, w których rodzice angażują się w edukację muzyczną swojego dziecka, sprawiają, iż rozwijają własne umiejętności i kompetencje wykonawcze. Taka postawa rodziców powoduje „budowanie bliskiej relacji z dzieckiem, w sferze rozwoju artystycznego, zapewnianie dziecku wysokiego poziomu poczucia bezpieczeństwa, zrozumienia i wsparcia w kontekście wyzwań i trudności związanych z nauką muzyki, zwiększenie świadomości rodzica o specyfice nauki gry na instrumencie, nawiązanie bliskiego i regularnego kontaktu z nauczycielem gry, większe zrozumienie przez rodzica wymagań nauczyciela i świadome kontrolowanie postępów dziecka w nauce gry podczas codziennego ćwiczenia w domu, szczególnie w zakresie pokonywania niewygód prowadzących do „doskonałości” aparatu i techniczno-wykonawczej, a przede wszystkim zapewnienie dziecku bliskości emocjonalnej, okazywanie autentycznej radości ze wspólnego podejmowania aktywności muzycznych, co sprzyja rozbudzaniu zamiłowania do muzyki oraz kształtuje prawidłowe nawyki związane z codziennym ćwiczeniem. Obecność rodzica w procesie edukacji muzycznej jest bezcenna także ze względu na konieczność wspomagania naturalnego rozwoju psychofizycznego dziecka”³⁹⁹. Autorka niniejszej dysertacji w swojej 35-letniej pracy doświadczyła wielu przypadków rodziców, którzy pod wpływem obecności na lekcjach, bądź też nie mając takich możliwości w dzieciństwie podejmowali własną edukację instrumentalną.

Z edukacji muzycznej wynika wiele korzyści natury psychologicznej. Jak wskazuje Anna Nogaj podczas edukacji muzycznej „bodźce dźwiękowe aktywizują nie tylko korę słuchową, lecz także inne struktury mózgowia. Muzyka w sposób naturalny stymuluje rozwój człowieka od okresu prenatalnego i może być czynnikiem aktywnie wspomagającym rozwój na kolejnych etapach życia”⁴⁰⁰.

Piotr Dylewski i Jarosław Mirkiewicz do katalogu korzyści płynących z edukacji w szkole muzycznej dodają wpływ na rozwój pamięci, koncentracji, kreatywności i twórczego myślenia. Edukacja w szkole muzycznej daje szeroki wachlarz wartości

³⁹⁸ *Ibidem*, s. 12.

³⁹⁹ A. Nogaj, *Korzyści wynikające z kształcenia muzycznego*, op. cit., s. 17.

⁴⁰⁰ *Ibidem*, s. 18.

i zachowań. Kształtuje się samoocena oraz poczucie osobistych kompetencji. Ważne, aby następowało to w atmosferze bezpieczeństwa, wsparcia, podziwu i unikaniu porównań negatywnych. Aby pomóc dziecku w kształtowaniu samooceny należy określać realne cele do osiągnięcia, wskazywać mocne i słabe strony nabywanych kompetencji i umiejętności, dawać informacje zwrotne na temat jego osiągnięć, wskazywać dziecku przydatność realizowanych zadań⁴⁰¹. Uczeń przekraczający próg kameralnej szkoły muzycznej zachowuje się zupełnie inaczej niż w szkole ogólnokształcącej. Standardy zachowań stają się niepisaną oczywistością za pomocą naśladownictwa starszych kolegów. Młody adept sztuki muzycznej uczy się zachowania na koncertach, audycjach. Udział w koncertach w filharmonii, operze otwiera arkana obyczajów związanych z korzystaniem z dóbr kultury. Rodzice i uczniowie podkreślają większe bezpieczeństwo edukacji w szkołach artystycznych i przyjazną atmosferę. Pomiędzy uczniami, którzy mają podobne zainteresowania, zawiązują się przyjaźnie, które trwają w ich dorosłym życiu. Tym samym dojrzewają kompetencje społeczne.

Jednak to co najważniejsze w systemie kształcenia muzycznego to indywidualizacja nauczania, która przejawia się w sferze organizacyjnej – lekcje instrumentu odbywają się indywidualnie, w sferze dydaktycznej – program, repertuar dostosowywany jest indywidualnie do możliwości ucznia. Na posiedzeniach klasyfikacyjnych rad pedagogicznych problemy uczniów omawiane są indywidualnie i indywidualnie określany jest sposób realizacji zadań merytorycznych, wpływających na rozwój danego ucznia. „Nauka trudnej i złożonej materii jaką jest muzyka oznacza konieczność indywidualnego podejścia do każdego ucznia – zrozumienia jego możliwości, osobowości, wrażliwości, potrzeb i wymaga odnalezienia sposobów skutecznego wspierania jego rozwoju”⁴⁰². Indywidualizacja jest wyzwaniem dla nauczyciela. Na Ogólnopolskiej Konferencji Metodycznej „Od Sześciolatka do Dyplomanta” wybitny akordeonista i rektor Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie Klaudiusz Baran stwierdził, iż „odnoszę wrażenie, że za każdym razem to ja uczę się, jak dotrzeć do celu to tak jakby zdobywać ośmiotysięcznik, ale zawsze inną nieodkrytą jeszcze drogą”⁴⁰³.

Jak zatem wynika ogromna jest rola rodzica w kształtowaniu motywacji i podkreślaniu zalet edukacji muzycznej, ale też nie do przecenienia jest rola mistrza-

⁴⁰¹ Za: *Ibidem*, s. 21.

⁴⁰² P. Dylewski, J. Mirkiewicz, *Poradnik dla rodziców dzieci rozpoczynających naukę w szkołach muzycznych*, op. cit., s. 9–14.

⁴⁰³ K. Baran, *Ogólnopolska konferencja metodyczna „Od Sześciolatka do dyplomanta”*, CENSA, Warszawa 2016, s. 44.

nauczyciela. To on ukierunkowuje działania ucznia, rozwija jego pasję, motywuje i kształtuje postawy mające wpływ na dalsze jego losy.

Wiele zalet edukacji muzycznej ma wpływ na funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie poprzez naukę systematyczności, pracowitości, punktualności, wydajnego i przemyślanego gospodarowania czasem, rozwijanie umiejętności i kompetencji wykonawczych, rozwój pamięci, koncentracji, kreatywności i twórczego myślenia, kształtowanie samooceny oraz poznawanie obyczajów związanych z korzystaniem z dóbr kultury. Dojrzewające kompetencje społeczne sprawiają, że pomiędzy uczniami szkół muzycznych zawiązują się przyjaźnie, trwałe relacje oparte na pozytywnej komunikacji, integracji i utożsamianiu się z podobnymi wartościami kulturowymi, wychowawczymi, estetycznymi.

3.13. Rola pedagoga-mistrza

Nauczyciel instrumentu w szkolnictwie muzycznym pełni szczególną rolę. Wpływa on na rozwój ucznia, zarówno muzyczny, jak i ogólny. To duża odpowiedzialność, która jest zbudowana na wyjątkowej płaszczyźnie emocjonalnej. Rodzi się ona podczas zajęć indywidualnych i dotyczy całego bytu szkolnego. Pedagog-Mistrz kształtuje osobowość młodego człowieka, uczestniczy w procesie wychowawczym, jest często powiernikiem sekretów swojego wychowanka. Stanowi wzór dla swojego ucznia, któremu przekazuje oprócz wiedzy muzycznej również swój system wartości życiowych. Mistrz kształtuje osobowość swojego wychowanka, ale nie swoją kopię. Ma za zadanie inspirować i pobudzać do kreatywności. Dobry Mistrz winien spoglądać na swojego wychowanka holistycznie, powinien znać jego warunki domowe, problemy z którymi się spotyka, realia związane z kształceniem ogólnym. „Zindywidualizowana forma nauczania jest niezaprzeczalną wartością w kategoriach wychowawczych i rozwojowych młodego człowieka, którego osobowość kształtowana jest przez ponadczasowe wartości humanistyczne przekazywane mu w bezpośredniej relacji ze swoim nauczycielem”⁴⁰⁴. Mistrz powinien mieć wiedzę psychologiczną, socjologiczną, która pozwoli wnikać w osobowość każdego ucznia. Mistrz ma też wiedzę na temat umiejętności i postępów w zdobywaniu wiedzy z przedmiotów ogólnomuzycznych nauczanych w szkole. Mimo ewolucji narzędzi za pomocą których poznajemy świat główne aspekty związane z postrzeganiem i rolą Mistrza pozostają niezmiennie. Warto

⁴⁰⁴ P. Dylewski, J. Mirkiewicz, *Poradnik dla rodziców dzieci rozpoczynających naukę w szkołach muzycznych*, op. cit., s. 9–14.

zatem spojrzeć na autorytety. Jan Kadłubiski⁴⁰⁵ w swoim artykule pt. „Chopin pedagog”⁴⁰⁶ zwraca uwagę na stałą troskę Chopina o poziom wiedzy teoretycznej jego uczniów, o czym świadczy fakt, iż kierował ich w tym celu na naukę do wybitnego teoretyka, Henryka Rebera. Niezmienny jest również fakt, iż najskuteczniejsze i bardzo emocjonalne jest oddziaływanie Mistrza na zasadzie przykładu własnego. Voskoboynikov przytacza za Brunonem Monsaingeon wypowiedź Swiatosława Richtera, który twierdził, że Heinrich Neuhaus był przede wszystkim wielkim pianistą – odtwórcą o niepowtarzalnym uroku – co sprawiło, iż po usłyszeniu gry swego Mistrza w I Koncercie Fryderyka Chopina, V koncercie Ludwiga van Beethovena, a także w wielu innych dziełach Johanesa Brahmsa, Roberta Schumanna, sam nigdy nie zdecydował się na ich publiczne wykonanie. Każdy Mistrz uczy według własnej metody, która zazwyczaj jest wypadkową wielu innych metod. W wyborze tej metody przyświeca sentencja zawarta w Projekcie Metody Fortepianowej Chopina, w której autor mówi, iż „sztuka, przy swoich ograniczonych środkach jest nieskończona, dlatego jej nauczanie musi pozostawać w ramach tych samych środków po to, aby mogła stać się nieskończoną”⁴⁰⁷. Niezmiennym jest także fakt, iż Mistrz ma pokorę względem swojej metody, co pozwala wraz z doświadczeniem jej ewaluować. A oto znamienne słowa ks. Marceliny Czarторыskiej z listu do Cecylii Działyńskiej:

„Sam Chopin zwykł mawiać: „ja tego tak nie gram, ale to było dobrze”. A zresztą, czy słowa są potrzebne? Potrzeba pracy i umiłowania, wtedy intuicja dokona reszty; potrzeba intuicji, a nie tradycji; potrzeba pracy, która niekiedy będzie w stanie obudzić tę intuicję. Doświadczyłam tego osobiście. Od lat już doszłam do przekonania, że tradycja jest powielaniem; jeżeli praca nie ożywiła intuicji, tradycja na nic się nie przyda. Sama technika nie wystarczy; tym niemniej – jest to fundament, na którym lepiej można wzniesić swoją małą kapliczkę poświęconą Chopinowi”⁴⁰⁸.

Różne są metody dydaktyczne i różne narzędzia ich realizacji, niektóre bardzo zaskakujące. Pablo Casals zlecał swoim studentom przysłuchiwać się obradom hiszpańskich parlamentarzystów w Kortezach, a następnie nakazywał zdawać w zwięzły sposób relację z tego co usłyszeli. To zadanie uczyło wydobywania najważniejszych tematów. Pablo Casals pytał swoich studentów, czy nie o to chodzi w muzyce?⁴⁰⁹.

⁴⁰⁵ Jan Kadłubiski – profesor, muzyk, pedagog, członek jury konkursów pianistycznych.

⁴⁰⁶ Źródła prywatne.

⁴⁰⁷ F. Chopin, *Esquisses pour une méthode de piano* (J.J. Eigeldinger, Paris, Flammarion 1993), tłum. J. Kadłubiski, zbiory prywatne, s. 36.

⁴⁰⁸ J. Kadłubiski, *Chopin pedagog*, źródła własne, s. 6.

⁴⁰⁹ Za: W. Palacz, *Ogólnopolska konferencja metodyczna „Od Sześciolatka do dyplomanta”*, op. cit., s. 41.

Uczniowie zapamiętują sentencje i maksymy swojego Mistrza, które towarzyszą im przez całe życie. Sam Chopin przyznawał muzyce rolę wyrazicielki myśli, uczuć i wrażeń, uważając przy tym, że tak jak posługujemy się słowami aby tworzyć mowę, posługujemy się dźwiękami aby tworzyć muzykę. Przekazy uczniów przynoszą jego rewelacyjne porównania sztuki oratorskiej z odtwórczością muzyczną, a także, m.in. słowa Mistrza odnoszące się do złego frazowania: „To tak, jakby ktoś z trudem recytował wyuczony na pamięć tekst w nieznanym sobie języku i nie dość, że bez zachowania naturalnej ilości sylab, lecz ponadto zatrzymując się w połowie słów. Podobnie pseudomuzyk, poprzez swoje barbarzyńskie frazowanie daje poznać, że muzyka nie jest jego językiem macierzystym, lecz obcym mu idiomem, dla nikogo niezrozumiałym”⁴¹⁰.

Tomasz Strahl, wybitny polski wiolonczelista, pedagog, profesor Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie na Ogólnopolskiej Konferencji Metodycznej „Od Sześciolatka do Dyplomanta” podkreślał, że „pedagog powinien być nie tylko Mistrzem w swojej dziedzinie, ale również świetnym psychologiem, który wnika w osobowość każdego ucznia, pracując z nim w sposób pozbawiony rutyny i nieszablonowo... Niezwykle cennym składnikiem osobowości pedagoga jest też jego wewnętrzna intuicja. Pozwala bowiem ocenić możliwości intelektualne i instrumentalne ucznia, a także jego uwarunkowania psychiczne. Umiejętne kierowanie przez pedagoga tymi elementami pozwoli może bardzo pomóc uczniowi w przezwyciężeniu trudnych chwil, które mu się przydarzają np. niepowodzenie na konkursie czy egzaminie konkursowym lub nadmierna euforia po sukcesie”⁴¹¹. Słuszne jest zatem stwierdzenie, iż „dla wielu absolwentów szkół muzycznych to właśnie relacja z nauczycielem stanowi jedno z najważniejszych wspomnień związanych z edukacją artystyczną”⁴¹². Znaczenie Mistrza nabiera szczególnego kolorytu w edukacji muzycznej w zakresie szkoły muzycznej II stopnia. Przed pedagogiem stają kolejne wyzwania związane z fazą dojrzewania emocjonalnego wychowanków. Tu ciężar odpowiedzialności się zwiększa. Od właściwego pokierowania i zmotywowania młodego adepta sztuki zależy wybór jego dalszej drogi zawodowej. Dla wielu uczniów jego Mistrz w tym wieku jest największym powiernikiem sekretów życiowych. Bywa też tak, że w przypadku braku porozumienia Mistrza i ucznia relacje te są przyczyną rezygnacji z dalszej edukacji.

Polski model państwowych szkół muzycznych można uznać za wyjątkowy w skali Europy. Unikatowy charakter wiąże się z poziomem uczniów i nakładami prze-

⁴¹⁰ J. Kadłubski, *Chopin pedagog*, op. cit., s. 8.

⁴¹¹ T. Strahl, *Ogólnopolska konferencja metodyczna „Od Sześciolatka do dyplomanta”*, op. cit., 37.

⁴¹² *Ibidem*, s. 14.

znaczanymi na kształcenie artystyczne. Dodając do wachlarza korzyści, zalet płynących z edukacji muzycznej znaczenie społeczne, kulturotwórcze, stymulujące kulturalnie środowiska lokalne jawi nam się obraz szkolnictwa muzycznego, które w dalszej części pracy zostanie poddane badaniom.

ROZDZIAŁ IV

KIERUNKI DZIAŁAŃ PILOTAŻOWYCH W ARTYSTYCZNYM SZKOLNICTWIE MUZYCZNYM W LATACH 2012–2016

4.1. Przyczyny zmian programowych w szkolnictwie muzycznym

W kwietniu 2012 r. Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego zatwierdził kierunek zmian programowych w szkolnictwie artystycznym, dotyczący ramowych planów nauczania i podstaw programowych. Wprowadzenie zmian w szkolnictwie muzycznym poprzedzono pilotażem trwającym w latach 2012–2016 do którego przystąpiło 17 szkół muzycznych I stopnia i 9 szkół muzycznych II stopnia. Wobec powyższego postawiono hipotezę, iż pilotaż poprzedzający wprowadzenie zmian programowych w szkolnictwie muzycznym pozwolił na sprawdzenie nowych, projektowanych kierunków zmian w szkolnictwie muzycznym mających na celu realizację społecznych funkcji muzyki, a jego przebieg wpłynął na proces legislacji dotyczący ramowych planów nauczania i podstaw programowych.

Aby zweryfikować powyższą hipotezę należy odpowiedzieć na pytanie na czym polegały działania pilotażowe w szkolnictwie muzycznym w latach 2012–2016 i jakie były skutki tych działań. W tym celu koniecznym wydaje się poznanie przyczyn zmian i sposobu ich wprowadzania.

Aby ustalić przyczyny zmian pilotażowych dokonano badania dokumentów zastanych „desk research” tj. Raportu o stanie kultury w obszarze szkolnictwa artystycznego pod redakcją Krzysztofa Pawłowskiego⁴¹³, Raportu o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia pod redakcją Wojciecha Jankowskiego⁴¹⁴, Raportu o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia pod redakcją Zofii Konaszkiewicz i Marii Chmurzyńskiej⁴¹⁵, Raportu Leszka Korporowicza i Sylwii Jaskuły z ewaluacji pilotażu planowanych do wdrożenia zmian w szkołach muzycznych I stopnia⁴¹⁶, Misji Polskiego Szkolnictwa Artystycznego 2010-2030⁴¹⁷, a także Raportu z badania pn. Śródokresowa

⁴¹³ K. Pawłowski (red.), *Raport o stanie kultury w obszarze szkolnictwa artystycznego*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2009.

⁴¹⁴ W. Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012.

⁴¹⁵ Z. Konaszkiewicz, M. Chmurzyńska (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia*, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2014.

⁴¹⁶ L. Korporowicz, S. Jaskuła, *Raport z ewaluacji pilotażu planowanych do wdrożenia zmian w szkołach muzycznych I stopnia*, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2013.

⁴¹⁷ Misja Polskiego Szkolnictwa Artystycznego 2010-2030, Konferencja Rektorów Uczelni Artystycznych, Warszawa 2010.

ocena realizacji celu szczegółowego założonego w XI Priorytecie POIiŚ w Działaniu 11.3 jako odpowiedź na potrzeby rozwojowe szkolnictwa artystycznego, zapotrzebowanie rynku pracy na absolwentów kierunków studiów⁴¹⁸. Dokonano analizy treści dokumentów osobistych tj. notatek i relacji ze spotkań dyrektorów szkół pilotażowych, doradców metodycznych i ekspertów piszących podstawy programowe, a także zapisów prywatnego dziennika przebiegu pilotażu, materiałów konferencyjnych i nagrań z przebiegu konferencji szkolnictwa artystycznego, a także materiałów przedstawianych dyrektorom szkół pilotażowych przygotowywanych przez Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej. W analizie przedstawionej hipotezy użyto kilku metod spajając je wiedzą nabytą podczas obserwacji z użyciem techniki obserwacji uczestniczącej i techniki obserwacji własnej działalności, które pozwoliły ustalić, że podczas spotkania z dyrektorami szkół muzycznych w dniu 18.04.2012 r.⁴¹⁹ dyrektor Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej przedstawił kierunki zmian w szkołach muzycznych podając przyczyny takich działań. Zmiany pilotażowe w szkolnictwie artystycznym podyktowane były tendencjami demograficznymi i obniżeniem wieku realizacji obowiązku szkolnego. Zakres programowy wymagał uaktualnienia rozwiązań metodycznych, dostosowania do możliwości psychofizycznych dzieci 6-letnich, zwiększenia elastyczności w zakresie wyboru ścieżek kształcenia artystycznego, konieczności zweryfikowania treści nauczania tak, aby nie powielały się one na różnych poziomach kształcenia artystycznego, a także zmniejszenia obciążenia godzinowego uczniów⁴²⁰. Własne obserwacje potwierdzają, że w dynamicznie zmieniającym się świecie również edukacja artystyczna stała się coraz większym wyzwaniem. Dzieci mają dużo bodźców zewnętrznych, uczestniczą w różnorodnych zajęciach pozalekcyjnych. Pojawiają się coraz ciekawsze propozycje dotyczące spędzania wolnego czasu pełne nowoczesnych rozwiązań. Zmieniło się podejście rodziców do opieki nad dziećmi, do dokonywania wyborów edukacyjnych dla dzieci, do programowania dzieciństwa przez dorosłych. W świecie różnorodnych bodźców edukacja artystyczna oparta na ciężkiej pracy, wymagała też takiego procesu dydaktycznego, który dawałby dzieciom i młodzieży radość i nie kojarzył się tylko i wyłącznie z wyrzeczeniami, godzinami ćwiczeń i stresami egzaminacyjnymi. Część

⁴¹⁸ Raport z badania pn. *Śródkresowa ocena realizacji celu szczegółowego założonego w XI Priorytecie POIiŚ w Działaniu 11.3 jako odpowiedź na potrzeby rozwojowe szkolnictwa artystycznego, zapotrzebowanie rynku pracy na absolwentów kierunków studiów* został zrealizowany przez ASM – Centrum Badań i Analiz Rynku Sp. z o.o. na zlecenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego i opublikowany w październiku 2011 r.

⁴¹⁹ Materiał ze spotkania pn. *Pilotaż w wybranych szkołach muzycznych I st.*, przygotowany przez Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej, Warszawa, 18.04.2012 r.

⁴²⁰ *Nowoczesna szkoła artystyczna*, materiały konferencyjne, CENSA, Warszawa 2012, s. 42.

rodziców nie była zainteresowana pokonywaniem kolejnych etapów konkursów muzycznych. Wyrażają pragnienia, aby edukacja artystyczna była dla ich dzieci formą umuzykalnienia, nabywania kompetencji społecznych (jak chociażby umiejętności pracy w grupie, komunikowania się, zarządzania procesami), by wpływała na proces wychowawczy⁴²¹.

U progu zmian w szkolnictwie artystycznym leżała też świadomość, że oczekiwania względem nauczycieli szkół artystycznych zmieniły się, co potwierdzają własne obserwacje i obserwacje ekspertów piszących podstawy programowe. Z jednej strony możemy mówić o dużej roszczeniowości rodziców przy jednoczesnym braku zaangażowania dzieci, co wiąże się z trudnościami w koncentracji, kwestionowaniem autorytetów, brakiem wystarczającej ilości pracy⁴²². Szkoła, w tym również szkoła artystyczna ma za zadanie tak prowadzić proces dydaktyczny, aby postrzegać ucznia przez pryzmat czasowy, a nie tylko z perspektywy kolejnych przesłuchań i testów. Nauczanie nie może być podporządkowane ocenianiu, szczególnie w szkolnictwie artystycznym. Przekazywana wiedza teoretyczna winna być zorientowana na cele i ewaluować w stronę praktycznego wykorzystania, co w przypadku przedmiotów artystycznych jest sednem nauczania. Wiedza powinna być praktyczna, jej nabywanie świadome, a rozwiązywanie problemów edukacyjnych poparte umiejętną pracą ucznia⁴²³.

Katalog przesłanek, które stały u progu pilotażu odnajdujemy w wypowiedzi Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego wygłoszonej podczas inauguracji Ogólnopolskiej Konferencji dla Kadry Zarządzającej i Nauczycieli Szkół Artystycznych (27-28.09.2013 r.), która stwierdziła, że „system kształcenia w szkołach muzycznych nie mógł pozostać obojętny wobec zmieniającego się wokół świata. Nowy model edukacji muzycznej jest odpowiedzią na te zmiany, reaguje bowiem na oczekiwania uczniów i ich rodziców oraz wyzwania jakie dzisiaj stawiane są przed artystami rozpoczynającymi działalność zawodową. Jednocześnie zaś czerpie z doświadczeń całych pokoleń pedagogów, którzy swoje zawodowe życie poświęcili edukacji muzycznej polskiej młodzieży.

W nowym systemie inaczej zostaną rozłożone akcenty i zmodyfikowane zostaną cele kształcenia. Kształcenie przyszłych wybitnych solistów, choć nadal najważniejsze, nie będzie jedynym zadaniem szkół muzycznych. Chciałabym, aby nacisk został położony także na czerpanie radości z muzyki-a więc kształcenie przyszłych odbiorców

⁴²¹ Notatki ze spotkań z rodzicami uczniów klas pilotażowych w Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia w Sochaczewie (sierpień–wrzesień 2012 r.).

⁴²² Za: G. Leśniewska, *Edukacja w XXI wieku*, „Folia Pomeranae Universitatis Technologia Stetinensis, Oeconomica” 2015, nr 79(319), s. 139.

⁴²³ Za: *Ibidem*, s. 137.

sztuki wysokiej, pielęgnowanie w nich pasji do muzykowania zespołowego, co będzie sprzyjać również samodzielnemu, amatorskiemu uprawianiu muzyki w dorosłym życiu. Jednocześnie uczniowie najzdolniejsi, nadzieja polskiej kultury, talentem pretendującym do roli jej przyszłych twórców-znajdą się pod szczególną opieką, obejmującą także zwiększenie liczby zajęć indywidualnych i zespołowych, co umożliwi wspieranie ich artystycznego rozwoju”⁴²⁴.

Kolejnych powodów zmian w szkolnictwie artystycznym dostarcza nam „Misja Polskiego Szkolnictwa Artystycznego” wskazująca na dynamicznie zmieniające się wyzwania rynku pracy i konieczność wprowadzenia nowych specjalności i specjalizacji. Problem dostosowania zakresu edukacji artystycznej w tym aspekcie był już w dniu 8.10.2009 r. przedmiotem obrad Sejmowej Komisji Kultury i Środków Przekazu⁴²⁵. Jak czytamy w „Misji Polskiego Szkolnictwa Artystycznego 2010-2030” nie tylko szkolnictwo I i II stopnia zauważało problem związany z rynkiem potrzeb, ale także rektorzy uczelni artystycznych uważając, że powinny one biorąc pod uwagę aspekt społeczny reagować na zapotrzebowanie gospodarcze i społeczne w danym regionie w kraju, tak żeby program nauczania odpowiadał na to zapotrzebowanie rynku pracy⁴²⁶.

Nie bez znaczenia w tej kwestii był rozwój i ekspansja nowych technologii. Edukacja uległa przeobrażeniu nie tylko ze względu na zmiany społeczne, ale także ze względu na zmianę warunków, w których była realizowana⁴²⁷. W szkole muzycznej nowe technologie nie tylko oznaczały ułatwiony dostęp do zdobycia informacji, ale także dotyczyły posługiwania się programami muzycznymi (edytorami nut, programami do rejestracji dźwiękowej, wizualnej), jako podstawowymi narzędziami pracy. Konieczność wprowadzenia zmian technologicznych dotyczyła także narzędzi, którymi nauczyciele posługiwali się na zajęciach, jak chociażby tablice multimedialne. Projektując zmiany w szkolnictwie artystycznym potrzeba wyposażenia ucznia w kompetencje pozwalające mu funkcjonować w społeczeństwie informatycznym, nastawionym na postępy cyfryzacji z uwzględnieniem oryginalności jego wykształcenia stało się jednym z kluczowych powodów projektowanych zmian⁴²⁸.

Ważną przesłanką do dokonania zmian były także zobowiązanie ustawowe wprowadzenia w szkolnictwie artystycznym do 2014 r. założeń Krajowej Ramy

⁴²⁴ M. Smoleń-Bromska, *Wykład inauguracyjny*, materiały konferencyjne „Nowoczesne przywództwo – inspiracje”, CENSA, Warszawa 2013, s. 4.

⁴²⁵ Za: Raport z badania pn. *Śródkresowa ocena realizacji celu szczegółowego założonego w XI Priorytecie POIiŚ w Działaniu 11.3 jako odpowiedź na potrzeby rozwojowe szkolnictwa artystycznego, zapotrzebowanie rynku pracy na absolwentów kierunków studiów*, op. cit., s. 49.

⁴²⁶ Za: Misja Polskiego Szkolnictwa Artystycznego 2010-2030, op. cit., s. 8.

⁴²⁷ Za: G. Leśniewska, *Edukacja XXI wieku*, op. cit., s. 137.

⁴²⁸ Za: Materiał ze spotkania pn. *Pilotaż w wybranych szkołach muzycznych I st.*, op. cit.

Kwalifikacji, odpowiadającej Europejskim Ramom Kwalifikacji⁴²⁹, która zobowiązywała do opisanie efektów kształcenia w szkołach artystycznych w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji⁴³⁰. Podstawy programowe do przedmiotów artystycznych nauczanych w szkołach muzycznych musiały zostać dostosowane do nowych ramowych planów nauczania i podkreślać aspekty społeczne zachodzące wśród odbiorców tego typu kształcenia, bo „niewątpliwie, naczelnym celem szkolnictwa muzycznego jest kształcenie profesjonalistów, ale chyba niemniej ważne jest przekazywanie informacji o sztuce, o najszerzej pojętej kulturze, w tym o niewymiernie ważnej kulturze bycia człowieka z człowiekiem, ze zbiorowością”⁴³¹.

Wśród problemów, które w aspekcie społecznym wymagają szerszego omówienia były rezygnacje uczniów z edukacji stając się bardzo ważnym powodem zmian w szkolnictwie artystycznym. Temu problemowi była poświęcona ogólnopolska konferencja szkolnictwa artystycznego (23.09.2011 r.) podczas której wyniki swoich badań prezentowała dr Małgorzata Sierszeńska-Leraczyk, Bożena Janiszewska, Krystyna Głowacka – Kasperczyk, Katarzyna Chodorowska i Alicja Lewandowska⁴³². Występujący prelegenci wśród przyczyn rezygnacji uczniów z edukacji artystycznej podawali niewspierające środowisko rodzinne, brak motywacji, złą organizację pracy ucznia, konflikty między pedagogiem i uczniem, a także małe zdolności. Wśród przyczyn powodujących rezygnację uczniów podawano także takie cechy osobowości jak trudności z koncentracją, brak wytrwałości, zniechęcania się trudnościami, niski próg frustracji, niedokładność w pracy, brak potrzeby perfekcjonizmu, zaniżona lub zawyżona samoocena, niski poziom aktywności psychicznej, bierność, apatia, zbyt duże napięcie nerwowe, a także zbyt duży poziom lęku. Powodzenie w edukacji w zakresie szkoły muzycznej I stopnia uzależniono od czynników środowiskowych, zdolności, dojrzałości szkolnej i poziomu inteligencji. Natomiast wytrwałość i kontynuacja edukacji w zakresie szkoły II stopnia uzależniona była od osobowości ucznia, stopnia jego zainteresowania, motywacji, poziomu aspiracji i planów życiowych. Potwierdzenie powyższych tez odnajdujemy w diagnozie Wojciecha Jankowskiego, który stwierdził, iż „szkoła muzyczna I stopnia często traktowana jest jako rozszerzenie muzycznych

⁴²⁹ Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK) zostały ustanowione zaleceniem Parlamentu Europejskiego I Rady Europy z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia ram kwalifikacji do uczenia się przez całe życie. Były to opisy, które miały umożliwić powiązanie specyfiki rozwiązań edukacyjnych w różnych krajach członkowskich, tak aby można było uzyskać porównywalność kwalifikacji w granicach Unii.

⁴³⁰ Za: *Nowoczesna szkoła artystyczna*, materiały konferencyjne, *op. cit.*, s. 5.

⁴³¹ Za: *Ibidem*, s. 24.

⁴³² Za: *Rezygnacje uczniów z nauki w szkole artystycznej*, materiały konferencyjne, CENSA, Warszawa 2011.

zainteresowań dziecka, prestiżowe hobby dla zdolnych dzieci, z dobrych rodzin. Decyzję o przystąpieniu do egzaminów wstępnych za siedmiolatka podejmują rodzice; dzieci natomiast nie do końca świadomie kroczą wyznaczoną ścieżką, często nie zastanawiając się nawet nad istotą całego przedsięwzięcia. Inaczej sprawa ma się w II stopniu. 12-latek wie już, czy chce nadal rozwijać swoje muzyczne pasje, wie, co sprawia mu przyjemność i w jaki sposób chce spędzać wolny czas. Dlatego też to w szkołach muzycznych II stopnia zapadają decyzje, do którego „sortu artysty”, w przyszłości zaliczać się będzie utalentowana jednostka. Liczne raporty i badania pokazują, że ponad 50% uczniów szkół muzycznych II stopnia rezygnuje z kształcenia, rzucając szkołę muzyczną. Przyczyny są oczywiście rozmaite, jednak jako flagowe wymienia się: za dużą ilość teoretycznych zajęć, brak możliwości uczestnictwa w jakichkolwiek innych zajęciach pozalekcyjnych niż muzyka (brak czasu, a przede wszystkim zastrzeżenia nauczycieli instrumentów), złe relacje z nauczycielami od instrumentu, a także brak możliwości wyrażania siebie poprzez muzykę⁴³³. W uzupełnieniu tej diagnozy autor dodaje iż „dotychczas, w szkołach muzycznych dominowało odtwórstwo, rodzaj twórczego upośledzania młodych ludzi. Wprowadzona w 2014 r. reforma ma na celu otworzyć głowy aspirujących muzyków, wykrzesać z nich osobowość, ukierunkować muzyczne zainteresowania, a także skupić się na praktyce wykonawczej, choćby przez zminimalizowanie przywiązania do grania z nut. Obecnie dochodzi do kuriozalnych przypadków, gdzie uczniowie po 12 latach nauki gry na fortepianie nie potrafią w ogóle improwizować, zharmonizować kolędy, zagrać „sto lat”. Kiedy zabiera się im sprzed oczu nuty, momentalnie przestają grać. Co dopiero mówić o pisaniu własnej muzyki, reinterpretacjach wielkich dzieł, komponowaniu, a nawet rozumieniu muzyki”⁴³⁴.

Wiedzy na temat rezygnacji z edukacji w zakresie szkolnictwa muzycznego II stopnia dostarcza analiza treści „Raportu o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia”⁴³⁵. W wyniku badań ustalono, iż najwięcej uczniów rezygnuje z nauki gry na mniej popularnych instrumentach typu róg, harfa, kontrabas, tuba, gitara, gdzie w większości (poza gitarą) edukację można rozpocząć dużo później niż na fortepianie, skrzypcach i wiolonczeli⁴³⁶. Wśród przyczyn rezygnacji z nauki w szkole muzycznej II stopnia uczniowie wskazywali nadmiar przedmiotów ogólnokształcących, ogólnomuzycznych, trudności z pogodzeniem nauki w dwóch szkołach (pobyt w szkole muzycznej 5 razy

⁴³³ W. Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*, op. cit., s. 46.

⁴³⁴ *Ibidem*, s. 14.

⁴³⁵ Z. Konaszkiewicz, M. Chmurzyńska (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia*, op. cit.

⁴³⁶ Za: *Ibidem*, s. 94.

w tygodniu) i chroniczny brak czasu. Mówili, że są zmęczeni, niezmotywowani, przeciążeni rozbudowanymi programami nauczania, ilością sprawdzianów, klasówek, egzaminów. Uczniowie wskazywali, że „program przedmiotów ogólnych zupełnie nie uwzględnia konieczności codziennej, wielogodzinnej pracy z instrumentem, a także czasu na wypoczynek (nawet w weekendy)”⁴³⁷. Badani uczniowie narzekali na bardzo rozbudowane programy instrumentalne i konieczność grania repertuaru obowiązkowego, nielubianego przez uczniów. Wśród czynników demotywujących i powodujących rezygnację z edukacji młodzi adepci sztuki muzycznej wskazywali niekonstruktywną krytykę nauczycieli, przedmiotowe traktowanie ucznia (złe podejście nauczyciela do ucznia, nieszanowanie ich indywidualności, brak empatii i zrozumienia potrzeb ucznia, brak wiary w ucznia), wprowadzanie atmosfery napięcia podczas lekcji, wywieranie presji na ucznia, archaiczne metody kształcenia. Do czynników demotywujących uczniowie zaliczyli też egzaminy i niejasny, niesprawiedliwy sposób oceniania. Ponadto sami nauczyciele wskazali na takie zjawiska, jak „nierówne traktowanie uczniów (brak sprawiedliwości i konsekwencji w ocenianiu), brak kompleksowej oceny dokonań ucznia (bazowanie i ocenianie ucznia wyłącznie przez pryzmat wykonania egzaminacyjnego, nieuwzględnianie w ocenie egzaminu postępów ucznia)”⁴³⁸. Raport zwracał również uwagę na demotywujący, stresujący charakter egzaminów, które są głównym celem edukacyjnym, powodującym, że program przeznaczonym na egzamin jest ćwiczony przez cały semestr. Na dodatek egzamin „nie dostarcza uczniowi żadnej informacji zwrotnej o jego grze, a sposób oceniania często ogranicza się tylko do wytykania błędów, nie zaś uwypuklania pozytywnych aspektów”⁴³⁹.

Na podstawie przeprowadzonych badań w zakresie przyczyn rezygnacji uczniów szkół muzycznych II stopnia określono w Raporcie kierunki postulowanych przez nauczycieli zmian, które odnosiły się do modyfikacji programów edukacyjnych. Wskazywano na konieczność zwiększenia wymiaru godzinowego z kameralistyki, instrumentu głównego, improwizacji, czytania *a vista*, z orkiestry, instrumentacji, dyrygowania, kompozycji, studiów orkiestrowych, akompaniamentu, kosztem przedmiotów ogólnomuzycznych i chóru. Nauczyciele postulowali upracticznienie programu, uważali, że „większy nacisk powinien być kładziony na muzykowanie zespołowe, na przygotowanie do grania orkiestrowego (studia orkiestrowe), a w programach nauczania powinny pojawić się przedmioty, takie jak improwizacja

⁴³⁷ *Ibidem*, s. 94.

⁴³⁸ *Ibidem*.

⁴³⁹ *Ibidem*, s. 95.

fortepianowa, elementy jazzu, podstawy dyrygowania, harmonia powiązana z prostymi próbami komponowania”⁴⁴⁰. Nauczyciele wskazywali, że należy zredukować liczbę godzin przedmiotów teoretycznych, ponieważ młodzi ludzie są mocno obciążeni ilością zajęć, co prowadzi w konsekwencji do rezygnacji z edukacji. Nauczyciele postulowali też uelastycznienie programów, zarówno w zakresie doboru repertuaru dla instrumentalistów (indywidualizacja kształcenia zgodnie z możliwościami i zdolnościami ucznia), jak i w odniesieniu do ogólnej siatki godzin (aby uczniowie mieli możliwość wyboru zajęć pod kątem rozwijania swoich zainteresowań, preferencji i pomysłów na dalszą edukację). Nauczyciele proponowali też wprowadzenie oceniania według systemu punktowego. Postulowali, aby wprowadzić nowe specjalności tj. jazz muzykę rozrywkową, tak żeby uczeń mógł poznawać różne rodzaje muzyki. Postulat otwarcia się szkoły na nowe gatunki dotyczył również muzyki XX i XXI w. Pedagodzy uważali, że priorytetem w kształceniu artystycznym powinno być wspieranie kreatywności, nieszablonowego myślenia i aktywności uczniów, ukierunkowując metody nauczania na aktywizację ucznia i jego twórcze poszukiwania, a także zwrócenie uwagi na społeczny charakter edukacji artystycznej (wspólne muzykowanie). Wielu nauczycieli uważało, że nauczyciele instrumentu powinni zaniechać nastawienia na kształcenie solistyczne. Takie ukierunkowanie kształcenia instrumentalnego jest nieperspektywiczne i *de facto* ogranicza możliwości ucznia w odnalezieniu się na rynku pracy⁴⁴¹. Jak widać z powyższego wywodu podstawy zmian programowych znalazły potwierdzenie w opiniach nauczycieli i uczniów, dawały legitymację do wprowadzenia szerokiego wachlarza propozycji uwzględniających omawiane deficyty, a wszystko to po to by „wyjść z ofertą do każdego zainteresowanego muzyką dziecka”⁴⁴².

Znalezienie wspólnego mianownika pomiędzy wyzwaniem stojącym przed nauczycielami, a potrzebą spersonalizowanej, kreatywnej edukacji nastawionej na ucznia było wyzwaniem dla programu pilotażowego. Ważnym aspektem wprowadzenia szerokiego spektrum zmian stało się opracowanie strategii zarządzania zmianą w szkolnictwie artystycznym, a działania pilotażowe były tego potwierdzeniem.

⁴⁴⁰ *Ibidem*, s. 118.

⁴⁴¹ *Za: Ibidem*, s. 119.

⁴⁴² L. Kataryńczuk-Mania, O. Łazarska (red.), *Uczeń zdolny w dobie reformy. Relacje: uczeń-szkoła, szkoła-dom, nauczyciel-rodzice* [w:] *Edukacja artystyczna. Nowe wyzwania*, Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, Zielona Góra–Skarbowa 2016, s. 275.

4.2. Strategia zarządzania zmianą w szkolnictwie muzycznym I i II stopnia

Kolejne reformy dotyczące organizacji szkolnictwa, podstaw programowych, ramowych planów nauczania są dużym wyzwaniem nie tylko ze względu na wpisany w charakter zmiany opór przed nieznaną sytuacją, ale przede wszystkim ze względu na sposób zarządzania zmianą. Założenia programowe zmiany i korzyści z nich wynikające powinny być znane i zrozumiałe dla wszystkich podmiotów szkolnych. Od tego, czy akceptują one tę zmianę zależy jej powodzenie. Zważywszy, że odbiorcami zmian edukacyjnych są dzieci i młodzież, to powinny być one przygotowane w sposób przemyślany, określający konsekwencje związane z ich wprowadzeniem.

Aby móc zweryfikować postawioną hipotezę i stwierdzić, czy pilotaż poprzedzający wprowadzenie zmian programowych w szkolnictwie muzycznym pozwolił na sprawdzenie nowych, projektowanych kierunków zmian w szkolnictwie muzycznym mających na celu realizację społecznych funkcji muzyki należało poznać jego przebieg i określić znaczenie obranej strategii zarządzania tą zmianą w procesie legislacji, który dotyczył ramowych planów nauczania i podstaw programowych. W tym celu dokonano analizy treści dokumentów osobistych tj. notatek i relacji ze spotkań dyrektorów szkół pilotażowych, doradców metodycznych i ekspertów piszących podstawy programowe, a także zapisów prywatnego dziennika przebiegu pilotażu, materiałów konferencyjnych i nagrań z przebiegu konferencji szkolnictwa artystycznego, a także materiałów przedstawianych dyrektorom szkół pilotażowych przygotowywanych przez Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej. Aby określić konsekwencję w realizacji kolejnych etapów pracy nad wprowadzaną zmianą harmonogram działań został przedstawiony w formie chronologicznej.

W wyniku badania dokumentów ustalono, że zmiany w szkolnictwie artystycznym poprzedziły badania i opracowania, które zostały przedstawione w wyżej wymienionych dokumentach i publikacjach⁴⁴³. Przedstawiona poniżej sekwencja działań związanych z wprowadzeniem zmiany w szkolnictwie muzycznym pozwoliła zweryfikować postawioną hipotezę i jest wynikiem analizy treści prywatnego dziennika przebiegu pilotażu, materiałów konferencyjnych, a także poczynionej obserwacji uczestniczącej.

5.04.2012 r. Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego zatwierdził kierunek zmian w szkolnictwie artystycznym. W Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego

⁴⁴³ *Raport o stanie kultury w obszarze szkolnictwa artystycznego* pod redakcją Krzysztofa Pawłowskiego, *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia* pod redakcją Wojciecha Jankowskiego, *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia* pod redakcją Zofii Konaszkiewicz i Marii Chmurzyńskiej, Raport z badania pn. *Śródkresowa ocena realizacji celu szczegółowego założonego w XI Priorytecie POiŚ w Działaniu 11.3 jako odpowiedź na potrzeby rozwojowe szkolnictwa artystycznego, zapotrzebowanie rynku pracy na absolwentów kierunków studiów*.

powołano zespół do spraw legislacji działający pod opieką merytoryczną Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej. Ministrem koordynującym zarządzanie zmianą była Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego⁴⁴⁴. W okresie od 5.04.2012 r., tj. od momentu zatwierdzenia kierunków zmian w szkolnictwie artystycznym przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego do 4.06.2012 r. odbyły się spotkania zespołu podstawowego (16.04.2012 r., 23.04.2012 r., 24.05.2012 r. i 4.06.2012 r.) oraz spotkanie plenarne (28.04.2012 r.). W trakcie spotkań zespół wypracowywał metodykę zapisu nowych ramowych planów nauczania, zajmował się stworzeniem ramowych planów nauczania dla szkół muzycznych I stopnia, stworzeniem ramowych planów nauczania dla szkół muzycznych II stopnia i uaktualnieniem ramowych planów nauczania dla szkół baletowych i plastycznych. Na spotkaniu plenarnym zespół zapoznał się z wypracowanymi ramowymi planami nauczania dla szkół muzycznych, plastycznych i baletowych. Zespół ten pochylił się nad metodyką pisanie nowych podstaw programowych.

Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego rozpoczęło debatę społeczną na temat planowanych zmian. Przyjęto ewolucyjną strategię opartą na wprowadzeniu zmian etapami, z partycypacją środowisk szkolnych w kolejnych fazach zmiany i przyjęciu postawy gotowości do podjęcia, wprowadzenia oraz utrwalenia zmiany. Strategia zakładała ciągły dialog między decydentami, a środowiskiem szkół artystycznych oraz innymi podmiotami bezpośrednio zainteresowanymi zmianą. Za atut w tej zmianie uznano charyzmatyczną, kompetentną i zaangażowaną w proces zmian kadrę kierowniczą, potrafiącą przekonać do wartości i akceptacji zmiany swoich pracowników. Uwzględniono opór przed zmianą, który jest rzeczą naturalną, podlega etapowości i że zmiany nie należy się obawiać, ale trzeba ją rozumieć i akceptować. Za pewnik uznano fakt, iż wprowadzając zmiany w oświacie, a taką jest każda reforma, należy pamiętać o znaczącej roli wizytatorów, organów prowadzących i związków zawodowych.

Od kwietnia 2012 r. odbywały się spotkania informacyjne dyrektora Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej z dyrektorami szkół artystycznych z całej Polski. Równolegle trwały prace zespołu do spraw legislacji dotyczące opracowania nowego ramowego planu nauczania do szkoły muzycznej I stopnia. Zespół do spraw legislacji rozpoczął działania związane z przeprowadzeniem pilotażu nowych ramowych planów nauczania w szkołach muzycznych I stopnia. 16.07.2012 r. odbyło się pierwsze spotkanie informacyjne dla dyrektorów szkół, którzy przyjęli akces uczestniczenia w pilotażu. Podczas tego spotkania omówiono zasady

⁴⁴⁴ Za: *Nowoczesna szkoła artystyczna*, materiały konferencyjne, *op. cit.*, s. 40.

współpracy, zakres działań pilotażowych. Przedstawiono treść porozumienia w sprawie pilotażu jakie Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego zamierzało zawrzeć z dyrektorami szkół pilotażowych. Na spotkaniu tym zaprezentowano też system szkoleń dla dyrektorów i nauczycieli szkół pilotażowych. Omówiono organizację nowego pilotażowego roku szkolnego. 27.08.2012 r. na kolejnym spotkaniu pilotażowym dyrektorzy zaprezentowali przygotowanie szkół do pilotażu, omówili skonstruowanie szkolnych planów nauczania na podstawie proponowanych nowych ramowych planów nauczania, przedstawili sekwencję działań przy wdrażaniu pilotażu. W celu minimalizacji skutków ubocznych wprowadzania zmiany, czyli zminimalizowaniu oporu dyrektorzy stworzyli odpowiednie warunki skutecznej zmiany m.in. dbając o właściwą (rzeczową, transparentną) informację o celach zmian, konieczności zmian, w tym o korzyściach z nich wynikających, metodach i planie wprowadzania zmian. Spotkanie zostało zwieńczone podpisaniem porozumienia dotyczącego opieki szkoleniowej Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych i omówieniem porozumienia o eksperymencie pedagogicznym. Opieka szkoleniowa polegała na zorganizowaniu na terenie szkoły cyklu bezpłatnych szkoleń dla kadry zarządzającej i nauczycieli pracujących w danej szkole pilotażowej⁴⁴⁵.

Porozumienie zostało zawarte między Ministrem Kultury i Dziedzictwa Narodowego, a dyrektorami szkół pilotażowych 7.09.2012 r.⁴⁴⁶ Jego przedmiotem był eksperyment pedagogiczny, pod nazwą „Pilotaż zmian programowych” prowadzony w szkołach pilotażowych w latach szkolnych 2012/2013 i 2013/2014. Na mocy tego porozumienia w pilotażu mogli uczestniczyć uczniowie, którzy byli w I klasie szkoły muzycznej I stopnia, szkoły o sześcioletnim cyklu kształcenia, I klasy szkoły muzycznej I stopnia, szkoły o czteroletnim cyklu kształcenia, IV klasy szkoły muzycznej I stopnia, szkoły o sześcioletnim cyklu kształcenia i III klasy szkoły muzycznej I stopnia szkoły muzycznej o czteroletnim cyklu kształcenia. Uczniowie uczestniczący w pilotażu w zakresie przedmiotów artystycznych byli oceniani zgodnie z rozporządzeniem Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 8 kwietnia 2008 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w publicznych szkołach i placówkach artystycznych, z tym, że na dziale muzykowania zespołowego egzamin promocyjny miał się odbywać z przedmiotu Zespół, a ocena z przedmiotu Instrumentu głównego

⁴⁴⁵ Za: *Ibidem*, s. 41.

⁴⁴⁶ Na podstawie art. 11 Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 31 sierpnia 2012 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki artystyczne (Dz.U., poz. 999).

miała być wystawiana przez nauczyciela. Na dziale instrumentalnym egzamin promocyjny miał się odbywać z przedmiotu Instrumentu głównego, a ocena z przedmiotu Zespół miała być wystawiana przez nauczyciela. Porozumienie to określając sposób promowania uczniów do następnej klasy stwierdzało, że na dziale muzykowania zespołowego ocena niedostateczna i dopuszczająca z przedmiotu Zespół uniemożliwiała promowanie do klasy programowo wyższej lub ukończenie szkoły, a z przedmiotu Instrument główny tylko ocena niedostateczna uniemożliwiała promowanie do klasy programowo wyższej lub ukończenie szkoły. Analogicznie na dziale instrumentalnym ocena niedostateczna i dopuszczająca z przedmiotu Instrument główny uniemożliwiała promowanie do klasy programowo wyższej lub ukończenie szkoły, a z przedmiotu Zespół tylko ocena niedostateczna uniemożliwiała promowanie do klasy programowo wyższej lub ukończenie szkoły. Na obu działach ocena niedostateczna z pozostałych przedmiotów uniemożliwiała promowanie do klasy wyższej lub ukończenie szkoły. Porozumienie stwierdzało, iż zasady oceniania i przeprowadzania egzaminu promocyjnego z przedmiotu Zespół na dziale muzykowania zespołowego miały być określone w statucie szkoły wraz z możliwością zwolnienia z egzaminu z egzaminu promocyjnego z Zespołu w szczególnie uzasadnionych przypadkach. Porozumienie określało również, iż świadectwa szkolne wydawane będą uczniom uczestniczącym w pilotażu na podstawie rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 15 marca 2012 r. w sprawie świadectw dyplomów państwowych i innych druków szkolnych szkół i placówek artystycznych⁴⁴⁷, z tym że zasady wypełniania druków szkolnych należało stosować odpowiednio do postanowień Porozumienia. Świadectwo promocyjne i świadectwo ukończenia szkoły, w której realizowany był pilotaż było równoważne świadectwu promocyjnemu lub świadectwu ukończenia szkoły na tym samym poziomie edukacyjnym. Porozumienie określało też, że uczniowie uczestniczący w pilotażu zwolnieni są z obowiązku uczestniczenia w makroregionalnych przesłuchaniach organizowanych przez Centrum Edukacji Artystycznej, a szkoły realizujące pilotaż były zwolnione z ewaluacji zewnętrznych i kontroli zewnętrznych realizowanych przez Centrum Edukacji Artystycznej w ramach nadzoru pedagogicznego, z wyjątkiem badań ewaluacyjnych dotyczących realizacji pilotażu. Na mocy Porozumienia w pilotażu mogli wziąć udział nauczyciele spełniający wymagania kwalifikacyjne określone w rozporządzeniu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 września

⁴⁴⁷ Za: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 15 marca 2012 r. w sprawie świadectw dyplomów państwowych i innych druków szkolnych szkół i placówek artystycznych (Dz.U., poz. 377).

2011 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych, placówek kształcenia artystycznego i placówek doskonalenia nauczycieli⁴⁴⁸. Porozumienie zobowiązywało też dyrektora w terminie do 31.12.2012 r. w trybie określonym w rozporządzeniu Ministra Kultury z dnia 31 sierpnia 2005 r. w sprawie ramowych statutów publicznych szkół i placówek artystycznych⁴⁴⁹ do dokonania właściwych zmian w statucie szkoły dotyczących uczniów uczestniczących w pilotażu, które odnosiły się do kryteriów, sposobów, kwalifikowania uczniów do odpowiedniego działu, zasad oceniania i przeprowadzania egzaminu promocyjnego z przedmiotu Zespół na dziale muzykowania zespołowego, terminu przedstawienia uczniom uczestniczącym w pilotażu wymagań edukacyjnych, zasad zwiększania wymiaru zajęć z Instrumentu głównego, Zespołu i Zajęć Indywidualnych, sposobów kwalifikowania uczniów do Zespołów i na Zajęcia Indywidualne, warunków ewentualnej zmiany działu przez ucznia, szczegółowych warunków realizacji kursu przygotowawczego⁴⁵⁰.

Wprowadzenie zmian w szkolnictwie muzycznym poprzedzono pilotażem do którego przystąpiło 3.09.2012 r. 17 szkół muzycznych I stopnia: Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia im. Emila Młynarskiego w Augustowie, Zespół Państwowych Szkół Muzycznych I i II stopnia im. Stanisława Moniuszki w Bielsko-Białej, Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia im. prof. Jerzego Żurawlewa w Bochni, Zespół Państwowych Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy, Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Fryderyka Chopina w Bytomiu, Szkoła Muzyczna I stopnia w Dobczycach, Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Juliusza Zarębskiego w Inowrocławiu, Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia w Kolbuszowej, Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia im. Krzysztofa Komedy w Lubaczowie, Zespół Szkół Muzycznych im. Stanisława Moniuszki w Łodzi, Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Mieczysława Karłowicza w Mielcu, Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Fryderyka Chopina w Olsztynie, Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Fryderyka Chopina w Opolu, Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I stopnia w Pisz, Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Fryderyka Chopina w Sochaczewie, Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia nr 4 im. Karola Kurpińskiego w Warszawie i Państwowa Szkoła Muzyczna

⁴⁴⁸ Za: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 września 2011 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych, placówek kształcenia artystycznego i placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. Nr 224, poz. 1345).

⁴⁴⁹ Za: Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 31 sierpnia 2005 r. w sprawie ramowych statutów publicznych szkół i placówek artystycznych (Dz.U. Nr 181, poz. 1507).

⁴⁵⁰ Na podstawie Porozumienia zawartego między Ministrem Kultury i Dziedzictwa Narodowego a dyrektorem Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Fryderyka Chopina w Sochaczewie.

I stopnia nr 5 im. Henryka Wieniawskiego w Warszawie⁴⁵¹. Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej do udziału w pilotażu zaprosił szkoły, które wykazywały się nowatorskimi metodami nauczania i aktywnością artystyczną w środowisku lokalnym.

Jak wskazują własne obserwacje uczestniczące i analiza treści zapisów dziennika obserwacji już pierwsze spotkania dyrektorów szkół pilotażowych wskazywały na to, że są oni nie tylko osobami zarządzającymi swoimi szkołami, ale wyraźnymi przywódcami. Fakt ten słusznie nadawał im miano liderów⁴⁵². Wizyty studyjne w szkołach pilotażowych potwierdziły, że dyrektorzy przejawiali wysokie poczucie odpowiedzialności za swoją szkołę i kształtowanie korzystnych warunków kształcenia, wychodzili naprzeciw potrzebom edukacyjnym uczniów, współpracowali na rzecz innych, podejmowali strategiczne decyzje co do kierunku rozwoju szkoły, mądrze wspierali prace i rozwój swoich nauczycieli, rozumieli szkołę jako społeczność uczących się oraz wykorzystywali wszystkie dostępne środki na rzecz podniesienia jakości pracy i rangi szkoły. Dyrektorzy szkół pilotażowych potwierdzali, że przywództwo i zarządzanie tworzą wzory wzajemnie uzupełniających się zachowań, działań, wiedzy i umiejętności. To skuteczność dyrektora, jako osoby kierującej szkołą, zarządzającej nią i odpowiedzialnej za jej działalność dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą wpływała w znacznej mierze na jakość jego przywództwa, które stawało się syntezą sztuk. Jakość przywództwa w pilotażowym kierowaniu szkołą zależała od indywidualnych doświadczeń dyrektorów, ich wrażliwości, wyznawanych wartości i zdolności, dzięki którym mogli wywierać wpływ na ludzi. Ich sukcesem przywódczym była umiejętność znalezienia się w nowej, pilotażowej sytuacji. Proces realizacji przebiegu pilotażu pokazał, że przywództwo stało się cechą, umiejętnością, ale także procesem społecznym, który zostanie omówiony w dalszej części niniejszej dysertacji. Rola dyrektora szkoły pilotażowej, jako przywódcy oznaczała prowadzenie uporządkowanego ciągu zmian, polegała na wyrażaniu wizji programowej swojej szkoły, budowaniu strategii wdrażania zmian, wpływaniu na zachowania innych w procesie zmiany, zachęcaniu do współpracy w ramach pracy zespołowej i dawaniu przykładu, pobudzaniu do działania i motywowaniu. Pewnym jest fakt, że dyrektor szkoły pilotażowej nie mógł reprezentować autokratycznego przywództwa, które cechuje się samodzielnym podejmowaniem decyzji, bez konsultacji ze społecznością szkolną. Dyrektor szkoły pilotażowej był w swoim środowisku głównym realizatorem

⁴⁵¹ Za: *Nowoczesna szkoła artystyczna*, materiały konferencyjne, *op. cit.*, s. 41.

⁴⁵² Materiały przygotowane przez Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej datowane na 18.06.2012 r., s. 12.

idei pilotażowej, a swoje decyzje podejmował w sposób demokratyczny wspólnie z nauczycielami, rodzicami i uczniami, którzy partycypowali we wprowadzaniu zmian. Często trudne decyzje były wynikiem kompromisu uzyskanego poprzez konsultacje i rozmowy. Przywództwo z jednej strony wyraźnie w sferze emocjonalnej kładło nacisk na wzbudzanie motywacji w społeczności szkolnej, z drugiej zaś strony musiało być nastawione na zaspokajanie potrzeb bezpieczeństwa. U dyrektorów szkół pilotażowych styl przywództwa musiał być dostosowany do nowej sytuacji. Trudno oprzeć się refleksji, że zrozumienie istoty zmian dokonujących się w szkole było warunkiem koniecznym do skutecznego przywództwa. Znaczenie przywództwa w szkole wzrastało wraz z tym, jak zmiana stawała się nieodłącznym elementem funkcjonowania szkoły. Nie da się przeprowadzić skutecznej reformy bez nowego podejścia do kierowania szkołą, skoncentrowanego na roli przywódczej dyrektora i wydobywaniu potencjału przywódczego nauczycieli⁴⁵³. To właśnie sytuacja zmiany pilotażowej stała się wyzwaniem dla praktyki kierowania szkołą i rozumienia przywództwa edukacyjnego. Pilotaż pozwolił też wprowadzić rozwiązania postulowane we współczesnych koncepcjach kierowania szkołą akcentując rolę większego uczestnictwa nauczycieli w życiu szkoły. Nauczyciele to nie tylko realizatorzy określonych zadań dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych. Podjmowali oni nowe role, dzięki którym mogli przejawiać postawy proaktywne. W szkole podstawowe znaczenie ma, jak twierdzi Michael Fullan „łańcuch przywództwa”⁴⁵⁴. Według niego „nie można stać się wysoce skutecznym dyrektorem, jeśli łańcuch przywództwa nie ciągnie się przez całą szkołę”⁴⁵⁵. Potwierdza to Brent Davies wskazując, że bardzo ważne znaczenie w rozwoju szkoły ma budowanie kultury myślenia strategicznego. Stanowi ono jedno z głównych wyzwań, przed którym stają przywódcy edukacyjni⁴⁵⁶. Kierowanie się motywacją we wdrażaniu zmian edukacyjnych, u podstaw której tkwi jedynie rozwiązanie doraźnych problemów nie sprzyja wprowadzaniu rzeczywistej zmiany w życie szkoły. Stąd tak ważna we wdrażaniu zmian w szkołach pilotażowych była realizacja zaplanowanych przez dyrektorów-przywódców działań zmierzających do realizacji problemu.

⁴⁵³ S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak., I. Nowosad, (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Difin, Warszawa 2011, s. 17.

⁴⁵⁴ M. Fullan, *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 33.

⁴⁵⁵ *Ibidem*, s. 33.

⁴⁵⁶ Za: S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak., I. Nowosad, (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, op. cit., s. 18.

Weryfikując postawioną hipotezę zauważono, że wsparcie w skutecznym wprowadzaniu zmiany polegało na usprawnieniu wymiany informacji pomiędzy dyrektorami szkół pilotażowych. Na stronie internetowej Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych zostało założone forum poświęcone wyłącznie problematyce związanej z realizowanym pilotażem⁴⁵⁷. 19.09.2012 r. odbyło się pierwsze spotkanie z przedstawicielami szkół muzycznych II stopnia mającymi przystąpić do pilotażu, w którym wzięli udział dyrektorzy, nauczyciele oraz wizytatorzy Centrum Edukacji Artystycznej.

Informacje o formach wsparcia szkół pilotażowych dostarczają treści konferencji „Nowoczesna Szkoła Artystyczna” (27–28.09.2012 r.). Zostały wówczas zaprezentowane tematy związane ze zmianą w szkolnictwie artystycznym, a więc propozycje ramowych planów nauczania dla szkół muzycznych, plastycznych i baletowych. W programie konferencji znalazł się wykład prof. Zbigniewa Marciniaka o wpływie Krajowych Ram Kwalifikacji na powstawanie podstaw programowych. O nauczaniu przyjaznym mózgowi, czyli neurodydaktyce mówiła dr Marzena Żylińska. Wiele miejsca poświęcono roli muzykowania zespołowego w edukacji najmłodszych (wystąpienie prof. Jerzego Marchwińskiego). Przeglądu systemów edukacji muzycznej w Europie dokonał dr Michał Moc. Na konferencji miało też miejsce podsumowanie wyników badań Instytutu Muzyki i Tańca w zakresie szkół muzycznych I stopnia, które przedstawił dr Wojciech Jankowski. Nie zabrakło też prezentacji nowatorskich sposobów nauczania np. poprzez zabawę, czyli jak uczyć małe dzieci w szkole muzycznej (Lidia Bajkowska – Warszawa), metody Colourstrings (Yvonne Frye – Finlandia), nauczania małych dzieci (Anna i Daniel Dramowiczowie – Olsztyn), wykorzystania komputera od I klasy szkoły muzycznej (Ewa Rok – Warszawa), multimediiów w nauczaniu przedmiotów artystycznych w szkołach plastycznych (prof. Andrzej Syska – Poznań), nowoczesnych metod kształcenia słuchu w szkole muzycznej (Sławomir Kozłowski – Zielona Góra, Artur Zagajewski – Łódź) i praktycznego kształcenia muzycznego (Mariusz Tokarski i Piotr Dylewski – Warszawa). Konferencja „Nowoczesna Szkoła Artystyczna” wskazywała drogę, którą miała kroczyć edukacja artystyczna, nie tylko w sferze przepisów, organizacji systemu szkolnego, ale przede wszystkim w poszukiwaniu nowego przyjaznego podejścia do nauczania artystycznego⁴⁵⁸. Tematyka konferencyjna pozwala stwierdzić, że środowisko szkolnictwa artystycznego otrzymało wsparcie merytoryczne i miało możliwość zapoznania się z dobrymi praktykami w zakresie nowoczesnych

⁴⁵⁷ Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych za 2012 r.

⁴⁵⁸ Za: *Nowoczesna szkoła artystyczna*, materiały konferencyjne, *op. cit.*

rozwiązań edukacyjnych. Poświadcza to również fakt, iż na konferencji tej czterech reprezentantów społeczności szkół pilotażowych przedstawiło sposób i zakres wdrożonych zmian pilotażowych w swoich szkołach.

Ministerstwo dokonało konsultacji społecznych o czym świadczy fakt, iż 28.09.2012 r. na stronie internetowej ministerstwa został uruchomiony internetowy system zgłaszania uwag dotyczących planowanych zmian w szkolnictwie artystycznym. Bardzo ważna była ewaluacja działań pilotażowych i wsparcie szkoleniowe środowisk pilotażowych. Świadczą o tym zjazdy dyrektorów szkół (np.: 8–10.10.2012 r. Dom Pracy Twórczej w Radziejowicach). W trakcie spotkań przeprowadzane były szkolenia dedykowane kadrze zarządzającej zmianą dotyczące procesu wdrażania zmian⁴⁵⁹. Spotkania te służyły wymianie doświadczeń, omawianiu wykorzystywania nowoczesnych pomocy dydaktycznych, oceniania z przedmiotu zespół instrumentalny, zmian w statutach szkół, bieżącej ewaluacji pilotażu. Wyniki tej ewaluacji dawały wytyczne do realizacji dla Zespołu Legislacyjnego.

Obok działań przygotowujących legislację w zakresie ramowych planów nauczania w drugiej połowie października 2012 r. rozpoczęto prace nad nowymi podstawami programowymi⁴⁶⁰. Od października 2012 r. do czerwca 2013 r. odbył się szereg spotkań z ekspertami wielu dziedzin artystycznych oraz środowiskami różnych typów szkół artystycznych, m.in.: z wykładowcami dziewięciu uczelni muzycznych, Konferencją Rektorów Uczelni Artystycznych, Radą ds. Szkolnictwa Artystycznego, Międzywydziałową Katedrą Kształcenia Słuchu, wykładowcami i nauczycielami rytmiki, dziekanami wydziałów edukacji muzycznej, dyrektorami szkół muzycznych, plastycznych i baletowych, wokalistami i dyrektorami szkół muzycznych, w których prowadzona była specjalność wokalistyka, specjalistami w zakresie muzyki dawnej i dyrektorami szkół muzycznych, w których na zasadach eksperymentu prowadzona była specjalność muzyka dawna, specjalistami w zakresie muzyki jazzowej i rozrywkowej, wokalistyki estradowej i dyrektorami szkół muzycznych, w których na zasadach eksperymentu prowadzona była instrumentalistyka jazzowa i rozrywkowa, wokalistyka jazzowa oraz wokalistyka estradowa, wizytatorami Centrum Edukacji Artystycznej⁴⁶¹.

W dniach 20-21.10.2012 r. rozpoczęto też cykl szkoleń i warsztatów dla nauczycieli szkół pilotażowych, w tym warsztaty dla nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych ze szkół muzycznych I stopnia, zaś 16.11.2012 r. miało miejsce szkolenie dla dyrektorów

⁴⁵⁹ Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych za rok 2012, s. 3.

⁴⁶⁰ Za: Dziennik obserwacji, zapisy współkoordynatora powstawania podstaw programowych.

⁴⁶¹ Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych za lata 2012–2013.

i kadry zarządzającej ze szkół pilotażowych zorganizowane przez Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych. Szkolenie dotyczyło pomocy dydaktycznych, oceniania z przedmiotu zespół instrumentalny oraz zmian w statutach szkół⁴⁶².

Kolejny przykład wsparcia, wymiany doświadczeń i ewaluacji działań dotyczących ramowych planów nauczania to przeprowadzenie w dniach 17-18.11, a także 24-25.11.2012 r. warsztatów dla nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych ze szkół muzycznych I stopnia biorących udział w pilotażu. Kolejne spotkanie z dyrektorami i nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych szkół pilotażowych odbyło się 12.12.2012 r. Podczas tego spotkania analizowano działania, wymieniano spostrzeżenia i doświadczone z prowadzonej zmiany⁴⁶³.

Od 29.01 do 1.02.2013 r. podczas warsztatów dla nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych ze szkół muzycznych I stopnia biorących udział w pilotażu podjęto próbę scalenia treści przedmiotów kształcenia słuchu i rytmiki, a także audycji muzycznych z kształceniem słuchu. Po pierwszym semestrze realizacji pilotażu 27.02.2013 r. dokonano podsumowania, a wnioski posłużyły jako wytyczne do dalszego dopracowywania zmian w trakcie prac legislacyjnych⁴⁶⁴.

Równocześnie z realizacją pilotażu w zakresie ramowych planów nauczania od marca 2013 r. powstawały nowe podstawy programowe. Sposób ich opracowywania był unikatowy. 1.03.2013 r. odbyła się konferencja w Teatrze Wielkim i poświęcona była metodologii pisania nowych podstaw programowych⁴⁶⁵. Od marca do maja 2013 r. odbywały się zjazdy, w których brało udział 232 ekspertów piszących nowe podstawy programowe do wszystkich przedmiotów artystycznych. Ekspertami byli wybitni nauczyciele i wykładowcy ze szkół artystycznych i uczelni z całego kraju. Dodatkowo, projekty podstaw w terminie od 25.03 do 25.04.2013 r. konsultowało 96 recenzentów (głównie przedstawicieli uczelni). Łącznie pisano podstawy programowe do 238 przedmiotów⁴⁶⁶. Pracami ekspertów w dziedzinie muzycznej kierowało dwóch liderów do zadań, których należało ustalenie składów ekspertów piszących podstawy programowe z poszczególnych przedmiotów i recenzentów tych podstaw, współpraca z zespołem legislacyjnym w pracach nad tworzeniem sylwetki absolwenta i metodologii pisania podstaw programowych, współpraca w zakresie logistyki prac nad podstawami

⁴⁶² Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych za rok 2012, s. 4.

⁴⁶³ Za: *Ibidem*, s. 4.

⁴⁶⁴ Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych za rok 2013, s. 3.

⁴⁶⁵ Materiały przygotowane przez Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej datowane na 1.03.2013 r., s. 1.

⁴⁶⁶ F. Brańka, *Informacja o przebiegu prac nad nowymi podstawami programowymi dla zawodów szkolnictwa artystycznego* [w:] *Nowoczesne przywództwo – inspiracje*, materiały konferencyjne, CENSA, Warszawa 2013, s. 17–19.

programowymi, przewodzenie grupie autorów podstaw programowych, opieka merytoryczna polegająca na przekazywaniu metodologii pisanie podstaw programowych, nadzór nad terminowością prac i egzekwowanie prac od autorów, scalenie podstaw programowych z poszczególnych przedmiotów i końcowa ich redakcja dla poszczególnych typów szkół⁴⁶⁷.

Bardzo ważnym aspektem realizacji pilotażu stała się wymiana doświadczeń dyrektorów szkół pilotażowych odbywająca się nie tylko podczas spotkań i warsztatów, ale przede wszystkim podczas wizyt studyjnych. Celem wizyt studyjnych była prezentacja dokonań szkół, pokazanie realnych rozwiązań i efektów działań związanych z wprowadzaniem reformy. Dyrektorzy szkół pilotażowych zgłaszali chęć prezentowania swoich placówek i efektów nauczania. Każda wizyta studyjna kończyła się analizą i omówieniem efektów pracy szkoły. Pedagodzy danej placówki podczas dyskusji omawiali elementy swoich działań związanych z przygotowaniem reformy, przedstawiali obserwacje dotyczące pracy w oparciu o nowe zasady, prezentowali stanowisko rodziców, wyniki osiągane przez uczniów, wskazywali elementy funkcjonujące doskonale i elementy wymagające dopracowania. Wnioski z analizy każdej wizyty studyjnej stawały się ważnym punktem do planowania dalszych działań i dopracowywania jak najkorzystniejszych dla uczniów rozwiązań.

20.03.2013 r. miała miejsce pierwsza wizyta studyjna dyrektorów szkół muzycznych I stopnia prowadzących pilotaż w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia w Lubaczowie. W kwietniu 2013 r. miało miejsce spotkanie z dyrektorami 9 szkół muzycznych II stopnia, którzy zgłosili swój akces do prowadzenia pilotażu w roku szkolnym 2013/2014. 17.04.2013 r. odbyła się druga wizyta studyjna dyrektorów szkół muzycznych I stopnia prowadzących pilotaż w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych w Bydgoszczy i w Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia w Inowrocławiu, a w czerwcu w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych w Bielsko-Białej⁴⁶⁸.

30.06.2013 r. podsumowano pierwszy rok pilotażu w szkołach muzycznych I stopnia. Podsumowania tego dokonał niezależny zespół ekspercki pracujący we współpracy z Instytutem Muzyki i Tańca. W dniach 8–9.07.2013 r. w Domu Pracy Twórczej Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego w Radziejowicach odbył się drugi zjazd dyrektorów szkół muzycznych I stopnia, w których prowadzony był pilotaż⁴⁶⁹. W trakcie spotkania podsumowano pierwszy rok realizacji pilotażu. Przedstawiono też działania prowadzone przez zespół do spraw legislacji koncentrujące

⁴⁶⁷ Umowa zawarta 17.01.2013 r. pomiędzy Centrum Edukacji Artystycznej a autorką dysertacji.

⁴⁶⁸ Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych za rok 2013, s. 4.

⁴⁶⁹ Za: *Ibidem*, s. 5.

się na przygotowaniu i wdrożeniu rozporządzeń dotyczących ramowych planów nauczania, podstaw programowych, kwalifikacji nauczycieli, oceniania, statutów szkół, dokumentacji przebiegu nauczania i druków szkolnych, rekrutacji, świadectw oraz podręczników.

W pierwszym roku trwania pilotażu Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych przeprowadziło 77 szkoleń i kursów związanych ze zmianami w szkolnictwie artystycznym, w których uczestniczyło 2719 nauczycieli⁴⁷⁰. W roku szkolnym 2013/2014 zaplanowano kolejne 127 szkoleń dla 3500 nauczycieli. Centrum Edukacji Artystycznej przygotowało materiały pomocnicze dla nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych w szkole muzycznej I stopnia, które dostępne były na stronie internetowej Centrum Edukacji Artystycznej w zakładce Pilotaż.

Planowano też dalsze publikacje m.in.: podstawy z komentarzem autorów, przykładowe programy nauczania, podręczniki. Wprowadzono też zmiany w regulaminie programu zamówień kompozytorskich. Od 2013 r. szkoły i uczelnie artystyczne mogły aplikować w programie zamówień kompozytorskich i dzięki temu umożliwiono zamawianie przez szkoły kompozycji na dane składy instrumentalne.

1.09.2013 r. 9 szkół muzycznych II stopnia przystąpiło do zmian pilotażowych. Były to: Zespół Szkół Muzycznych im. Ignacego Jana Paderewskiego w Białymstoku, Zespół Państwowych Szkół Muzycznych I i II stopnia im. Stanisława Moniuszki w Bielsku-Białej, Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Feliksa Nowowiejskiego w Gdańsku, Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Juliusza Zarębskiego w Inowrocławiu, Zespół Szkół Muzycznych im. Ignacego Jana Paderewskiego w Krośnie, Zespół Szkół Muzycznych w Poznaniu, Zespół Szkół Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego w Szczecinie, Państwowa Szkoła Muzyczna II stopnia im. Ryszarda Bukowskiego we Wrocławiu i Zespół Państwowych Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy. Na mocy porozumienia zawartego pomiędzy Ministrem Kultury i Dziedzictwa Narodowego, a dyrektorami szkół pilotażowych II stopnia w sprawie realizacji eksperymentu dydaktycznego w roku szkolnych 2013/2014 w pilotażu wzięli udział uczniowie I klasy szkoły muzycznej II stopnia, specjalności o sześcioletnim cyklu kształcenia, I klasy szkoły muzycznej II stopnia, specjalności o czteroletnim cyklu kształcenia, III klasy szkoły muzycznej II stopnia, specjalności o czteroletnim cyklu kształcenia. Założenia realizacji pilotażu w szkołach II stopnia polegały przede wszystkim na przetestowaniu wszystkich założeń nowych ramowych planów nauczania, ale także projektu zmienionych podstaw

⁴⁷⁰ Za: *Ibidem*, s. 5.

programowych. Natomiast zgodnie z postanowieniami Porozumienia zawartego przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dyrektorami szkół pilotażowych dotyczącego przeprowadzenia eksperymentu pedagogicznego „Pilotaż zmian programowych” w roku szkolnym 2013/2014 zmieniono postanowienia nadając formę aneksów, na mocy których w pilotażu mogli uczestniczyć uczniowie, którzy byli w I i II klasie szkoły muzycznej I stopnia, szkoły o sześcioletnim cyklu kształcenia, I i II klasy szkoły muzycznej I stopnia, szkoły o czteroletnim cyklu kształcenia, IV i V klasy szkoły muzycznej I stopnia, szkoły o sześcioletnim cyklu kształcenia, a także III i IV klasy szkoły muzycznej I stopnia szkoły muzycznej o czteroletnim cyklu kształcenia. 15.09.2013 r. przeprowadzono symulację nowych ramowych planów nauczania przez szkoły pilotażowe I i II stopnia celem przeliczenia skutków finansowych wprowadzanej zmiany⁴⁷¹.

Strategia zarządzania zmianą w szkolnictwie muzycznym za priorytet uznawała prezentowanie rezultatów prac związanych z reformą szkolnictwa artystycznego, dlatego też podczas kolejnej ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej w dniach 27-28.09.2013 r. pod nazwą „Przywództwo – inspiracje” uczestnicy obejrżeli reportaż filmowy z wizyt studyjnych w szkołach muzycznych I stopnia, realizujących pilotaż. Prof. Leszek Korporowicz i dr Sylwia Jaskuła zaprezentowali wyniki ewaluacji po I roku pilotażu w szkołach muzycznych I stopnia. Odbył się również panel dyskusyjny na temat nowych podstaw programowych. Inspirujące wykłady wygłosili Jacek Santorski o nowoczesnym przywództwie i inspiracjach, Marek Matkowski o motywowaniu do zmiany oraz Jacek Rozenek o mistyce przywództwa⁴⁷².

18.11.2013 r. miała miejsce kolejna wizyta studyjna dyrektorów szkół muzycznych I stopnia prowadzących pilotaż w Państwowej Szkole Muzycznej w Bochni i Dobczycach. W marcu 2014 r. odbyły się wizyty studyjne w pilotażowych szkołach muzycznych we Wrocławiu (II stopień) i w Opolu (I stopień). 14 i 15.04.2014 r. podczas wizyty studyjnej w Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia w Sochaczewie swoje propozycje pilotażowe przedstawiły trzy szkoły muzyczne z Warszawy (I stopień) i z Sochaczewa (I stopień). Szkoły organizujące tę wizytę to Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. F. Chopina w Sochaczewie, Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia nr 4 im. Karola Kurpińskiego w Warszawie, Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia nr 5 im. Henryka Wieniawskiego w Warszawie. W programie wizyty studyjnej w ramach prezentacji Państwowej Szkole Muzycznej

⁴⁷¹ Aneks do Porozumienia zawartego między Ministrem Kultury i Dziedzictwa Narodowego a dyrektorem Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Fryderyka Chopina w Sochaczewie.

⁴⁷² Za: *Nowoczesne przywództwo – inspiracje*, materiały konferencyjne, CENSA, Warszawa 2013.

I i II st. im. Fryderyka Chopina w Sochaczewie miała miejsce lekcja czytania nut głosem z elementami literatury muzycznej, fragment lekcji rytmiki z elementami kształcenia słuchu, fragment lekcji unisono – skrzypce, fragment lekcji unisono – wiolonczele, występ zespołów instrumentalnych, przedstawienie „bez pracy nie ma kołaczy” przygotowane podczas zajęć chóru z elementami teatralnymi. Prezentacja Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia nr 5 im. Henryka Wieniawskiego w Warszawie obejmowała występ zespołów rytmicznych, występ zespołów instrumentalnych, zajęcia rytmiki z elementami kształcenia słuchu. Na prezentację Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia nr 4 im. Karola Kurpińskiego w Warszawie składał się występ zespołów instrumentalnych i występ zespołów rytmicznych, a także rytmiczno-wokalnych⁴⁷³. W maju 2014 r. odbyła się kolejna wizyta studyjna w pilotażowej szkole muzycznej w Gdańsku (II stopień) i w czerwcu 2014 r. w pilotażowej szkole muzycznej w Szczecinie (II stopień)⁴⁷⁴.

7 i 8.07.2014 r. podczas zjazdu dyrektorów szkół pilotażowych w Domu Pracy Twórczej w Radziejowicach podsumowano drugi rok realizacji w szkołach muzycznych I stopnia i pierwszego roku pilotażu w szkołach muzycznych II stopnia. Podczas tego zjazdu miała miejsce dyskusja na temat przebiegu prac nad projektami rozporządzeń, a także konsultacje dotyczące oceniania i klasyfikowania uczniów⁴⁷⁵.

Ewaluacja prowadzonych zmian w zakresie ramowych planów nauczania i podstaw programowych, wymiana doświadczeń środowisk szkół pilotażowych, konsultacje społeczne, informowanie o kolejnych etapach wprowadzanych zmian, a przede wszystkim konsekwentna realizacja kolejnych etapów zmian doprowadziła do sprawnych prac legislacyjnych konsumujących doświadczenia szkół pilotażowych i ich wskazania dotyczące właściwego kierunku zapisów prawnych. Zaowocowało to faktem, iż nowe podstawy programowe⁴⁷⁶ i nowe ramowe plany nauczania⁴⁷⁷ zaczęły realizować wszystkie szkoły muzyczne, plastyczne, baletowe i szkoła cyrkowa od 1.09.2014 r. Rezultaty działań pilotażowych i zmiany legislacyjne przedstawiono na konferencji „Rozwój poprzez zmianę” (26–27.09.2014 r.)⁴⁷⁸.

Szkoły pilotażowe kontynuowały zmiany rozpoczęte w 2012 r. i 2013 r. realizując pilotaż w zakresie oceniania punktowego. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Kultury

⁴⁷³ Program wizyty studyjnej w dniach 14–15.04.2014 r. w Sochaczewie.

⁴⁷⁴ Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych za rok 2014, s. 5.

⁴⁷⁵ Za: *Ibidem*, s. 5.

⁴⁷⁶ Nowe podstawy programowe opublikowano 6.08.2014 r. (Dz.U. z 2014 r., poz. 1039) i wprowadzono je od 1.09.2014 r.

⁴⁷⁷ Nowe ramowe plany nauczania opublikowano 16.06.2014 r. (Dz.U. z 2014 r., poz. 785) i wprowadzono je od 1.09.2014 r.

⁴⁷⁸ Za: *Rozwój poprzez zmianę*, materiały konferencyjne, CENSA, Warszawa 2014.

i Dziedzictwa Narodowego z dnia 8 kwietnia 2008 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w publicznych szkołach i placówkach artystycznych⁴⁷⁹ ocenę z egzaminu promocyjnego w szkołach muzycznych ustalało się dodatkowo w punktach według skali 25 punktów – stopień celujący, od 21 do 24 punktów – stopień bardzo dobry, od 16 do 20 punktów – stopień dobry, od 13 do 15 punktów – stopień dostateczny, 11 i 12 punktów – stopień dopuszczający, do 10 punktów – stopień niedostateczny. Wprowadzenie pilotażu w zakresie oceniania punktowego podyktowane to było chęcią uwypuklenia różnic w poziomie wykonania egzaminu promocyjnego uczniów, którzy otrzymali identyczną ocenę, np.: w przypadku gdy jeden uczeń otrzymywał ocenę 4 (16 pkt – „słaba czwórka”), a drugi również 4 (ale 20 pkt – „mocna czwórka”). Na świadectwie nie wpisywano oceny punktowej. W opinii środowiska szkół artystycznych stosowanie oceniania punktowego, jako uzupełnienia oceniania w stopniach, przekazywało więcej informacji na temat osiągnięć ucznia. W związku z tym na skutek prośby środowiska, która pojawiła się podczas konsultacji związanych z wprowadzeniem rozporządzenia w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania i zobowiązania nałożonego przez Radę Szkolnictwa Artystycznego, postanowiono rozszerzyć możliwość stosowania oceniania punktowego na wszystkie przedmioty artystyczne w szkole muzycznej i na wszystkie typy ocen: bieżące, klasyfikacyjne, promocyjne⁴⁸⁰. Warto dodać, że oprócz szkół pilotażowych do testowania oceniania punktowego zgłosiły się jeszcze dodatkowo dwie szkoły (w Zabrze i Głuchołazach).

Dobre praktyki szkół pilotażowych w formie wykładów, warsztatów i projekcji filmowych przedstawiono na kolejnej konferencji szkolnictwa artystycznego „Kreatywny nauczyciel – kreatywny uczeń” (17–18.09.2015 r.). Dokonano prezentacji głównych tez „Raportu o stanie szkolnictwa plastycznego”, omówiono zmiany w prawie oświatowym, zaprezentowano portale multimedialne Ninateka i Muzykoteka Szkolna, które umożliwiały dostęp do zdigitalizowanych, najbardziej wartościowych wydarzeń polskiej kultury zgromadzonych przez Narodowy Instytut Audiowizualny, pokazano różne nauczycielskie pomysły na kreatywną pracę z uczniami na każdym etapie edukacyjnym. Podczas konferencji dużo uwagi poświęcono nowym przedmiotom w szkołach muzycznych I i II stopnia, nowym specjalnościom i specjalizacjom

⁴⁷⁹ Za: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 8 kwietnia 2008 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. z 2008 r. Nr 65, poz. 400).

⁴⁸⁰ Aneks do Porozumienia zawartego między Ministrem Kultury i Dziedzictwa Narodowego a dyrektorem Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Fryderyka Chopina w Sochaczewie.

w szkołach plastycznych. Nauczyciele szkół baletowych wzięli udział w warsztatach na temat „Budowania świadomości ruchu z wykorzystaniem choreologii Rudolfa Labana”. Omówiono też korzyści płynące z wprowadzenia dzienników elektronicznych⁴⁸¹.

Analiza sprawozdań ze spotkania przedstawicieli CEA-DEK-CENSA w dniu 20.08.2015 r., a także konferencji wizytatorów i doradców metodycznych 5-6.11.2015 r. dowodzi, iż w wyniku większej współpracy wizytatorów Centrum Edukacji Artystycznej i doradców metodycznych, przy koordynacji działań ze strony DEK (2015 r.) możliwe były konsultacje podczas, których wypracowywano zapisy legislacyjne rozwiązania merytoryczne, analizowano wprowadzanie nowych ramowych planów nauczania już we wszystkich szkołach muzycznych, a także omawiano słuszność postanowień dotyczących pilotażu w zakresie oceniania punktowego.

Według harmonogramu wprowadzania zmian w szkołach artystycznych I i II stopnia 1.09.2014 r. wszystkie szkoły muzyczne I i II stopnia rozpoczęły wdrażanie zmian w zakresie ramowych planów nauczania i nowych podstaw programowych. Oznaczało to, że we wrześniu 2016 pierwsi uczniowie szkoły muzycznej I stopnia cyklu czteroletniego mogli rozpocząć naukę w dziale muzykowania zespołowego, a we wrześniu 2017 r. pierwsi uczniowie szkoły muzycznej I stopnia cyklu sześcioletniego mogli rozpocząć naukę w dziale muzykowania zespołowego. Harmonogram zakładał również, że w czerwcu 2018 r. pierwsi uczniowie cyklu czteroletniego ukończą naukę według nowych ramowych planów nauczania, a w czerwcu 2020 r. pierwsi uczniowie cyklu sześcioletniego mieli ukończyć naukę według nowych ramowych planów nauczania. W czerwcu 2026 r. szkołę muzyczną II stopnia mieli ukończyć pierwsi uczniowie realizujący cały cykl edukacyjny, czyli 6 lat w szkole I stopnia i 6 lat w szkole II stopnia według nowych ramowych planów nauczania i nowych podstaw programowych⁴⁸².

W związku ze zmianą kierownictwa Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego 1.09.2016 r. zlikwidowano pilotaż i powrócono do ramowych planów nauczania sprzed 2012 r., a więc do zakresu merytorycznego, który w znacznie mniejszym zakresie nawiązywał do społecznych funkcji muzyki, a przede wszystkim nie uwzględniał aspektu społecznego jednostki i roli jej funkcjonowania w zbiorowości artystycznej.

⁴⁸¹ Za: *Kreatywny nauczyciel – kreatywny uczeń*, materiały konferencyjne, CENSA, Warszawa 2015.

⁴⁸² Za: Materiały przygotowane przez Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej datowane na 1 marca 2013 r.

Przedstawiony kronikarsko przebieg realizacji pilotażu wskazuje na to, że był to przygotowany, przemyślany i zaplanowany proces, w którym uczestniczyły różne środowiska wprowadzające zmiany programowe w szkołach muzycznych I i II stopnia.

4.3. Zmiany programowe w szkolnictwie muzycznym I stopnia

Zmiany merytoryczne dotyczyły szkolnictwa artystycznego, jednak tylko w przypadku szkolnictwa muzycznego, gdzie zakres zmian był największy poprzedzono go działaniami pilotażowymi.

W zakresie szkolnictwa plastycznego w nowych podstawach programowych najistotniejsze kierunki zmian to większa różnorodność specjalności, otwarcie się na nowe, nowoczesne kierunki kształcenia, które podyktowane były potrzebami rynku pracy, a jednocześnie respektowanie dobrych tradycji szkół w szczególności w odniesieniu do ostatnich dwóch dekad. Zgodnie z nową podstawą programową w zawodzie plastyk wyróżniano w specjalności fotografia i film – animację filmową, fotografię artystyczną, realizację obrazu filmowego, realizacje intermedialne. Specjalizacje w specjalności formy rzeźbiarskie to: ceramika artystyczna, kamieniarstwo artystyczne i sztukatorstwo, kowalstwo artystyczne i metaloplastyka, snycerstwo, szkło artystyczne, techniki rzeźbiarskie. Aranżacja przestrzeni, lutnictwo artystyczne, meblarstwo artystyczne, projektowanie ubioru, projektowanie zabawek, tkanina artystyczna, złotnictwo to specjalizacje w specjalności formy użytkowe.

Kolejna specjalność, czyli techniki graficzne obejmowała projektowanie graficzne, publikacje multimedialne, techniki druku artystycznego. Tradycyjne techniki malarskie i pozłotnicze, a także witraż to specjalizacje w specjalności techniki malarstwa dekoracyjnego. Techniki renowacyjne to specjalizacja renowacja elementów architektury i renowacja mebli i wyrobów snycerskich. Funkcjonowała też specjalność techniki scenograficzne, na które składały się specjalizacje takie, jak charakteryzacja i wizaż, modelarstwo i dekoratorstwo, a także stylizacja kostiumu i kreacja wizerunku.

W zakresie szkolnictwa baletowego podstawy programowe poszczególnych przedmiotów obowiązkowych dla zawodu tancerz obejmowały przedmioty zawarte w nowym ramowym planie nauczania, a więc: zajęcia taneczne, taniec klasyczny, taniec współczesny, taniec ludowy i charakterystyczny, taniec dawny, moduły zajęć uzupełniających, rytmika, umuzykalnienie, audycje muzyczne, historia tańca, zasady charakteryzacji.

Także nowa podstawa programowa dla szkoły sztuki cyrkowej uwzględniała skrócenie cyklu kształcenia z czterech do trzech lat, wprowadzenie zajęć uzupełniających.

cych, jako obowiązkowych zajęć edukacyjnych, które obejmowały: techniki cyrkowe (akrobatyka, gimnastyka, ekwilibrystyka, żonglerka), techniki taneczne, elementy gry aktorskiej oraz pantomimę. Pozostałe obowiązkowe zajęcia edukacyjne dotyczyły specjalności artystycznej, podstawy charakterystyki oraz historii cyrku. Zmiana obejmowała stworzenie podstawy programowej dla nowego przedmiotu – pantomima (dla kandydatów kształcących się w specjalności artystycznej mim) i likwidację przedmiotu jeździectwo w ramach nadobowiązkowych zajęć pozalekcyjnych.

Aby określić zmiany programowe w szkolnictwie muzycznym I stopnia dokonano analizy treści, a następnie syntezy dwóch aktów prawnych⁴⁸³ stosując metodę analizy i konstrukcji logicznej. Pozwoliło to na szczegółowe badanie poszczególnych zapisów programowych, dokonanie porównania, a tym samym stwierdzenia na czym polegały zmiany. Synteza wniosków umożliwiła holistyczne spojrzenie na nowy program edukacyjny. Badaniu poddane zostały też materiały przygotowane przez Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej na spotkanie z dyrektorami szkół muzycznych w dniu 18.06.2012 r. Działania badawcze zostały wsparte własną obserwacją uczestniczącą.

Wszystkie te działania pozwalają stwierdzić, że główne kierunki zmian w zakresie szkolnictwa muzycznego I stopnia dotyczyły dwutorowości kształcenia i wzmocnienia umuzykalniającej roli szkolnictwa muzycznego I stopnia. Wprowadzono dział instrumentalny i muzykowania zespołowego. Po trzeciej klasie w cyklu sześcioletniego i drugiej klasie cyklu czteroletniego na mocy zapisów statutowych uczniowie mogli dokonywać wyboru dotyczącego dalszej drogi edukacji. Uczeń mógł uczestniczyć w zajęciach jednego lub więcej zespołów instrumentalnych w klasach IV – VI cyklu sześcioletniego i III – IV cyklu czteroletniego. W dziale muzykowania zespołowego zespół instrumentalny był przedmiotem głównym, instrument zaś przedmiotem obowiązkowym. Natomiast w dziale instrumentalnym przedmiotem głównym był instrument, a obowiązkowe zajęcia dotyczyły zespołu instrumentalnego. Zajęcia zespołu mogły być prowadzone w grupach od dwóch uczniów.

W dziale muzykowania zespołowego przedmiot Zespół instrumentalny był oceniany tak, jak instrument główny (egzamin komisyjny), zaś ocenę z instrumentu wystawiał pedagog (odwrotnie niż w dziale instrumentalnym). Zasady oceniania, klasyfikowania do danego działu, zasady zmiany działu w cyklu edukacyjnym określał

⁴⁸³ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 grudnia 2010 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych, Dz.U. z 2010 r. poz. 262 i Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych, Dz.U. z 2014 r. poz. 785.

statut szkoły. Rozkład godzin na realizację instrumentu i zespołu instrumentalnego był różnorodny, zależał od decyzji dyrektora i zawarty był w szkolnym planie nauczania. Nowe rozwiązania miały umożliwić na etapie szkoły muzycznej I stopnia, równoczesne kształcenie zarówno przyszłych artystów, jak i świadomych odbiorców sztuki, ucząc pracy w zespole. Dla uczniów szczególnie uzdolnionych wymiar czasu zajęć z instrumentu głównego i zespołu instrumentalnego mógł być zwiększony, nie więcej jednak niż o 2/3 jednostki lekcyjnej tygodniowo. Zasady zwiększania wymiaru zajęć każda szkoła ustalała indywidualnie.

Połączono treści przedmiotów kształcenie słuchu i rytmiki, realizowanych w klasach I–III w cyklu sześcioletnim w przedmiot rytmika z kształceniem słuchu oraz przedmiotów kształcenie słuchu i audycje muzyczne realizowanych od klasy drugiej cyklu czteroletniego lub klasy czwartej cyklu sześcioletniego w przedmiot kształcenie słuchu z audycjami muzycznymi. Wprowadzono przedmiot podstawy kształcenia słuchu w cyklu 4-letnim w klasie I, a od klasy II uczniowie realizowali przedmiot kształcenia słuchu z audycjami muzycznymi. Przedmioty ogólnomuzyczne, czyli zajęcia rytmiki z kształceniem słuchu i kształcenia słuchu z audycjami muzycznymi mogły być prowadzone w mniejszych grupach do 12 uczniów. Dzięki zmniejszeniu ilości uczniów w grupie praca na lekcjach była efektywniejsza, a nauczyciele zachowali dotychczasowy wymiar zatrudnienia mimo mniejszej liczby obligatoryjnych zajęć realizowanych przez uczniów z tych przedmiotów. Kierunkiem zmian w realizacji przedmiotów teoretycznych było zastosowanie metody bezławkowej i wykorzystanie multimedialnych np. tablic multimedialnych.

Dla uczniów z klasy I, II i III cyklu 6-letniego, a także klasy I i II cyklu 4-letniego wprowadzono realizację zespołu o różnorodnym charakterze. Przedmiot ten najczęściej prowadzony był jako zespół rytmiczny. Szkoła mogła wprowadzić inną formę zajęć np. zespół ludowy, zespół instrumentów Orffa, wokalny, chór z elementami teatralnymi, zespół unisono, zespół taneczny itp. Treści zawarte w podstawie programowej były wspólne, różniła się tylko forma ich realizacji. Dyrektor szkoły decydował o ofercie zespołów w szkolnym planie nauczania, o liczbie grup, przydziale akompaniatora, a zasady kwalifikowania uczniów do zespołów określał statut. Uczeń mógł uczestniczyć w zajęciach kilku zespołów.

W ramach zmian programowych wprowadzono bogaty wachlarz zajęć indywidualnych poszerzający ofertę edukacyjną szkoły zgodnie z indywidualnymi potrzebami uczniów i zasobami kadrowymi szkoły. W ramach zajęć indywidualnych realizowano m.in. fortepian dodatkowy, elementy improwizacji, grę *a vista*, podstawy

akompaniamentu, piosenkę. Zajęcia te nie były obowiązkowe dla uczniów, których instrumentem głównym był fortepian, jednak stwarzały możliwość nauki na drugim instrumencie celem przygotowania do nauki w szkole muzycznej II stopnia. Pomysł ten był usankcjonowaniem bardzo częstych i przemyślanych praktyk w tym zakresie. Dyrektor szkoły decydował o ofercie zajęć indywidualnych w szkolnym planie nauczania, a zasady kwalifikowania uczniów do zespołów określał statut. Celem wprowadzenia tej zmiany było umożliwienie rozszerzenia oferty edukacyjnej szkoły zgodnie z indywidualnymi potrzebami uczniów. Istniała możliwość, aby w danej szkole zajęcia indywidualne były realizowane wyłącznie jako fortepian dodatkowy.

Kolejna zmiana dotyczyła zajęć umuzykalniających dla kandydatów do szkoły, które stały się priorytetem w działaniach rekrutacyjnych. Kurs dla kandydatów prowadzili nauczyciele rytmiki oraz instrumentalisci prezentujący kandydatom instrumenty nauczane w danej szkole. Zajęcia umuzykalniające dla kandydatów do szkoły realizowane były w wymiarze jednej godziny w ujęciu tygodniowym i pozwalały lepiej zapoznać się z ofertą edukacyjną szkoły, przede wszystkim z instrumentami, na jakich prowadzona jest nauka gry oraz ze specyfiką kształcenia w szkole muzycznej. Zajęcia te stały się jedną z form promocji szkoły w lokalnym środowisku, jednocześnie zwiększając dostępność do profesjonalnej edukacji muzycznej. Większa świadomość ucznia i jego rodziców przy decyzji o podjęciu nauki i wyborze instrumentu przekładała się na mniejszy odsetek rezygnacji na wczesnym etapie nauki.

Zmiany dotyczyły zajęć chóru lub orkiestry, gdzie została zmniejszona ilość godzin do 3. W szkołach, w których nie było możliwości utworzenia orkiestry zajęcia mogły być prowadzone w formie innego zespołu instrumentalnego. W przypadkach większego zapotrzebowania godzinowego dla realizacji chóru i orkiestry dyrektor mógł zwiększyć ten wymiar z puli godzin dyrektorskich. Novum stanowiła również możliwość współprowadzenia zespołu, zespołu instrumentalnego, orkiestry lub chóru przez drugiego nauczyciela, który wspierał nauczyciela prowadzącego zajęcia w ich realizacji. Szczegółowe zasady współpracy tj. współprowadzenia zajęć, organizacji zajęć, odpowiedzialności za dokumentację przebiegu nauczania, wymagania edukacyjne, program nauczania, określone były w statucie szkoły⁴⁸⁴.

Zwiększona autonomia dyrektorów szkół przejawiała się w godzinach do dyspozycji dyrektora, w wymiarze sześciu godzin tygodniowo na zajęcia w cyklu

⁴⁸⁴ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 20 maja 2014 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. z 2014 r., poz. 785), s. 6–7, i materiały przygotowane przez Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej na spotkanie z dyrektorami szkół muzycznych w dniu 18.06.2012 r.

sześciolatni i cztery godziny na zajęcia w cyklu czteroletnim. Najczęściej przeznaczono je na zwiększanie wymiaru zajęć wymienionych w ramowym planie nauczania (np. dodatkowe godziny chóru, orkiestry, kształcenia słuchu z audycjami muzycznymi itd.) lub na wprowadzenie innych zajęć artystycznych, których treści zgodne były z profilem sylwetki absolwenta szkoły muzycznej I stopnia, opisanej w podstawach programowych.

Obciążenie uczniów ilością realizowanych przedmiotów było jednym z priorytetów i wyzwań wprowadzonej zmiany. Całkowita liczba obowiązkowych godzin realizowanych przez uczniów w szkole muzycznej I stopnia został zmniejszony o pięć godzin w cyklu sześciolatnim (z 35% do $30\frac{1}{3}$) i o cztery godziny w cyklu czteroletnim (z $26\frac{1}{3}$ do $22\frac{1}{3}$)⁴⁸⁵.

Elastyczność nowych rozwiązań pozwalała z jednej strony na realizację nauki w szkole muzycznej I stopnia w sposób maksymalnie zbliżony do modelu wcześniej funkcjonującego jednocześnie dając szansę szkołom, których kadra posiadała większe kompetencje i chęci na rozszerzanie obecnego modelu kształcenia. Autonomia nadana szkołom zwiększyła atrakcyjność kształcenia i jako wartość społeczna będzie przedmiotem omówienia w dalszym rozdziale badawczym.

4.4. Zmiany programowe w szkolnictwie muzycznym II stopnia

Aby określić zmiany programowe w szkolnictwie muzycznym II stopnia podobnie jak w przypadku zmian programowych w szkole I stopnia dokonano analizy treści dwóch aktów prawnych⁴⁸⁶ stosując metodę analizy i konstrukcji logicznej. Analiza pozwoliła na badanie poszczególnych zapisów programowych, dokonanie porównania, a tym samym stwierdzenia na czym polegały zmiany.

W zakresie szkoły muzycznej II stopnia wprowadzono nowe specjalności i specjalizacje, które realizowane były do tej pory jako eksperyment. Obok dotychczas funkcjonujących specjalności tj. instrumentalistyki, wokalistyki, rytmiki i lutnictwa wprowadzono specjalność instrumentalistykę jazzową i estradową (rozrywkową), wokalistykę jazzową i wokalistykę estradową. Do specjalności instrumentalistyka zostały dodane specjalizacje związane z muzyką dawną. Zmiany dawały możliwość

⁴⁸⁵ Materiały przygotowane przez Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej datowane na 18.06.2012 r., s. 9.

⁴⁸⁶ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 grudnia 2010 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych, Dz.U. z 2010 r. poz. 262, i Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych, Dz.U. z 2014 r., poz. 785.

poszerzenia oferty kształcenia szkół dając lepsze przygotowanie do kontynuowania edukacji w szkole wyższej. Uczeń w trakcie edukacji miał możliwość wyboru części przedmiotów zgodnie ze swoimi zainteresowaniami. Położenie szczególnego nacisku na praktyczny aspekt realizacji zajęć ogólnomuzycznych, odniesienie wiedzy i umiejętności do głównego przedmiotu nauczania oraz korelacja treści między przedmiotami to główne atuty zmian programowych w zakresie edukacji muzycznej w szkole II stopnia.

W specjalnościach instrumentalistyka, instrumentalistyka jazzowa i rozrywkowa przedmiotem głównym był instrument, w specjalnościach wokalistyka, wokalistyka jazzowa, wokalistyka estradowa śpiew, natomiast w specjalności lutnictwo przedmiotem głównym było lutnictwo. W specjalności rytmika przedmiotem głównym była rytmika, prowadzona w grupach liczących do 8 osób. Charakterystycznym aspektem dla zmiany było zmniejszenie ilości osób w grupach w celu większej efektywności nauczania.

Zmiany w zakresie programowym szkoły muzycznej II stopnia dawały możliwość poszerzenia wymiaru zajęć z zespołu kameralnego dla wszystkich instrumentalistów. Nowością było też wprowadzenie zajęć uzupełniających w ramach specjalności zawodowej. Dla poszczególnych specjalności i specjalizacji określono od trzech do pięciu zajęć obowiązkowych, których łączna liczba godzin w cyklu kształcenia wynosiła minimum 14. Zajęcia uzupełniające w ramach specjalności zawodowej stanowiły praktyczne przedmioty związane z wybraną specjalnością i tak dla instrumentalistów były to np.: orkiestra, zespół instrumentów historycznych lub chór, zespół kameralny, studia orkiestrowe z wyjątkiem specjalizacji fortepian, akordeon, gitara, klawesyn, klawikord, lutnia dla których zaproponowano basso continuo z elementami improwizacji, a w specjalizacji organy improwizacja z elementami basso continuo. W specjalności instrumentalistyka zaproponowano też jako zajęcia uzupełniające fortepian obowiązkowy z wyjątkiem specjalizacji fortepian, dla której propozycją była improwizacja fortepianowa. To wyłączenie dotyczyło też specjalizacji skrzypce barokowe, viola da gamba, wiolonczela barokowa, flet traverso, lutnia, flet podłużny, obój barokowy, trąbka naturalna, organy, klawesyn dla których propozycją był obowiązkowy instrument klawiszowy. W specjalności instrumentalistyka jazzowa i rozrywkowa w ramach zajęć uzupełniających można było realizować big-band, improwizację jazzową, ćwiczenia rytmiczne, fortepian obowiązkowy jazzowy z wyjątkiem specjalizacji fortepian jazzowy. Dla specjalności wokalistyka w ramach zajęć uzupełniających przewidziano realizację fortepianu, dykcję i interpretację, elementy gry aktorskiej i zespół wokalny. Natomiast dla specjalności wokalistyka

jazzowa w ramach zajęć uzupełniających zaproponowano fortepian, dykcję i interpretację, ćwiczenia rytmiczne i emisję głosu. Specjalność wokalistyka estradowa w ramach zajęć uzupełniających przewidywała realizację fortepianu dla wokalistyki, dykcję i interpretację, taniec i plastykę ruchu, zajęcia sceniczne i praktykę estradową, a także zespół wokalny. W specjalności lutnictwo w ramach zajęć uzupełniających można było realizować skrzypce albo inny instrument lutniczy, korektę lutniczą, projektowanie i modelowanie, akustykę lutniczą, a także historię sztuki lutniczej. Fortepian dla rytmiki, improwizacja fortepianową dla rytmiki, technika ruchu i taniec, metodyka nauczania rytmiki z praktyką to zajęcia uzupełniające dla specjalności rytmika⁴⁸⁷.

Nowością była też możliwość realizacji kształcenia słuchu jazzowego dla specjalności instrumentalistyka jazzowa i rozrywkowa, wokalistyka jazzowa i wokalistyka estradowa. W ramach zmian pilotażowych treści przedmiotu zasady muzyki zostały rozszerzone o elementy komputerowej edycji nut. Natomiast treści przedmiotu formy muzyczne zostały przeniesione do programu historii muzyki z literaturą muzyczną oraz do obowiązkowego przedmiotu analiza dzieła muzycznego.

Do katalogu nowości wpisuje się również realizacja historii muzyki jazzowej z literaturą muzyczną dla specjalności instrumentalistyka jazzowa i rozrywkowa, wokalistyka jazzowa, a także wokalistyka estradowa i harmonia jazzowa.

W zakresie szkoły muzycznej II stopnia wprowadzono moduły rozszerzające w trzech kategoriach: słuchowych, praktycznych i ogólnomuzycznych. Były to zajęcia profilujące i rozszerzające treści przedmiotów ogólnomuzycznych obligatoryjnych dla wszystkich uczniów.

Oprócz treści bezpośrednio związanych z kształceniem słuchu, harmonią, historią muzyki z literaturą i analizą muzyczną moduły mogły zawierać także inne przedmioty, wynikające z sylwetki absolwenta danej specjalności. Zajęcia te mogły być realizowane międzyoddziałowo, mogli w nich uczestniczyć uczniowie różnych specjalności od IV klasy (w szkołach i specjalnościach o 6-letnim cyklu nauczania) lub klasy II (w szkołach i specjalnościach o IV-letnim cyklu nauczania).

Moduł rozszerzający zajęcia słuchowe stanowiły przedmioty takie jak np.: solfeż tradycyjny, solfeż barwy, trening pamięci muzycznej, warsztat słuchu absolutnego, zajęcia przygotowujące do egzaminów wstępnych na uczelnie muzyczne. Wśród proponowanych modułów rozszerzających zajęcia praktyczne znalazły się przedmioty

⁴⁸⁷ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych, Dz.U. z 2014 r., poz. 785.

zawierające takie treści jak np.: wstęp do kontrapunktu, dwudziestowieczne systemy harmoniczne, współczesna notacja, podstawy instrumentacji, ćwiczenia z kompozycji, ćwiczenia z aranżacji, harmonia jazzowa, podstawy dyrygowania, czytanie partytur. Współczesne techniki kompozytorskie, krytyka muzyczna, wykonawstwo muzyki dawnej, instrumentoznawstwo, folklor muzyczny, historia jazzu i muzyki rozrywkowej, podstawy prawa autorskiego i przedsiębiorczości w kulturze i sztuce to propozycje zajęć odbywających się w ramach modułu rozszerzającego zajęcia ogólnomuzyczne. Także w szkole muzycznej II stopnia, w ramowym planie nauczania przeznaczono godziny do dyspozycji dyrektora. Nowe ramowe plany redukowały ilość godzin dydaktycznych i tak dla wszystkich specjalności i specjalizacji było to łącznie 61 godzin. Przedmioty przewidziane w nowych ramowych planach nauczania prowadzone były w oparciu o nowe podstawy programowe.

4.5. Podstawy programowe

Ustawa o systemie oświaty obligowała Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego do opublikowania najpóźniej do 31.08.2014 r. nowych podstaw programowych dla zawodów szkolnictwa artystycznego. Konieczność ta wynikała ze zmienionej definicji podstaw programowych kształcenia zawodowego w związku z reformą oświaty w zakresie szkolnictwa zawodowego. Definicja ta mówiła, że przez podstawę programową kształcenia w zawodach należy rozumieć obowiązkowe zestawy celów kształcenia i treści nauczania opisanych w formie oczekiwanych efektów kształcenia: wiedzy, umiejętności zawodowych oraz kompetencji personalnych i społecznych, niezbędnych dla zawodów lub kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach, uwzględnianych w programach nauczania i umożliwiających ustalenie kryteriów ocen szkolnych, wymagań egzaminacyjnych oraz warunków realizacji kształcenia w zawodach (w tym zalecane wyposażenie w pomoce dydaktyczne i sprzęt oraz minimalna liczba godzin kształcenia zawodowego). W definicji podstawy programowej położono nacisk na efekty kształcenia, które były i są stymulatorem wielu zmian w edukacji w zakresie Krajowych Ram Kwalifikacji. Przeniesiono punkt ciężkości z czynników wejściowych (np.: czas trwania nauki, liczba godzin, metody nauczania) na to, co uczący się wie i potrafi zrobić na koniec procesu uczenia. Dlatego mniej istotne było to, czego i jak się uczy, a ważniejsze stało się czego i po co w efekcie

się uczy. Nie tylko ważne było to, co uczeń umie i co potrafi, ale przede wszystkim jaki jest. Należy podkreślić ukierunkowanie na skuteczność, efektywność i jakość ⁴⁸⁸.

Weryfikując hipotezę w zakresie podstaw programowych badaniu poddano zapisy autorów podstaw dla poszczególnych przedmiotów, notatki osobiste ze zjazdów ekspertów, zapisy dziennika przebiegu pilotażu, materiały ze spotkań osób koordynujących pisanie podstaw programowych dla szkół muzycznych, plastycznych, baletowych i szkoły cyrkowej, a także materiały z konferencji szkolnictwa artystycznego, materiały przygotowane przez Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej datowane na 1.03.2013 r., nagrania video. Analiza wymienionych materiałów dowodzi poniższym stwierdzeniom, a przede wszystkim temu, że sposób opracowywania podstaw programowych był unikatowy. Ponad 232 ekspertów przez sześć miesięcy podczas zjazdów (8.03.2013 r., 22.03.2013 r., 5.04.2013 r.)⁴⁸⁹ konsultowało w zespołach i międzyzespołowo zapisy podstaw programowych. Powstała platforma wymiany doświadczeń między nauczycielami uczącymi przedmiotów ogólnomuzycznych i przedmiotów praktycznych. Jak dowodzą zapisy i notatki ze spotkania ogólnego ekspertów powołanych do opracowania podstaw programowych przedmiotów artystycznych szkół muzycznych, które odbyło się w Miętnej w dniu 23.03.2013 r. prowadzona gorąca dyskusja zaowocowała konstruktywnym rozumieniem wzajemnych oczekiwań i potrzeb. Uniknięto w ten sposób powstania dokumentu, którego poszczególne elementy byłyby skonstruowane przez pojedynczego, wyizolowanego eksperta, bez holistycznego spojrzenia na ucznia, co odnajduje potwierdzenie w jednym z wywiadów. *„Wypracowany model absolwenta szkoły muzycznej I st. i II st. był jednym z ważniejszych elementów budowy programów nauczania w szkołach pilotażowych. To zagadnienie tak ważne dla kierunków kształtowania programu nauczania i programu wychowawczego stanowiło podstawę programu wyrażonego w zapisach programowych. Od pytania kogo, i jak ma kształcić szkoła muzyczna I st. uzależniony był cały kształt założeń programowych szkół pilotażowych. Ustalony w wielogodzinnych dyskusjach, w licznym gronie zaangażowanych w pisanie podstaw programowych pedagogów, pozwolił na wypracowanie takiego modelu szkoły, który w swych założeniach miał, oprócz podstawowej roli wykształcenia młodego muzyka na pierwszym etapie kształcenia artystycznego, kształcić w nim umiejętność realizowania samodzielnie indywidualnych*

⁴⁸⁸ Za: E. Kędracka, *Efekty uczenia się – w centrum uwagi*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2010, nr 3(18), s. 2.

⁴⁸⁹ F. Brańka, *Informacja o przebiegu prac nad nowymi podstawami programowymi dla zawodów szkolnictwa artystycznego* [w:] *Nowoczesne przywództwo – inspiracje*, materiały konferencyjne, op. cit., s. 17–19.

zadań artystycznych (a więc wzbudzanie w nim i utrwalanie poczucia własnej wartości), nauczyć odpowiedzialność za efekt pracy końcowej w zespole, uczyć wzajemnego szacunku i właściwej komunikacji pomiędzy członkami zespołu, a także budować wzajemne zaufanie do siebie, co winno zaowocować pozytywnie w realizowanym zadaniu artystycznym. A więc ten model kształcenia, oprócz wartości czysto artystycznych, pozwalał na kształtowanie wartości i umiejętności, które we współczesnym społeczeństwie winny być podstawą jego istnienia i rozwoju” [PP1].

Podstawy programowe do poszczególnych przedmiotów koncentrowały się wokół celów kształcenia i treści nauczania. Składały się ze wspólnych efektów kształcenia dla wszystkich zawodów artystycznych na koniec nauki w szkole I i II stopnia, efektów kształcenia dla poszczególnych zawodów, specjalności w ramach zawodów, treści podstaw programowych do poszczególnych przedmiotów. Dla ekspertów piszących podstawy programowe podmiotem myślenia o efektach kształcenia był uczący się uczeń, a nie szkoła czy nauczyciel. Efekty kształcenia koncentrowały się na tym, co uczeń naprawdę wie i potrafi po ukończeniu szkoły, ale nie tylko w zakresie umiejętności zawodowych, lecz w szerszym kontekście kompetencji personalnych i społecznych. Opisując efekty kształcenia udzielono zatem odpowiedzi na pytanie co powinien umieć i potrafić absolwent szkoły artystycznej jako człowiek, obywatel, pracownik (np.: muzyk orkiestry, tancerz zespołu baletowego czy członek zespołu) już teraz i za kilka lub kilkanaście lat, gdy będzie kończył proces formalnej edukacji i trafi na rynek pracy, a także o czym nie wolno zapomnieć w toku kształcenia, by nie spowodować deficytów, z którymi tak często mamy do czynienia u osób rozpoczynających pracę (np.: brak umiejętności współpracy w zespole, deficyty w zakresie umiejętności komunikacyjnych, problemy w radzeniu sobie ze stresem, problemy ze stosowaniem prawa autorskiego, podstaw marketingu czy przepisów o prowadzeniu działalności gospodarczej). Proces powstawania podstaw programowych pokazał, że odpowiedzi na te pytania nie są proste⁴⁹⁰. Eksperci tworzący zapisy tego dokumentu mieli świadomość, że sześciolatek, który rozpoczął edukację 1 września 2014 r. na muzyczny rynek pracy wejdzie dopiero w 2031 r. Na spotkaniach i zjazdach ekspertów zadawano sobie pytania, jak może wyglądać rynek pracy i otaczająca rzeczywistość. Osoby uczestniczące w procesie powstawania nowych podstaw programowych przypominali sobie świat z 1997 r. (sprzed 16 lat, bo tyle trwa proces edukacji muzycznej), zauważając, że nie było wtedy Google, YouTube, polskiej Wikipedii. Prawie nikt jeszcze nie miał telefonu komórkowego,

⁴⁹⁰ Notatki z przebiegu zjazdów ekspertów piszących podstawy programowe – zjazd w dn. 8.03.2013 r., 22.03.2013 r. i 5.04.2013 r.

wprawdzie zdarzały się komputery, ale z internetem dopiero rozpoczęto pierwsze eksperymenty. Dla płyt CD w latach 90. XX w. proponowano nazwę płaskokrążek lustronumeryczny. Inne były wówczas konkursy na stanowiska w orkiestrach lub zespołach baletowych, inaczej funkcjonował rynek dzieł sztuki, czy reklamy. Eksperci mieli też świadomość, że proces edukacyjny nie jest w stanie wyprzedzić tempa zmian, dlatego powinien stwarzać warunki dla obecnych uczniów, umożliwiając im w przyszłości funkcjonowanie w świecie, który będzie wymagał od nich ustawicznego nabywania nowych kompetencji. Podstawa programowa określała efekty kształcenia, czyli to, co każdy uczeń o przeciętnych uzdolnieniach miał umieć i po zakończeniu etapu edukacyjnego⁴⁹¹.

Podstawy programowe do poszczególnych przedmiotów koncentrowały się wokół celów kształcenia i efektów kształcenia. Cele ogólne, czyli umiejętności ważne, były charakterystyczne dla nauczania danego przedmiotu, systematycznie kształcone podczas całego etapu edukacyjnego i stopniowo rozwijane. Stanowiły sens nauczania danego przedmiotu i odpowiadały na pytanie po co uczymy tego przedmiotu. Natomiast efekty kształcenia to były treści skonkretyzowane i bardziej uszczegółowione⁴⁹².

Podstawa programowa to główny akt prawny, na podstawie którego nauczyciel przygotowywał program nauczania, realizował proces edukacyjny, a następnie sprawdzał, czy uczniowie osiągnęli efekty kształcenia. Zapisy, które znajdują się w podstawie programowej stanowią zapis punktu docelowego. Efekty kształcenia wyznaczały ten punkt. Natomiast sposób osiągnięcia tego celu określał nauczyciel sobie sam. To od jego autonomicznych decyzji zależało, w jaki sposób poprowadzi uczniów do celu. Podstawa programowa w porównaniu z programem nauczania nie wskazywała metod i narzędzi, których nauczyciel miał używać chcąc osiągnąć cel. Koncentrowała się na końcowych efektach kształcenia uzyskanych przez ucznia. Dopiero w programie nauczania nauczyciel miał za zadanie określić szczegółowe treści kształcenia i opracować własne metody nauczania. Program nauczania uszczegóławiał zapisy podstawy programowej. Eksperci pisząc podstawy programowe mieli świadomość, że jej zakres powinien być realny do opanowania. Nie wykluczało to poszerzania zakresu nauczanych treści. Nauczyciel był wręcz zobowiązany do wzbogacania i pogłębiania treści nauczania stosownie do uzdolnień swoich uczniów⁴⁹³.

⁴⁹¹ Za: Materiały przygotowane przez Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej datowanych na 1.03.2013 r.

⁴⁹² Notatki z przebiegu zjazdów ekspertów piszących podstawy programowe – zjazd 8.03.2013 r.

⁴⁹³ Za: J. Niewiadomska-Kocik, *Modyfikacja programów nauczania dla szkół muzycznych w kontekście nowej podstawy programowej*, Materiały szkoleniowe CENSA, Ełk, 13.02.2015 r.

Zgodnie z założeniami zmian szkoły miały autonomię w podejmowaniu decyzji programowych. Ich konsekwencją były różnorodne szkolne zestawy programów nauczania. W zależności od tego, jakie programy nauczania zostały dopuszczone do użytku w danej szkole, różnie mogły być rozłożone akcenty w kształceniu wymienionych w podstawie programowej efektów kształcenia, ponieważ każdy z nauczycieli w swoich programach wskazywał na inne wartości. Ważne zatem było, aby suma tych wartości w skali szkoły wyczerpała katalog wszystkich zapisów w podstawie programowej.

Poszczególne zawody artystyczne zaprezentowane były osobno, z zachowaniem identycznej struktury zapisu uwzględniającej kolejno opis kształcenia, cele nauczania, opis kwalifikacji absolwenta, treści nauczania i osiągnięcia uczniów z obowiązkowych zajęć edukacyjnych. Nowa koncepcja podstaw programowych wprowadzała istotne zmiany dotyczące zarówno struktury podstaw programowych, jak i języka jakim były opisane efekty kształcenia. Zmiana dotyczyła wprowadzenia części wspólnej dla wszystkich zawodów artystycznych, w której efekty nauczania były przedstawione w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji indywidualnych i społecznych. Wiedza odnosiła się do zasobu powiązanych ze sobą faktów, zasad, teorii, dowodów i doświadczeń przyswojonych przez osobę uczącą się. Umiejętności były rozumiane jako zdolność wykorzystania wiedzy oraz wyćwiczonych sprawności do wykonywania zadań oraz rozwiązywania problemów. Szczególną wagę zwrócono na kompetencje personalne i społeczne. Potraktowano je, jako zdolność do autonomicznego i odpowiedzialnego wykonywania powierzonych zadań, gotowość do uczenia się przez całe życie, otwartość i wrażliwość na otoczenie, sprawność komunikowania się, umiejętność współdziałania z innymi w roli zarówno członka jak i lidera zespołu⁴⁹⁴.

Podstawy programowe w swej strukturze składały się z efektów kształcenia po zakończeniu nauki w szkole I stopnia, celów kształcenia – wymagań ogólnych, celów kształcenia – wymagań szczegółowych, efektów kształcenia po zakończeniu nauki w szkole II stopnia, efektów kształcenia w specjalnościach, celów kształcenia – wymagań ogólnych, celów kształcenia – wymagań szczegółowych. Podstawy programowe dotyczyły wyłącznie przedmiotów wymienionych w ramowych planach nauczania. Przedmioty realizowane w ramach modułów rozszerzających, dodatkowe przedmioty realizowane w ramach zajęć uzupełniających w ramach specjalności

⁴⁹⁴ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 grudnia 2010 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych (Dz.U. z 2011 r. Nr 15, poz. 70).

zawodowej lub godzin do dyspozycji dyrektora prowadzone były w oparciu o programy nauczania zatwierdzone w szkolnym zestawie programów nauczania.

Podczas powstawania podstaw programowych w pierwszej fazie prac eksperci zastanawiali się nad modelem absolwenta, czyli odpowiadali na pytania oprócz umiejętności jakie powinien posiadać kompetencje społeczne. Jak wynika z Raportu z badania Śródkresowa ocena realizacji celu szczegółowego założonego w XI Prioryecie POliŚ w Działaniu 11.3 jako odpowiedź na potrzeby rozwojowe szkolnictwa artystycznego określono mocne i słabe strony absolwentów szkół artystycznych. Respondenci w odpowiedzi na pytanie otwarte o mocne strony absolwentów najczęściej wskazywali na: kreatywność, utalentowanie, wiedzę teoretyczną, przygotowanie warsztatowe, otwartość, przebojowość. Za słabe strony badani najczęściej uznawali: brak doświadczenia i znajomości rynku pracy, brak umiejętności praktycznego wykorzystania posiadanej wiedzy, brak umiejętności interpersonalnych i komunikacyjnych przekładających się m.in. na problemy związane z funkcjonowaniem w zespole, czy kontakcie z klientem, brak konsekwencji w działaniu⁴⁹⁵.

Jak wynika z analizy publikacji „Podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych z komentarzami”⁴⁹⁶ i adnotacji znajdujących się w dzienniku obserwacji autorki w zapisach efektów kształcenia po zakończeniu nauki znalazły się kompetencje społeczne odpowiadające na potrzeby współczesnego środowiska muzycznego (wykonawcy i odbiorcy).

Tak przygotowany proces i zakres nowych podstaw programowych był skuteczny i doprowadził do powstania Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych⁴⁹⁷, które weszło w życie od 1 września 2014 r.

Odnosząc się do pierwszej hipotezy: pilotaż poprzedzający wprowadzenie zmian programowych w szkolnictwie muzycznym pozwolił na sprawdzenie nowych, projektowanych kierunków zmian w szkolnictwie muzycznym mających na celu

⁴⁹⁵ Por.: Raport z badania Śródkresowa ocena realizacji celu szczegółowego założonego w XI Prioryecie POliŚ w Działaniu 11.3 jako odpowiedź na potrzeby rozwojowe szkolnictwa artystycznego, zapotrzebowanie rynku pracy na absolwentów kierunków studiów, op. cit., s. 86.

⁴⁹⁶ A. Twardowska (red.), *Podstawy programowe kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych z komentarzami*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2014 r.

⁴⁹⁷ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych (Dz.U. z 2014 r., poz. 1039).

realizację społecznych funkcji muzyki, a jego przebieg wpłynął na proces legislacji dotyczący ramowych planów nauczania i podstaw programowych, należy stwierdzić, że została ona pozytywnie zweryfikowana.

Zmiany programowe w szkolnictwie artystycznym dotyczyły ramowych planów nauczania i podstaw programowych, które zawierały postulaty płynące ze społecznych funkcji muzyki. Ich znaczenie odnajdujemy w podsumowaniu kompetencji społecznych, jakimi powinien wykazać się absolwent szkoły muzycznej, wśród których najczęściej pojawiającymi się była otwartość na wiedzę, ciekawość świata, aktywność, kreatywność, wrażliwość. Przyszły absolwent miał być człowiekiem zorganizowanym, który szanuje dziedzictwo kulturowe swojego i innych narodów, przestrzega zasad kultury, wykazuje wrażliwość artystyczną w kreowaniu artystycznych zadań, rozwija pasję muzyczną poprzez podejmowanie inicjatyw artystycznych, publicznie prezentuje swoje dokonania, pracuje w zespole i bierze współodpowiedzialność za efekty tej pracy, integruje się i współpracuje z członkami zespołu, buduje relacje oparte na zaufaniu, wykazuje się w działaniu aktywną postawą, organizuje swoją indywidualną pracę, przewiduje skutki podejmowanych działań, potrafi skutecznie radzić sobie ze stresem, konsekwentnie dąży do celu, buduje relacje oparte na zaufaniu, jest odpowiedzialny i obowiązkowy, ciekawy świata, wrażliwy na piękno, odnoszący się z szacunkiem do innych, w pełni odpowiedzialny za swoje czyny, empatyczny, posiadający umiejętność uważnego słuchania, integrowania, rozumienia i zarządzania silnymi emocjami, mający szacunek do siebie i innych, posiadający umiejętność wyrażania siebie.

Niekonwencjonalny sposób zarządzania tą zmianą edukacyjną pozwolił na dokonanie zapisów w procesie legislacji dotyczącej ramowych planów nauczania i podstaw programowych, które odzwierciedlały sprawdzone rozwiązania, dające odpowiedzi na nurtujące środowisko szkolnictwa artystycznego pytania i wątpliwości, będące nieodłączną cechą każdej zmiany.

ROZDZIAŁ V

ROLA CENTRUM EDUKACJI NAUCZYCIELI SZKÓŁ ARTYSTYCZNYCH W UPOWSZECHNIANIU WIEDZY MUZYCZNEJ I SPOŁECZNYCH FUNKCJI MUZYKI

5.1. Powstanie Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych

W niniejszej dysertacji postawiono hipotezę, iż podczas działań pilotażowych nastąpiło rozszerzenie zakresu zadań publicznej placówki dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół artystycznych, czyli Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych mające na celu podejmowanie działań wspierających środowiska nauczycieli szkół muzycznych w osiągnięciu przez uczniów kompetencji opisanych w modelu absolwenta, jako przystosowanie do partycypacji w społecznym życiu muzycznym.

Aby zweryfikować powyższą hipotezę zastosowano metodę monograficzną, badając plany pracy instytucji, plany nadzoru pedagogicznego, plany nadzoru pedagogicznego Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego nad CENSA, raporty z wewnętrznego nadzoru pedagogicznego, wyniki i wnioski z nadzoru pedagogicznego, sprawozdania z realizacji nadzoru pedagogicznego, sprawozdania z realizacji zadań statutowych, sprawozdania z realizacji doradztwa metodycznego, sprawozdania z działalności, wykaz stacjonarnych form doskonalenia i dokształcania planowanych do realizacji w danym roku szkolnym, wykaz tematów kursów e-learningowych planowanych do realizacji w danym roku szkolnym, wykaz tematów szkoleń na życzenie planowanych do realizacji w danym roku szkolnym, informator o formach doskonalenia i dokształcania nauczycieli szkół artystycznych na dany rok szkolny, informator dotyczący zadań osoby odpowiedzialnej za organizację szkolenia w CENSA, informator dotyczący zadań osoby odpowiedzialnej merytorycznie za szkolenie w CENSA, standardy przygotowania materiałów na szkolenie w CENSA, ewaluację materiałów szkoleniowych CENSA, procedurę organizacji szkoleń, propozycję zmian w ofercie szkoleniowej CENSA, wyniki badań potrzeb szkoleniowych, dokumentację z przeprowadzonego audytu CENSA w latach 2014–2015, dokumentację z przeprowadzonego audytu CEA w 2015 roku, raport z ewaluacji zewnętrznej problemowej placówki (2014), protokoły kontroli w ramach sprawowania nadzoru pedagogicznego nad CENSA (2014–2015), wyniki i wnioski z nadzoru pedagogicznego

w CENSA, protokoły z ewaluacji w ramach sprawowania nadzoru pedagogicznego nad CENSA (2014–2015), protokół z kontroli Centrum Edukacji Artystycznej, zestawienia zrealizowanych szkoleń przez CENSA, plany kursu pedagogicznego dla czynnych zawodowo nauczycieli, plany kursu kwalifikacyjnego zarządzania oświatą, sprawozdania z kursu pedagogicznego dla czynnych zawodowo nauczycieli, sprawozdania z kursu pedagogicznego dla czynnych zawodowo nauczycieli, sprawozdania ze szkolenia dla kandydatów na ekspertów MEN ds. awansu zawodowego, raporty z ewaluacji szkoleń, wydawnictwa CENSA. Dokonano weryfikacji hipotezy także w wyniku obserwacji uczestniczącej (odbiorca działań CENSA, doradca metodyczny i dyrektor tej instytucji w latach 2014-2015).

W wyniku tych działań ustalono, że Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych było publiczną placówką doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnopolskim, prowadzoną i nadzorowaną przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Jej zadaniem było wyspecjalizowane doształcanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli szkół artystycznych. Placówka wspierała kadrę szkół artystycznych poprzez współpracę z Centrum Edukacji Artystycznej, placówkami doskonalenia, szkołami artystycznymi, uczelniami wyższymi i najlepszymi specjalistami z różnych dziedzin. Była profesjonalną i odpowiedzialną placówką, spełniającą oczekiwania i potrzeby nauczycieli oraz kadry kierowniczej szkół artystycznych.

Organizacja procesu doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół artystycznych ma swoją historię rozpoczynającą się od 1954 r., kiedy to powstał Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego⁴⁹⁸, który organizował i opracowywał materiały dotyczące nauczania poszczególnych przedmiotów i wychowania, prowadził systematyczne i planowane badania nad przydatnością programów, podręczników i pomocy naukowych, zajmował się badaniem metod pracy w realizowaniu programów nauczania, zgłaszał Zarządowi Szkół Artystycznych projekty nowych programów lub projektów zmian w programach poszczególnych. Do zadań COPSA należało systematyczne doskonalenie nauczycieli szkół artystycznych, upowszechnianie doświadczeń wyróżniających się nauczycieli, rozwijanie i pogłębianie wśród nauczycieli zainteresowań problemami naukowymi i artystycznymi, zachęcanie do eksperymentów pedagogicznych, organizowanie badań pedagogicznych. Jednostka realizowała swoje zadania poprzez organizację konferencji krajowych, narad i seminariów w sprawie doskonalenia nauczycieli, organizację kursów wakacyjnych

⁴⁹⁸ Na podstawie uchwały nr 468/54 Prezydium Rządu wydanej 17.07.1954 r. oraz na podstawie zarządzenia nr 148 Ministra Kultury i Sztuki. Statut określający zadania został wprowadzony na mocy zarządzenia nr 132 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 26 października 1960 r.

i śródrocznych, wydawanie biuletynów, skryptów metodycznych dla nauczycieli szkół artystycznych, współdziałanie z instytucjami wydawniczymi w zakresie wydawania materiałów metodycznych oraz przygotowywanie zestawu wydawnictw i pomocy szkolnych, współpracę z pokrewnymi instytucjami w Polsce oraz za granicą.

Powstałe 1.08.2007 r. Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych⁴⁹⁹ nawiązywało do działalności Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego. Organem prowadzącym i sprawującym nadzór pedagogiczny był Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Pierwszą siedzibą CENSA były wynajmowane od Centrum Naukowo-Badawczego Radia i Telewizji przy ul. Wałbrzyskiej 3/5 pomieszczenia o powierzchni ok. 190 m²⁵⁰⁰, a następnie w 2008 r. CENSA otrzymała nową siedzibę w Warszawie, przy ul. Nowy Świat 27, wynajętą od Spółdzielni Wydawniczej Książka i Wiedza (powierzchnia 260 m²)⁵⁰¹.

Działalność szkoleniową zainaugurowano 22.10.2007 r. organizacją cyklu szkoleń „Nowy Dyrektor”, przeznaczonym dla osób, które 1.09.2007 r. po raz pierwszy objęły funkcję dyrektora. Z analizy sprawozdań z działalności i z realizacji nadzoru pedagogicznego wynika, że w ciągu 10 lat swojej działalności, czyli w latach 2007–2017 CENSA przeprowadziła ponad 1400 szkoleń stacjonarnych, ponad dwadzieścia kursów kwalifikacyjnych, kilkanaście konferencji i wiele seminariów, łącznie około 18000 godzin dydaktycznych różnych form kształcenia. Z rejestru wydanych świadectw w tych latach wynika, iż CENSA wydała 28000 zaświadczeń⁵⁰².

Aby zweryfikować hipotezę mówiącą, że podczas działań pilotażowych nastąpiło rozszerzenie zakresu zadań Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych mające na celu podejmowanie działań wspierających środowiska nauczycieli szkół muzycznych w osiągnięciu przez uczniów kompetencji opisanych w modelu absolwenta zachodzi konieczność zapoznania się z ideą funkcjonowania jednostki doskonalenia zawodowego, podstawami prawnymi jej działalności i strukturą organizacyjną.

⁴⁹⁹ Założycielką i pierwszym dyrektorem CENSA była Małgorzata Rosińska-Kocon-pedagog, specjalistka prawa oświatowego, metodyki nauczania oraz zarządzania oświatą. Działalność placówki odbywała się na podstawie ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. Zm.), rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2003 r. w sprawie warunków i trybu tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz organizacji i sposobu działania placówek doskonalenia nauczycieli, w tym zakresu ich działalności obowiązkowej oraz zadań doradców metodycznych, warunków i trybu powierzenia nauczycielom zadań doradcy metodycznego (Dz.U. Nr 84, poz. 779), rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. Nr 200, poz. 1537) i własnego statutu.

⁵⁰⁰ Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w roku 2007 (L.dz. 835/08), s. 1.

⁵⁰¹ Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w roku 2008, s. 1.

⁵⁰² Dane pochodzą z zestawień zawartych w sprawozdaniach z działalności placówki za lata 2007–2017.

5.2. Koncepcja doskonalenia zawodowego nauczycieli w społeczeństwie uczącym się

Doskonalenie nauczycieli ma znaczący wpływ na poprawę jakości uczenia dzieci i młodzieży. Wiedza zdobyta na studiach, uzupełniana i poszerzana dzięki udziałowi w konferencjach, seminariach i kursach, często nie wystarcza do efektywnej pracy. Potrzebne jest także zarządzanie wiedzą, które pozwoli na skuteczne inicjowanie i wdrażanie zmian służących rozwojowi szkoły. Z punktu widzenia wszystkich zainteresowanych (uczniów, nauczycieli, dyrekcji, rodziców) ważna jest wspólna analiza doświadczeń szkolnych i wykorzystywanie wniosków do wypracowywania konkretnych rozwiązań stosowanych w czasie procesu uczenia się. Wyzwania, jakie stoją przed polskimi nauczycielami występują we wszystkich współczesnych systemach edukacyjnych.

U progu powstania CENSA ważnym było stworzenie systemu kompleksowego wspomagania, który odpowiadałby na rzeczywiste potrzeby szkoły i zapewniłby jej skuteczną pomoc, zaś nauczycielom pozwoliłby podnosić kompetencje zawodowe i rozwijać swój warsztat pracy. Niezwykle ważne stało się, aby zarówno szkoły, jak i placówka doskonaląca nauczycieli, rozwijały się w kierunku organizacji uczących się. Jak wynikało z ankiet dotyczących potrzeb doskonalenia większość nauczycieli chciała przede wszystkim doskonalić umiejętności pracy z uczniami oraz wykorzystywać nowe technologie w nauczaniu. Duża była też potrzeba indywidualizacji nauczania, kształtowania umiejętności motywowania, kształcenia umiejętności międzyprzedmiotowych. Wielu nauczycieli uważało, że w procesie nauczania należy diagnozować potrzeby rozwojowe, które winny stać się podstawą działań. W wizji doskonalenia zawodowego nauczycieli szkolnictwa artystycznego pewnikiem było, że placówka doskonalenia służy do wspomagania, jako partner szkoły i wpływa na motywowanie nauczycieli do samodzielnej i zespołowej refleksji nad własną pracą. Wspomaganie jako proces towarzyszący szkole w procesie rozwoju rozpoczynało się od diagnozy potrzeb, przez zaplanowanie i przeprowadzenie działań wspomagających szkołę, pomoc w wykorzystaniu wiedzy i umiejętności w pracy zawodowej nauczycieli, po monitorowanie efektów wprowadzanych zmian. Skuteczny proces doskonalenia realizowany był poprzez formy doskonalenia wykorzystujące wiedzę i doświadczenie pedagogów, zakładał wymianę doświadczeń z nauczycielami i dyrektorami, a także za priorytet stawiał wspólne wypracowywanie rozwiązań i wdrażanie ich do szkolnej praktyki.

5.3. Prawne podstawy funkcjonowania CENSA

Cele i zadania CENSA, jak również prawne podstawy funkcjonowania określał statut⁵⁰³. Jego analiza pozwoliła stwierdzić, że celem działalności Centrum było inspirowanie, przygotowywanie, koordynowanie i realizacja zadań w zakresie dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli i kadry kierowniczej szkół artystycznych.

Badanie zapisów pierwszego statutu wskazuje, że do zadań instytucji należało przygotowywanie programów doskonalenia zawodowego oraz opracowywanie materiałów edukacyjnych dla nauczycieli w zakresie przedmiotów artystycznych, współpraca w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli z partnerami krajowymi i zagranicznymi, współpraca z organami sprawującymi nadzór pedagogiczny w opracowywaniu priorytetów doskonalenia zawodowego nauczycieli, organizowanie różnorodnych form współpracy i wymiany doświadczeń, w tym warsztatów, konferencji i seminariów dla nauczycieli poszczególnych specjalności oraz poszczególnych typów szkół artystycznych, wspieranie inicjatyw nauczycieli oraz wspomaganie samokształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Centrum mogło za zgodą ministra prowadzić kursy kwalifikacyjne dla nauczycieli.

Nowy, rozszerzony w 2010 r. katalog zadań CENSA zawierał organizowanie szkoleń dla kandydatów na ekspertów komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych awansu zawodowego nauczycieli, prowadzonych zgodnie z odrębnymi przepisami w sprawie ramowego programu szkolenia kandydatów na ekspertów, prowadzenie działalności wydawniczej wspomagającej doskonalenie zawodowe nauczycieli szkół artystycznych, realizowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli-doradców metodycznych i nauczycieli-konsultantów, inicjowanie i prowadzenie działalności koncepcyjno-badawczej, dotyczącej zakresu i sposobu organizowania form doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół artystycznych, służącej diagnozowaniu oraz prognozowaniu kierunków rozwoju dziedziny objętej zakresem realizowanej działalności, wnioskowanie do ministra propozycji rozwiązań legislacyjnych w zakresie realizowanej działalności⁵⁰⁴. Rozszerzenie pola funkcjonowania Placówki o te zakresy, które dotyczą diagnozowania i wyznaczania kierunków rozwoju szkolnictwa artystycznego, w konsekwencji było kluczowe dla prowadzenia prac pilotażowych.

⁵⁰³ Statut nadany Zarządzeniem nr 19 Ministra Kultury i Dziedzictwa z dnia 13 lipca 2007 r. w sprawie utworzenia i nadania statutu placówce doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych.

⁵⁰⁴ Za: Zarządzenie nr 6 Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 15 marca 2010 r. w sprawie utworzenia i nadania statutu placówce doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych.

Także kolejna zmiana statutu w 2013 r. miała duże znaczenie w weryfikacji hipotezy, ponieważ dedykowana była pilotażowi. Do katalogu obowiązkowych zadań CENSA została dodana organizacja i prowadzenie doskonalenia zawodowego doradców metodycznych, powołanych z racji realizacji zmian pilotażowych. Do zadań obowiązkowych Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych należało przygotowywanie programów doskonalenia zawodowego, opracowywanie i publikacja materiałów informacyjnych i edukacyjnych, organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego nauczycieli, organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego dyrektorów w zakresie zarządzania oświatą, organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego nauczycieli-doradców metodycznych. Wśród zadań Centrum było wspieranie różnorodnych form współpracy i wymiany doświadczeń, wspieranie inicjatyw nauczycieli oraz wspomaganie samokształcenia i doskonalenia zawodowego, a także diagnozowanie potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego, opracowywanie we współpracy z organami sprawującymi nadzór pedagogiczny priorytetów doskonalenia zawodowego. Centrum miało współpracować w zakresie doskonalenia zawodowego z partnerami krajowymi i zagranicznymi, organizować szkolenia dla kandydatów na ekspertów komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych awansu zawodowego nauczycieli, prowadzić zgodnie z przepisami w sprawie ramowego programu szkolenia kandydatów na ekspertów wchodzących w skład komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o awans na stopień zawodowy, sposobu prowadzenia listy ekspertów oraz trybu wpisywania i skreślania ekspertów z listy. Jako zadanie dodatkowe dla Centrum określono inicjowanie i prowadzenie działalności koncepcyjno-badawczej, dotyczącej zakresu i sposobu organizowania form doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół artystycznych, służącej diagnozowaniu oraz prognozowaniu kierunków rozwoju dziedziny objętej zakresem realizowanej działalności, organizowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli-konsultantów, wnioskowanie do Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego propozycji rozwiązań legislacyjnych w zakresie realizowanej działalności. Centrum zadania te wykonywało poprzez prowadzenie form doskonalenia, w tym seminariów, konferencji, wykładów, warsztatów i szkoleń, udzielanie konsultacji i upowszechnianie przykładów dobrej praktyki⁵⁰⁵.

⁵⁰⁵ Za: Zarządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 1 lipca 2013 r. w sprawie utworzenia i nadania statutu placówce doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych.

Jak wskazuje wystąpienie pokontrolne Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 1.04.2015 r. sporządzone przez Biuro Audytu Wewnętrznego i Kontroli Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego (BAK-092-Z64/15 i BAK/Z65/15) wśród regulaminów stanowiących przepisy wewnętrzne na podstawie, których funkcjonowało Centrum znajdował się m.in. Regulamin organizacyjny, Zasady (polityka) rachunkowości, Zasady zatrudniania i wynagradzania specjalistów Centrum, Instrukcja inwentaryzacyjna, Procedura obiegu dokumentów księgowych, Instrukcja obiegu i kontroli dowodów księgowych w Centrum, Procedura postępowania przy udzielaniu zamówień, których wartość w złotych nie przekracza równowartości kwoty 14.000 euro, Instrukcja kancelaryjna, Regulamin telepracy, Zasady kontroli zarządczej⁵⁰⁶, które wyznaczały m.in. strukturę organizacyjną placówki.

5.4. Struktura organizacyjna

Na podstawie badania takich dokumentów jak Regulamin Organizacyjny⁵⁰⁷, wprowadzonych schematów struktury organizacyjnej zawartej w dokumentacji kontroli zarządczej, a także na podstawie wniosków z powyższego wystąpienia pokontrolnego określono strukturę organizacyjną CENSA i zakres kompetencyjny poszczególnych jej organów zwracając uwagę na typowy jak dla placówek doskonalenia zawodowego układ współpracujących dwóch działów – merytorycznego (wydział doskonalenia, wydawnictw, multimediiów) i organizacji szkoleń.

Zadaniem dyrektora placówki było kierowanie, zarządzanie placówką, określanie jej celów i kierunków rozwoju, sprawowanie nadzoru pedagogicznego, przygotowywanie do zatwierdzenia przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego planów pracy, sprawozdań z ich wykonania i planów i sprawozdań finansowych, decydowanie o środkach finansowych, tworzenie, przekształcanie lub likwidowanie komórek organizacyjnych Centrum, powierzanie stanowisk kierowniczych i samodzielnych, nadawanie Regulaminu Organizacyjnego Centrum po pozytywnym zaopiniowaniu przez Ministra, zarządzanie rozpoznania i analizy potrzeb szkoleniowych, analizowanie wyników i oceny szkoleń. Zadania swojego zastępcy określał dyrektor w Regulaminie Organizacyjnym Centrum⁵⁰⁸.

⁵⁰⁶ Wystąpienie pokontrolne Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 1.04.2015 r. dokonane przez Biuro Audytu Wewnętrznego i Kontroli Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego (BAK-092-Z64/15 i BAK/Z65/15), s. 6.

⁵⁰⁷ Za: Zarządzenie nr 6/2010 Dyrektora Centrum z dnia 16 marca 2010, Zarządzenie nr 5/2013 Dyrektora Centrum z dnia 9 sierpnia 2013 r.

⁵⁰⁸ Za: Regulamin Organizacyjny wprowadzony Zarządzeniem nr 6/2010 Dyrektora Centrum z dnia 16 marca 2010, zmieniony Zarządzeniem nr 5/2013 Dyrektora Centrum z dnia 9 sierpnia 2013, s. 2.

Rolą pracowników pedagogicznych, merytorycznych (konsultantów, specjalistów) było opracowywanie i realizacja oferty szkoleniowej oraz nadzór i ewaluacja szkoleń, w szczególności: opracowywanie i realizacja projektów szkoleniowych, pogłębione badania potrzeb nauczycieli, koordynowanie pracy doradców metodycznych i wykładowców oraz projektowanie ich kształcenia ustawicznego, odpowiedzialność za szkolenia na odległość, przygotowywanie propozycji do oferty szkoleniowej, koordynowanie powstawania programów szkoleniowych i odpowiedzialność za ich poziom merytoryczny, gwarantowanie zaangażowanych i wykwalifikowanych wykładowców, koordynowanie rozpoznania i analizy potrzeb szkoleniowych, oraz przeprowadzanie ewaluacji, oceny i analizy wyników szkoleń⁵⁰⁹.

Zadaniem wykładowców była współpraca z pracownikami merytorycznymi przy opracowywaniu programów szkoleń, przygotowywanie konspektów zajęć i opracowywanie materiałów dydaktycznych, współpraca z pracownikami ds. organizacji szkoleń w zakresie rozpoznawania problemów organizacyjnych, prowadzenie zajęć.

Szczególną rolę pełnili koordynatorzy czterech makroregionów CENSA. Do ich zadań należało reprezentowanie CENSA w makroregionie, utrzymywanie kontaktów z lokalnym środowiskiem nauczycieli szkół artystycznych, badanie ich potrzeb, koordynowanie szkoleń odbywających się w szkołach (szkolenia „na życzenie”), współpraca z wizytatorami CEA.

5.5. Działalność merytoryczna w latach 2007–2016

Aby móc dokonać analizy działalności merytorycznej pod kątem weryfikacji hipotezy mówiącej, że na potrzeby wsparcia środowiska szkół pilotażowych nastąpiło rozszerzenie zakresu działalności Placówki uznano za zasadne przedstawienie zarysu działalności Centrum poprzedzającego czas trwania pilotażu. Analiza sprawozdań z działalności merytorycznej, z nadzoru pedagogicznego, planów pracy, a także raportów ewaluacyjnych dowodzi prowadzenia działalności w poniższym zakresie merytorycznym.

Jak wskazuje analiza treści zawartych w sprawozdaniu z działalności za 2007 r. już w pierwszej fazie działalności we wrześniu i październiku 2007 r. dokonano wstępnej diagnozy potrzeb szkoleniowych. Analiza 1125 ankiet stała się podstawą do opracowania oferty szkoleniowej Centrum na 2008 r.⁵¹⁰ Podobne działania poprzedzały

⁵⁰⁹ *Ibidem*, s. 3.

⁵¹⁰ Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w roku 2007, s. 2–3.

przygotowywanie oferty szkoleniowej każdego roku, była ona zamieszczana w Informatorze o formach doskonalenia i kształcenia.

Każdego roku CENSA przeprowadzała około 100 szkoleń rocznie, których tematyka dotyczyła wspomagania procesu kształcenia, aspektów prawnych, zagadnień ogólnoszkolnych, nowych technologii w szkole, psychologicznych i pedagogicznych zagadnień związanych z kształceniem artystycznym, działań zarządczych, związanych z nadzorem pedagogicznym. Początkowo szkolenia miały formę stacjonarną, z czasem przybrały postać „szkoleń na życzenie” w siedzibie danej szkoły. W 2008 r. rozpoczęto organizację szkoleń kandydatów na ekspertów (umowa CODN-CENSA)⁵¹¹.

W 2008 r. stworzono też platformę e-learningową CENSA i rozpoczęto przygotowania do realizacji nowatorskich szkoleń e-learningowych⁵¹². W listopadzie 2009 r. uruchomiono realizację szkoleń e-learningowych, a z czasem b-learningowych. Priorytetem wśród tematów szkoleniowych była rekrutacja do szkół artystycznych, zasady BHP w szkole artystycznej, wspieranie nowo powołanych dyrektorów i nauczycieli rozpoczynających pracę, doskonalenie umiejętności kadry zarządzającej (np. szkolenia dla kierowników sekcji).

Własna obserwacja uczestnicząca autorki dysertacji, analiza sprawozdań z działalności i planów nadzoru pedagogicznego pozwoliły na postawienie twierdzenia, iż CENSA od samego początku swojego funkcjonowania dbała o wysoki poziom realizowanych szkoleń. Dobór wykładowców-autorytetów w danej dziedzinie, jak również nauczycieli ze środowiska szkół artystycznych osiągających bardzo dobre wyniki w swojej pracy, odpowiedni dobór metod i wykorzystywanie nowoczesnych technologii sprawiał, że organizowane przedsięwzięcia odznaczały się bardzo wysoką jakością. Placówka przygotowywała obszerne materiały szkoleniowe. Sama organizacja szkoleń była bardzo szczegółowo rozplanowana. Dowodzą temu treści takich dokumentów, jak „Zasady przygotowania materiałów na szkolenia w CENSA”, „Standard przygotowania materiałów na szkolenia w CENSA”, „Zasady przygotowania organizacyjnego szkolenia w CENSA”, „Zadania osoby odpowiedzialnej merytorycznie za szkolenie CENSA”⁵¹³.

Na cotygodniowych odprawach całego zespołu CENSA dokonywano ewaluacji szkoleń odbywających się w minionym tygodniu. Potwierdza ten fakt nie tylko własna

⁵¹¹ Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w roku 2008, s. 3.

⁵¹² *Ibidem*, s. 4.

⁵¹³ „Zasady przygotowania materiałów na szkolenia w CENSA”, „Standard przygotowania materiałów na szkolenia w CENSA”, „Zasady przygotowania organizacyjnego szkolenia w CENSA”, „Zadania osoby odpowiedzialnej merytorycznie za szkolenie CENSA” stanowiące wewnętrzne dokumenty przygotowane w latach 2007–2009.

obserwacja, ale także analiza zestawień i sprawozdań ewaluacyjnych. Dokładnie rozpatrywano i omawiano uwagi uczestników, ich propozycje szkoleniowe, wyciągano wnioski służące podniesieniu poziomu merytorycznego i organizacyjnego szkoleń. Badanie dokumentacji ewaluacyjnej dowodzi, iż wyniki ewaluacji zestawiano w systemie roku szkoleniowego⁵¹⁴. W celu zachowania jak największej sprawności organizacyjnej wprowadzono elektroniczny system rejestracji funkcjonujący od początków działalności placówki. W 2015 r. zaczął funkcjonować nowy system rejestracji, który umożliwił tworzenie indywidualnych kont uczestników szkoleń.

Jak wskazuje analiza treści zawartych w sprawozdaniu z działalności za 2007 r. od samego początku swojej działalności CENSA organizowała Kurs Zarządzania Oświatą dla kandydatów na dyrektorów szkół artystycznych. Zakres tematyczny i program kursu był zgodny z ramowym programem Ministerstwa Edukacji Narodowej z 1999 r., obejmujący 210 godzin wzbogacony o prezentację doświadczeń dyrektorów szkół artystycznych. W zakresie treści nauczania był on dostosowany do szkolnictwa artystycznego oraz zmian, które nastąpiły w zakresie rozwoju wykładanych dziedzin wiedzy i w zakresie prawa oświatowego. W programie kursu znajdował się blok wykładów kształtujących umiejętności warsztatu pracy, a także blok wykładów i warsztatów kształtujących umiejętności społeczne, koncepcyjne.

Centrum było także organizatorem Kursu Kwalifikacyjnego dla czynnych zawodowo nauczycieli. Zakres tematyczny i program kursu był zgodny z ramowym programem Ministerstwa Edukacji Narodowej z 1992 r. i obejmował 270 godzin. W zakresie treści nauczania był on dostosowany do szkolnictwa artystycznego, a jego celem było uzyskanie kwalifikacji pedagogicznych. Tematy były zgrupowane w dwa bloki tematyczne. Podstawy edukacji mówiły o społecznym sensie edukacji, socjopsychologicznych mechanizmach życia w szkole, planowaniu i wykonywaniu zadań dydaktycznych i wychowawczych. Blok tematów związanych z metodyką nauczania dotyczył zadań metodyki nauczania, realizacji podstawy programowej, organizacji procesu dydaktycznego, kontroli i oceny przebiegu procesu dydaktycznego, dokumentacji przebiegu nauczania⁵¹⁵.

Na stronie internetowej Placówki zamieszczany był Biuletyn CENSA zawierający pytania uczestników szkoleń i udzielane przez ekspertów odpowiedzi. Biuletyn miał również formę drukowaną. Nie była to jedyna forma publikacji. Jak czytamy w sprawozdaniach z działalności instytucji rozległy obszar funkcjonowania sta-

⁵¹⁴ Za: Protokół z dnia 9 sierpnia 2011 r. z przeprowadzonej w dniu 27 lipca 2011 r. przez wizytatora Centrum Edukacji Artystycznej kontroli Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych.

⁵¹⁵ Za: Sprawozdania z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w latach 2008–2017.

nowiły publikacje o różnorodnej tematyce, a wśród nich seria poradników kieszonkowych CENSA. Pierwszy z nich nosił tytuł „Jak pozyskiwać fundusze dla szkół artystycznych” autorstwa Jolanty Bedner, Aleksandry Michej i Pawła Stułki⁵¹⁶. Poradnik informował o źródłach pozyskiwania środków takich jak Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Programy Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. „Wybór przepisów oświatowych dla szkolnictwa artystycznego”⁵¹⁷ z komentarzem prawnym Piotra Micheja i Tomasza Wyderki obejmował przepisy prawa oświatowego aktualne na dzień 1.01.2008 r. Konsekwencją tej publikacji było powstanie serwisu e-prawo na stronie internetowej www.censa.pl. Największą zaletą kolejnej publikacji „Tworzenie programów nauczania” autorstwa prof. Stanisława Dylaka⁵¹⁸ było przedstawienie wszystkich etapów tworzenia programów nauczania, wielopłaszczyznowe zagadnienia z tym związane w odniesieniu do specyfiki przedmiotów artystycznych. Kolejna publikacja pt. „Organizacja pracy sekretariatu szkoły”⁵¹⁹ Magdaleny Ratalewskiej, Agnieszki Wierzbickiej, Piotra Mikosika traktowała nie tylko o organizacji pracy serca szkoły, jakim jest sekretariat, ale też o indywidualnej, własnej organizacji pracy. Bardzo cennym dla nauczycieli sekcji smyczkowej okazał się być poradnik autorstwa polskich lutników Alicji Hołoga-Marduły i Stanisława Marduły „Jak dbać o instrumenty smyczkowe?”⁵²⁰, w którym możemy odnaleźć informację na temat historii, budowy instrumentów smyczkowych podstawowych zasad dbania o te instrumenty, jak również cenne wskazówki związane z konserwacją, naprawą instrumentów smyczkowych i zagadnieniami prawnymi związanymi z wywożeniem instrumentów lutniczych poza granice Polski. „Ocenianie kształtujące w szkołach artystycznych”⁵²¹ autorstwa Jolanty Bedner, Anny Głównyńskiej, Bogdana Górnik, Aleksandry Klups, Urszuli Piter-Zawadka, Stanisława Sadłowskiego, Anny Siemińskiej, Zuzanny Sucharowskiej, Jolanty Sznajder to kolejny poradnik poruszający bardzo trudne zagadnienia związane z ocenianiem w szkołach artystycznych. Publikacja poddaje refleksji proces zarządzania działaniami dydaktycznymi, tak by uczeń osiągnął sukces. „BHP w szkole

⁵¹⁶ J. Bedner, A. Michej, P. Stułka, *Jak pozyskiwać fundusze dla szkół artystycznych*, CENSA, Warszawa 2007.

⁵¹⁷ P. Michej, T. Wyderka, *Wybór przepisów oświatowych dla szkolnictwa artystycznego*, CENSA, Warszawa 2007.

⁵¹⁸ S. Dylak, *Tworzenie programów nauczania*, CENSA, Warszawa 2008.

⁵¹⁹ M. Ratalewska, A. Wierzbicka, P. Mikosik, *Organizacja pracy sekretariatu szkoły*, CENSA, Warszawa 2009.

⁵²⁰ A. Hołoga-Marduła, S. Marduła, *Jak dbać o instrumenty smyczkowe?*, CENSA, Warszawa 2009.

⁵²¹ J. Bedner, A. Głównyńska, B. Górnik, A. Klups, U. Piter-Zawadka, S. Sadłowska, A. Siemińska, Z. Sucharowska, J. Sznajder, *Ocenianie kształtujące w szkołach artystycznych*, CENSA, Warszawa 2009.

artystycznej”⁵²² autorstwa Wandy Bukały to poradnik pomagający dyrektorom i pracownikom zajmującym się w szkołach artystycznych bezpieczeństwem i higieną pracy opracować skuteczne procedury i instrukcje tak by stworzyć bezpieczną szkołę. „Prawo kadrowe w szkołach artystycznych”⁵²³, czyli publikacja traktująca o zatrudnianiu nauczycieli to poradnik CENSA napisany przez Annę Topolską. „Poradnik nauczyciela bibliotekarza szkoły artystycznej”⁵²⁴ został przygotowany przez Mirosławę Majewską, Wiesławę Krynicką i mówi o nowoczesnej organizacji biblioteki szkoły artystycznej. Kolejnym poradnikiem była publikacja Tomasza Wyderki „Decyzje administracyjne i zarządcze dyrektora szkoły artystycznej”⁵²⁵, zaś „Prawo autorskie w praktyce szkół artystycznych”⁵²⁶ w przystępny sposób prezentował Rafał Gola. W różnorodnym zakresie tematycznym nie zabrakło też „Sztuki komunikacji międzyludzkiej w szkole artystycznej” Magdaleny Zalewskiej⁵²⁷, „Sześciolatka w szkole muzycznej” Bożeny Janiszewskiej⁵²⁸, „Zakładowego Funduszu Świadczeń Socjalnych” Anny Topolskiej⁵²⁹, czy „Kontroli zarządczej w szkole artystycznej”⁵³⁰ autorstwa Anny Jaskulskiej.

Od 1.10.2009 r. na stronie internetowej www.censa.pl zaczęło funkcjonować internetowe forum dyskusyjne. Mogli z niego korzystać uczestnicy szkoleń i kursów CENSA na zasadach zawartych w Regulaminie korzystania z Forum CENSA. Forum pogrupowano w pięć kategorii tematycznych: Forum ogólne, Forum nauczycieli szkół muzycznych, Forum nauczycieli szkół plastycznych, Forum dla kadry zarządzającej, Forum – warto odwiedzić/warto przeczytać. Zaproponowana forma wymiany informacji i opinii pomiędzy osobami o podobnych zainteresowaniach miała umożliwić wymianę doświadczeń, utrzymywanie kontaktu między uczestnikami szkoleń rozproszonymi po całej Polsce oraz kontynuowanie wątków poruszanych podczas szkoleń i rozwiązywanie bieżących problemów nauczycieli różnych specjalności. Dodatkowym celem tej formy kontaktu miała być konsolidacja w obrębie własnego środowiska oraz przygotowanie do uczestnictwa w szkoleniach CENSA prowadzonych w formie zdalnej (*e-learning*) lub komplementarnej (*blended learning*). Działalność forum zakładała

⁵²² W. Bukala, *BHP w szkole artystycznej*, CENSA, Warszawa 2009.

⁵²³ A. Topolska, *Prawo kadrowe w szkołach artystycznych*, CENSA, Warszawa 2009.

⁵²⁴ M. Majewska, W. Krynicka, *Poradnik nauczyciela bibliotekarza szkoły artystycznej*, CENSA, Warszawa 2009.

⁵²⁵ T. Wyderka, *Decyzje administracyjne i zarządcze dyrektora szkoły artystycznej*, CENSA, Warszawa 2009.

⁵²⁶ R. Gola, *Prawo autorskie w praktyce szkół artystycznych*, CENSA, Warszawa 2009.

⁵²⁷ M. Zalewska, *Sztuka komunikacji międzyludzkiej w szkole artystycznej*, CENSA, Warszawa 2010.

⁵²⁸ B. Janiszewska, *Sześciolatek w szkole muzycznej*, CENSA, Warszawa 2010.

⁵²⁹ A. Topolska, *Zakładowy Fundusz Świadczeń Socjalnych*, CENSA, Warszawa 2010.

⁵³⁰ A. Jaskulska, *Kontrola zarządcza w szkole artystycznej*, CENSA, Warszawa 2011.

pojawianie się ekspertów, których moderator mógł zapraszać do udzielenia odpowiedzi na najciekawsze posty lub pytania zgłoszone przez uczestników⁵³¹.

Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych wraz z Departamentem Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Centrum Edukacji Artystycznej organizowało ogólnopolskie konferencje dla kadry zarządzającej i nauczycieli szkół artystycznych, podczas których następowała wymiana doświadczeń, przegląd najnowszych metod nauczania, poszerzanie wiedzy i umiejętności nie tylko dziedzinie artystycznej, ale także w obszarze psychologicznym i wychowawczym. Przykładem może być konferencja dla nauczycieli szkół muzycznych „Metody pracy z dzieckiem 6-letnim w szkole muzycznej” (17–18.09.2010 r.) podczas której prof. Andrea Jaworska zaprezentowała metody pracy z dzieckiem 6-letnim w szkole muzycznej z wykorzystaniem metody Tomatisa i Johansena oraz wizualizacji kierowanej muzyką (GIM). Barbara Janiszewska wygłosiła wykład na temat specyfiki pracy z 6-latkami. Odbył się także pokaz dydaktyczny według metody Suzuki. Kolejna konferencja „Warsztat a kreacja artystyczna” (8.12.2010 r.) adresowana była do nauczycieli szkół plastycznych. Jej celem była wymiana poglądów kadry zarządzającej i nauczycieli szkół plastycznych na temat proporcji warsztatu i kreacji artystycznej w kształceniu plastycznym. „Rezygnacje uczniów z nauki w szkole artystycznej – przyczyny i skutki” to temat kolejnej konferencji, która odbyła się 23.09.2011 r. Jej celem było wzbudzenie refleksji na temat częstych rezygnacji uczniów z edukacji artystycznej, zwrócenie uwagi na skalę tego zjawiska, a także na przyczyny i skutki rozstania ze szkołą⁵³².

Opisane powyżej działania Centrum pozwalają stwierdzić, że był to ośrodek właściwie przygotowany pod względem kadry, zakresu podejmowanych inicjatyw, kreatywności, skupienia wokół placówki różnorodnych środowisk merytorycznych, aby móc skutecznie kreować wizje rozwoju szkolnictwa artystycznego, pokonywać opór przed zmianą, wspomagać nauczycieli i wyposażać ich w nowe kompetencje, które pozwoliłyby realizować nowy model absolwenta szkoły artystycznej. Potwierdzenie tej tezy odnajdujemy w wywiadzie, w którym respondent stwierdza, że *„to był cenny pomysł, aby stworzyć dla nauczycieli szkół artystycznych ośrodek doskonalenia zawodowego, kształcący i doskonalący nauczycieli do nowych zadań i uwarunkowań wynikających z nowych podstaw programowych. To ośrodek – pozwolę sobie na własną, nieformalną ocenę – naukowy, który nie tylko kształcił i doskonalił, ale także prowadził własne*

⁵³¹ Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w roku 2009, s. 1–4.

⁵³² Za: Sprawozdania z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w latach 2010–2011.

badania nad współczesnymi kierunkami kształcenia artystycznego, doskonalił i unowocześniał podejście do zadań pedagogiki artystycznej i ogólnej. To była cenna inicjatywa, której dorobek dzisiaj jest pomijany, a właściwie niszczone, a w moim odczuciu z przyczyn dla mnie zupełnie niezrozumiałych całkowicie zaniechany. Tam powstawały nowe idee kształcenia artystycznego dostosowane do potrzeb społecznych, nowych wyzwań kulturowych i adaptacji człowieka do czasów, jakie wnosi w nasze życie wszechobecny rozwój technologiczny, który wkracza w każdy szczegół naszego życia osobistego, społecznego i który bez właściwego jego zrozumienia może spowodować straty społeczne, których objawy już zauważamy (znieczulica, agresja, głębokie podziały społeczne, odejście od tzw. kultury wysokiej)” (RSA1).

W związku z tym kiedy w kwietniu 2012 r. Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego zatwierdził kierunek zmian w szkolnictwie artystycznym „*CENSA była niezwykle aktywną instytucją, która zasilila ściśle grono zespołu legislacyjnego*” (WM2). W ramach pilotażu wdrażania zmian w szkolnictwie artystycznym znaczenie działań Centrum przejawiało się nie tylko w pracach zespołu do spraw legislacji, ale nastąpiło rozszerzenie zakresu zadań mających na celu podejmowanie działań wspierających środowiska szkół artystycznych w nabywaniu nowych kompetencji, kwalifikacji umożliwiających realizację nowych ramowych planów nauczania. Wszystko to po to, aby nauczyciele mogli pokierować edukacją swoich wychowanków w osiągnięciu przez nich kompetencji opisanych w modelu absolwenta szkoły muzycznej I stopnia, który zakładał, że „uczeń szanuje dziedzictwo kulturowe swojego i innych narodów, przestrzega zasad kultury, etyki i prawa autorskiego, posiada wiedzę niezbędną do rozwijania gry na instrumencie i do świadomego uczestnictwa w życiu muzycznym, wykazuje wrażliwość artystyczną w kreatywnym realizowaniu zadań, rozwija pasję muzyczną poprzez podejmowanie inicjatyw artystycznych, publicznie prezentuje swoje dokonania, podczas gry na instrumencie prawidłowo operuje aparatem gry, czyta nuty ze zrozumieniem, potrafi wykonać *a vista* proste utwory muzyczne, wykorzystuje wiedzę ogólnomuzyczną oraz umiejętności niezbędne do zrozumienia i wykonywania utworów, świadomie wykorzystuje słuch muzyczny w działaniach praktycznych, realizuje wskazówki wykonawcze ze zrozumieniem, ocenia jakość wykonywanych zadań, pracuje w zespole pod nadzorem osoby odpowiedzialnej za realizację projektu oraz bierze współodpowiedzialność za efekt tej pracy, integruje się i współpracuje z członkami zespołu, buduje relacje oparte na zaufaniu, wykazuje się w działaniu aktywną postawą, organizuje swoją indywidualną pracę, systematycznie rozwija swoje umiejętności, wykorzystuje technologię informacyjną i komunikacyjną,

przewiduje skutki podejmowanych działań, potrafi skutecznie radzić sobie ze stresem”⁵³³.

Dla szkoły muzycznej II stopnia wspólne efekty kształcenia po zakończeniu nauki poszerzały paletę kompetencyjną o fakt, że uczeń miał „prezentować swoje dokonania, kreatywnie realizować zadania, wykazując się wrażliwością artystyczną, potrafił ocenić jakość wykonywanych zadań, realizować indywidualnie i zespołowo zadania i projekty artystyczne w zakresie wyuczonej specjalności, pracować w zespole w ramach przydzielonych zadań, biorąc współodpowiedzialność za efekt końcowy wspólnej pracy, nawiązywać kontakty i współpracować z muzykami zespołu, budować relacje oparte na zaufaniu, prezentować aktywną postawę w działaniu, potrafić organizować swoją pracę, pracować nad własnym rozwojem artystycznym i zawodowym, a także potrafić świadomie określać swoje możliwości”⁵³⁴.

Korelacja międzyprzedmiotowa, powstanie nowych przedmiotów, potrzeba stworzenia pomocy dydaktycznych, a przede wszystkim przygotowanie dyrektorów i nauczycieli do realizacji zmian dydaktycznych spowodowało, że dotychczasowa, opisana powyżej działalność Centrum musiała ulec rozszerzeniu. To na CENS-ie ciążyło merytoryczne przygotowanie środowiska do zmiany edukacyjnej w zakresie szkolnictwa artystycznego. Rozszerzony wachlarz zadań Centrum odnosił się do obszarów edukacyjnych, informacyjnych, organizacyjnych, legislacyjnych. Przejawiało się to w nowej tematyce szkoleń i publikacji, organizacji konferencji prezentujących zakres prac pilotażowych, w organizacji wizyt studyjnych w szkołach pilotażowych, przeprowadzeniu cyklu szkoleń dla dyrektorów i nauczycieli szkół pilotażowych, w realizacji prac związanych z powstawaniem nowych podstaw programowych. Na szczególne podkreślenie zasługuje powołanie systemu doradców metodycznych, przy Ministrze Kultury i Dziedzictwa Narodowego, którego organizacją, wsparciem merytorycznym i szkoleniowym zajęła się CENSA. O słuszności powyższych stwierdzeń dowodzą wypowiedzi respondentów wywiadów eksperckich, swobodnych: „większość działań związanych z realizacją pilotażu leżała po stronie Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych. To tam wypracowany został kształt i zakres pilotażu oraz prowadzona była jego ewaluacja” (WM1). „Ogromny wpływ na przebieg pilotażu miała przede wszystkim CENSA. Tam powstawały plany spotkań dyrektorów szkół pilotażowych, plany organizacyjne związane z wizytami pilotażowymi. To program

⁵³³ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych (Dz.U. z 2014 r., poz. 1039), załącznik nr 6, s. 60.

⁵³⁴ *Ibidem*, s. 125.

działań CENSY wspierał pilotaż zatwierdzonych przez MKiDN zmian, dawał przestrzeń na dyskusję, wymianę doświadczeń, dzielenie się wiedzą, promocję działań” (DP7). „To był cenny pomysł, aby stworzyć dla nauczycieli szkół artystycznych ośrodek doskonalenia zawodowego, kształcący i doskonalący nauczycieli do nowych zadań i uwarunkowań wynikających z nowych podstaw programowych. To ośrodek – pozwolę sobie na własną, nieformalną ocenę – naukowy, który nie tylko kształcił i doskonalił, ale także prowadził własne badania nad współczesnymi kierunkami kształcenia artystycznego, doskonalił i unowocześniał podejście do zadań pedagogiki artystycznej i ogólnej. To była cenna inicjatywa, której dorobek dzisiaj jest pomijany, a właściwie niszczone, a w moim odczuciu z przyczyn dla mnie zupełnie niezrozumiałych całkowicie zaniechany. Tam powstawały nowe idee kształcenia artystycznego dostosowane do potrzeb społecznych, nowych wyzwań kulturowych i adaptacji człowieka do czasów, jakie wnosi w nasze życie wszechobecny rozwój technologiczny, który wkracza w każdy szczegół naszego życia osobistego, społecznego i który bez właściwego jego zrozumienia może spowodować straty społeczne, których objawy już zauważamy (znieczulica, agresja, głębokie podziały społeczne, odejście od tzw. kultury wysokiej)” (DP1).

Centrum realizując wsparcie dla szkół pilotażowych prowadziło szkolenia dla dyrektorów szkół pilotażowych dotyczące zarządzania zmianą, umożliwiając wymianę doświadczeń i wypracowanie rozwiązań w zakresie tematów związanych z pilotażem (nowe formy to coaching i tutorial indywidualny dla kadry kierowniczej)⁵³⁵. Realizację takich działań potwierdza obserwacja uczestnicząca autorki, jak również wypowiedzi znajdujące się w wywiadach dyrektorów szkół pilotażowych: *„odbywały się spotkania informacyjne dla dyrektorów szkół, na których uczestnicy otrzymali oprócz nowych ramowych planów nauczania, także projekty podstaw programowych w zakresie nowych przedmiotów, listę osób, które będą wspierały realizację pilotażu oraz harmonogram wspólnych spotkań dyrektorów szkół uczestniczących w pilotażu” (KM3).* „Bieżąca oferta szkoleniowa CENSA konstruowana była również z uwzględnieniem potrzeb pilotażu” (KM2).

Jak dowodzi badanie treści sprawozdań z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w latach 2012-2017 ilość organizowanych szkoleń podwoiła się. Już w pierwszym roku trwania pilotażu instytucja przeprowadziła aż 190 form doskonalenia⁵³⁶, w których uczestniczyło 3810 nauczycieli ze szkół i placówek arty-

⁵³⁵ Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w roku 2008, s. 5–6.

⁵³⁶ Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w roku 2012, s. 4.

stycznych z całego kraju. 61 osób skorzystało ze szkoleń indywidualnych, czyli coachingu dla kadry zarządzającej, który zaistniał w 2012 r. po raz pierwszy⁵³⁷. W czasie trwania pilotażu organizowano szkolenia w siedzibie Centrum, szkolenia na życzenie realizowane w siedzibie szkoły, a także opracowano nowe kursy e- i b-learningowe, których tematyka związana była z pilotażem. W ramach współpracy z organami sprawującymi nadzór pedagogiczny CENSA każdego roku przygotowywała i przeprowadzała cykl 10 szkoleń dla wizytatorów regionalnych CEA. Z wypowiedzi respondentów na temat współpracy Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Artystycznej, organu sprawującego nadzór, czyli Centrum Edukacji Artystycznej i Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych dowiadujemy się, że *„Centrum Edukacji Artystycznej udzielało tym działaniom wsparcia, głównie natury organizacyjnej, biorąc, przykładowo, czynny udział w tworzeniu nowych aktów prawnych. Ważną rolę odgrywali wizytatorzy regionalni, którzy włączali się w szereg prac związanych z wdrażaniem zmian w szkolnictwie artystycznych, np. organizując konferencje i szkolenia regionalne, spotykając się z radami pedagogicznymi, udzielając wsparcia dyrektorom szkół w przygotowaniach do wprowadzania zmian. Należy podkreślić tu także istotną rolę Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej, którego kierownictwo nie tylko nadzorowało prace CEA i CENSA, ale również organizowało współpracę obu tych jednostek (wspólne konferencje, szkolenia), a także osobiście brało udział w spotkaniach z przedstawicielami szkół w regionach”* (WM1). *„Centrum Edukacji Artystycznej w okresie, w którym pilotaż był wdrażany, było ważnym ośrodkiem administracyjnym, spajającym pomysły i idee wypływające z doświadczeń indywidualnych szkół uczestniczących w pilotażu. To ośrodek, który scalał w jedno podstawę programową i modelował ten program zawsze w konsultacji ze szkołami realizującymi program. Oprócz Departamentu Szkolnictwa Artystycznego MKiDN, który zapoczątkował ten program i doskonalił go, to ośrodek, w którym, na organizowanych przez niego naradach, dokonywano wymiany poglądów, doświadczeń i scalano je w jednolitą podstawę programową dla szkół artystycznych. W tym okresie był to nie tylko administrator, zarządca, ośrodek kontroli, ale także inicjator wielu rozwiązań prawnych wspierających program pilotażu”* (DM1).

Wśród tematyki pilotażowej priorytetem była praca z dzieckiem 5 i 6-letnim, dlatego też tematy szkoleń dotyczyły rekrutacji i metod pracy z dzieckiem 5 i 6-letnim, formułowania wymagań edukacyjnych dla uczniów 5- i 6-letnich, jak również nauki gry na instrumentach smyczkowych, dętych i klawiszowych dzieci 5- i 6-letnich.

⁵³⁷ Za: *Ibidem*, s. 5.

Naczelną wartością zmian była autonomia i w tym względzie CENSA podczas szkoleń wskazywała obszary dydaktyczne, wychowawcze i organizacyjne do autonomicznego zagospodarowania. Z tą tematyką szkoleniową nierozdzielnie związana jest komunikacja różnych podmiotów szkoły w celu skorzystania z wolności edukacyjnej. W tym zakresie tematyka szkoleń dotyczyła m.in. budowania relacji interpersonalnych w szkole artystycznej (relacji nauczyciel – uczeń), a także współpracy z rodzicami uczniów szkół artystycznych.

Nowatorskie podejście do przedmiotów ogólnomuzycznych przejawiało się w korelacji przedmiotowej, nowym spojrzeniu na nauczane treści i uatrakcyjnieniu metod nauczania, dlatego podejmowane przez Placówkę działania szkoleniowe w tym zakresie dotyczyły Obszarów: instrumentalista i teoretyk – partnerzy w procesie dydaktycznym, nowe podstawy programowe – realizacja przedmiotów ogólnomuzycznych w szkole muzycznej I i II stopnia, nowe spojrzenie na nauczanie przedmiotów ogólnomuzycznych w szkole muzycznej I i II stopnia, realizacja zajęć przedmiotu zasady muzyki z elementami edycji nut, analiza dzieła muzycznego – metodyka przedmiotu, rytmika z kształceniem słuchu – sztuka korelacji, kształcenie słuchu z audycjami muzycznymi – sztuka korelacji, od pomysłu do realizacji – tworzenie pomocy dydaktycznych do zajęć ogólnomuzycznych z wykorzystaniem programu Finale, sposoby realizacji kształcenia słuchu, harmonii jazzowej, harmonii praktycznej w szkole muzycznej II stopnia, muzyka popularna na zajęciach kształcenia słuchu. Tematyka szkoleniowa dotyczyła w tym względzie także nowych zajęć wspomagających skorelowane przedmioty jak np. zespół rytmiczny wspierający kształcenie słuchu w szkole muzycznej I stopnia, zajęć modułowych takich jak polskie tańce narodowe, czy atrakcyjne metody nauczania folkloru muzycznego.

Wypożyczenie młodego człowieka w znajomość muzyki XX i XXI w. było jednym z postulatów modelu absolwenta. Stąd w tematyce szkoleniowej znalazła się m.in. muzyka nowa w repertuarze pianisty, skrzypka – ucznia szkoły muzycznej, muzyka XX w. – wyzwanie i inspiracja dla nauczycieli kształcenia słuchu, muzyka po 1945 r. – idee i przemiany z perspektywy 2016 r.

Kolejnym postulatem modelu absolwenta była znajomość nowych technologii, dlatego też należało wyposażyć nauczycieli w szeroki wachlarz kompetencji informatycznych nie tylko w zakresie muzycznym, ale też graficznym, fonograficznym. Wśród tytułów szkoleń znalazły się tematy takie, jak „Rejestrowanie i edycja materiałów filmowych”, „Rejestrowanie i podstawy edycji materiału dźwiękowego”, „Zastosowanie programu Adobe Illustrator w projektowaniu i tworzeniu ilustracji”, „Zastosowanie

programu CorelDRAW w projektowaniu i publikacjach”, „Zastosowanie programu Photoshop w projektowaniu i animacji”, „Tworzenie pomocy dydaktycznych do zajęć ogólnomuzycznych z wykorzystaniem programu Finale)”, „Tworzenie prezentacji interaktywnych w programie Keynote”, „Tworzenie prezentacji interaktywnych w programie MS PowerPoint”, „Tworzenie strony internetowej”, „Przykłady praktycznego zastosowania tablicy multimedialnej”, „Praktyczne wykorzystanie programu Adobe Illustrator”, „Podstawy rejestracji i edycji dźwięku w programie Audacity”, „Edycja nut w darmowym programie MuseScore”, „Edycja grafiki w darmowym programie GIMP”, „Prezentacje multimedialne w praktyce pedagogicznej”⁵³⁸.

Kolejny postulat zawarty w przedstawionym modelu absolwenta dotyczył znajomości prawa autorskiego stąd część szkoleń miała za zadanie zapoznać nauczyciela z tą skomplikowaną materią prawną, ażeby w sposób przystępny mógł ją przekazać swojemu wychowankowi. Pośród tych szkoleniowych było prawo autorskie wydawnicze, prawo autorskie – podstawy działalności dydaktycznej i aktywności kulturalnej szkół, opracowywanie, aranżowanie i udostępnianie utworów muzycznych – pułapki prawa autorskiego.

Cały wachlarz kompetencyjny związany z funkcją komunikacyjną, integracyjną, estetyczną i ekspresyjną odnajdujemy w przymiotach absolwenta, który realizował muzykowanie zespołowe, kameralne, orkiestrowe, chóralne. W związku z tym, że zasób literatury w tym zakresie dla szkoły głównie I stopnia był bardzo ubogi, a także różnorodność składów zespołów była wręcz nieskończona należało wyposażyć nauczyciela w umiejętność aranżowania, a także prowadzenia bardzo zróżnicowanych zespołów. W tym sektorze szkoleń były sposoby pracy z dziećmi w zespołach z udziałem fortepianu w szkole muzycznej I stopnia, podstawy instrumentacji na szkolne zespoły kameralne – instrumenty smyczkowe, dęte, ABC pracy z zespołem instrumentalnym w szkole muzycznej I stopnia, sposoby pracy z duetem fortepianowym w szkole muzycznej I stopnia, duo: nauczyciel–uczeń – pierwszy zespół muzyczny, muzykowanie zespołowe w szkole muzycznej I stopnia, podstawy instrumentacji na szkolne zespoły kameralne – edycja dla nauczycieli gry na fortepianie, organach, akordeonie, klawesynie i harfie, zespoły perkusyjne w szkole muzycznej I stopnia, rozwój muzyczny dzieci a uczestnictwo w smyczkowym zespole kameralnym, cele, możliwości i ograniczenia prowadzenia harfowych zespołów kameralnych w świetle reformy szkół muzycznych, chór w szkole muzycznej – zło konieczne czy przyjemność?, a także muzyka polska w repertuarze orkiestr szkolnych⁵³⁹.

⁵³⁸ Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w latach 2012–2016.

⁵³⁹ Za: *Ibidem*.

W modelu absolwenta zostały określone nowe umiejętności związane z grą *a vista* i improwizacją. W programie były szkolenia wspomagające nauczycieli w tym zakresie np. rola gry *a vista* w kształceniu muzycznym, kształcenie i rozwój umiejętności gry *a vista* na fortepianie w szkole muzycznej I stopnia, rola przedmiotów improwizacja fortepianowa i gra *a vista* w edukacji uczniów klas fortepianu w szkole muzycznej I stopnia, podstawy improwizacji, elementy improwizacji i zabawy z wyobraźnią muzyczną w procesie edukacji muzycznej.

Model absolwenta zakładał także powstanie nowych specjalności związanych z jazzem. Obok szkoleń z zakresu kształcenia słuchu jazzowego, harmonii jazzowej, literatury muzycznej jazzowej realizowanej modułowo były też szkolenia dotyczące muzyki jazzowej i rozrywkowej w procesie kształcenia, prowadzenie big-bandu w szkole II stopnia – metody pracy, dobór repertuaru, przygotowanie do koncertu, prowadzenie zespołów jazzowych typu combo i big-band, muzyka jazzowa i rozrywkowa w procesie kształcenia.

Nowe podstawy programowe, które wymagały wielopostaciowych form szkoleniowych na temat modyfikacji programów nauczania prezentowały nową filozofię edukacyjną. Nic więc dziwnego, że szkolenia typu „Moc otwartych pytań, czyli jak zmienić ucznia w odkrywcę?”, „Odporność psychologiczna – od klasy do sceny”, „Kiedy doskonałość staje się przeszkodą – jak konstruktywnie radzić sobie z nadmiernym perfekcjonizmem w rzeczywistości szkoły artystycznej?”, „Nauczyciel coachem, nauczyciel trenerem, czyli czego można nauczyć się z andragogiki?” cieszyły się dużym powodzeniem⁵⁴⁰.

Wszystkie pozostałe formy takie jak kurs pedagogiczny, zarządzania, szkolenia dla kandydatów na ekspertów MEN zawierały treści znajdujące się w tematyce szkoleniowej⁵⁴¹ i nawiązywały do nowych treści zmian pilotażowych.

Bardzo ważny segment pracy merytorycznej placówki stanowiła działalność multimedialna przejawiająca się w realizacji forum dyskusyjnego CENSA. Potwierdzają to wypowiedzi respondentów wywiadów, którzy stwierdzają, że „w celu usprawnienia wymiany informacji pomiędzy dyrektorami szkół pilotażowych na stronie internetowej Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych zostało założone forum poświęcone wyłącznie problematyce związanej z realizowanym pilotażem”(DP6). Funkcjonowała też zakładka e-nuty, której celem było promowanie utworów o charakterze dydaktycznym na zespoły kameralne. Nauczyciele mogli umieszczać na serwerze swoje

⁵⁴⁰ Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w latach 2014–2016.

⁵⁴¹ Za: *Ibidem*, s. 4–6.

kompozycje, aranżacje lub opracowania na zespoły kameralne z możliwością wykorzystywania utworów przez innych nauczycieli korzystających z zasobów e-nuty, wraz z funkcją drukowania partii poszczególnych instrumentów. Nadal funkcjonowała zakładka e-prawo (z aktualnymi przepisami prawa oświatowego dla szkół artystycznych oraz tekstami ujednoliconymi), zakładka e-publikacje (zakładka z elektronicznymi wersjami publikacji CENSA)⁵⁴².

Wraz z pilotażem rozpoczęto realizację nowego projektu jakim był miesięcznik internetowy InfoLab, w którym zamieszczano informacje o działalności szkoleniowej CENSA, zapowiedzi publikacji, promowano nowe formy doskonalenia. Pozostałe działy omawiały i polecały miejsca warte odwiedzenia, filmy, książki, ciekawe spektakle, koncerty, wydarzenia kulturalne, wystawy. Przesłaniem InfoLabu było dotarcie z kulturą wysoką do nauczycieli z najdalszych zakątków kraju, jej promocja i rekomendacja⁵⁴³.

W 2015 r. powstał internetowy biuletyn Censownik, na łamach którego zamieszczano ciekawe artykuły, pomoce dydaktyczne, reportaże ze szkoleń i interesujących wydarzeń artystycznych odbywających się w szkołach w całej Polsce. Censownik był miejscem, w którym nauczyciele szkół artystycznych mogli prezentować swoje publikacje i osiągnięcia oraz wymieniać doświadczenia pedagogiczne. Był przestrzenią do kulturalnej polemiki wzmacniającej więzi społeczne⁵⁴⁴.

CENSA od samego początku swej działalności wydawała publikacje. W trakcie trwania pilotażu tematyka była dedykowana zmianom i priorytetom wynikającym z nowych podstaw programowych, była cennym wsparciem dla środowiska pilotażowego. Ukazał się poradnik Marzeny Żylińskiej i Anny Antoniny Nogaj „Muzyka w mózgu. Psychologiczny portret młodego muzyka”⁵⁴⁵. Publikacja zawierała artykuły poświęcone wpływowi muzyki na rozwój człowieka i psychospołecznym korzyściom wynikającym z nauki gry na instrumentach. Drugi poradnik „Jak realizować ramowe plany nauczania w szkołach muzycznych I i II stopnia” autorstwa Mariusza Tokarskiego⁵⁴⁶ to kolejna publikacja mająca na celu przybliżenie nowych rozwiązań zawartych w opublikowanym w maju 2014 r. rozporządzeniu w sprawie ramowych

⁵⁴² Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w latach 2012–2016.

⁵⁴³ Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w roku 2012, s. 4.

⁵⁴⁴ Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w latach 2015–2016.

⁵⁴⁵ M. Żylińska, A.A. Nogaj, *Muzyka w mózgu. Psychologiczny portret młodego muzyka*, CENSA, Warszawa 2016.

⁵⁴⁶ M. Tokarski, *Jak realizować ramowe plany nauczania w szkołach muzycznych I i II stopnia*, CENSA, Warszawa 2016.

planów nauczania, porównanie starych i nowych „ramówek” oraz wskazanie nowych elementów, które wymagały uregulowania w statutach szkół. CENSA wydała też publikację autorstwa Piotra Dylewskiego i Jarosława Mirkiewicza „Poradnik dla rodziców dzieci rozpoczynających naukę w szkołach muzycznych”⁵⁴⁷, która to publikacja miała na celu przybliżenie rodzicom problematyki związanej z wartościami, jakie może dać dzieciom nauka w szkole muzycznej oraz zapoznawała z wymaganiami jakie niesie edukacja muzyczna. „Coaching w szkole artystycznej” to nowa praktyka wsparcia kadry zarządzającej w procesie zmiany, ale także tytuł poradnika autorstwa Beaty Moryto⁵⁴⁸. W priorytetach pilotażowych dotyczących modelu absolwenta odnajdujemy znajomość prawa autorskiego, które było przedmiotem kolejnej publikacji „Prawo autorskie dla nauczycieli szkół artystycznych”⁵⁴⁹, napisanej przez Grzegorza Manię i Ewę Laskowską. Poradnik wyjaśnia w jakim zakresie szkoły i nauczyciele mogą legalnie korzystać z cudzych utworów chronionych. „Wdrażanie nowych podstaw programowych w szkole artystycznej” Jolanty Bedner, Daniela Dramowicza⁵⁵⁰ to kolejna publikacja wspomagająca działania pilotażowe, szczególnie w odniesieniu do nowej podstawy programowej, sylwetki absolwenta, analizy efektów kształcenia i wymagań w szkole muzycznej. Poradnik wskazuje jak opracować wspólnie z uczniem lub klasą wymagania edukacyjne. CENSA wydała też poradnik „Rola komunikacji w procesie zmiany” Katarzyny Koszewskiej⁵⁵¹. Publikacja ta proces komunikacji i techniki aktywnego słuchania uczyniła w centrum swojego zainteresowania. Autorka omawia gry psychologiczne, bariery w komunikacji oraz rodzaje komunikatów i style komunikowania się. Do wyposażenia nauczycieli i ich uczniów w kompetencje z zakresu nowych technologii przyczynił się kolejny poradnik „Edytor nut MuseScore” Piotra Dylewskiego⁵⁵², który był ilustrowanym przewodnikiem po wersji 2.0.2 darmowego programu do tworzenia, edytowania i odtwarzania zapisu nutowego MuseScore.

Respondenci wywiadów potwierdzali w swoich wypowiedziach wsparcie, jakie dawała zarówno jednostka doskonalenia, jak i nadzoru. „CENSA dostarczała również wsparcia merytorycznego szkołom biorącym udział w pilotażu, między innymi za sprawą dwóch grup doradców metodycznych, powołanych specjalnie w tym celu i pozosta-

⁵⁴⁷ P. Dylewski, J. Mirkiewicz, *Poradnik dla rodziców dzieci rozpoczynających naukę w szkołach muzycznych*, CENSA, Warszawa 2015.

⁵⁴⁸ B. Moryto, *Coaching w szkole artystycznej*, CENSA, Warszawa 2015.

⁵⁴⁹ G. Mania, E. Laskowska, *Prawo autorskie dla nauczycieli szkół artystycznych*, CENSA, Warszawa 2015.

⁵⁵⁰ J. Bedner, D. Dramowicz, *Wdrażanie nowych podstaw programowych w szkole artystycznej*, CENSA, Warszawa 2015.

⁵⁵¹ K. Koszewska, *Rola komunikacji w procesie zmiany*, CENSA, Warszawa 2016.

⁵⁵² P. Dylewski, *Edytor nut MuseScore*, CENSA, Warszawa 2016.

jących pod opieką tej instytucji”(KM2). „CENSA przeprowadziła ogromną ilość kursów i szkoleń o tematyce bezpośrednio związanej z wdrażanymi zmianami. CEA natomiast na bieżąco przygotowywało materiały pomocnicze dla nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych, które były udostępniane na stronie CEA w specjalnej zakładce Pilotaż. Dokonano korekty zamówień kompozytorskich pod kątem potrzeb pilotażowych i dalszych zmian w szkolnictwie artystycznym. CEA ogłosiło konkurs na najlepsze programy nauczania” (WM2).

Respondenci wywiadów (dyrektorzy i nauczyciele szkół pilotażowych) tak postrzegali zaangażowanie CENSA w pomoc w realizacji pilotażu „*tam analizowano zapotrzebowanie w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli, aby wraz z wprowadzanymi zmianami oferować nauczycielom, dyrektorom wsparcie w tym zakresie. CENSA była również organizatorem bardzo ważnych i merytorycznych konferencji. Bardzo brakuje teraz tej instytucji. My, nauczyciele szkół artystycznych w czasie działalności CENSY (pomijając ostatnie lata jej działalności, kiedy widoczny były działania zmierzające ku likwidacji) czuliśmy się „zaopiekowani” w zakresie możliwości doskazywania się” (KS1).*

Aby pomóc nauczycielom w przekazywaniu wiedzy i wyposażeniu młodego adepta sztuki w kompetencje opisane w efektach kształcenia na zakończenie edukacji CENSA organizowała ogólnopolskie konferencje. Głównym celem konferencji w 2012 r. było zaprezentowanie z jednej strony projektu zmian w szkolnictwie artystycznym i rozpoczęcie dyskusji oraz konsultacji na ten temat, z drugiej strony zaprezentowanie nowoczesnych sposobów nauczania przedmiotów artystycznych. Podczas tej konferencji nauczyciele otrzymali informację dotyczącą neurodydaktyki, czyli nauczania przyjaznego mózgowi (dr Marzena Żylińska), a także muzykowania zespołowego, które było przedmiotem wystąpienia prof. Jerzego Marchwińskiego. Zachęcał on do nowych rozwiązań dydaktycznych, wskazując nie tylko korzyści artystyczne, ale także społeczne – komunikacyjne i integracyjne, wynikające ze społecznej funkcji muzyki. Nauka przez zabawę to kolejny postulat pilotażowy. Dobre praktyki w tym względzie zaprezentowali uczestnikom konferencji Anna i Daniel Dramowicz, a także autorka książek dla dzieci Lidia Bajkowska. Podczas konferencji dr Michał Moc przedstawił „Przegląd systemów edukacji muzycznej w Europie” wskazując na autonomiczne systemy edukacji artystycznej, co w przypadku zmian pilotażowych zyskało wymiar indywidualny i społeczny. Natomiast dr Wojciech Jankowski przedstawił podsumowanie wyników badań w zakresie szkół muzycznych I stopnia, które odwoływały się też do powodów rezygnacji z edukacji muzycznej

i potrzebie wprowadzanych zmian⁵⁵³. Kolejna forma wsparcia dotyczyła nowego spojrzenia dydaktycznego na przedmioty teoretyczne, co było jednym z priorytetów pilotażu. Placówka była organizatorem konferencji „O harmonizowaniu harmonii z poszczególnymi przedmiotami artystycznymi w szkole muzycznej (IV Ogólnopolska Naukowo-Metodyczna Konferencja Harmoniczna)” (8.03.2013 r.). Podczas tej konferencji prelegenci – dr Michał Moc i Mariusz Tokarski omawiali nowe spojrzenie na ten przedmiot poprzez cele edukacyjne, znaczenie nauczania harmonii, przedstawiali nowe metody nauczania uwzględniające wykorzystywanie multimediiów. Kolejna konferencja „Nowoczesne przywództwo – inspiracje” (27–28.09.2013 r.) poświęcona była prezentacji nowych powstających podstaw programowych. Uczestnicy mogli zapoznać się z dobrymi praktykami realizowanymi przez szkoły pilotażowe i obejrzeć reportaż filmowy w wizyt studyjnych w szkołach muzycznych I stopnia, realizujących pilotaż. Prof. Leszek Korporowicz i dr Sylwia Jaskuła zaprezentowali wyniki ewaluacji po I roku pilotażu w szkołach muzycznych I stopnia. Nauczyciele i dyrektorzy mogli tym samym ocenić, które rozwiązania merytoryczne dawały docelowe rezultaty opisane w modelu absolwenta, a które wymagają przemyśleń i modyfikacji. Ewaluacja działań pilotażowych była również wpisana w Ogólnopolskie Konferencje „Rozwój poprzez zmianę” (26 -27.09.2014 r.) i „Kreatywny nauczyciel – kreatywny uczeń” (17-18.09.2015 r.).

Kolejna konferencja „Umysł i ciało pianisty”, która została zorganizowana 4.03.2016 r. przez CENSA oraz Wydział Dyrygentury Chóralnej, Edukacji Muzycznej, Muzyki Kościelnej, Rytmiki i Tańca UMFC i Wydział Fortepianu, Klawesynu i Organów UMFC we współpracy z University of South Florida School of Music Performing Arts Medicine Association wskazuje na odmienność w podejściu tematycznym (nie tylko metodyka, ale też to co wpływa na jakość wykonawczą). Wydarzenie to odbyło się z udziałem dr Cariny Joly i było skierowane przede wszystkim do nauczycieli-pianistów. Nowatorskie podejście metodyczne można było też odnaleźć podczas kolejnej konferencji „Od sześciolatka do dyplomanta” (5-6.03.2016 r.), która traktowała o roli nauczyciela w procesie nauczania przez pryzmat budowania relacji, komunikacji nauczyciel-rodzic, motywacji. Warsztaty metodyczne poprowadzili doświadczeni nauczyciele, metodycy, specjaliści pracujący na różnych poziomach edukacji szkolnej⁵⁵⁴.

Innym przykładem podejmowanych przez CENSA działań, które praktycznie wspierały nauczycieli w realizacji postanowień pilotażowych względem kompetencji

⁵⁵³ Materiały pokonferencyjne, rejestracja wideo.

⁵⁵⁴ Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w latach 2012–2016.

przyszłych absolwentów był organizowany wraz z Akademią Muzyczną we Wrocławiu Festiwal Wyobraźni Muzycznej „mYear”⁵⁵⁵. To bezprecedensowe w tradycji polskiego szkolnictwa muzycznego wydarzenie, którego motor napędowy stanowiła osoba pomysłodawcy i realizatora dr Michała Moca skierowane było do uczniów, studentów, doktorantów, nauczycieli i pasjonatów zainteresowanych zagadnieniami teorii muzyki. Festiwalowe działania dotyczyły umiejętności praktycznego wykorzystywania wiedzy i słuchu muzycznego w sposób nieszablonowy i inspirujący do twórczych przemysłów. Obok dwóch poziomów konkursu umiejętności słuchowych formułę festiwalu – jako przeglądu różnorodnych koncepcji i zagadnień związanych z dzisiejszą dydaktyką – uzupełniały szkolenia dla nauczycieli. W ramach festiwalu odbywały się konkursy pomysłów metodycznych, podczas których światło dzienne mogły ujrzeć koncepcje nauczycieli mających odwagę podzielić się swoimi doświadczeniami. We fragmentach otwartych zajęć przedstawiali oni autorskie metody i pomoce dydaktyczne. Dla uczestników kategorii szkoleniowej swoje wystąpienia przygotowywali także zaproszeni goście, a równocześnie członkowie festiwalowego Jury. Na zakończenie Festiwalu wszyscy, niezależnie od wieku, osiągnięć i wcześniejszego zaangażowania, brali udział w zespołowej grze miejskiej. Obok wspomnianej współorganizacji wraz z Akademią Muzyczną im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu Festiwalu Wyobraźni Muzycznej mYear kolejnym przykładem współpracy z tą uczelnią były sympozja metodyczne dla nauczycieli instrumentalistów. Projekt, którego pomysłodawcą i realizatorem był dr hab. Andrzej Ładomirski stanowił forum wymiany wiedzy i doświadczeń nauczycieli instrumentalistów. Tematyka dotyczyła nauczania początkowego, problemów charakterystycznych dla nauki na danym instrumencie, doboru właściwej literatury. Sympozja kończyły się grą metodyczną, której celem było ukazanie uczestnikom sympozjum możliwości wykorzystania tej techniki w pracy pedagogicznej. Zadania z jakimi zmagali się uczestnicy gry ukierunkowane były na problematykę kameralistyki, a w szczególności dziecięcych zespołów kameralnych. Podane powyżej dwa przykłady niestandardowych działań edukacyjnych pokazywały nowatorskie, pilotażowe podejście do sposobu realizacji przedmiotów teoretycznych, a także ciekawego uczenia gry na instrumencie poszerzonego o kameralistykę i walory społeczne tej edukacji wpływające na zaangażowanie dzieci we wspólne tworzenie i odtwarzanie muzyki. Formy te zachęcały nauczycieli do odważnego, niekonwencjonalnego podejścia metodycznego⁵⁵⁶.

⁵⁵⁵ Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w latach 2011–2016.

⁵⁵⁶ Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w latach 2014–2016.

CENSA poprzez nowatorskie formy dydaktyczne, co było jedną z przesłanek pilotażowych wskazywała niekonwencjonalne sposoby nauczania. W ramach realizacji zindywidualizowanego wsparcia szkoleniowego dla 17 szkół pilotażowych I stopnia we współpracy z twórcami metody *Colourstrings* z Finlandii zorganizowano w lipcu 2013 r. kurs z warsztatami dla nauczycieli gry na instrumentach smyczkowych ze szkół pilotażowych⁵⁵⁷. Innym przykładem mogą być realizowane w ramach współpracy z Narodowym Instytutem Fryderyka Chopina szkolenia w Domu Urodzenia Fryderyka Chopina w Żelazowej Woli i w Muzeum Chopina w Warszawie. „Od Mozarta do Chopina. Technika wariacyjna i forma sonatowa na przykładach z twórczości Fryderyka Chopina”, „Teoria stylu Chopina według świadectw jego uczniów”, „Taniec polski w muzyce artystycznej”, „Przez libretto do opery” to tylko niektóre z tytułów szkoleń⁵⁵⁸.

CENSA w ramach realizacji zindywidualizowanego wsparcia szkoleniowego dla 17 szkół pilotażowych I stopnia i 9 szkół II stopnia realizowała wizyty studyjne, wskazując dyrektorom szkół pilotażowych przykłady dobrych praktyk, udostępniając materiały wypracowanych podczas warsztatów rezultatów pilotażowych, wspierając wdrażanie zmian w szkołach artystycznych, a także wspieranie nauczycieli w planowaniu procesu kształcenia uczniów 5- i 6-letnich⁵⁵⁹. Centrum było organizatorem wizyt studyjnych w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia im. Jerzego Żurawlewa w Bochni, Samorządowej Szkoły Muzycznej w Dobczycach, Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia im. Fryderyka Chopina w Sochaczewie, Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia nr 5 im. Henryka Wieniawskiego w Warszawie, Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia nr 4 im. Karola Kurpińskiego w Warszawie, Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia im. Ryszarda Bukowskiego we Wrocławiu, Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I i II st. im. Feliksa Nowowiejskiego w Gdańsku, Zespole Szkół Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego w Szczecinie⁵⁶⁰. Własne obserwacje potwierdzają, że podczas wizyt studyjnych prezentowane były sposoby na realizację treści zapisanych w podstawach programowych, rozwiązania metodyczne, sposoby realizacji nowych przedmiotów, pomysły na skonstruowanie szkolnych planów nauczania tak, żeby wypełniały katalog wymagań stawianych przed przyszłym absolwentem.

⁵⁵⁷ Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w latach 2013–2014.

⁵⁵⁸ Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w latach 2014–2016.

⁵⁵⁹ Za: wystąpienie pokontrolne Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 1 kwietnia 2015 r. dokonane przez Biuro Audytu Wewnętrznego i Kontroli Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego (BAK-092-Z64/15 i BAK/Z65/15), s. 4.

⁵⁶⁰ Sprawozdanie z realizacji zadań określonych w § 4 ust. 1 statutu na podstawie planu pracy z dnia 15 lipca 2013 r. zatwierdzonego przez MkiDN na rok szkolny 2013/2014, s. 9.

Nowatorską formą wsparcia środowiska edukacyjnego artystycznego w zmianie programowej była formuła doradztwa metodycznego.

5.6. Doradztwo metodyczne

Badanie sprawozdań z działalności doradców metodycznych w latach 2014–2016, planów pracy Centrum, wniosków z nadzoru pedagogicznego, audytu ministerialnego, jak również własne obserwacje z pozycji doradcy metodycznego, dyrektora CENSA dostarczają dowodów na funkcjonowanie doradców metodycznych w szkolnictwie artystycznym mających udzielać wsparcia nauczycielom w nabywaniu nowych kompetencji merytorycznych tak, aby mogli jak najlepiej przygotować swoich wychowanków do społecznego odbioru muzyki.

Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych zainicjowało i zrealizowało formułę doradztwa metodycznego w szkolnictwie artystycznym. W Statucie będącym załącznikiem do Zarządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 15 marca 2010 r., ze zmianami z dnia 1 lipca 2013 r.⁵⁶¹, Minister powierzył dyrektorowi CENSA nowe zadania dotyczące funkcjonowania doradców metodycznych, w tym opiniowanie powierzenia, przedłużenia powierzenia i cofnięcia powierzenia przez Ministra zadań doradcy metodycznego, a także nadzór pedagogiczny nad realizacją zadań przez nauczycieli – doradców metodycznych. Zadania te były sprawowane przez powołanego przez dyrektora CENSA koordynatora ds. doradców metodycznych. W szczególności nadzór obejmował kontrolę planów pracy i ich realizacji, wspieranie w postaci zapewnienia sprzętu (komputery, telefony), niezbędnych informacji oraz organizację szkoleń dedykowanych dla tej grupy w ramach jej kształcenia ustawicznego.

Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego 29 listopada 2013 r.⁵⁶² „po raz pierwszy powierzył 31 nauczycielom szkół artystycznych zadania doradcy metodycznego 1.01.2014 r. na okres do 31.12.2016 r.”⁵⁶³. Pierwszą grupę doradców stanowili dyrektorzy i wicedyrektorzy, rekrutujący się przeważnie ze szkół pilotażowych. W skład powołanej w 2015 r. drugiej grupy doradców weszli kierownicy sekcji i nauczyciele.

⁵⁶¹ Zarządzenie nr 6 Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 15 marca 2010 r., ze zmianami wprowadzonymi zarządzeniem Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 1 lipca 2013 r. (Dz.Urz. MKiDN z 2013 r., poz. 26).

⁵⁶² Materiały pokonferencyjne z ogólnopolskiej konferencji dla nauczycieli szkół artystycznych „Rozwój poprzez zmianę” (26-27.09.2014 r.), CENSA, Warszawa 2014, s. 25.

⁵⁶³ Za: wystąpienie pokontrolne Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 1 kwietnia 2015 r. dokonane przez Biuro Audytu Wewnętrznego i Kontroli Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego (BAK-092-Z64/15 i BAK/Z65/15), *op. cit.*, s. 4.

Doradca metodyczny to nauczyciel powołany do wspierania rozwoju zawodowego innych nauczycieli w ramach reprezentowanego przez siebie przedmiotu lub specjalności. Wykorzystując posiadaną wiedzę, umiejętności i doświadczenie pomagał nauczycielom podejmować decyzje w sprawach zawodowych. Sam doskonaląc się i rozwijając wnosił w naturalny i życzliwy sposób nową jakość w swoim środowisku. Dodatkowym atutem pracy doradcy była znajomość środowiska nauczycielskiego oraz strategicznych kierunków rozwoju szkół artystycznych. Doradztwo metodyczne funkcjonowało w bliskich związkach ze szkolnictwem wyższym. Doradcy metodyczni współpracowali z instytucjami kultury, szkołami artystycznymi, przychodniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz organizacjami pozarządowymi działającymi w obszarze edukacji. Forma ta była istotnym czynnikiem podnoszenia jakości nauczania w szkołach artystycznych oraz zwiększania efektywności pracy nauczycieli, rad pedagogicznych i kadry zarządzającej.

Model doradcy metodycznego określał siedem obszarów jego zadań, wśród nich diagnozowanie potrzeb środowiska i planowanie własnej pracy, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, inspirowanie nauczycieli do podejmowania działań innowacyjnych, doskonalenie własnego warsztatu pracy, współpraca z instytucjami i organizacjami edukacyjnymi, współpraca z placówką doskonalenia nauczycieli, wspieranie nauczycieli. Doradztwo metodyczne opierało się na doradztwie przedmiotowym, czyli specjalizacji doradcy w określonych przedmiotach nauczania, doradztwie problemowym, czyli specjalizacji doradcy w tematyce interdyscyplinarnej, we wdrażaniu zmian w szkolnictwie artystycznym, doradztwie zespołowym adresowanym do zespołów nauczycielskich: rad pedagogicznych, zespołów zadaniowych, grup wsparcia dla nauczycieli oraz prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli. Doradztwo metodyczne opierało się na także na doradztwie personalnym i doradztwie przywarsztatowym, czyli pracy doradcy w szkole, w której był zatrudniony jako nauczyciel. Wsparcie doradcze i szkoleniowe z zakresu zarządzania zmianą wpłynęło na rozwój kompetencji kadry zarządzającej⁵⁶⁴.

Formami realizacji doradztwa metodycznego było prowadzenie i udział w konferencjach, warsztatach, seminariach, wykładach, prezentacjach, szkoleniach, indywidualne konsultacje, prowadzenie zakładki „Doradca metodyczny”, utworzenie i prowadzenie strony internetowej doradcy informującej o zagadnieniach dotyczących zarządzania szkołą muzyczną I i II stopnia, wystąpienia na spotkaniach organizowanych przez Wizytatorów – np. spotkanie dyrektorów regionu, szkolenia dyrektorów szkół

⁵⁶⁴ Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w latach 2013–2016.

muzycznych, plastycznych, baletowych – w szkole zapraszającej, szkolenia rady pedagogicznej, spotkania z kierownikami sekcji szkół muzycznych I i II stopnia, spotkania z nauczycielami w sekcjach, spotkania z nauczycielami w danej specjalności, spotkania z rodzicami, lekcje otwarte i obserwacje lekcji. W obszarze konsultacji indywidualnych z dyrektorami szkół w zakresie zmiany najczęściej pojawiającą się tematyką była autonomia szkoły i autonomia dyrektora szkoły, nowy szkolny plan nauczania i arkusz organizacyjny szkoły, przykładowe rozwiązania szkolnego planu nauczania oraz praktyczne wypełnianie na komputerach arkusza organizacyjnego szkoły, ramowe plany nauczania – szkoły muzyczne I st., ramowe plany nauczania – szkoły muzyczne II st., skuteczne kreowanie zmiany, projekt rozporządzenia o ocenianiu, wdrażanie podstaw programowych i modyfikowanie programów nauczania, motywowanie do podejmowania działań aktywnie wspierających reformę, opracowanie materiałów dotyczących zmiany i upowszechnianie ich wśród dyrektorów i nauczycieli, sposoby radzenia sobie z trudnym uczestnikiem w zmianie. Konsultacje z dyrektorami w zakresie spraw zarządczych dotyczyły sfery organizacyjnej i administracyjnej szkoły, organizacji festiwali i konkursów, realizacji projektów międzynarodowych, aplikowania o środki finansowe, współpracy szkoły artystycznej z organizacjami pozarządowymi działającymi w sferze kultury, możliwości pozyskiwania funduszy przez szkoły artystyczne z programów pomocowych, alokacji funduszy na poszczególne działania, przygotowanie procesu inwestycyjnego w tym koncepcji przestrzenno-architektonicznej, warunków zabudowy, studium wykonalności, dokumentacji techniczno-budowlanej (do pozwolenia na budowę), dokumentacji wykonawczej poszczególnych branż, dokumentacji przetargowej w tym SIWZ, umowy z wykonawcami⁵⁶⁵.

Współpraca doradców dotyczyła różnych gremiów np. z wizytatorami CEA odbywała się poprzez wystąpienia doradców metodycznych na naradach dla dyrektorów szkół organizowanych przez wizytatorów CEA. Doradcy szkolili też rady pedagogiczne w zakresie nowych podstaw programowych, zadań szkoły i nauczycieli wynikających z wprowadzanych nowych podstaw programowych, zadań szkoły w zakresie zmian organizacyjnych, przygotowania szkół do zmian organizacyjnych wynikających z nowych ramowych planów nauczania. Doradcy udzielali odpowiedzi na nurtujące nauczycieli, kadrę kierowniczą pytania dotyczące zmian, tworzenia warunków do wymiany doświadczeń i działań innowacyjnych, konstruowania i modyfikowania programów nauczania, zadań nauczyciela w przygotowaniu programu nauczania wynikającego z nowej podstawy programowej, realizacji działu instrumentalnego

⁵⁶⁵ Za: Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w latach 2013–2015.

i muzykowania zespołowego, opracowania wymagań edukacyjnych, wdrażania zmian w szkolnictwie artystycznym I i II stopnia (przedmiotów modułowych, doświadczeń szkół pilotażowych, problemów wykonawczych współczesnej polskiej literatury chóralnej, doboru repertuaru, oferty przedmiotów ogólnomuzycznych w świetle nowych rozwiązań), konstrukcji zagadnień na egzamin dyplomowy, roli gry zespołowej, kameralistyki w rozwoju muzycznym ucznia i wykorzystaniu nabytych umiejętności, korelacji treści przedmiotów kształcenia słuchu i audycji muzycznych, egzaminu zewnętrznego w zakresie kształcenia ogólnego. Doradcy metodyczni wspierali rady pedagogiczne w zakresie dostosowania metod pracy oraz odpowiednich pomocy dydaktycznych do najmłodszych uczniów, specyfiki pracy z małymi dziećmi w grze solo i zespołowo, prezentacji własnych rozwiązań metodycznych, pracy z uczniem wybitnie uzdolnionym, w zakresie prowadzenia jednorodnych zespołów instrumentalnych, gry *a vista* w zakresie nauki wiolonczeli w szkole muzycznej I stopnia, nauczania gry na skrzypcach, prowadzenia jednorodnych zespołów muzycznych, gromadzenia i udostępniania informacji o nowościach wydawniczych, awansu zawodowego nauczyciela, regulaminów szkolnych.

Wnikliwa lektura zakresu realizowanych zadań pozwala stwierdzić, że istniało ogromne zapotrzebowanie na wsparcie metodyczne doradców, a oni sami mówią, że *„pracę w tym Zespole do dzisiaj wspominam, jako wysokiej jakości działania, których celem było przygotowanie nauczycieli i co za tym idzie społeczności szkolnej, do świadomego wejścia w zmianę”* (DM2). Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt dużej aktywności doradców metodycznych w sferze własnego doskonalenia. Odbывало się ono w zakresie tematycznym związanym ze zmianą pilotażową, a do wyboru doradcy mieli pełen wachlarz tematyczny szkoleń realizowany przez Centrum.

Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych przestało funkcjonować w 2017 r.⁵⁶⁶ *„Likwidacja tego ośrodka to poważna strata nie tylko dla środowiska nauczycieli szkół artystycznych, ale także dla kształtowania nowych trendów pedagogicznych dostosowanych do współczesnego świata. Nie zastąpią tego ośrodka obecne Uniwersytety Muzyczne, które nie są zainteresowane i nie rozwijają w swych instytucjach naukowych nowatorskiego modelu kształcenia artystycznego”* (NP4).

Zadania związane z doskonaleniem zawodowym nauczycieli przekazano Centrum Edukacji Artystycznej⁵⁶⁷.

⁵⁶⁶ Na mocy Zarządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 30 maja 2017 r. w sprawie likwidacji publicznej placówki doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych.

⁵⁶⁷ W. Paprocki, *Bezcensowana strata czasu*, „Ruch Muzyczny” 2020, nr 21, s. 12.

W hipotezie drugiej, którą zweryfikowano pozytywnie założono, że podczas działań pilotażowych nastąpiło rozszerzenie zakresu zadań publicznej placówki doształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół artystycznych, czyli Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych. Działania te miały na celu wspierać środowisko nauczycieli szkół muzycznych w osiągnięciu przez uczniów kompetencji opisanych w modelu absolwenta, jako przystosowanie do partycypacji w społecznym życiu muzycznym. Centrum podejmowało nową tematykę szkoleń stacjonarnych, szkoleń na życzenie, e-learningów, b-learningów, organizowało konferencje, wydawało publikacje, zorganizowało system doradztwa metodycznego nie tylko po to by wyposażyć nauczycieli w wiedzę merytoryczną, ale też by dać możliwość realizacji wartości płynących ze społecznych funkcji muzyki.

ROZDZIAŁ VI

WARTOŚCI KULTUROWE I FUNKCJE SPOŁECZNE MUZYKI W ŚWIETLE AUTORSKICH BADAŃ

6.1. Autonomia działań pilotażowych w szkolnictwie muzycznym w wymiarze społecznym i indywidualnym

W niniejszej dysertacji postawiono hipotezę, iż działania pilotażowe w szkolnictwie muzycznym dawały szkole możliwość zastosowania autonomii w wymiarze indywidualnym i społecznym opierającym się na partnerstwie w relacjach pomiędzy podmiotami występującymi w szkołach.

Aby zweryfikować powyższą hipotezę dokonano badania dokumentów już zastanych „desk research” tj. statutów szkół pilotażowych, ramowych planów nauczania, szkolnych planów nauczania. Analizie treści poddano dokumenty osobiste tj. notatki i relacje ze spotkań dyrektorów szkół pilotażowych, doradców metodycznych i ekspertów piszących podstawy programowe, a także zapisy prywatnego dziennika przebiegu pilotażu, materiały konferencyjne i nagrania z przebiegu konferencji szkolnictwa artystycznego, materiały przedstawiane dyrektorom szkół pilotażowych przygotowywane przez Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej oraz Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych. W weryfikacji hipotezy użyto kilku metod spajając je wiedzą nabytą podczas obserwacji z użyciem techniki obserwacji uczestniczącej i techniki obserwacji własnej działalności, a także poddano analizie i syntezie wywiady eksperckie, swobodne, mało ukierunkowane.

Aby móc odnieść się do postawionej hipotezy należy zwrócić się ku znaczeniu autonomii i jej zastosowaniu w systemie edukacji. Bez wątplenia możemy stwierdzić, że autonomia to samodzielność, niezależność, umiejętność i zdolność do podejmowania decyzji, to także kierowanie i branie odpowiedzialności za własne czyny. Dokonując wyborów nie bacząc na opinię innych jesteśmy świadomi autonomii behawioralnej, kierując się własnymi emocjami nie zwracając uwagi na akceptację innych odznaczamy się autonomią emocjonalną. Odrębność, samodzielność i niezależność możemy posiadać w zakresie tożsamościowym, poznawczym, kulturowym, ale także ekonomicznym, politycznym, czy też, pełniąc różne role społeczne. Zatem autonomia jest zjawiskiem na wskroś społecznym. Różne dziedziny naszego życia, w tym również edukacja mogą mieć charakter autonomiczny. Norbert Elias wskazywał, że „autonomia

jednostki kreowana jest w wyniku procesu społecznego”⁵⁶⁸. W kulturze europejskiej autonomia jest wartością pozytywnie ocenianą od czasów starożytnych. „Dla Greków autonomia miała przede wszystkim znaczenie polityczne i prawne, wyrażając niepodległy charakter miast-państw. Herodot rozumiał autonomię jako wolność polityczną wewnętrzną i zewnętrzną. W Helladzie autonomia miała także znaczenie etyczne. Sofokles charakteryzował w kategoriach autonomii wewnętrzną postawę Antygony. Autonomiczny sposób bycia dojrzewa szczególnie w renesansie, a autonomia jako pojęcie zaczyna być wykorzystywana od końca XVII w. w języku prawniczym. Wraz z dziełem Kanta kategoria autonomii zyskuje duże znaczenie filozoficzne i zadomawia się w innych naukach (prawo, psychologia, teologia, socjologia). Problem autonomii stoi także w centrum refleksji filozoficznej i teologicznej niemieckiego myśliciela Romano Guardiniego”⁵⁶⁹.

W edukacji poza kilkoma krajami autonomia szkół nie należy do tradycji europejskiej, ani w krajach o strukturze scentralizowanej, ani też w krajach federacyjnych. Taki model zarządzania szkołami był wprowadzany począwszy od lat 80. XX w. jedynie w kilku pionierskich krajach i w ograniczonym zakresie. Szersze działania na rzecz autonomii szkół podjęto dopiero w latach 90. Proces ten trwa również w obecnej dekadzie, taki model zarządzania szkołami przyjmują bowiem nowe kraje, a te, które wprowadzały pionierskie zmiany w latach 80. i 90., rozszerzają zakres odpowiedzialności szkół. Chociaż istnieją wyraźne różnice między historycznymi modelami organizacji kształcenia w Europie – systemy federalne w Niemczech i systemy scentralizowane w Hiszpanii, Francji i Włoszech – dwa kraje, Belgia i Holandia, wyróżniają się spośród innych z uwagi na znacznie rozwiniętą tradycję autonomii szkół⁵⁷⁰.

Na podstawie obserwacji uczestniczących zauważono, że autonomia jest procesem społecznym, bo tworzy się w wyniku interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniem, nauczycielem i rodzicem, dyrektorem i nauczycielem, uczniem i rodzicem. Dzięki ich partnerstwu możliwe było podjęcie działań autonomicznych, a dowodów na to dostarczają badania obszaru autonomii dydaktycznej, wychowawczej, instytucjonalnej, dotyczącej płaszczyzny organizacyjnej, w której uczestniczą wszystkie podmioty życia szkolnego. Autonomia programowa w szkolnictwie muzycznym nie tylko, jako

⁵⁶⁸ M. J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2021, s. 140.

⁵⁶⁹ A. Kobyliński, *Pojęcie autonomii w myśli Romano Guardiniego*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 2005, nr 2(41), s. 173.

⁵⁷⁰ Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, raport Komisji Europejskiej ds. Edukacji, Kultury i Młodzieży *Autonomia szkół w Europie – strategie i działania*, Warszawa 2008.

niezależność w myśleniu i działaniu była w centrum zainteresowania, ale też jako wolność wyboru programu naznaczonego danymi funkcjami społecznymi muzyki.

Analiza treści pierwszych publikacji dotyczących pilotażu potwierdza, że działania pilotażowe umożliwiając autonomię w zakresie oferty programowej była oparta na partnerskim funkcjonowaniu różnych podmiotów w środowisku szkolnym – dyrektorów, nauczycieli, uczniów, a także środowiska lokalnego. Mariusz Tokarski potwierdza, iż „aby szkoła mogła w pełni wykorzystać swój potencjał, niezbędne jest rozszerzenie autonomii w zakresie kreowania oferty edukacyjnej. W realizacji tego celu ma pomóc większa niż dotąd autonomia dyrektora szkoły i rady pedagogicznej w tworzeniu szkolnego planu nauczania. Możliwość rozszerzania oferty edukacyjnej przy wykorzystaniu zasobów kadrowych i lokalowych szkół ma na celu umożliwienie skonstruowania oferty edukacyjnej odpowiadającej różnorodnym potrzebom uczniów, a także budowanie znaczenia szkoły w lokalnym środowisku. Należy pamiętać, że każda szkoła artystyczna jest nie tylko miejscem nauki, ale także ważnym ośrodkiem kulturotwórczym. Dlatego uwzględnianie w swej działalności potrzeb środowiska i aktywna działalność kulturotwórcza umożliwia uczniom praktyczną naukę zawodu tworząc jednocześnie grunt dla ich przyszłej działalności zawodowej”⁵⁷¹.

Jak wskazują badania misji i wizji szkół pilotażowych zamieszczone na ich stronach internetowych każda z nich akcentowała konieczność stworzenia uczniom optymalnych warunków do muzycznego rozwoju, tak by mogli uzyskać sprofilowany model absolwenta ceniony na rynku pracy. Zależało to od aktualności oferty edukacyjnej, której odzwierciedleniem był szkolny plan nauczania powstały na podstawie ramowych planów nauczania. Stwierdzenie to potwierdza zapis wystąpienia rozpoczynającego rok szkolny 2014/2015 Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego, która podkreśliła wówczas, że „po dwóch latach intensywnych przygotowań inicjujemy realizację zmian w szkolnictwie artystycznym stopnia podstawowego i średniego. Zgodnie z przyjętymi założeniami, będą one wprowadzane w sposób ewolucyjny, a nie rewolucyjny i zostaną wdrożone w tym roku tylko w pierwszych klasach, zaś cały system szkolnictwa zostanie objęty zmianami w 2026 r., co z pewnością pozwoli na ich lepszą adaptację. Szczególny nacisk położyliśmy na trzy kluczowe kwestie: rozwijanie gry zespołowej i pracę w zespole (przy zachowaniu szczególnej troski o najzdolniejszych uczniów), lepszą korelację treści przedmiotów oraz większą autonomię w zarządzaniu dla dyrektorów szkół. Wierzę, iż wypracowane w porozumieniu z całym środowiskiem zmiany podniosą jakość polskiego szkolnictwa

⁵⁷¹ M. Tokarski, *Jak realizować ramowe plany nauczania w szkołach muzycznych I i II stopnia*, op. cit., s. 9.

artystycznego. (...) Liczę, iż radość muzykowania zespołowego, możliwość wybrania nowych specjalności i specjalizacji przez uczniów szkół muzycznych i plastycznych, a także większa autonomia szkół w kreowaniu własnej podmiotowości wpłyną na rozwój całego szkolnictwa artystycznego”⁵⁷².

Dokonując typologizacji wypowiedzi zawartych w przeprowadzonych wywiadach należy podkreślić, iż we wszystkich przeprowadzonych badaniach rozmówcy wskazywali autonomię, jako największą wartość zmian pilotażowych i odnosili ją do wymiaru indywidualnego i społecznego, opierającego się na partnerstwie w relacjach podmiotów szkolnych. Twierdzili, iż *„autonomia szkoły i ucznia była szczególnie istotną wartością proponowanych zmian w szkolnictwie artystycznym oraz ich pilotażu. Był to bodaj pierwszy przypadek w polskim systemie edukacji zaoferowania szkołom, ich społecznościom tak szerokiej autonomii”* (KM2). Kolejny respondent wyraźnie wskazywał na to komu to partnerstwo miało służyć. *„Autonomia dała możliwość skierowania oferty edukacyjnej powodującej tworzenie można by to nazwać szkoły autorskiej. To była wyjątkowa możliwość dla całego środowiska, dla całej społeczności szkolnej. Przekładało się to na ucznia, który stanowił podmiot wokół którego były realizowane działania szkoły. Dotychczasowe skostniałe zasady odnosiły się do tego, że wszystkie szkoły były prowadzone w ten sam sposób, że miały ten sam szkolny plan, te same przedmioty, te same ilości godzin przeznaczone na ich realizację. Pilotaż dał zupełnie inne możliwości”* (DP2). *„Dyrektor szkoły otrzymał możliwość kształtowania programu swojej placówki, podejmując decyzje wspólnie z rodzicami, nauczycielami, w odniesieniu do potrzeb ucznia i środowiska. Szkoły w większych miastach miały inne potrzeby i szkoły w małych miastach inne oczekiwania środowiska, społeczności, w których się znajdowały. Ta możliwość kształtowania programu była kluczowa. Pozwoliło to na szerokie spektrum autonomii szkoły i autonomii ucznia, któremu był dedykowany szeroki wachlarz propozycji i wyborów”* (DM3). Wypowiedzi te odnoszą się do wartości społecznych autonomii i dowodzą, że wszystkie podmioty szkolne we wzajemnym poszanowaniu swoich decyzji współtworzyły przestrzeń do realizacji wolności edukacyjnej.

O znaczeniu tej samodzielności i zdolności do podejmowania niezależnych decyzji mówili jej wyraziciele *„dla mnie, jako wieloletniego i z dużym doświadczeniem pedagogicznym i kierowniczym (ponad 50 lat pracy pedagogicznej w tym 35 lat kierowania dużą szkołą artystyczną ogólnokształcącą i bez przedmiotów ogólnokształcących) pedagoga i dyrektora, autonomia to przy zachowaniu jednolitego i ogólnego kierunku*

⁵⁷² M. Omilanowska, *Wystąpienie rozpoczynające rok szkolny 2014/2015*, materiały konferencyjne, op. cit., s. 3.

nauczania, kształtowanie własnych indywidualnych programów nauczania zgodnych z ogólnymi założeniami, jednak dostosowanych do potrzeb indywidualnych ucznia, jak również do możliwości strukturalnych i lokalowych szkoły. Spośród wielu kierunków określonych w ogólnym programie nauczania trzeba wybrać te, które mogą być w danej szkole realizowane na najwyższym poziomie artystycznym, pedagogicznym i wychowawczym” (DP1).

Kolejnych dowodów na partnerski sposób realizowania autonomii dostarczają badania zakresów wolności programowej, czyli jak to przedstawiali w swoich wypowiedziach respondenci „*wachlarz propozycji i możliwości dokonywania wyborów*” (RSA1). Analizie treści poddano Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych i Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych⁵⁷³. W wyniku tej analizy stwierdzono zakresy programowe, objęte wolnością edukacyjną. Szkoły muzyczne I stopnia otrzymały pełną autonomię w zakresie wyboru rodzaju zespołu w klasach I–III cyklu 6-letniego i I-II cyklu 4-letniego, wprowadzania działu muzykowania zespołowego, sposobu realizacji zajęć indywidualnych, rozdysponowania godzin dyrektorskich, zasad zwiększania uczniom wymiaru zajęć z instrumentu głównego, zespołu instrumentalnego, szczegółowych zasad kwalifikowania uczniów do odpowiedniego działu, podziału uczniów na zespoły, określenia warunków zmiany działu, zasad zwiększania (lub zmniejszenia) uczniom wymiaru zajęć indywidualnych, sposobów kwalifikowania uczniów do zespołów instrumentalnych i na zajęcia indywidualne, określenia szczegółowych zasad współprowadzenia zajęć, w tym ich organizacji, odpowiedzialności za dokumentację przebiegu nauczania, określenia wymagań edukacyjnych, programów nauczania i zasad oceniania.

Kluczowy obszar autonomii związany był z wyborem wprowadzenia działu muzykowania zespołowego z całym zakresem rozwiązań merytorycznych i organizacyjnych, bądź też pozostawienia tylko działu instrumentalnego. Wybór ten nie dotyczył tylko kwestii organizacyjnych, ale wskazywał przyjęcie rozwiązań o charakterze społecznym. Pokazywał, czy w danym środowisku wartością nadrzędną było kształcenie instrumentalisty-solisty, czy też znaczenie miała funkcja komunikacyjna i integracyjna muzyki, która przejawiała się i dokonywała w każdej formie wspólnego muzykowania.

⁵⁷³ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 grudnia 2010 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. z 2010 r., poz. 262); Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. z 2014 r., poz. 785).

O znaczeniu tego wyboru dowiadujemy się z wywiadów. Wśród najczęściej pojawiających się wypowiedzi były następujące stwierdzenia: „*autonomia ucznia szkoły I stopnia polegała na możliwości wyboru działu instrumentalnego lub działu muzykowania. Uczeń dzięki temu mógł realizować zadania edukacyjne zgodnie ze swoimi upodobaniami, możliwościami, predyspozycjami*”(KM1). „*W realizacji pilotażu tworzenie działu muzykowania zespołowego nie było obligatoryjne. Jego wprowadzenie zależało od decyzji dyrektora placówki i wizji szkoły. Było odpowiedzią, czy szkoła muzyczna I stopnia ma kształcić solistów-wirtuozów, czy ma też pełnić funkcję umuzykalniającą kształcących przyszłych odbiorców sztuki. Zatem „autonomia pozwoliła osiągnąć cel, który stawia sobie szkoła I stopnia, czyli uwrażliwianie na muzykę*”(RSA2). „*Te zmiany w oczywisty sposób wpływały nie tylko na autonomię szkoły, ale także na autonomię głównych adresatów zmian – uczniów. Przejawiało się to poprzez wpływ na wybór działu instrumentalnego (dla uczniów z aspiracjami solistycznymi) lub działu zespołowego czyli tam, gdzie potrzeba wspólnego wysiłku i zarazem odpowiedzialności przy tworzeniu konkretnego utworu muzycznego*”(KM3).

Jak zatem wynika z wypowiedzi respondentów w centrum myśli programowej był uczeń, jako partner względem którego powstawała wizja szkoły. Świadczą też o tym badania treści szkolnych planów nauczania i statutów (aneksów do statutów) szkół pilotażowych. Stwierdzono, iż w szkołach, w których wprowadzono dział muzykowania zespołowego po klasie III cyklu 6-letniego i II cyklu 4-letniego uczniowie byli kwalifikowani na jeden z działów. Zasady przydzielania uczniów uwzględniały preferencje ucznia, jego rodziców oraz opinię nauczycieli, w szczególności nauczyciela przedmiotu głównego. Zarówno w dziale instrumentalnym jak i w dziale muzykowania zespołowego obowiązkowe były zajęcia indywidualne z gry na instrumencie oraz zajęcia z zespołu instrumentalnego, a różnica pomiędzy nimi wynikała wyłącznie z liczby godzin przeznaczonych na poszczególne przedmioty. Sposoby kwalifikowania uczniów do działów określał statut szkoły, który w każdym przypadku odnosił się do partnerskich relacji wszystkich podmiotów. Przykładów różnych rozwiązań jest wiele. Decyzje mógł podejmować dyrektor szkoły na pisemny wniosek rodziców po zaopiniowaniu przez nauczyciela instrumentu głównego. W przypadku, gdy rodzic nie złożył deklaracji przystąpienia do poszczególnego działu, składał ją nauczyciel przedmiotu głównego. W innych przypadkach decyzję podejmował dyrektor szkoły na pisemny wniosek nauczyciela instrumentu głównego. Często działania te poprzedzone były rozmowami z rodzicami i nauczycielem instrumentu głównego. Innym

rozwiązaniem były decyzje podejmowane na podstawie wyniku przesłuchania końcowo rocznego. Podział uczniów na zespoły w działach muzykowania zespołowego i instrumentalnego mógł odbywać się na konferencji klasyfikacyjnej z uwzględnieniem preferencji uczniów i możliwości kadrowo-instrumentalnych szkoły po zaopiniowaniu przez lub na wniosek nauczycieli instrumentalistów.

Partnerstwo w realizacji autonomii przejawiało się również w tym, że uczniowie mieli możliwość zmiany działu. W uzasadnionych przypadkach, na pisemny wniosek rodzica ucznia, przy akceptacji nauczyciela prowadzącego, dyrektor szkoły mógł podjąć z końcem roku szkolnego decyzję o przeniesieniu ucznia z działu instrumentalnego do działu muzykowania zespołowego lub odwrotnie. Podczas przesłuchań oceniano grę całego zespołu, uwzględniając w szczególności prawidłowość odczytania i precyzyjną realizację tekstu muzycznego, intonację i zestrojenie instrumentów, jakość wykonania artystycznego, umiejętność wspólnego muzykowania i kontakt członków zespołu podczas wykonywania utworu. Uczeń otrzymywał ocenę, na którą składała się ocena nauczyciela za pracę ucznia, ocena gry danego ucznia podczas przesłuchania dokonywana przez komisję, ocena za jakość wykonania artystycznego całego zespołu dokonywana przez komisję. Zapisy statutowe określały zastępstwa w składach zespołów w czasie choroby ucznia podczas przesłuchań, a także zasadę wystawiania oceny w takiej sytuacji. Różnorodny skład zespołów instrumentalnych zmobilizował nauczycieli do poszukiwania repertuaru. Uczniowie grając w zespołach uczyli się współpracy z innymi wykonawcami (często o odmiennym rysie osobowościowym, czy odrębnej estetyce artystycznej), opartej na wzajemnym szacunku i partnerstwie. Praca zespołowa uczyła odpowiedzialności, organizacji pracy, często pozwalając wyzbyć się tremy, która nie opuszczała uczniów podczas występów solowych. Ważnym było, aby wspólne muzykowanie sprawiało przyjemność⁵⁷⁴. Dowodzą tego autorzy wywiadów, którzy stwierdzają, że *„rozbudzanie zamiłowania do muzykowania zespołowego, w którym jednym z najważniejszych elementów kształcenia jest sprawianie, aby gra w zespole była nastawiona na wzbudzanie przyjemności grania a nie na „żyłowaniu” perfekcji wykonawczej. To na tym etapie kształcenia ten element jest jednym z ważnych zadań pedagogicznych, aby poprzez „śrubowanie” poziomu, nie zabić w uczniach przyjemności wspólnego muzykowania i tym samym zniechęcić ich to tego rodzaju wyrażania swych ambicji artystycznych”* (DP1).

Należy także podkreślić, że dane obszary autonomiczne dawały nowe możliwości w kolejnych zakresach, wręcz je wymuszały, jak chociażby wprowadzenie nowego

⁵⁷⁴ Za: zapisy statutów szkół pilotażowych.

działu muzykowania dawało przestrzeń dydaktyczną w postaci nowych podstaw programowych w tym zakresie, programów nauczania, nowego repertuaru i metod współpracy, opartych na nowych relacjach, sposobach komunikacji i dążeniu do integracji. Warto na podsumowanie tego obszaru autonomii przytoczyć fragment kolejnej refleksji, charakterystycznej dla wielu wywiadów „*zmiany pilotażowe rozpoczęte w szkołach artystycznych dotyczyły wielu aspektów kształcenia i samej organizacji pracy szkoły. Do najważniejszych z nich należy zaliczyć możliwość wyboru działu instrumentalnego lub działu muzykowania zespołowego. Ten wybór w fundamentalny sposób rzutował na kolejne możliwości podejmowania decyzji przez szkołę i ucznia. I tak równolegle prowadzone i na bieżąco modyfikowane programy nauczania (oparte na nowych podstawach programowych), nowe przedmioty lub modyfikacja do tej pory przedmiotów funkcjonujących z inaczej rozłożonym kontrapunktem nabywanej przez uczniów wiedzy i umiejętności. W tym miejscu warto przywołać nowy przedmiot – zajęcia indywidualne, który był realizowany przez szkołę w oparciu o posiadaną kadrę i zainteresowania uczniów i co szczególnie warte podkreślenia w oparciu o tradycje kulturowo-historyczne i potrzeby środowiska lokalnego (co przejawiało się w dokonywanym wyborze np. instrumentu ludowego – suka biłgorajska lub rodzaju tańca współczesnego – brek dance)*” (KM3).

To właśnie kolejny autonomiczny obszar programowy przejawiał dbałość o rozwijanie uniwersalnych kompetencji i dostosowanie kształcenia do potrzeb wynikających ze zmian we współczesnym społeczeństwie. Analiza treści statutow szkół pilotażowych, szkolnych planów nauczania, zestawień danych przygotowywanych przez ministerstwo na koniec każdego semestru na podstawie sprawozdań szkół pilotażowych z przebiegu eksperymentu, a także obserwacji zebrań dyrektorów szkół pilotażowych pozwala na stwierdzenia dotyczące kolejnych obszarów autonomicznych w zakresie nauczania w szkole I stopnia. Należy podkreślić, że wprowadzono bogaty wachlarz zajęć indywidualnych poszerzający ofertę edukacyjną szkół zauważając indywidualne potrzeby uczniów. Dano możliwość realizacji fortepianu dodatkowego lub innego instrumentu. Szczególnie ważny to był aspekt edukacji dla uczniów, którzy zamierzali kontynuować naukę w szkole średniej na innym instrumencie niż dotychczas. Dano też możliwość nauki gry na instrumencie ludowym, podstaw akompaniamentu, piosenki, gry *a vista*, która jest jakby soczewką, w której skupiają się predyspozycje psychiczne, wiadomości teoretyczne i umiejętności praktyczne, elementy improwizacji, rozbudzające wyobraźnię i świadomość muzyczną (umożliwia praktyczną realizację wiedzy teoretycznej), dających swobodę, ale

równocześnie zwiększających kontrolę wykonawczą. Przedmioty takie jak: improwizacja, czy gra *a vista* były szczególnie ważne dla uczniów z klasy fortepianu, chcących kontynuować edukację w szkole II stopnia. O ofercie zajęć indywidualnych decydował dyrektor szkoły, jednakże w tym obszarze również należy wskazać znaczenie partnerstwa różnych podmiotów. Decyzje w sprawie zakwalifikowania ucznia na zajęcia indywidualne zapadały, po wcześniejszym zapoznaniu się z opinią nauczyciela instrumentu głównego i po konsultacji z rodzicami. W niektórych szkołach uczniowie mieli obowiązek uczyć się na fortepianie, jako przedmiocie dodatkowym przez rok w cyklu kształcenia (dowolnie w klasie piątej lub szóstej) sześcioletniego i trzeciej lub czwartej cyklu czteroletniego. Przydział na pozostałe zajęcia indywidualne odbywał się na wniosek ucznia i rodzica decyzją dyrektora szkoły z uwzględnieniem możliwości kadrowych i godzinowych szkoły po pozytywnym zaopiniowaniu przez nauczyciela przedmiotu głównego⁵⁷⁵.

W propozycjach pilotażowych charakter przedmiotów teoretycznych został wzmocniony realizacją przedmiotów zespołowych. To kolejny obszar autonomii programowej szkoły, odnoszący się do indywidualnych potrzeb uczniów z klasy I, II i III cyklu 6-letniego, dla których wprowadzono do wyboru realizację zespołu folklorystycznego, unisono dla instrumentów smyczkowych, wokalnego, chóralnego, tanecznego, rytmicznego, instrumentów perkusyjnych, teatralno-muzycznego, instrumentów Orffa. Celem wprowadzenia tego przedmiotu był rozwój muzyczny poprzez zabawę oraz zachęta do muzykowania zespołowego. Sposób kwalifikowania do zespołu dostarcza kolejnych dowodów na realizację partnerstwa różnych podmiotów edukacyjnych. Uczniów kwalifikowano do poszczególnych zespołów na prośbę rodzica przy akceptacji nauczyciela danego przedmiotu. Kwalifikacja odbywała się na podstawie wniosków złożonych przez kierowników sekcji lub nauczycieli przedmiotu głównego oraz nauczycieli rytmiki z elementami kształcenia słuchu. Podczas kwalifikacji uwzględniano indywidualne zainteresowania uczniów, umiejętności i możliwości uczniów, przydatność danych zajęć w procesie nauczania, możliwości kadrowe i finansowe szkoły. Ilość i rodzaje zespołów dyrektor ogłaszał każdorocznie uwzględniając strategię szkoły i potrzeby edukacyjne środowiska lokalnego, a także możliwości kadrowe szkoły.

O potrzebie i formie realizacji kolejnego obszaru autonomicznego, czyli zajęć umuzykalniających dla kandydatów do szkoły decydował dyrektor szkoły. Zajęcia umuzykalniające stały się priorytetem w działaniach rekrutacyjnych. Wprowadzono

⁵⁷⁵ Na podstawie szkolnych planów nauczania szkół pilotażowych.

możliwość realizacji nieobowiązkowych zajęć umuzykalniających dla kandydatów do szkoły, co pozwoliło im i ich rodzicom lepiej zapoznać się z ofertą edukacyjną szkoły, przede wszystkim z instrumentami, na jakich prowadzona była nauka gry oraz ze specyfiką kształcenia w szkole muzycznej. Zajęcia umuzykalniające dla kandydatów to jedna z form promocji szkoły w lokalnym środowisku i forma realizacji partnerstwa z podmiotami poza szkolnymi.

Dyrektor szkoły dysponował też godzinami, które mógł przeznaczyć na zwiększenie wymiaru zajęć wymienionych w ramowym planie nauczania lub na wprowadzenie innych zajęć artystycznych, których treści były zgodne z profilem sylwetki absolwenta szkoły muzycznej I stopnia, opisanej w podstawach programowych. Takie rozwiązanie to wyjątkowy ukłon w kierunku ucznia i indywidualizacji jego nauczania. Decyzja o zwiększeniu wymiaru zajęć dla uczniów z instrumentu głównego, zespołu instrumentalnego oraz z zajęć indywidualnych podejmowana była na okres nie dłuższy niż jeden rok szkolny. Warunkiem zwiększenia wymiaru zajęć było uzyskanie przez ucznia oceny co najmniej bardzo dobrej oraz osiągnięcia ucznia na konkursach muzycznych lub przesłuchaniach ogólnopolskich. Jak zatem widać wszystkie zakresy autonomii programowej szkoły muzycznej I stopnia mogły zostać zrealizowane dzięki współpracy wszystkich podmiotów placówki.

Określając zakres autonomii w programie szkoły muzycznej II stopnia poddano badaniu treści Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 grudnia 2010 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych⁵⁷⁶ i Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych⁵⁷⁷. W wyniku analizy i syntezy ustalono, iż w zakresie szkoły muzycznej II stopnia pilotaż dawał autonomię wprowadzając nowe specjalności i specjalizacje. Oprócz dotychczasowych specjalności: instrumentalistyki, rytmiki, wokalistyki i lutnictwa, wprowadzono instrumentalistykę jazzową i rozrywkową, wokalistykę estradową i wokalistykę jazzową. Do specjalności instrumentalistyka dodano specjalizacje związane z muzyką dawną. Wprowadzona zmiana umożliwiła szkołom rozszerzenie oferty edukacyjnej, zgodnie z potrzebami uczniów, którzy stanowili centrum zmian edukacyjnych, a także odnosząc autonomię do

⁵⁷⁶ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 grudnia 2010 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. z 2010 r., poz. 262).

⁵⁷⁷ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. z 2014 r., poz. 785).

potrzeb społecznych i zmian na rynku pracy. Realizowano to poprzez wprowadzenie zajęć uzupełniających w ramach specjalności zawodowej (chór, orkiestra, fortepian obowiązkowy, zespół kameralny). Dla poszczególnych specjalności i specjalizacji określono od trzech do pięciu zajęć obligatoryjnych. Wprowadzono moduły rozszerzające w trzech kategoriach: słuchowych, praktycznych i ogólnomuzycznych, realizując tym samym rozszerzone i sprofilowane treści obowiązkowych przedmiotów⁵⁷⁸. Niech egemplifikacją tego zagadnienia będzie jedna z wypowiedzi charakterystyczna dla wielu wywiadów „*Uczeń szkoły II st. swoją autonomię mógł wykorzystać w wyborze przedmiotów, które zgodne były z jego zainteresowaniami i pozwalały już w szkole średniej zdobywać wiedzę i umiejętności przygotowujące go na studia w wybranej specjalności. Wśród modułów uzupełniających miał do wyboru ciekawe zajęcia np. harmonia jazzowa, podstawy dyrygowania, historia jazzu, harmonia mikrotonowa, podstawy instrumentacji, kompozycji, itp.*” (DM4).

Analiza treści statutów szkół pilotażowych II stopnia, szkolnych planów nauczania, zestawień danych przygotowywanych przez ministerstwo na koniec każdego semestru na podstawie sprawozdań szkół pilotażowych z przebiegu eksperymentu, a także obserwacji zebranych dyrektorów szkół pilotażowych pozwala na stwierdzenia dotyczące kolejnych obszarów autonomicznych w zakresie nauczania w szkole II stopnia. Dyrektor szkoły określał termin, w którym ogłaszał listę przedmiotów planowanych do realizacji w szkole w ramach modułów rozszerzających: słuchowego, praktycznego i ogólnomuzycznego oraz projekt ich realizacji w poszczególnych latach nauki. Uczeń najpóźniej do 15.04. w roku szkolnym poprzedzającym rozpoczęcie nauki w klasie IV miał możliwość złożenia pisemnej deklaracji dotyczącej chęci realizacji wybranych zajęć w ramach modułów rozszerzających w klasach IV–VI. Zmiana podjętego przez ucznia wyboru mogła nastąpić tylko w przypadku: zmiany szkoły, zawieszenia wybranych przez ucznia zajęć oraz w szczególnych sytuacjach indywidualnych z końcem roku szkolnego za zgodą dyrektora szkoły. Kwalifikacja uczniów na poszczególne zajęcia odbywała się w ramach partycypacji różnych podmiotów uwzględniając indywidualne deklaracje uczniów, a także możliwości kadrowe i finansowe szkoły. Jak wskazują wypowiedzi respondentów wywiadów i zapisy dziennika obserwacji ze spotkań dyrektorów szkół pilotażowych sposób wyboru modułów odbywał się odmiennie w różnych szkołach. Uczniowie otrzymywali listę przedmiotów modułowych wraz z broszurą opisującą te zajęcia (zakres materiału, problematyka zagadnień, liczba go-

⁵⁷⁸ Za: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych (Dz.U., poz. 1039), s. 258.

dzin realizacji przedmiotu), następnie składali pisemną deklarację o swych wyborach, na podstawie której, dyrekcja opracowywała plan realizacji modułów. W innych szkołach uczniowie byli zapoznawani z propozycjami modułów przez nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych i wypełniali deklaracje wyboru przedmiotu, zawierające m.in. zasady wyboru przedmiotów. Były szkoły, w których uczniowie wypełniali ankiety, zawierające przykładowe przedmioty, mieli również możliwość określenia własnych zainteresowań. Organizowano też specjalne spotkania, podczas których przedstawiano uczniom propozycje zajęć modułowych, a także przekazywano broszurę informacyjną oraz druk deklaracji do wyboru. Wyznaczano termin składania deklaracji, zaś o przydziale do poszczególnych grup decydowała kolejność zgłoszeń.

Powyższe zagadnienie charakteryzuje fragment kolejnego wywiadu: „w szkole muzycznej II stopnia uczniowie mieli możliwość wyboru części przedmiotów zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i nowych specjalności (w przypadku posiadania odpowiedniej kadry pedagogicznej w szkole). Przykładami, które można by tutaj przywołać były zajęcia uzupełniające w ramach specjalności zawodowej np. orkiestra, chór, studia orkiestrowe dla instrumentalistów, a improwizacja dla organistów i klawesynistów. Nie bez znaczenia był również praktyczny aspekt realizacji zajęć ogólnomuzycznych i korelacja treści między przedmiotami. Moduł rozszerzający w postaci trzech rodzajów zajęć: słuchowych, praktycznych, ogólnomuzycznych pozwalał na właściwe przygotowanie do egzaminów wstępnych na uczelnie muzyczne, tym samym ułatwiając świadomy wybór przez uczniów kierunku studiów muzycznych” (WM2). Przykładem na to jak szkoły zagospodarowały swoją autonomię w zakresie modułów uwzględniając indywidualny i społeczny jej wymiar jest wybór przedmiotów dokonany w roku szkolnym 2014/2015, a zaprezentowany na konferencji szkolnictwa artystycznego w dniu 26 września 2014 r. Katalog ten powstał na podstawie analizy wywiadów grupowych z dyrektorami szkół pilotażowych oraz na podstawie ankiet ewaluacyjnych. W module słuchowym uczniowie wybierali kształcenie słuchu jazzowe, kształcenie słuchu dla szczególnie zdolnych, emisję głosu, czytanie nut głosem, praktykę jazzową, solfeż, solfeż zbiorowy, ćwiczenia rytmiczne, słyszenie harmoniczne, warsztaty pisania dyktand, kształcenie pamięci muzycznej. W module praktycznym znalazła się harmonia jazzowa, ćwiczenia z harmonii, folklor muzyczny, podstawy improwizacji, improwizację jazzową, podstawy instrumentoznawstwa z instrumentacją, praktyka basso continuo, praktyczna realizacja recytatywów, podstawy kompozycji, nowe technologie w muzyce, czytanie partytur, podstawy dyrygowania, ćwiczenia z harmonii, harmonia rozszerzona, analiza harmoniczna, harmonia XIX i XX w., czyta-

nie nut z podstawami emisji głosu, historia opery, historia jazzu i muzyki rozrywkowej, techniki kompozytorskie. W module ogólnomuzycznym uczniowie wybrali literaturę muzyki filmowej i musicalowej, dawne notacje muzyczne, literaturę przedmiotu głównego, historię muzyki XX i XXI w., naukę o stylach muzycznych, analizę muzyczną, współczesne techniki kompozytorskie, wykonawstwo muzyki dawnej, historię opery, historię jazzu, genezę gatunków muzycznych, prelekcję i krytykę muzyczną, prawo autorskie, historię muzyki polskiej, współczesną kulturę muzyczną, folklor, pieśń i operę w historii muzyki, elementy dzieła muzycznego, historię jazzu, czytanie partytur, ćwiczenia z kompozycji, podstawy dyrygowania, podstawy instrumentacji z aranżacją, zajęcia sceniczne, wiedza ogólnomuzyczna w języku angielskim, literatura przedmiotu głównego⁵⁷⁹.

I jeszcze jeden szczegół związany z wyborem dokonywanym przez młodego człowieka, o którym twórcy rozporządzeń, a także prawa szkolnego winni pamiętać. Na przykładzie pilotażu można stwierdzić, jak to słusznie zauważył autor wywiadu, że *„uczeń mógł zmienić formułę i drogę, którą wcześniej wybrał, szczególnie w szkole II stopnia często u młodych ludzi następuje zmiana decyzji”* (NP5).

Kolejny autonomiczny obszar programowy, którego wybór opierał się na współpracy różnych podmiotów szkolnych dotyczył przedmiotów realizowanych w ramach specjalności zawodowych. Jak wskazują wyniki analizy sprawozdań ewaluacyjnych szkół pilotażowych spośród przedmiotów określonych w ramowych planach nauczania w specjalności instrumentalistyka najczęściej wybierana przez uczniów była orkiestra, zespół instrumentów historycznych, chór, zespół kameralny, studia orkiestrowe, basso continuo z elementami improwizacji, improwizacja fortepianowa dla specjalizacji fortepian, fortepian obowiązkowy, obowiązkowy instrument klawiszowy, improwizacja fortepianowa dla specjalizacji fortepian. W specjalności instrumentalistyka jazzowa i rozrywkowa przedmiotami najchętniej wybieranymi były big band lub zespół, improwizacja jazzowa, ćwiczenia rytmiczne, fortepian obowiązkowy jazzowy z wyjątkiem specjalizacji fortepian jazzowy. Dla wokalistyki jazzowej wybór przedmiotów uzupełniających koncentrował się zdaniem uczniów spośród fortepianu dla wokalistyki, dykcji i interpretacji, ćwiczeń rytmicznych, emisji głosu, wokalistyki estradowej, fortepianu dla wokalistyki, zespołu wokalnego, dykcji i interpretacji, tańca i plastyki ruchu, zajęć scenicznych i praktyki estradowej. Wśród najchętniej wybieranych przez uczniów przedmiotów uzupełniających dla rytmiki

⁵⁷⁹ A. Nogaj, A. Kask, *Podsumowanie II roku pilotażu na podstawie analizy wywiadów grupowych z dyrektorami szkół pilotażowych oraz na podstawie ankiet ewaluacyjnych*, materiały konferencyjne, CENSA 2014, s. 12.

znalazł się fortepian dla rytmiki, improwizacja fortepianowa dla rytmiki, technika ruchu i taniec, metodyka nauczania rytmiki.

Badanie wspomnianych powyżej rozporządzeń Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych dowodzi, iż podobnie jak w szkole muzycznej I stopnia, także i w szkole II stopnia, w ramowym planie nauczania przeznaczono godziny do dyspozycji dyrektora dając możliwość indywidualnego wsparcia dla uczniów najzdolniejszych. Decyzję o zwiększeniu wymiaru godzin dla uczniów szczególnie uzdolnionych z instrumentu głównego lub zajęć uzupełniających podejmował dyrektor szkoły uwzględniając przy tym możliwości finansowe i kadrowe szkoły. Jak wskazuje analiza sprawozdań szkół pilotażowych dyrektorzy przeznaczali godziny będące w ich dyspozycji na chór, orkiestrę, psychologię, pedagogikę, zasady muzyki z elementami edycji nut, emisję głosu, zespół instrumentów historycznych, wiadomości muzyczne, big-band, historię muzyki z literaturą muzyczną, zespół kameralny, instrument główny.

W projektowanych zmianach postawiono na odrębną tożsamość każdej ze szkół artystycznych i współdziałanie szkoły muzycznej z najbliższym środowiskiem społecznym w tworzeniu jej edukacyjnie wartościowego poziomu kulturalnego, jako przejawu realizacji autonomii w wymiarze społecznym opartym na dobrych relacjach ze środowiskiem lokalnym. Szkoła muzyczna powinna być w swoim środowisku społecznym wybitnie motywującym wzorem uprawiania muzyki. Jak wskazują obserwacje autorki dokonywane podczas wizyt studyjnych w szkołach pilotażowych zwiększenie obszaru autonomii szkół spowodowało realizację wielu nowych projektów artystycznych w środowisku lokalnym (np. realizacja musicalu w Samorządowej Szkole Muzycznej w Dobczycach), ale też w wymiarze ogólnopolskim i międzynarodowym (projekty koncertowe międzynarodowe w Państwowej Szkole Muzycznej w Sochaczewie). Aspekt ten jest ściśle związany ze znaczeniem funkcji tożsamościowej muzyki dla danej społeczności szkolnej.

Liczne obserwacje uczestniczące dokonane w dn. 8–10.03.2013 r., 22–24.03.2013 r., 5–8.04.2013 r. podczas zjazdów ekspertów piszących podstawy programowe, analiza zapisów w dzienniku obserwacji, aneksów do porozumienia w sprawie eksperymentu pedagogicznego dotyczącego oceniania punktowego, a także materiału przygotowywanego przez ekspertów, wywiadów eksperckich przeprowadzonych z nimi i własna obserwacja skłania do podjęcia rozważań dotyczących autonomii ucznia w indywidualnym aspekcie, który zawsze było atutem szkół artystycznych. Obszar wolności odnosił się do indywidualnych metod nauczania,

indywidualnego repertuaru, czy indywidualnego toku nauczania, o czym jest mowa w rozdziale poświęconym szkolnictwu artystycznemu. Nauczyciel w szkole muzycznej podejmuje próby dostosowania procesu kształcenia do indywidualnych właściwości dzieci i młodzieży takich jak uzdolnienia, zainteresowania, inteligencja, cechy temperamentu. Jak wskazywali w swoich wypowiedziach (wywiadach) eksperci piszący podstawy programowe na zakres indywidualizacji procesu kształcenia powinna składać się realizacja indywidualizacji w różnych obszarach, wśród których można wyróżnić między innymi: cele kształcenia, metody kształcenia, formy organizacji pracy uczniów, treści kształcenia, materiały dydaktyczne, zakres wymagań, tempo pracy uczniów, sposoby kontrolowania i oceniania pracy uczniów. Wskazana powyżej autonomia w zakresie programowym szkoły muzycznej rozszerzyła indywidualizację nauczania dając możliwość wyboru przedmiotów w zakresie szkoły muzycznej I stopnia i ścieżek rozwoju muzycznego w zakresie szkoły II stopnia. Temat konieczności różnicowania procesu kształcenia jest wciąż aktualny, zwłaszcza, że w edukacji artystycznej trudno jest mówić o uczniu przeciętnym. Bardzo często potrzeba właściwie dobranego programu, metod i treści, aby zainteresować młodego człowieka i rozbudzić w nim potrzebę własnego rozwoju muzycznego. Rozszerzona indywidualizacja nauczania w szkole II stopnia dała możliwość właściwego przygotowania uczniów do kontynuowania nauki w uczelniach muzycznych, a także wpłynęła na zwiększenie atrakcyjności kształcenia, umożliwiając wybór części przedmiotów zgodnie z indywidualnymi zainteresowaniami i potrzebami uczniów. Indywidualizacja nauczania spotkała się w wyjątkowy sposób z autonomią. W wywiadach typowym było stwierdzenie, że komunikacja między poszczególnymi podmiotami szkoły wpływała na jeszcze większą indywidualizację nauczania, dawała możliwość zauważenia ucznia nie tylko pod kątem kształcenia solistycznego. Na ten efekt partnerskiej realizacji autonomii wskazywali rozmówcy twierdząc, iż *„w wyniku dyskusji, wymiany poglądów powstawało wiele możliwości indywidualnego traktowania każdego ucznia ze względu na jego preferencje, warunki oraz uzdolnienia. Szkoła oczywiście w porozumieniu z rodzicami oraz po przeanalizowaniu lokalnych warunków oraz potrzeb miała szerokie możliwości autonomiczne dotyczące organizacji procesu nauczania, organizacji pracy oraz doskonalenia nauczycieli”* (DP2).

Autonomia spotykająca się z rozszerzoną indywidualizacją wciąż jednak nie rozwiązywała całego katalogu problemów. O ile cele kształcenia, metody kształcenia, formy organizacji pracy uczniów, treści kształcenia, materiały dydaktyczne, czy zakres wymagań i tempo pracy uczniów spotkały się ze zrozumieniem twórców zmian pilotażo-

wych, a piszący eksperci i realizujący podstawy programowe nauczyciele pochylili się nad tymi zagadnieniami to obszar sposobów kontrolowania i oceniania pracy uczniów tylko w zakresie oceniania punktowego i możliwości wyboru przedmiotu podczas egzaminu dyplomowego teoretycznego uległ lekkiej modyfikacji. Obligatoryjność uczestnictwa uczniów w Przesłuchaniach Centrum Edukacji Artystycznej została zniesiona dopiero w 2020 r. Dotychczasowe przedpandemiczne procedury przesłuchań semestralnych organizowały pracę uczniów i nauczycieli ćwiczących dany repertuar specjalnie na tę okazję. Bardzo wskazane byłyby badania nad postępami w nauce u ucznia ocenianego w cyklu półrocznych przesłuchań i ucznia ocenianego na bieżąco przez nauczyciela, a kończącego swą naukę na danym etapie edukacyjnym egzaminem końcowym.

Autonomia uczniów nie byłaby możliwa bez wolności i swobody w podejmowaniu decyzji nauczycieli. Dowodzą tego obserwacje dokonane podczas zjazdów pisanie podstaw programowych, jak również analiza materiałów przygotowywanych podczas pierwszego zjazdu. Określenie celów edukacji z zakresu każdego przedmiotu nastroczało ekspertom najwięcej problemów. W tym miejscu należy stwierdzić, iż mimo upływu trzydziestu lat od publikacji Roberta Deardena (1972 r.), w którym autor mówił o konieczności zdefiniowania nowego celu w edukacji wskazując na indywidualizację nauczania i wykształcenie „autonomii osobowej” (*personal autonomy*) problem pozostał niezmienny. Do tego zagadnienia nawiązywały prace Eamonna Callana, Johna White’a, Meiry Levinson, czy Aharona Avirama⁵⁸⁰, który w wielu swoich artykułach „uważa, że od dwóch pokoleń tkwimy w czarnej dziurze braku celów edukacji”⁵⁸¹. W swoich pracach Aviram potwierdza, że postulat uznania autonomii jednostki należy uznać za nadrzędny cel edukacji (Edukacja Zorientowana na Autonomię).

Obserwacje własne poczynione podczas kierowania społecznością szkolną, powstałe podczas szkoleń nauczycieli, dyrektorów, doradców metodycznych pozwalają stwierdzić, że autonomia nauczycieli jest ściśle powiązana z poczuciem skuteczności w pracy, z satysfakcją zawodową, budującą motywację do podejmowania wysiłków. Im bardziej nauczyciele czują się kompetentni i mają większą satysfakcję zawodową, tym bardziej są zmotywowani do działania autonomicznego. Profesjonalizm nauczycieli buduje nie tylko wiedza, ale etyka zawodowa, otwartość, odpowiedzialność oraz aktualizacja i rozwój kompetencji zawodowych. Poszczególne te kategorie nie tylko łączą się ze sobą, ale również wzajemnie się uzupełniają. Autonomia szkoły

⁵⁸⁰ Za: M. Hand, *Against autonomy as an educational aim*, „Oxford Review of Education” 2006, nr 4, s. 535.

⁵⁸¹ A. Aviram, *Navigating Through the Storm. Reinventing Education for Postmodern Democracies*, Rotterdam 2010, s. 45–81.

i nauczyciela w zakresie wyboru programu wiązać się powinna z programem „szytym na miarę uczniów”, przygotowanym nie tylko na podstawie oczekiwań formułowanych przez społeczeństwo, ale też dobrej diagnozy potrzeb i możliwości konkretnych uczniów. Nauczyciel powinien zdobyć się na odejście od jednego, jedynie słusznego modelu nauczania, zaproponować własne rozwiązania, dostosowane do określonych warunków. Potwierdzają to wypowiedzi autorów wywiadów, którzy stwierdzali, że *„jednym z ważnych, a nawet najważniejszych elementów decydujących o prawdziwej, a nie pozornej autonomii szkoły w pilotażu, było dostosowanie poziomu kształcenia ucznia do jego możliwości percepcyjnych, zdolności i zainteresowań”* (PP1).

Pilotaż dający autonomię uczniowi poprzez pogłębioną indywidualizację zwrócił uwagę na samokształcenie kierowane, czyli takie kierowanie procesem kształcenia, które jest zorganizowane, planowane i stymulowane przez nauczycieli. Jako wspólny mianownik wszystkich wywiadów należy podać ważność autonomii nauczycieli, którą postrzegano w następujący sposób: *„autonomia nauczycieli wypracowywana była na wspólnych spotkaniach, podczas dyskusji, w ramach grup dyskusyjnych dyrektorów i nauczycieli szkół pilotażowych, wizytatorów Centrum Edukacji Artystycznej i doradców metodycznych”* (NP1).

Autonomię nauczycieli określały też zapisy, które znajdują się w podstawie programowej stanowiące wskazanie swego rodzaju „mety”, do której pedagogzy mają obowiązek doprowadzić uczniów. Efekty kształcenia wyznaczają tę metę. Natomiast drogę do tej mety wyznacza nauczyciel sobie sam. To od jego autonomicznych decyzji zależy, w jaki sposób poprowadzi ucznia. Szkoły mają autonomię w podejmowaniu decyzji programowych. Ich konsekwencją są różnorodne szkolne zestawy programów nauczania. W zależności od tego, jakie programy nauczania zostały dopuszczone do użytku w danej szkole, różnie mogą być rozłożone akcenty w kształceniu wymienionych w podstawie programowej efektów kształcenia, ponieważ każdy z nauczycieli dokłada swoją „cegiełkę”. Ważne jest, aby ich suma w skali szkoły wyczerpała katalog wszystkich zapisów w podstawie programowej. Na podstawie analizy prawodawstwa obowiązującego w zakresie szkolnictwa artystycznego w latach 2012-2016 należy stwierdzić, że autonomia szkoły w zakresie szkolnego zestawu programów nauczania była usankcjonowana prawnie⁵⁸².

⁵⁸² Ustawa o systemie oświaty – art. 3 pkt 13c (zmiany z maja 2014 r.), Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych (Dz.U. z 2014 r., poz. 1039), Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. z 2014 r., poz. 785), Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia

Dla działań pilotażowych dających autonomiczny obszar dydaktyczny bardzo ważnym było, aby wszystkie programy dopuszczone do użytku szkolnego w danej placówce były kompatybilne, wypełniały wspólnie wszystkie efekty kształcenia i spełniały misję i wizję szkoły, w której były realizowane. Każdy nauczyciel mógł stworzyć program nauczania, każda sekcja mogła mieć własny program. Centrum Edukacji Artystycznej prezentowało wybrane programy z danego przedmiotu, które mogły swoimi treściami odpowiadać danemu nauczycielowi, stając się jednocześnie podstawą dydaktyczną jego pracy. Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w swoich tematach szkoleniowych nawiązywało do modyfikacji programów nauczania, wspierając też swoimi publikacjami⁵⁸³.

Kolejny obszar autonomii wyznaczał jeden z podstawowych celów wychowania, który miał ukształtować młodego człowieka, jako tego który podejmuje decyzje, dotyczące zachowania swojego i innych osób w oparciu o własne przekonania⁵⁸⁴. Określony model absolwenta i katalog cech, którymi ma się odznaczać zwłaszcza w sferze społecznej daje możliwość dowolnego sposobu osiągania takiej postawy. Wskazują na to badania materiału zawierające cele ogólne i szczegółowe uczenia danego przedmiotu opisane przez poszczególnych ekspertów, a także materiał z dyskusji przeprowadzonej podczas drugiego zjazdu ekspertów. Nowoczesna szkoła artystyczna powinna być oparta na takim schemacie wychowawczym, w którym autonomia dawałaby uczniowi zdolność do wykazywania inicjatywy w procesie uczenia się w różnych sytuacjach i kontekstach. Może to być umiejętność zarówno podejmowania świadomych decyzji i kierowania się nimi, jak i tworzenia odpowiedniego dla siebie środowiska nauki. Uczeń powinien też posiadać umiejętności refleksji nad całością procesu edukacji muzycznej.

Jak wskazują obserwacje poczynione na zebraniach dyrektorów szkół pilotażowych autonomia przekładała się na organizację szkoły i sposób nią kierowania. Mogły powstawać nowe szkolne plany nauczania. Dyrektor mógł nad nimi pracować z radą pedagogiczną, w konsultacji z rodzicami i innymi organami szkoły. Dyrektor zarządzał

25 lutego 2011 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkołach artystycznych programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników dla szkół artystycznych (Dz.U. z 2011 r. Nr 52, poz. 268), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. z 3 lipca 2012 r.), Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 8 kwietnia 2008 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. z 2008 r. Nr 65, poz. 400).

⁵⁸³ J. Bedner, D. Dramowicz, *Wdrażanie nowych podstaw programowych w szkole artystycznej*, CENSA, Warszawa 2015.

⁵⁸⁴ Za: B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Leksykon PWN, Warszawa 2000, s. 21.

godzinami przeznaczonymi do swojej dyspozycji. Działania miały też odzwierciedlenie w planie nadzoru pedagogicznego, planach pracy, wizji i misji szkoły, a także w kształtowaniu modelu funkcjonowania placówki. Dowodzą temu wypowiedzi zawarte w wywiadach „*według mnie zakres zmian pilotażowych pozwalał na daleko idące możliwości kształtowania autonomii w funkcjonowaniu szkoły na co dzień związanej przede wszystkim ze stworzeniem kultury organizacyjnej opartej na wspólnych wartościach, spójnych celach działania we wszystkich obszarach funkcjonowania szkoły, ale przejawem autonomiczności szkół były również ramowe plany nauczania, które składały się na szkolny plan nauczania ustalany przez dyrektora, a w modelu organizacyjnym funkcjonowały godziny do dyspozycji dyrektora szkoły, które mogły być dowolnie dysponowane w granicach wyznaczonych przez szczegółowe uregulowania i rozporządzenia. Plan nadzoru pedagogicznego był i jest wyłączną kompetencją dyrektora szkoły. Sama koncepcja i zamysł tworzenia planów nadzoru służą rozwojowi szkoły. W czasie trwania pilotażu wiele zależało od dyrektora szkoły, np. jakie kompetencje u nauczycieli danej szkoły mogłyby być rozwijane, czy wzmacniane, uściślenie kompatybilności z lokalną kulturą i tradycją*” (KM4).

„*Nie było i nie ma dwóch szkół, w których współpracowałyby dwa identyczne zespoły nauczycielskie, dlatego też tak ważne jest planowanie autonomicznych działań w szkole, będące przejawem realizowania podstawowych obowiązków nauczycieli, stąd autonomia szkoły była i jest ważna bowiem wyraża się przede wszystkim w działaniu skrojonym na miarę potrzeb danego środowiska i danej szkoły*” (NP6).

Na szczególną uwagę zasługuje sposób kierowania szkołą w aspekcie kadrowym. Analizując powyższą wypowiedź na chwilę refleksji pozwalamy sobie mając na uwadze nowe kwalifikacje i umiejętności nauczycieli (np. uczących połączone przedmioty kształcenie słuchu z audycjami muzycznymi, czy zasad muzyki z elementami edycji nut). To wizja merytoryczna szkoły sprawiała, że dyrektor ustalał zapotrzebowanie na odpowiednie kompetencje, a nauczyciel pozyskiwał je podczas odpowiednich studiów podyplomowych, albo szkoleń prowadzonych przez Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych. Dowodzą temu wypowiedzi dyrektorów szkół pilotażowych, którzy w wywiadach stwierdzali, że autonomia „*to również, możliwość podejmowania samodzielnych decyzji w zakresie pozyskiwania takiej kadry pedagogicznej, która spełniać będzie oczekiwania i kierunek kształcenia wybrany przez kierownictwo szkoły w uzgodnieniu z Radą Pedagogiczną. To dyrektura szkoły i rada pedagogiczna powinna decydować o kierunkach kształcenia w szkole, uwzględniającej specyfikę*” (DM1).

W zakresie zarządzania należy zwrócić uwagę na wielopłaszczyznowość autonomii i fakt, że zauważalna była w „wielu aspektach, poczynwszy od konieczności wyrażenia akceptacji przez radę pedagogiczną w kwestii przystąpienia szkoły do pilotażu, poprzez ustalenie kształtu i zakresu działań pilotażowych, ich stałą ewaluację, a w konsekwencji modyfikację i dostosowywanie, w miarę potrzeb, do nowych warunków. Uczniowie i ich rodzice mieli możliwość wyboru odpowiedniej ścieżki edukacyjnej, np. w szkole muzycznej I stopnia działu, a w szkole muzycznej II stopnia modułów w zakresie przedmiotów ogólnomuzycznych” (WM1).

Na znaczenie autonomii wskazuje kolejna wypowiedź, mówiąca o tym, że zmiany pilotażowe były motorem do indywidualnego rozwoju ucznia, nauczyciela, ale także całej społeczności szkolnej. „Autonomia dawała możliwości indywidualnego rozwoju każdej szkoły z uwzględnieniem szeregu czynników takich jak: uwarunkowania środowiskowe, zapotrzebowanie w regionie, tradycje danego obszaru itp. Zmiany pilotażowe pozwalały na wprowadzanie nowych kierunków, korelację między przedmiotami, dostosowywanie oferty edukacyjnej do nowych ciekawych rozwiązań takich jak np.: chór z elementami teatralnymi. Dyrektorzy otrzymywali bowiem dodatkowe godziny na zajęcia i mogli decydować o rodzaju zajęć realizowanych w ramach np. przedmiotu „Zespół”. Dyrektor dysponując daną kadrą pedagogiczną i znając jej możliwości mógł wykorzystać to w sposób bardzo kreatywny, tworzyć zajęcia zgodnie z zapotrzebowaniem środowiska i wykorzystaniem umiejętności, zainteresowań, doświadczenia i wykształcenia kadry pedagogicznej” (KS1).

Pilotaż i zawarta w nim autonomia, jak każda zmiana wywoływała zrozumiały dystans i niechęć części środowiska szkolnictwa artystycznego. „Autonomia wiązała się z oporem nauczycieli. Rodzice nie protestowali, przyjmowali zmianę, mówili że są za zmianą, jej założenia przyjmowali do wiadomości. Inaczej wprowadzanie zmiany przebiega w dużych szkołach i aglomeracjach, gdzie często rodzice wywodzą się ze środowiska muzycznego, a inaczej w małych miejscowościach” (DM2). W kolejnej wypowiedzi odnajdujemy opis oporu przed zmianą. „Trzeba przyznać, że perspektywa owej autonomii budziła obawy niektórych mniej kreatywnych dyrektorów i kadry kierowniczej szkół, otrzymujących na bieżąco informacje o przebiegu pilotażu. Przyzwyczajeni raczej do administrowania i wykonywania odgórnych poleceń, wykazywali zaniepokojenie, czy wręcz zagubienie wobec otwierających się przed nimi możliwości podejmowania nowych wyzwań, poszukiwania indywidualnego oblicza szkoły, konieczności aktywnej i odpowiedzialnej współpracy z całą społecznością szkolną” (KM2). Wielu respondentów wskazując na potencjał zmian pilotażowych pod-

jęło próby znalezienia przyczyn niechęci do wprowadzanych nowych zasad, twierdząc, iż „dawały one ogromne możliwości w zakresie autonomii zarówno dyrektora, kadry pedagogicznej, jak i uczniów. Lata spędzone na realizacji tego samego systemu szkolnictwa muzycznego spowodowały tak ogromne skostnienie, że nie dostrzeżono prawdziwego, ogromnego potencjału rozwoju tego szkolnictwa, jakie przyniosłaby reforma. Zmiany pilotażowe w bardzo dużej mierze podkreślały możliwości autonomiczne szkół, co było dużą nowością, moim zdaniem nie do końca zrozumianą i docenianą przez dyrektorów placówek, które nie uczestniczyły w pilotażu” (DP7).

Autonomia spowodowała, że każda ze szkół pilotażowych w sferze programowej, dydaktycznej, wychowawczej i organizacyjnej stworzyła własny profil i niejako autorską, niepowtarzalną wersję. Dowodzą temu przedstawione na konferencji szkolnictwa artystycznego we wrześniu 2012 r. wystąpienia czterech reprezentantów społeczności szkół pilotażowych.

W wyniku analizy dowodów pozytywnie zweryfikowano postawioną trzecią hipotezę brzmiącą następująco: działania pilotażowe w szkolnictwie muzycznym dawały szkole możliwość zastosowania autonomii w wymiarze indywidualnym i społecznym opierającym się na partnerstwie w relacjach pomiędzy podmiotami występującymi się w szkołach.

Priorytetem w zmianach pilotażowych dotyczącym autonomii szkół było partnerstwo w relacjach pomiędzy podmiotami szkoły, nastawienie na zaspokajanie potrzeb ucznia poprzez rozwój jego indywidualnych zainteresowań. Pilotaż, jako eksperyment dydaktyczny pozwolił nauczycielom i uczniom na zdobycie nowych doświadczeń. Innowacja pedagogiczna wpłynęła na aktywizację całego środowiska szkolnego. Integrowanie treści nauczania powodowało zmianę metod nauczania. Autonomia szkoły w tym zakresie, jak również możliwość indywidualnego wypracowania sposobu osiągnięcia efektów kształcenia opisanych w podstawach programowych wpłynęły na aktywność placówek. Zatem autonomia powinna być nieodzownym atrybutem i wymogiem szkoły artystycznej, szczególnie teraz kiedy powstał nowy model uczestnictwa w kulturze. Autonomiczne szkoły poprzez realizację różnorodnych i ciekawych projektów artystycznych pozwoliły uczniom zdobyć doświadczenia artystyczne i społeczne. Pilotaż wskazał, że szkoła winna wspierać młodych ludzi w kształtowaniu ich osobistej autonomii, dawać możliwości wyboru i dostosowywać zakres merytoryczny do ich potrzeb, zwiększając indywidualizację nauczania.

6.2. Wartości przejawiające się w funkcji estetycznej, ekspresyjnej i wychowawczej muzyki

Postawiono hipotezę, że zakres zmian pilotażowych w szkołach muzycznych nawiązywał w swoim programie do wartości, które niesie funkcja estetyczna, ekspresyjna i wychowawcza muzyki w społeczeństwie, pozwalająca dostarczać człowiekowi doznań duchowych i zmysłowych, artyście eksponować swoje stany emocjonalne i przeżycia, a słuchacza uczyć odbioru tych doznań.

„Sztuka jest aspektem życia społecznego, a nie czymś odrębnym od niego, świadczą o tym funkcje pełnione przez sztukę. One właśnie są przejawem i potwierdzeniem wzajemnej zależności części (czyli sztuki właśnie) i całości (czyli życia społecznego)”⁵⁸⁵. Termin *funkcja* w naukach społecznych ma wiele znaczeń⁵⁸⁶ i należałoby przyjąć „za Robertem Mertonem że „funkcje – to dające się obserwować skutki, które przyczyniają się do adaptacji i modyfikacji danego systemu”⁵⁸⁷.

Rozpatrując współistnienie różnych funkcji sztuki należy podkreślić, że dane dzieło oceniane jest w kontekście całości, a nie poszczególnych jej części. W związku z tym może być przewaga jakiejś funkcji. Friedrich Schiller w „Listach o estetycznym wychowaniu człowieka” pisał: „jakiś przedmiot tym mniej będzie się nadawał do użytku estetycznego, im bardziej będzie przydatny do użytku moralnego”⁵⁸⁸. Temu zjawisku również Lew Tołstoj poświęcił uwagę: „im bardziej ulegamy pięknu, tym bardziej oddalamy się od prawdy”⁵⁸⁹. Funkcje sztuki przenikają się i są zmienne w zależności od danego systemu wartości artystycznych, estetycznych, uwarunkowań związanych ze statusem twórcy i odbiorcy w danej epoce. Znany jest powszechnie dylemat twórców, czy tworzyć na potrzeby tzw. „rynku odbiorców”, czy też wedle własnych wartości często narażając się na ich brak zrozumienia sztuki. Oczywiście niezaprzeczalnym jest fakt, że to kontekst społeczny kształtuje sztukę i sprawia, że różne jej funkcje są zmienne, mimo, iż niektóre wartości sztuki są uniwersalne. Niektóre z nich bardziej trwałe, inne związane z potrzebami odbiorców i w odniesieniu do sytuacji społecznej (np. religia, polityka) zmienne⁵⁹⁰.

Takim samym rozważaniom nad funkcjonalnością podlega muzyka, która jest dziedziną sztuki i związana jest z zaspakajaniem różnorodnych potrzeb. Funkcje muzyki ulegają zmianom wraz ze zmianami życia twórców i odbiorców, wzajemnie się

⁵⁸⁵ M. Golka, *Socjologiczny obraz sztuki*, Ars Nova, Poznań 1996, s. 190.

⁵⁸⁶ Za: *Ibidem*, s. 190.

⁵⁸⁷ *Ibidem*, s. 190.

⁵⁸⁸ *Ibidem*, s. 193.

⁵⁸⁹ *Ibidem*.

⁵⁹⁰ Za: *Ibidem*, s. 194.

warunkują i przenikają. Funkcjami muzyki zajmował się Platon, Arystoteles, Leibniz, Kant, Rousseau, Hegel, Schelling, Nietzsche, Schopenhauer. Na funkcję komunikacyjną muzyki zwracał uwagę Stanisław Ossowski, a Antonina Kłoskowska sztukę dźwięków zaliczała do kultury symbolicznej. Adam Czech w swojej publikacji „Ordynaci i trędowaci. Społeczne role instrumentów muzycznych” stwierdza, iż, „gdzie muzyka, tam zbiorowość”⁵⁹¹. Funkcje muzyki odnoszą się właśnie do tej zbiorowości. Mając na uwadze, że „człowiek nie rodzi się ludzkim, lecz staje się nim w procesie wychowania”⁵⁹² to również w takim kontekście należy upatrywać funkcji muzyki.

Funkcje muzyki zmieniają się wraz ze zmianami społecznymi. Ivo Supićić twierdzi, iż „od wieków muzyka miała powiązania społeczne, pełniła funkcje społeczne. Funkcje te ewoluują, różnicują się, przekształcają, zależnie od społeczeństw, z którymi są związane. Jednak pewne funkcje społeczne muzyki i pewne jej uwarunkowania utrzymują się w wielu społeczeństwach, choć pod różnymi postaciami. I tak np. świecka muzyka „uczona” zwracała się przede wszystkim do mniejszości społecznej, która bezpośrednio korzystała z jej usług. Społeczne funkcje muzyki narzucane przez społeczeństwo i ściślej lub luźniej związane z nim, z daną cywilizacją i epoką historyczną, podlegają prawom typologicznym. Natomiast społeczne funkcje muzyki, które odznaczają się stabilnością w historii, wspólne dla różnych społeczeństw i epok historycznych, podlegają prawom ponad typologicznym, lub – jeśli można je tak nazwać wektorialnym. Społeczne funkcje muzyki, którymi rządzą prawa typologiczne, zakładają niejako istnienie społecznych funkcji, którymi rządzą prawa wektorialne i opierają się na nich... Funkcje społeczne muzyki warunkują ekspresję muzyczną.

Ujawnia się to najlepiej w różnych rodzajach muzyki od muzyki pracy po koncertową czy religijną, aż do muzyki wojskowej, tanecznej. Niektóre utwory muzyczne przekraczają jednak w pewnym sensie społeczne funkcje jakie w danym momencie narzuca społeczeństwo. Przekraczają pod względem wartości estetycznej, dążenia do autonomicznego rozwoju przejawiającego się w powstawaniu gatunków i form, które – jakkolwiek zależne od uwarunkowań epoki – wyzwalały się od nich w znacznej mierze. Zachowują wartość i znaczenie niejako ponad funkcjami społecznymi czasu ich powstania, dokumentując w ten sposób wzajemne oddziaływanie dialektyki społecznej i dialektyki muzycznej”⁵⁹³.

⁵⁹¹ A. Czech, *Ordynaci i trędowaci. Społeczne role instrumentów muzycznych*, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2013, s. 5.

⁵⁹² R.E. Park, E.W. Burgess, *Wprowadzenie do socjologii*, Fiszer i Majewski Księgarnia Uniwersytecka, Poznań 1926, s. 79.

⁵⁹³ I. Supićić, *Wstęp do socjologii muzyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1969, s. 135–136.

Analizując zmiany pilotażowe w kontekście społecznych funkcji muzyki nie sposób nie wspomnieć o jej zmienności na przestrzeni wieków w odniesieniu do kontekstu społecznego. Poszczególne epoki historyczne wytworzyły systemy społeczne i to właśnie do nich należy odnieść kilka muzycznych kontekstów.

Karol Darwin uważał muzykę (proste rytmy) za język komunikacji wywodzący się od wokalizacji człękokształtnych naczelnych. Muzyka pełniąc funkcję użytkową, a także integrującą, tożsamościową, czy polityczną, wpływała na wiele wydarzeń, procesów społecznych, by wreszcie stać się współcześnie muzyką społeczną. Zofia Lissa w „Aspekcie socjologicznym w polskiej muzyce współczesnej” jednoznacznie wskazuje, że to „warunki stwarzane przez formy życiowe danej społeczności narodowej lub innej grupy społecznej”⁵⁹⁴ są przyczyną powstawania nowych form muzycznych. Uważa, że w prymitywnej społeczności muzyka staje się „zasadą porządkującą przebiegi czasowe, czynnikiem organizującym, regulującym pracę zespołową”⁵⁹⁵. Natomiast w przypadku zróżnicowanego społeczeństwa, o wyraźnie określonym estetycznym guście odbiorców muzyka zaczyna funkcjonować jako twór samowystarczalny.

Średniowieczna muzyka nierozdzielnie była związana z kościołem chrześcijańskim. Formy muzyczne łączyły się z liturgią i miały pełnić względem niej funkcję użytkową. Hymny, antyfony, sekwencje, tropy, motety i msze swój charakter religijny, użytkowy, tożsamościowy zachowały do czasów nam współczesnych. Tradycyjny, jednogłosowy śpiew liturgiczny, wprowadzony przez Grzegorza Wielkiego przez stulecia był rozwijany, modyfikowany i kodyfikowany, podczas gdy podróżujący trubadurzy, truwerowie, minnesingerowie wykształcali muzykę świecką mającą charakter użytkowy, ale pełniący szerszą gamę funkcji muzyki m.in. zabawową, ludyczną (jarmarki, taniec, zabawa). O tym, że zmieniały się funkcje muzyki świadczy klasyfikacja ówczesnego teoretyka muzyki Johanna Grocheo (XIII w.). Wyróżnił on *musica ecclesiastica* (kościelna), *composita* (muzyka warstwy panującej) i *civilis* (*musica vulgaris*, muzyka zarodków przyszłych miast)⁵⁹⁶.

Nie tylko dwory królewskie i szlacheckie zatrudniały muzyków, kompozytorów na potrzeby własnego życia muzycznego, a także tworzenia prestiżu i rangi swojego dworu. Rozwój klasy mieszczańskiej sprawiał, że zaczęła ona odczuwać potrzebę posiadania własnej muzyki, pełniącej funkcje jej potrzebne. Powstał ruch *Meisteringerów* (cechy rzemiosł, podwaliny opery, czy demokratyzacja słownictwa

⁵⁹⁴ Z. Lissa, *Aspekt socjologiczny w polskiej muzyce współczesnej*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1948, s. 10.

⁵⁹⁵ *Ibidem*, s. 10.

⁵⁹⁶ Za: *Ibidem*, s. 12.

muzycznego)⁵⁹⁷. Wykształcenie w baroku nowej formy wokalnoinstrumentalnej, czyli opery (połączenie muzyki, literatury, teatru) pokazuje w swej warstwie narracyjnej różnorodne problemy społeczne, pełniąc w ten sposób funkcje wychowawcze (edukacyjne, moralizatorskie). Warto w tym miejscu również wspomnieć o funkcjach ekspresyjnych tej formy muzycznej, a to dzięki scenografii odnoszącej się do emocji widzów. Funkcje użytkowe i tożsamościowe odnajdujemy w uprawianiu formy suity, wykorzystującej tańce użytkowe.

Do połowy XVIII w. muzyka odzwierciedlała stosunki społeczne w funkcji reprezentacyjnej, miała za zadanie uświetniać uroczystości dworskie, albo kościelne. Druga połowa XVIII w. to zmiana społeczna względem muzyków i sztuki przez nich uprawianej, której symbolem stał się Wolfgang Amadeusz Mozart i jego salzburski pracodawca, jak również stosunek Ludwika van Beethovena do wiedeńskiej arystokracji. Zeświecczenie muzyki kościelnej spowodowało używanie oratorium, jako formy bliższej operze. W centrum zainteresowania zaczęły znajdować się formy kameralne, przeznaczone do domowego wspólnego muzykowania. Zatem muzyka zaczęła pełnić w przypadku takich form funkcje integracyjne, komunikacyjne i tożsamościowe.

Po rewolucji francuskiej rozwinęły się formy muzyki programowej i wirtuozostwa instrumentalnego. Przykład dojścia do władzy mieszczaństwa francuskiego pokazuje, że każda zmiana społeczna negując poprzednie wartości artystyczne przynosi nowe, jej potrzebne i pełniące funkcje im przydatne. I w ten sposób na początku XIX w. funkcjonowała związana z atmosferą dworu książęcego opera, która zawierała pierwiastki ludowe i fantastyczne, msza mająca charakter koncertowy i wywodzący się z muzykowania mieszczańskiego, kwartet smyczkowy czy symfonia. Ivo Supićić podkreśla funkcję patriotyczną podając przykłady rewolucji francuskiej i ilustrując ją muzyką wojskową z użyciem fanfar. W pierwszą rocznicę zdobycia Bastylji Gossec do obsady *Te Deum* dołożył orkiestrę wojskową, zespół bębnowy, efekt artyleryjski, a egzekucję Ludwika XVI upamiętniano gigantycznymi festiwalami⁵⁹⁸.

Kompozytorzy pisali pod wpływem emocji, wyrażając siebie i swoje uczucia, doceniając funkcję estetyczną i ekspresyjną. Muzyka pozwalała na zachowanie tożsamości narodowej. Przykładem może być twórczość Fryderyka Chopina. Muzyka dzięki tekstom pieśni oraz oper pielęgnowała język, poprzez wykorzystanie elementów ludowych, zapobiegała wynaradawianiu, mającemu miejsce na terenach zajętych przez inne mocarstwa (twórczość Stanisława Moniuszki). Nie sposób mówiąc o funkcji

⁵⁹⁷ Za: *Ibidem*.

⁵⁹⁸ Za: I. Supićić, *Wstęp do socjologii muzyki*, op. cit., s. 107.

tożsamościowej muzyki nie wspomnieć o szkołach narodowych, wykorzystujących muzykę ludową do tworzenia tożsamości narodowej np. czeskiej, polskiej, rosyjskiej norweskiej, hiszpańskiej, niemieckiej, węgierskiej, czy francuskiej.

Należy również podkreślić, iż nie tylko formy muzyczne zmieniały się pod wpływem zmian społecznych. Rozwój gospodarczy przekładał się na rozwój instrumentarium, ulepszał go i nadawał mu charakter odpowiedni dla klasy społecznej, która go wykorzystywała w muzyce przez siebie wykształconej, czego dowodzi Adam Czech w pracy „Ordynaci i trędowaci. Społeczne role instrumentów muzycznych”⁵⁹⁹.

Współcześnie dzięki nowym technologiom, radiu, telewizji muzyka w swej funkcji użytkowej towarzyszy nam każdego dnia. Obok muzyki popularnej, nieskomplikowanej, zapamiętywanej i powtarzanej przez słuchacza, prezentowanej często podczas imprez masowych, wykorzystywanych w spotach reklamowych istnieje muzyka o wysokich walorach artystycznych. Ta druga jest przedmiotem edukacji w szkołach artystycznych i prezentowana w elitarnych instytucjach kultury, choć ostatnio można ją też usłyszeć podczas wielu letnich festiwali.

Podsumowując niektóre fakty związane z różnorodnością funkcji muzyki trzeba wziąć pod uwagę „symboliczny aspekt rzeczywistości społecznej dotyczącej muzyki, który jest ogromnie ważny, choć trudny do precyzyjnego ujęcia. Symbole, pojęcia warunkujące i warunkowane danej rzeczywistości społecznej, stanowią niekiedy kwintesencję społeczeństwa i stanowią czynnik cementujący je. Związane z dziełami muzycznymi, które same mogą być symbolami, z ideami i wartościami zbiorowości dotyczącymi muzyki, zawsze są tylko nieadekwatnym i niepełnym ich wyrazem”⁶⁰⁰.

Muzyka zapewnia specyficzny rodzaj doznań i możliwość wyrażania emocji, jakich nie dostarczają inne formy uczestnictwa w kulturze. Funkcja estetyczna sprawia, że dzięki niej możliwe jest połączenie percepcji i satysfakcji z tego płynącej. Maria Gołaszewska o estetyce, czyli o rodzącej się w XVIII w. nauce mówiła, że „to nauka o pięknie, o sztuce, o przeżyciach, o sądach i ocenach, o twórczości artystycznej i regułach sztuki”⁶⁰¹. Marian Golka twierdzi, iż „funkcja ta spełnia się wokół wartości, którą jest forma i polega właśnie na dostarczaniu właśnie form widzenia świata (i ukazywania innych wartości społecznych), na szczególnym spotęgowaniu władz percepcyjnych (z ewentualną domieszką emocji) człowieka”⁶⁰². Sztuka ubogaca i sprawia, że otaczający nas świat odbieramy przez jej pryzmat. Aby umieć ocenić

⁵⁹⁹ Za: A. Czech, *Ordynaci i trędowaci. Społeczne role instrumentów muzycznych*, op. cit., s. 5–6.

⁶⁰⁰ *Ibidem*, s. 110.

⁶⁰¹ M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1973, s. 9.

⁶⁰² M. Golka, *Socjologiczny obraz sztuki*, op. cit., s. 199.

walory estetyczne niezbędne jest obcowanie ze sztuką, bo też są one naczelną wartością cechującą wielkie dzieła artystyczne. „Platon w „Państwie” pisał, że tylko sztuka daleka od „rozpusty i pospolitości, i nieprzyzwoitości”⁶⁰³ może wychowywać człowieka, uczyć „różnych postaci rozważań i męstwa, i szlachetności, i wielkości duszy”⁶⁰⁴. O doznaniach estetycznych traktowali romantycy. W powstającej wraz z industrializacją kulturze masowej poważne zagrożenie dla funkcji estetycznych w sztuce widzieli m.in. angielscy teoretycy sztuki John Ruskin oraz William Morris⁶⁰⁵, a także Friedrich Schiller, Johann Wolfgang von Goethe, Matthew Arnold, Karol Marks oraz Friedrich Nietzsche⁶⁰⁶, Thomas Stearns Eliot, Dwight Macdonald, Queenie Dorothy Levis, Clement Greenberg⁶⁰⁷. Jednakże kultura duchowa, o której mówił Florian Znaniecki potrzebuje estetyki. Wyraża się ona w „treści zmysłowej rozpatrywanej w odniesieniu do ludzkiego ciała, które jest w naszym doświadczeniu podstawą wszelkiej materialności”⁶⁰⁸.

Aspekty edukacji estetycznej są nieodłącznym elementem edukacji artystycznej. W programie pilotażowym znaczenie funkcji estetycznej przybrało szczególną postać. Przyczyn tego stanu rzeczy należy szukać np. w тезach Gottfrieda Leibniza dla którego „podstawą jest wiedza zmysłowa, narzędziem zaś służącym jej poznaniu – „smak odczuwający radość, zadowolenie”⁶⁰⁹. „Sąd smaku stanowi też zasadniczy punkt rozważań o estetycznym walorze sztuki u Kanta. Hegel w „Wykładach o estetyce” poświęca wiele uwagi sztuce dźwięków. Muzyka stanowi dla niego najdoskonalszą formę oddziaływania na podmiotowy organ, jakim jest słuch. Estetyczna moc muzyki u Hegla polega na oddziaływaniu na duszę...”⁶¹⁰. W myśli Schopenhauera i Nietzschego estetyczna funkcja muzyki odnosi się do ulgi w cierpieniu, a obcowanie z muzyką dostarcza wrażenia estetycznego, dającego satysfakcję, przyjemność, poczucie obcowania z pięknem. Nawiązań do funkcji estetycznej muzyki w odniesieniu do muzyki popularnej w kategoriach standaryzacji, czyli schematyczności, powtarzalności i zastępowalności odnajdujemy w wielu naukowych dyskursach. Przykładem podejmowania tego tematu jest artykuł Adorno – wielkiego zwolennika najwyższych walorów estetycznych⁶¹¹.

⁶⁰³ Platon, *Państwo prawa*, Antyk, Kęty 2001, s. 99.

⁶⁰⁴ *Ibidem*, s. 100.

⁶⁰⁵ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, PWN, Warszawa 1980, s. 120.

⁶⁰⁶ A. Kłosowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, op. cit., s. 212–240.

⁶⁰⁷ D. Strinati, *Wprowadzenie do kultury popularnej*, Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 15–49.

⁶⁰⁸ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, t. 1, op. cit., s. 103.

⁶⁰⁹ M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, op. cit., s. 313.

⁶¹⁰ *Ibidem*, s. 33.

⁶¹¹ Th. Adorno, *On popular music* [with the assistance of George Simpson] [w:] R. Leppert (red.), *Theodor W. Adorno. Essays on Music*, University of California Press, Berkeley–Los Angeles–London 2002, s. 438–440.

Zważywszy na powyższe tezy słusznym wydaje się, że problem przekazywania wartości estetycznych w muzyce przeniósł się też na obszar edukacji muzycznej, w tym również edukacji muzycznej artystycznej. Jak stwierdza Andrzej Białkowski w swojej pracy „Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce” „okres największego zafascynowania pedagogów ideami edukacji estetycznej w dziedzinie muzyki przypada na późne lata sześćdziesiąte, lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte XX w. W tym czasie ukształtowały się w wielu krajach, odwołujące się do idei edukacji, estetyczne, niezależne koncepcje teoretyczne, które w znacznym stopniu zmieniły podejście do nauczania muzyki. Nie ulega wątpliwości, że przez blisko trzy dekady stanowiły one dominującą narrację pedagogiki muzycznej, a także dominujący nurt praktyki edukacyjnej (zwłaszcza w dziedzinie edukacji powszechnej) zarówno w Europie, jak i Stanach Zjednoczonych”⁶¹².

W tym miejscu należy odnieść się również do myśli brytyjskiego teoretyka sztuki oraz pedagoga Herberta Reada, który twierdził, że „problemem współczesnej cywilizacji, od czasów rewolucji przemysłowej, jest postępujący kryzys w sferze szeroko pojętej kultury. Prawdziwa sztuka, rzemiosło artystyczne oraz twórczość ludowa są wypierane przez produkty kultury masowej, które pozbawiają ludzi wrażliwości moralnej i estetycznej”⁶¹³. Jedyny ratunek Read dostrzegał w wychowaniu przez sztukę, które ukaże człowiekowi głębsze wymiary rzeczywistości, przywróci jego życiu właściwy sens i nada mu twórczy charakter⁶¹⁴. Na kanwie romantycznych wizji sztuki oraz poglądów Reada (przeniesionych na grunt polski przez Irenę Wojnar) zrodziła się polska edukacja estetyczna (w tym muzyczna), wspierana również założeniami pedagogiki kultury”⁶¹⁵. Oczywiście nie sposób nie wymienić w tym miejscu też prac Marii Gołaszewskiej, Stanisława Ossowskiego, Bogdana Suchodolskiego, Marii Przychodzińskiej, czy Zofii Konaszkiewicz. Paweł Beylin w „Estetyce i socjologii sztuki” mówi, że socjologia sztuki i estetyka traktowane są, jako dziedziny wiedzy zajmujące się sztuką, rozważające z różnych punktów widzenia to samo zjawisko⁶¹⁶.

Czasy współczesne charakteryzują się specyficznym podejściem do roli sztuki, gdyż nieustannie dokonują się przeobrażenia w kulturze współczesnej, nie tylko w skali narodowej, ale także globalnej. W dobie społeczeństwa konsumpcyjnego największego

⁶¹² A. Białkowski (red.), *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012, s. 63.

⁶¹³ H. Read, *The Grass Roots of Art*, Wittenborn, Schultz, Inc., New York 1949, s. 23–36.

⁶¹⁴ Za: H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976.

⁶¹⁵ M. Michalak, *U źródeł sporu o wartości edukacyjne muzyki popularnej*, „Colloquium” 2014, nr 1(13), s. 94–99.

⁶¹⁶ Za: P. Beylin, *Estetyka i socjologia sztuki*, „Studia estetyczne” 1966, t. 3, s. 239.

znaczenia nabrały aspekty materialne i społeczne. Należy podkreślić, że społeczeństwo ponowoczesne charakteryzuje specyficzne poczucie smaku muzycznego. Często zdarza się, że wartości preferowane dotychczas i uznawane za uniwersalne, takie jak np. piękno i prawda, zaczynają tracić znaczenie, stają się słabo rozpoznawalne, szczególnie przez młode pokolenia⁶¹⁷. Tym większe znaczenie ma edukacja artystyczna wskazująca wartości estetyczne, ucząca poczucia estetyki, dobrego gustu, reakcji na piękno. Działania pilotażowe podkreślając te aspekty zwróciły uwagę na bardzo pozytywną tendencję wśród rodziców poszukujących dla swoich dzieci edukacji estetycznej i możliwości obcowania ze sztuką od najmłodszych lat. W celach promocyjnych, ale przede wszystkim, ażeby zagospodarować opisany wyżej potencjał i przygotować dzieci do przyszłej edukacji artystycznej w ramach działań pilotażowych odbywały się zajęcia umuzykalniające dla kandydatów do szkoły muzycznej. Zajęcia te cieszyły się ogromnym zainteresowaniem w środowisku lokalnym, czego dowody odnajdujemy w „Raporcie z ewaluacji pilotażu planowanych do wdrożenia zmian w szkołach muzycznych I stopnia”. „U nas zgłosiła się dość liczna grupa na te zajęcia. Musieliśmy zrobić z tego cztery grupy”⁶¹⁸. „Mam 200 uczniów chętnych na około 60 miejsc. Jak ogłosiłem na forach internetowych miejskich, to w pierwszym dniu zgłosiło mi się około 80 kandydatów. Założyłem w ogóle, że tym kursem przygotowawczym obejmę dzieci tylko te najmniejsze, bo one się najbardziej gubią na tych przesłuchaniach wstępnych”⁶¹⁹. Zajęcia dla najmłodszych mające wykształcić czułość na wysokość dźwięków, wpłynąć na rozwój wyobraźni słuchowej i rozumienie muzyki realizowane poprzez kreatywne zabawy i programy muzyczne stymulowały rozwój muzyczny dzieci. Angażowanie dzieci we wspólne zabawy muzyczne, umożliwiające kontakt z instrumentami, aktywność ruchowa przy muzyce pobudzająca wyobraźnię to tylko niektóre z form aktywności.

Celem wprowadzenia tych zajęć było przygotowanie do egzaminu wstępnego, czyli badania przydatności kandydata do nauki w szkole muzycznej. Dyrektorzy w Raporcie wskazywali, że celem było „głównie rozśpiewanie dzieci i rozruszanie, czyli zajęcia ruchowe z ukształtowaniem wyobrażenia o śpiewaniu. Mówię to świadomie dlatego, że bardzo często już teraz dzieci trafiają się bardzo nierozśpiewane. Największym problemem u dzieci jest odbieranie dźwięku instrumentu. Potem cały egzamin wstępny na tym się opiera. Więc to także spełnienie tego warunku. Ponadto

⁶¹⁷ Za: A. Białkowski (red.), *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, op. cit., s. 14.

⁶¹⁸ L. Korporowicz, S. Jaskuła, *Raport z ewaluacji pilotażu planowanych do wdrożenia zmian w szkołach muzycznych I stopnia*, op. cit., s. 100.

⁶¹⁹ *Ibidem*.

zapoznanie z instrumentami, na jakich nauczone są dzieci. Dzieci wraz z opiekunem przychodziły do nauczyciela instrumentu, słuchały prezentacji utworu, instrumentu, kilka słów o nim i zarazem poznawały szkołę, bo nie odbywało się to w jednej klasie, gdzie nauczyciel przychodził, tylko grupa szła do nauczyciela danego instrumentu”⁶²⁰. Szkoły wcześniej realizowały różne formy przygotowawcze, natomiast nigdy w ramach zajęć szkolnych zawartych w organizacji roku szkolnego. Potwierdzeniem tego jest wypowiedź zawarta w Raporcie „to jest nowe wyzwanie, jeśli chodzi o wprowadzenie tego jako zajęcia odgórnie nam zlecone. Nie są to jednak nowe zajęcia jako takie dla nas. Prowadzimy już takie zajęcia przygotowawcze od kilku lat. Tutaj środowisko jest już do tego przyzwyczajone. Nowością było, że są one nieodpłatne”⁶²¹.

Zapisy obserwacji zajęć umuzykalniających dowodzą, że formy ich realizacji były bardzo różne. Niektóre szkoły prowadziły zajęcia przez 10 miesięcy, inne tylko w ciągu drugiego semestru. Były to zajęcia rytmiczne, umuzykalniające, prezentujące instrumentarium, zawsze dostosowane do możliwości percepcji dzieci z danej grupy wiekowej. Niektóre szkoły dokonały nagrań CD z materiałem muzycznym dla dzieci (z piosenkami, rytmicznkami oraz śpiewankami) w opracowaniu nauczycieli w szkolnym studio nagrań. *„Dzięki odbywającym się w szkole zajęciom w Zerówce muzycznej uczennice rytmiki liceum muzycznego miały możliwość odbycia praktyk przygotowujących do dyplomu, a w przyszłości wykonywania zawodu nauczyciela edukacji muzycznej”* (DP1). O różnorodności form i pomysłów organizacyjnych świadczą następujące wypowiedzi ich organizatorów:

„...zajęcia umuzykalniające dla pięcio-, sześciolatków prowadzimy już od 10 lat w grupach dwunastoosobowych, ale łącznie z rodzicami. Każde dziecko przychodzi na zajęcia z rodzicem czyli we wszystkich ćwiczeniach uczestniczy zarówno rodzic, jak i dziecko. W tym roku mieliśmy 5 grup, czyli objęliśmy zajęciami 60-osobową grupę dzieci (od 4 do 6 roku życia). Wszystkie dzieci chętne mogły wziąć udział w zajęciach. Czas trwania – 10 miesięcy, raz w tygodniu, po jednej godzinie tygodniowo”⁶²². „Pani, która w sposób profesjonalny prowadziła zajęcia z dziećmi, zrealizowała cały program i jego założenia, które przedstawiane są nauczycielom na kursach przez CENSA i przez wdrażających reformę. Oczywiście, oprócz wszystkich tych spraw teoretycznych dochodzą jeszcze prezentacje instrumentów, które odbywały się cyklicznie i systematycznie. Dzieci mogły nie tylko wysłuchać, ale i na tych instrumentach pograć,

⁶²⁰ *Ibidem*, s. 101.

⁶²¹ *Ibidem*.

⁶²² *Ibidem*, s. 100.

dotknąć ich. Na koniec odbył się duży koncert”⁶²³ „Grupa mała (5–8 lat) i grupa starsza (od 9 do 14–16 lat). W tym grupach wiekowych pojawiło się w jednej ok. 16 osób (ale czworo dzieci zorientowało się o co chodzi i potem się nie pokazało). Natomiast druga grupa to ok. 12 osób (założmy, że z dwójką dzieci takich, które zorientowały się na czym to polega i później już nie uczestniczyły). Właściwie wychodzi, że zajęcia te przebiegać będą z 24–26 dzieci stale zainteresowanych”⁶²⁴.

„Myśmy się zdecydowali w tym roku na zajęcia, które były w drugim półroczu, nie były one od początku roku, ze względu na moment wprowadzenia tego pilotażu. Natomiast w praktyce takie kursy organizowaliśmy przed egzaminami wstępnymi w miesiącu maju. Uznaliśmy, że okres czteromiesięczny przed egzaminami wstępnymi do szkoły będzie najbardziej zasadny. Zajęcia są u nas podzielone, tak jak zakładała ramówka: 2/3 zajęć jest przeznaczona na zajęcia rytmiczne, 1/3 jest przeznaczona na poznawanie wszystkich instrumentów. Oczywiście to jest wszystko rozłożone w czasie”⁶²⁵.

Zajęcia umuzykalniające pozwalały już u najmłodszych dzieci kształtować poczucie piękna, rozwijać wyobraźnię, uczyć oceny estetycznej. Ten czas dla dziecka jest szczególnie w obcowaniu z muzyką. W ciągu pierwszych lat życia następuje najwięcej zmian w sieci neuronalnej. Bodźce muzyczne poprzez zmysł słuchu, a także wibracje ciała, docierają do mózgu, aktywizując jego pracę.

Uczestnicząc i obserwując zajęcia umuzykalniające trudno nie odnieść się do tez Bourdieu, Stockfelta, Sachera, mówiących, że edukacja estetyczna pozwoliła wychowywać przyszłych odbiorców sztuki, dla których uczestnictwo w koncertach jest naturalną czynnością, regułą, stwarzającą tożsamość społeczną, uwrażliwiającą, postrzegającą piękno i kształcącą gust. Wczesne obcowanie ze sztuką w tym muzyką jest formą wychowania estetycznego, pozwala dzieciom na integrację w grupie rówieśników o podobnych zainteresowaniach artystycznych, wykształca sposoby komunikowania się poprzez sztukę. Jest formą interakcji społecznej⁶²⁶. Opisany typ uczestnictwa w kulturze wpływa na umiejętność widzenia świata społecznego, wyrabiając stosunek do społecznej rzeczywistości oraz pełni także funkcję budowania kapitału kulturowego i społecznego dziecka przez socjalizowanie według opisywanego przez Barbarę Fatygę wzorca człowieka kulturalnego⁶²⁷. Nadaje dziecku tożsamość i wpływa na kształtowa-

⁶²³ *Ibidem*, s. 99.

⁶²⁴ *Ibidem*, s. 100.

⁶²⁵ *Ibidem*, s. 99–101.

⁶²⁶ M. Golka, *Socjologia kultury*, op. cit., s. 123–125.

⁶²⁷ B. Fatyga, *Wartości jako generatory żywej kultury* [w:] R. Drozdowski (red.), *Praktyki kulturalne Polaków*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 2014, s. 69.

nie osobowości statusowej”⁶²⁸. Sztuka stanowi zasadniczy element humanistycznej orientacji wychowawczej, a potrzeba wychowania przez sztukę i „do sztuki jest wpisana w polską tradycję edukacji estetycznej”⁶²⁹.

Muzyka dostarczając emocji dostarcza tym samym bogactwa przeżyć estetycznych. Zdaniem Stefanii Łobaczewskiej muzyka Ludwika van Beethovena była jedną z pierwszych, która ukazała publiczności zgromadzonej na sali koncertowej potrzebę wzruszenia i przeżycia estetycznego⁶³⁰. Aby jej język został właściwie zrozumiany przez słuchacza, bądź też odtwórcę konieczna jest odpowiednia edukacja artystyczna umożliwiająca właściwy odbiór wartości estetycznych i budowanie kultury estetycznej. Mówi się nawet o potrzebie ukształtowania swoistej osobowości estetycznej. Zatem edukacja estetyczna wymaga planowych i systematycznych działań.

Idąc w ślad za powyższymi przemyśleniami możemy stwierdzić, że zmiany programowe pilotażowe podkreślały i wskazywały na znaczenie funkcji estetycznej muzyki. Nie oznacza to wszakże braku edukacji estetycznej w dotychczasowym kształceniu. Jednakże w opisywanych zmianach nadano tej funkcji specjalną rolę, co znalazło swoje potwierdzenie w zapisach podstaw programowych⁶³¹. Odnosząc się do analiz Wittgensteina należy zastanowić się nad sposobem, w jaki uczymy posługiwać się pojęciem piękna i nad sytuacjami, w których jest używane⁶³².

Dowody na przemyślaną edukację estetyczną odnajdujemy podczas analizy celów ogólnych i szczegółowych. W przypadku nauki gry na fortepianie w szkole muzycznej I stopnia edukacja estetyczna polegała na podejmowaniu działań, które miały spowodować umiejętności ucznia w zakresie interpretacji utworów muzycznych, zgodnie z ich stylem, charakterem i budową formalną, przy zwróceniu szczególnej uwagi na jakość dźwięku, *metrorytmikę*, *agogikę*, *dynamikę*, *artykulację* i frazowanie. Uczeń miał wykonywać nieskomplikowane utwory literatury fortepianowej z różnych epok muzycznych baroku, klasycyzmu, romantyzmu, współczesności (XX i XXI w.), zgodnie z odpowiednim stylem. Do jego zadań należała prezentacja w grze różnych form muzycznych tj. etiud, utworów polifonicznych, klasycznych cykli sonatowych (do wyboru np.: *sonatina*, *sonata*, *koncert*), utworów kantylenowych, utworów tanecznych,

⁶²⁸ R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, op. cit., s. 147.

⁶²⁹ M. Zalewska-Pawlak, *Rola sztuki w wychowaniu. Polska tradycja pedagogiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001, s. 181.

⁶³⁰ S. Łobaczewska, *Zarys historii form muzycznych. Próba ujęcia socjologicznego*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1950, s. 160.

⁶³¹ Za: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, op. cit.

⁶³² Za: A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 225.

ilustracyjnych. Podczas występu publicznego uczeń wykazując się wrażliwością estetyczną i poczuciem piękna zobowiązany był poprawnie wykonać z pamięci program zawierający etiudę uwzględniającą technikę palcową obydwu rąk, etiudę zawierającą inny problem techniczny, utwór polifoniczny, jedną część sonatiny lub sonaty klasycznej (do wyboru *allegro sonatowe*, *rondo* lub *wariacje*), utwór dowolny⁶³³.

Innym aspektem pilotażu podkreślającym funkcję estetyczną była realizacja muzyki dawnej w ramach specjalności instrumentalistyka szkoły muzycznej II stopnia. Do czasu rozpoczęcia pilotażu nieliczne szkoły, jak np. Państwowa Szkoła Muzyczna II stopnia im. Fryderyka Chopina w Warszawie przy ul. Bednarskiej realizowały zajęcia w ramach muzyki dawnej. W nowych podstawach programowych określono zakres programowy m.in. dla klawesynu, klawikordu, lutni, basso continuo z elementami improwizacji, zespół instrumentów historycznych, flet traverso, organy, flet, trąbka naturalna, viola da gamba, wiolonczela barokowa, improwizacja organowa z elementami *basso continuo*.

W przypadku instrumentalistów możemy mówić o estetyce scharakteryzowanej przez Stanisława Ossowskiego, który twierdził, że jeżeli wyrazowi piękno nadamy znaczenie wywoływania przeżyć estetycznych, a mianem artyzmu określimy kunszt wykonawcy jako dyspozycje prawdziwie twórcze to wyróżnimy dwa sposoby wartościowania w estetyce – wartościowanie ze względu na piękno i wartościowanie ze względu na artyzm⁶³⁴.

Wartości estetyczne odnajdujemy też w podstawach programowych dla specjalności instrumentalistyka w szkole muzycznej II stopnia. I tak dla uczniów klas klawesynu było to zdobywanie podstawowej wiedzy z zakresu przedmiotu z uwzględnieniem kontekstu historyczno-estetycznego. Dążeniem miał być stan, w którym uczeń posiadałby wiedzę z zakresu budowy klawesynu, techniki gry i możliwości wyrazowych, definiowałby ogólny schemat formalny wykonywanych utworów, znałby zasady akcentowania, wskazywałby treści muzyczne, posługiwałby się terminologią muzyczną i wykorzystywałby wiedzę z historii i literatury muzycznej do interpretacji wykonywanych utworów⁶³⁵.

⁶³³ Za: *Ibidem*, s. 77.

⁶³⁴ Za: S. Ossowski, *Piękno i twórczość* [w:] M. Demska-Trębacz, L. Grabowski (red.), *Spółczesność i sztuka. Antologia tekstów*, Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Warszawa 1976, s. 212.

⁶³⁵ Za: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, *op. cit.*, s. 154, 197.

W treściach programowych z zakresu klawikordu (także obowiązkowego) zapisy dotyczące wartości estetycznych mówiły, że uczeń, aby móc prezentować wartości estetyczne miał znać podstawowe zasady dawnych tradycji wykonawczych i umieć praktycznie je zastosować, znać zasady i historię muzyki europejskiej, potrafić samodzielnie korzystać z dostępnych źródeł drukowanych i elektronicznych, a w zakresie literatury znać traktaty z zakresu praktyki wykonawczej na klawikordzie oraz gry na klawikordzie, a także *L'Arte de tañer fantasia* Tomasa de Santa Maria i *Versuch über die wahre Art das Klavier zu spielen* Carla Philippa Emmanuela Bacha⁶³⁶. Kolejny przykład dotyczący znajomości literatury, jako elementu niezbędnego do realizacji funkcji estetycznej jest bardzo szczegółowo określony. Zofia Lissa odnosi taki rodzaj estetyki do określonej koncepcji twórczej, założeń jakiegoś indywidualnego stylu lub kierunku, czy też stylu epoki historycznej⁶³⁷, w tym znaczeniu mówimy o estetyce twórczości Tomasa de Santa Maria i Carla Philippa Emmanuela Bacha.

Kolejny przedmiot dotyczący instrumentalistyki – muzyki dawnej – lutnia również w zapisach podstaw programowych nawiązywał do wartości estetycznych. Tę funkcję muzyki uczeń miał realizować poprzez zdobycie podstawowej wiedzy z zakresu historii lutni i roli instrumentu w muzyce XVI–XVIII w., umiejętności rozróżniania instrumentów z rodziny lutni, posiadania ogólnej wiedzy na temat historycznej praktyki wykonawczej epoki renesansu i baroku, znajomości w ogólnym zarysie repertuaru lutniowego z epoki renesansu i baroku. Uczeń miał też rozpoznawać styl i epokę wykonywanych utworów, posiadać podstawową wiedzę o formach muzycznych, znać zasady harmonii i umieć je określić w materiale muzycznym, a także posiadać wiedzę na temat basu cyfrowanego oraz jego podstawowych oznaczeń⁶³⁸.

Innym przedmiotem, który za cel stawiał sobie prezentację wartości estetycznych była trąbka naturalna. Podstawa programowa zakładała, że uczeń mógł prezentować wartości estetyczne dzięki temu, że poznał budowę i rodzaje trąbek oraz podstawowe stroje stosowane na trąbce naturalnej, poznał literaturę muzyczną na trąbkę, w tym utwory kameralne i ich cechy charakterystyczne⁶³⁹. Uczeń miał osiągnąć stawiane przed nim cele dzięki temu, że potrafił zdefiniować budowę formalną wykonywanego utworu, znał zasady akcentowania, wskazywał główne myśli muzyczne, świadomie posługiwał się naturalną temperacją i rodzajem strojów trąbki

⁶³⁶ Za: *Ibidem*, s. 156.

⁶³⁷ Za: Z. Lissa, *Wstęp do muzykologii*, PWN, Warszawa 1974, s. 256.

⁶³⁸ Za: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, *op. cit.*, s. 158, 205.

⁶³⁹ Za: *Ibidem*, s. 163.

naturalnej, a także kształcił umiejętność stosowania rejestrów principale i podstaw clarino⁶⁴⁰. Wykorzystywał też wiedzę z zakresu historycznych praktyk wykonawczych, a także świadomie rozróżniał terminologię specjalistyczną⁶⁴¹.

Podstawa programowa dla instrumentu flet podłużny wskazywała jakie umiejętności uczeń musi nabyć, aby realizować funkcję estetyczną muzyki. Młody adept sztuki muzycznej winien znać różne odmiany fletu podłużnego i potrafić je zastosować odpowiednio do wykonywanego repertuaru. Powinien orientować się też w podstawowym repertuarze fletowym XVI–XVIII w., potrafić wymienić najważniejsze traktaty poświęcone praktyce wykonawczej muzyki renesansu i baroku oraz orientować się w podstawowych zagadnieniach z nimi związanych, znać podstawową terminologię z zakresu teorii muzyki, a także umieć opisać style, formy i gatunki muzyczne, charakterystyczne dla różnych epok historycznych.

Także podstawa programowa dla fletu traverso zakładała przygotowanie ucznia do prezentowania funkcji estetycznej. W związku z tym uczeń zgłębiający tajniki gry na tym instrumencie, aby osiągnąć postawiony cel miał orientować się w literaturze fletowej, ze szczególnym uwzględnieniem epoki baroku i klasycyzmu, znać podstawowe formy muzyki solowej, kameralnej i orkiestrowej z udziałem fletu traverso, rozróżniać style charakterystyczne dla muzyki XVII i XVIII w., stosować historyczne praktyki wykonawcze w sposób adekwatny do stylu wykonywanego utworu, posiadać podstawową wiedzę z zakresu historii fletu, z uwzględnieniem zmian w budowie, brzmieniu i technice gry na tym instrumencie.

Kolejnych dowodów na realizację funkcji estetycznej w programie pilotażowym dostarcza podstawa programowa dla instrumentu viola da gamba. Zapisy mówią, że uczeń powinien posiadać wiedzę na temat pochodzenia violi da gamba, jej zastosowania i roli w XVI, XVII i XVIII w., rozróżniać i potrafić opisać rodziny skrzypiec i viol (viola sopranowa, altowa, tenorowa, basowa, violone), umieć wymienić i scharakteryzować wybrane traktaty z XVI, XVII i XVIII w., dotyczące gry na violi da gamba oraz współczesne publikacje na temat wykonawstwa historycznego, posiadać ogólną wiedzę o repertuarze przeznaczonym na violę da gamba. Prezentacja wartości estetycznych wymagała od ucznia znajomości koncepcji retoryki w muzyce barokowej, rozróżniania stylu włoskiego i stylu francuskiego, posiadania wiedzy na temat hierarchii ważności nut w takcie, separowania interwałów, związków pomiędzy muzyką a słowem, podstawowych zasad harmonii (poszczególne stopnie skali, ich właściwości),

⁶⁴⁰ Za: *Ibidem*, s. 164.

⁶⁴¹ Za: *Ibidem*, s. 227.

znajomości form muzycznych charakterystycznych dla muzyki XVI, XVII i XVIII w., zasad basu cyfrowanego oraz jego podstawowych oznaczeń, rozróżniania i dokonywania wyboru wydania zgodne z aktualną wiedzą na temat historycznej praktyki wykonawczej⁶⁴².

Nauka gry na wiolonczeli barokowej zawierała promowanie wartości estetycznych zgodnych z funkcją estetyczną muzyki. Aby uczeń mógł osiągnąć ten cel powinien posiadać podstawową wiedzę na temat pochodzenia wiolonczeli, jej zastosowania i roli, zwłaszcza w XVII i XVIII w., rozróżniać i potrafić opisać rodziny skrzypiec i viol da gamba, potrafić rozpoznać, nazwać i opisać podstawowe basowe instrumenty smyczkowe z epoki baroku, scharakteryzować rozwój ewolucyjny instrumentu, z uwzględnieniem różnic w budowie i technice gry pomiędzy wiolonczelą barokową i współczesną, wykorzystywać historyczne traktaty oraz współczesne publikacje na temat wykonawstwa historycznego, znać podstawowy repertuar wiolonczelowy, wymieniać liczne utwory z okresu przedklasycznego, rozróżniać style włoski i francuski w muzyce baroku, rozróżniać podstawowe style i ich cechy w poszczególnych epokach historycznych, mieć świadomość znaczenia retoryki w muzyce barokowej⁶⁴³.

Także podstawa programowa dla instrumentu skrzypce barokowe wskazywała na umiejętności, jakie uczeń musiał nabyć, aby realizować funkcję estetyczną muzyki. W zapisach odnajdujemy informację, że uczeń powinien posiadać wiedzę na temat pochodzenia skrzypiec i instrumentów pokrewnych, umieć scharakteryzować ewolucję skrzypiec od XVI do XX w., z uwzględnieniem różnic w budowie i technice gry pomiędzy skrzypcami barokowymi a współczesnymi, wykazywać się znajomością podstawowych traktatów teoretycznych XVII i XVIII-wiecznych, a także współczesnych publikacji poświęconych wykonawstwu muzyki dawnej. Od ucznia w tym zakresie wymagano improwizacji prostych form instrumentalnych (na podstawie takich schematów harmoniczno-melodycznych, jak Follia, Bergamasca i tym podobne), posiadania wiedzy na temat figur retorycznych, hierarchii miar w takcie, zasad smyczkowania historycznego, podstawowych zasad harmonii wraz ze znajomością basso continuo, posiadania wiadomości na temat historii muzyki i form muzycznych, stosowanych w XVII i XVIII w., z uwzględnieniem tańców wchodzących w skład suity barokowej⁶⁴⁴.

Także w podstawie programowej dla oboju barokowego odnajdujemy dowody na realizację funkcji estetycznej muzyki. W przypadku tego instrumentu uczeń powinien interesować się poznawaniem repertuaru obojowego, znać kontekst kulturowy

⁶⁴² Za: *Ibidem*, s. 18–223.

⁶⁴³ Za: *Ibidem*, s. 237.

⁶⁴⁴ Za: *Ibidem*, s. 230–231.

wykonywanych utworów, m.in. związki z literaturą i innymi dziedzinami sztuki danej epoki⁶⁴⁵.

Znaczenie wartości estetycznych odnajdujemy również w podstawie programowej dla zespołu instrumentów historycznych. W ramach edukacji zespołowej na instrumentach historycznych zadaniem ucznia była znajomość repertuaru przeznaczonego na określony zespół kameralny, umiejętność wyboru wydania nutowego zgodnego z aktualną wiedzą na temat praktyki wykonawczej muzyki okresu przedromantycznego, znajomość stylu i epoki prezentowanego utworu. Aby móc właściwie wykonać utwór prezentując wartości estetyczne zadaniem ucznia była znajomość kontekstu historycznego powstania danego dzieła, umiejętność wykorzystywania zdobytej wiedzy teoretycznej w doborze instrumentarium i środków wyrazu.

Opisane powyżej przykłady promowania wartości estetycznych zgodnych z funkcją estetyczną muzyki w zapisach nowych podstawach programowych będących częścią składową zmian pilotażowych i wypadkową działań szkół pilotażowych odnosi się do muzyki dawnej. Wraz z tym celem podany był niezbędny zakres wiedzy ucznia, dotyczący historii i budowy instrumentu, kontekstu historycznego wykonywanego dzieła, praktyki wykonawczej odnoszącej się do znajomości stylu prezentowanego utworu. Nie tylko podstawy programowe dla instrumentów dawnych, historycznych zawierają zapisy dotyczące wartości estetycznych. W każdej podstawie programowej pojawiają się mniej lub bardziej obszerne zapisy związane z estetyką wykonawczą. Jej wykształcenie i rozwinięcie wrażliwości miało odbywać się w oparciu o wiedzę ogólnomuzyczną umożliwiającą prawidłową realizację zadań praktycznych w swojej dziedzinie artystycznej. Należy zwrócić uwagę na cenną wskazówkę ekspertów piszących podstawy programowe, którzy twierdzili, że uczeń, aby zrealizować ten cel powinien prawidłowo odczytywać utwór muzyczny w oparciu o stylistykę epoki, znać podstawowe formy muzyczne i style oraz wykorzystywać je w realizacji utworów, znać różnorodne interpretacje, umieć je samodzielnie ocenić i określić mocne i słabe strony wykonania, znać historię instrumentu i praktyki wykonawczej⁶⁴⁶, poszerzać swoją wiedzę, korzystając z literatury specjalistycznej, wykorzystywać techniki audiowizualne do rejestracji swoich występów i weryfikacji osiągnięć⁶⁴⁷.

Treści związane z funkcją estetyczną muzyki odnajdujemy także w podstawie programowej dla przedmiotu technika ruchu i taniec w specjalności rytmika. Kształtowanie estetyki ruchu to jeden z celów edukacyjnych i aby go osiągnąć uczeń rozwijał wrażliwość

⁶⁴⁵ Za: *Ibidem*, s. 207–222.

⁶⁴⁶ Za: *Ibidem*, s. 168–202.

⁶⁴⁷ Za: *Ibidem*, s. 239–240.

muzyczną w oparciu o prawidłowe wykorzystanie wiedzy na temat różnych stylów i gatunków w muzyce. Charakter i styl muzyki odzwierciedlał się w sposobie poruszania⁶⁴⁸.

Kolejną płaszczyzną rozpatrującą funkcję estetyczną jest dzieło, które „docierając do głębi naszego jestestwa, przekształca, a rezultacie wzbogaca i pogłębia naszą osobowość, wychowuje nas”⁶⁴⁹. Media zmieniły nasze uczestnictwo w kulturze. Powstały nowe formy artystycznej wypowiedzi. Utrwalone przez stulecia estetyczne hierarchie nie są już tak oczywiste. Sztuka wkracza w nasze życie w sposób odmienny. Zatem warto zastanowić się nad jej edukacyjnym wykorzystaniem, „rozszerzeniem i pogłębieniem świadomości istnienia każdego człowieka, a także nadaniem właściwego kierunku jego działalności”⁶⁵⁰. Podejmowane działania pilotażowe zwracały się ku relacjom wykonawca, a odbiorca. W centrum uwagi tych relacji było dzieło, które w rozdziale poświęconym funkcji komunikacyjnej będzie rozpatrywane pod kątem języka i jego rozumienia. W tym miejscu dzieło będzie odniesieniem przeżyć estetycznych wyrażających się w poczuciu gustu. Z punktu widzenia wartości sztuki – wiele jej dzieł cechuje piękno, ale inne dzieła cechuje wdzięk, subtelność, wzniosłość bądź jeszcze inne wartości estetyczne⁶⁵¹. Częścią edukacji muzycznej jest wychowanie estetyczne, które skupia się wokół dzieła, analizy formalnej, wartości estetycznych i przygotowania wychowanka do odbioru dzieła, o czym świadczą powyższe dowody zawarte w podstawach programowych. Cechy i przymioty dzieła oddawane są przez wykonawców i dedykowane odbiorcom. Wykonawca „nie narzuca z zewnątrz owego wizjonerskiego obrazu świata, zrodzonego w bogatej i złożonej wyobraźni artysty i utrwalonego już na zawsze w nieruchomy, niezmienny kształt; zdawałoby się raczej, iż płynnym swym żywiołem, czarodziejską mocą stwarzania coraz to nowych i nowych form wyzwala ona zawartą już *in potentia* niejako w każdej duszy ludzkiej zdolność tajemnych wzruszeń, każdego słuchacza przemienia w współtwórcę i niepowstrzymanym ruchem swym, wciąż nowem „stawianiem się” porywa z sobą i jednoczy audytorjum we wspólnem przeżywaniu nieziemskich niemal, a tak realnych i uchwytnych zdarzeń. W tern jednoczeniu całych grup ludzkich we wspólnem przeżyciu wyraża się właśnie druga jej zasadnicza cecha, obca-w tak wysokim stopniu przynajmniej-innym sztukom pięknym. Cecha ta wnosi z sobą mistyczny niemal pierwiastek szczególnej jakiejś obrzędowości, obala czarem swym zapory, dzielące z fatalną siłą w szarej codzienności życia poszczególne jednostki, zamknięte w kamiennych murach egoistycznych spraw i doraźnych

⁶⁴⁸ Za: *Ibidem*, s. 289.

⁶⁴⁹ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1990, s. 22.

⁶⁵⁰ *Ibidem*, s. 17.

⁶⁵¹ Za: W. Tatarkiewicz, *Droga przez estetykę. Pisma zebrane*, t. II, PWN, Warszawa 1972, s. 189.

korzyści, wyznaczając im spotkanie na wysokim poziomie wspólnych doznań, pozbawionych w najwyższym stopniu jakiegokolwiek utylitaryzmu”⁶⁵². Dzieło, jako ośrodek społeczny wytycza przebieg informacji od koncepcji, realizacji, percepcji i recepcji. Odpowiadają im cztery postawy społeczne przyjmowane przez kompozytorów, wykonawców, słuchaczy i krytyków.

Działania pilotażowe w swoich treściach przedstawionych powyżej odnoszą się do socjologicznego pojmowania dzieła muzycznego interesując się nim, jako ośrodkiem stosunków społecznych, tworzonym przez człowieka, dla drugiego człowieka w danym kontekście społecznym. Podejmowane działania wskazują na socjologiczne podejście do aspektu recepcji wykonywanego i odbieranego utworu. Recepcja przekazów symbolicznych kształci estetyczną wrażliwość odbiorcy, systematyzuje poglądy, ułatwia krytyczny ogląd dzieła, uczy krytycznego oceniania artystycznego, formuje postawy estetyczne wobec dzieła, uczy wartości estetycznych, uwrażliwia człowieka na potrzeby piękna⁶⁵³.

Zmiany pilotażowe budowały aktywność kulturalną ucznia, pozwalającą wykształcić zdolność przeżywania estetycznego i rozwijać kompetencje kulturowe, czyli sprawność i zachowania w dziedzinie kultury symbolicznej⁶⁵⁴. Zakres przedstawionych w podstawach programowych treści został tak skonstruowany przez ich autorów, aby budować kompetencje artystyczne, będące podstawą percepcji artystycznej i estetycznej, czyli „wyższego” sposobu odbioru dzieła sztuki polegającego na umiejętności określenia ram stylistycznych, czy dotyczących dorobku danego twórcy. Idąc za Pierre Bourdieu możemy powiedzieć, że wszystko to po to, aby umieć „umieścić dzieło sztuki zgodnie z cechami stylistycznymi w uniwersum przedmiotów artystycznych, a nie w uniwersum przedmiotów codziennego użytku”⁶⁵⁵. W programie pilotażowym bardzo ważne były dyspozycje estetyczne wykonawcy i odbiorcy, przejawiające się, jako wrażliwość na piękno. Podstawy programowe wśród czynników warunkujących odbiór dzieła wskazują na wrażliwość estetyczną, gust i praktykę kulturalną, czyli wiedzę o sztuce odnoszoną do dotychczasowych doświadczeń artystycznych. Zatem podstawą do zrozumienia dzieła (z każdej perspektywy) było nabycie kompetencji muzycznych, czyli wiedzy o sztuce (nie tylko o muzyce). Wszystkie te kompetencje miały za zadanie pomóc odczytać kod artystyczny zawarty w danym dziele, przekazujący informacje mię-

⁶⁵² K. Szymanowski, *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*, op. cit., s. 34–35.

⁶⁵³ Za: M. Makówka, *Funkcja uczestnictwa w kulturze*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie” 2007, nr 742, s. 8–13.

⁶⁵⁴ A. Matuchniak-Krasuska, *Wiedza o sztuce i kompetencja artystyczna jako warunki odbioru sztuki*, „Kultura i Społeczeństwo” 1986, nr 1(30), s. 191.

⁶⁵⁵ B. Mika, *Muzyka jako znak w kontekście analizy paradygmatycznej*, op. cit., s. 30.

dzy nadawcą i odbiorcą⁶⁵⁶. Idąc za Gino Stefani kompetencje te możemy określić, jako muzyczne doświadczenie oznaczające „kompleks kodów”⁶⁵⁷. Nabycie muzycznych doświadczeń, czyli opisanych w podstawach programowych kompetencji miało za zadanie wykształcić kompetentnego odbiorcę muzyki dla którego recepcja sztuki miała być czynnością naturalną.

To właśnie Pierre Bourdieu wyróżnił trzy typy odbiorców sztuki: niewykształconych, wykształconych i uczonych. Za przyczyną edukacji muzycznej poruszamy się w drugim i trzecim zakresie kompetencyjnym. Odbiorcy wykształceni są niejako wrażliwsi na sztukę, lecz za sprawą środowiska rodzinnego nie są w stanie naturalnie odbierać sztukę i odnoszą się do niej w formie klasycznej. Natomiast zmiany pilotażowe za sprawą nowych przedmiotów, korelacji przedmiotowych, nowego sposobu przekazywania wiedzy i otwarcia się na muzykę współczesną, a także zwrócenie uwagi na użytkową formę sztuki nastawione były na wykształcenie odbiorcy uczonego, który byłby w stanie odebrać dzieła klasyczne i awangardowe.

Z kolei idąc w ślad za Theodor Adorno⁶⁵⁸ możemy sklasyfikować odbiorców pod względem relacji występujących między nimi i wyróżnić ekspertów, dobrych słuchaczy, wykształconych konsumentów, słuchaczy emocjonalnych, słuchaczy „pełnych uprzedzeń”, jazzfanów, słuchaczy typu rozrywkowego. Jak wskazują powyższe typologie różne perspektywy badawcze pozwalają dokonać różnorodnych klasyfikacji, jednak wiodące znaczenie miały kompetencje kulturowe, artystyczne, muzyczne wpływające na kreatywność i aktywność słuchacza. I ten aspekt był ważny dla twórców podstaw programowych. W tym miejscu należy odnieść się kolejny raz do teorii Bourdieu w świetle, których wyróżnione przez niego typy gustu, podobnie jak dyspozycja estetyczna i kompetencje: artystyczna i muzyczna odnoszą się do hierarchii społeczno-ekonomicznej. Czasy współczesne i polski system szkolnictwa artystycznego stara się temu zaprzeczać dając darmową edukację w dziedzinie sztuki nie tylko dzieciom pochodzącym z zamożnych środowisk, ale kształcąc dzieci i młodzież o bardzo dobrych predyspozycjach, mających pasję do sztuki i chcących z nią obcować. Nie można zatem powiedzieć, że sztuka utrwała nierówności społeczne i pełni względem struktury społecznej funkcję dystynkcyjną. Na pewno każda z tych grup odbiorców posiada kapitał kulturowy, który jest wynikiem dziedziczenia i wiedzy nabytej. Bourdieu i Passeron uważali, że kapitał kulturowy jest dziedziczony i to on wpływa na sukces edukacyjny i artystyczny człowieka. Jednak wskazywali też, że w wyniku edukacji jednostki wy-

⁶⁵⁶ *Ibidem*, s. 32.

⁶⁵⁷ *Ibidem*, s. 30.

⁶⁵⁸ *Ibidem*, s. 23.

zwalają się z bycia w „klasie niższej” i stają się cudami⁶⁵⁹. To właśnie bezpłatna edukacja artystyczna w obecnych czasach skierowana do dzieci z różnych klas społecznych sprawia uzyskiwanie takich „cudów”. Jak zauważa Simon Frith, odnosząc się do Bourdieu „kulturowa granica pomiędzy tym, co wysokie i niskie, była częściowo definiowana przez wybory dokonywane przez ludzi (kompozytorów, wykonawców, słuchaczy) we wspólnym muzycznym kontekście. Tylko w kontekście tego rodzaju wyborów (...) oczywiste może się stać społeczne znaczenie osądu”⁶⁶⁰. Niemniej jednak postępująca mediatyzacja życia społecznego, najpierw na poziomie analogowym, później zaś cyfrowym, przyniosła w tym zakresie duże zmiany. O dostępności do sztuki wyższej nie decyduje już bowiem tak mocno status społeczny i zasoby symboliczne oraz ekonomiczne. Wraz z digitalizacją audiosfery spełnił się postulat Karola Szymanowskiego, który w czasach przedwojennych (nie wiedząc wówczas o rewolucji medialnej, jaka kiedyś czeka ludzkość) pisał o demokratyzującej sile muzyki. Oczywiście społeczeństwo wciąż różnicowane jest ze względu na muzyczny gust, który ma w znacznej mierze podłoże strukturalno-klasowe, granice te jednak są znacznie bardziej płynne i niedookreślone”⁶⁶¹.

Zważywszy na powyższe argumenty możemy stwierdzić, że w programie pilotażowym ważne było zachęcenie uczniów do zdobywania jak najszerszego spektrum kompetencji, jako odbiorcy, tak żeby w przyszłości być przygotowaną do odbioru dzieł publicznością. Nawet najbardziej intensywne starania wykonawcy pozostają bezcelowe, gdy odbiorca jest niekompetentny. Sztuka muzyczna jest związana z ideą interakcji między artystą, a odbiorcą w kształtowaniu komunikatywnej recepcji dzieła. „Paradoksem jest, iż polskie szkolnictwo muzyczne – chwalone za granicą za swoją fachowość i dostępność – nie wykształciło w przeciągu ostatnich kilku dziesięcioleci najbardziej pożądanego w naszych uwarunkowaniach społecznych typu odbiorcy – uświadomionego muzycznie melomana”⁶⁶².

Potwierdza to Raport „Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia? Raport o problemach edukacji kulturalnej w Polsce” powstały pod kierunkiem Barbary Fatygi przy współpracy Jacka Nowińskiego i Tomasza Kukołowi-

⁶⁵⁹ K. Niziołek, *Sztuka społeczna. Koncepcje – dyskursy – praktyki*, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku Universitas Bialostocensis, Białystok 2015, s. 66–68.

⁶⁶⁰ B. Jabłońska, *O społecznym charakterze muzyki. Szkic socjologiczny*, op. cit., s. 121.

⁶⁶¹ *Ibidem*, s. 121.

⁶⁶² P. Różański, *Nowe ścieżki w kształceniu muzyka – refleksje instrumentalisty*, „Konteksty Kształcenia Muzycznego” 2016, nr 2(5), s. 77.

cza⁶⁶³. Czytamy w nim, że pracownicy instytucji kultury, czyli organizatorzy wydarzeń kulturalnych rzadziej wskazywali na brak odbiorców działań zaś często podkreślali potrzebę podwyższania kompetencji u odbiorców⁶⁶⁴. Wykształcenie publiczności, która zdaniem estetyka Enrico Fubiniego ukonstytuowała się w okresie renesansu⁶⁶⁵ jest złożonym procesem. „Tak długo, jak długo utwór istnieje tylko dla kompozytora i jego najbliższych przyjaciół, nie może być uważany za dzieło sztuki (za kompozycję). Sztuka niejako domaga się publicznej prezentacji, dlatego związek między sztuką a publicznością jest niepodważalny”⁶⁶⁶.

Wiele czynników, takich jak wiedza artystyczna, która jest komponentem postawy estetycznej, gust, preferencje estetyczne kompozytora, wykonawcy i odbiorcy wpływa na złożoność procesu odbioru⁶⁶⁷, który odwołuje do sytuacji słuchania i jest powiązany z nabywaniem określonych umiejętności i kompetencji, tak jak miało to miejsce w programie pilotażowym. „U dwu obok siebie siedzących słuchaczy konkretyzacja tego samego wykonania pewnego dzieła muzyczne może być bardzo różna”⁶⁶⁸. Nie tylko każda epoka wykształca narzędzia odbioru dzieła muzycznego, ale też każde środowisko. Wskazana powyżej autonomia w zakresie realizacji przedmiotów teoretycznych miała spowodować różnorodność w nabywaniu umiejętności słuchania, a tym samym w powstaniu dwóch grup odbiorców. Pierwsza grupa o charakterze kulturotwórczym i opiniotwórczym to artyści, twórcy, wykonawcy, teoretycy, krytycy, organizatorzy życia artystycznego oraz blisko z nimi związane osoby np.: stali bywalcy sal koncertowych, uczestnicy festiwali muzycznych. Druga grupa to reszta odbiorców dziedzicząca od pierwszej wzory i upodobania artystyczne⁶⁶⁹.

Właściwe rozumienie muzyki jest „warunkiem wystarczającym, aby zespół dźwięków stał się muzyką”⁶⁷⁰. Podczas pisania podstaw programowych wiele uwagi poświęcono estetyce i to w rozumieniu, o którym mówiła Stefania Łobaczewska w artykule „Czy muzyka dzisiejsza ma funkcję społeczną” odnosząc się do kategorii estetycznych muzyki – wybitnie indywidualnych, artystycznych i popularnych⁶⁷¹. Na

⁶⁶³ B. Fatyga (red.), *Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia? Raport o problemach edukacji kulturalnej w Polsce*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2009.

⁶⁶⁴ Za: *Ibidem*, s. 15.

⁶⁶⁵ B. Mika, *Publiczność koncertowa – przemiany struktury społecznej a preferencje muzyczne* [w:] M. Choczyński, A. Rozalska, K. Drzewek (red.), *Socjologia muzyki w Polsce. Pęknięcia i kontynuacje*, op. cit., s. 129.

⁶⁶⁶ *Ibidem*, s. 132.

⁶⁶⁷ M. Drzazga-Lech, op. cit., s. 128–130.

⁶⁶⁸ R. Ingarden, *Studia z estetyki*, t. 2, PWN, Warszawa 1966, s. 300.

⁶⁶⁹ Za: P. Beylin, *O odbiorcach muzyki* [w:] M. Demska-Trębacz (red.), *O społecznych problemach muzyki. Antologia tekstów autorów polskich*, op. cit., s. 37.

⁶⁷⁰ Por.: S. Ossowski, *U podstaw estetyki. Dzieła*, t. I, op. cit., s. 64.

⁶⁷¹ Za: S. Łobaczewska, *Czy muzyka dzisiejsza ma funkcję społeczną*, op. cit., s. 145.

wartość estetyki artystycznej, o której uczeń dowiaduje się już na pierwszych lekcjach nauki gry na instrumencie autorka zwraca uwagę w swojej kolejnej publikacji „Twórca i odbiorca muzyki w czasach Beethovena”⁶⁷². Nie możemy ucznia nauczyć wydobycia z instrumentu danego zapisu nutowego, a później pokazywać jak to zagrać z właściwą dynamiką, agogiką i artykulacją.

I po raz kolejny dochodzimy w tych rozważaniach do fundamentalnej wartości, która powstaje u wykonawcy i słuchacza w wyniku edukacji estetycznej i uwrażliwiania na piękno od pierwszego kontaktu z muzyką, a mianowicie do wyrobienia gustu. Mimo, iż piękno jest pojęciem subiektywnym, ulega zmianom, przeobrażeniom społecznym, modom to niezaprzeczalnym jest, że to właśnie sztuka artystyczna podporządkowana jest odpowiedniemu stylowi, smakowi, czyli gustowi⁶⁷³. „Gust jest zdolnością do oceniania, różnicowania i wybierania rozmaitych wartości estetycznych w sposób szybki, oczywisty, niemal automatyczny”⁶⁷⁴. Zatem edukacja estetyczna realizowana w ramach pilotażu kształciła też gust przejawiający się w jakości wykonań utworów prezentowanych np. podczas wizyt studyjnych. Miało to ogromne znaczenie w kontekście przemyśleń i stwierdzeń Theodor Adorno, który w publikacji „O fetyszyzmie w muzyce i o regresji słuchania” mówi o upadku smaku muzycznego. Twierdził, iż „wszelka sztuka lekka i przyjemna stała się pozorna i zakłamana: to, co estetycznie mieści się w kategoriach rozkoszy, nie dostarcza już satysfakcji, zaś owej promesie du bonheur, jak niegdyś definiowano sztukę, nie można nigdzie odnaleźć, chyba tylko tam, gdzie fałszywemu szczęściu zrywa się maskę z oblicza”⁶⁷⁵. W konfrontacji z zapisami podstaw programowych wyjątkowo aktualne wydaje się być także stwierdzenie Adorno, że „spreparowano dziecinny język muzyczny z diagramami na gitarę, ukulele, banjo, powielane błędy jak to się ma do zapisów fortepianowych czy akordeonowych”⁶⁷⁶. Przy braku edukacji muzycznej w szkolnictwie powszechnym brak gustu przekłada się na słaby poziom kompetencji kulturalnych. Pierre Bourdieu mówiąc o guście uważał, że ludzie ograniczeni w szerokim dostępie do kultury skłaniać się będą ku gustowi określanemu jako realistyczny, realność bowiem ich życia zmusza do przykładania doń

⁶⁷² Za: S. Łobaczewska, *Twórca i odbiorca muzyki w czasach Beethovena* [w:] Mieczysława Demska-Trębacz (red.), *O społecznych problemach muzyki. Antologia tekstów autorów polskich*, op. cit., s. 151.

⁶⁷³ Za: P. Sztompka, *O pojęciu kultury raz jeszcze*, „Studia Socjologiczne” 2019, nr 1(232), s. 17–21.

⁶⁷⁴ K. Piątkowska, K. Piątkowski, „Teraz w kolekcji jest wszystko...” *Gust i upodobania estetyczne mieszkańców polskich wsi i małych miast* [w:] I. Bukraba-Rylska, W. J. Burszta (red.), *Stan i zróżnicowanie kultury wsi i małych miast w Polsce*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2011, s. 257.

⁶⁷⁵ Th. Adorno, *O fetyszyzmie w muzyce i o regresji słuchania* [w:] Th. Adorno, *Sztuka i sztuki*, tłum. Krystyna Krzemień-Ojak, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990, s. 104.

⁶⁷⁶ *Ibidem*, s. 121.

przede wszystkim schematów praktycznych⁶⁷⁷. Zapisy podstaw programowych poprzedzone praktyką pilotażową wskazują na znaczenie zakresu merytorycznego, który został tak przygotowany, ażeby funkcja estetyczna muzyki mogła zostać w pełni wykorzystana. „Chodzi o to, byśmy w pośpiechu nie dali czegoś, czego dawać nie warto, byśmy się istotnie zdobyli na wartości, będące podniesieniem przeciętnego gustu mas”⁶⁷⁸. Twórcy pilotażowych zmian w sposób szczególny potraktowali umiejętność słuchania muzyki, o czym świadczą zapisy podstaw programowych dla wszystkich przedmiotów. Skąd zatem ten szczególny ukłon w kierunku kompetencji, a tym samym gustu słuchaczy. Umiejętność słuchania muzyki, jak pisał Stefan Szuman „rozwija się wraz z doświadczeniem i jest sztuką, która się doskonali i pogłębia w swej istocie w miarę tego, jak wzrasta poziom artystycznej wrażliwości i estetycznego smaku słuchacza”⁶⁷⁹. W percepcji dzieła muzycznego możemy wyróżnić dwie fazy zachowań odbiorczych. Pierwsza z nich polega na bezpośrednim, niejako naturalnym ujęciu zjawiska akustycznego, druga stanowi interpretację słuchanej muzyki według zinternalizowanych przez odbiorcę kanonów społecznych⁶⁸⁰. Uwarunkowania społecznie i wewnętrzne jednostki determinują jakość percepcji, różnicują jej poziom od „naturalistycznego” po adekwatny, wreszcie służą dokonywaniu klasyfikacji odbiorców muzyki. W 1959 r. muzykolog Zofia Lissa⁶⁸¹ wskazała na następujące czynniki, które należy brać pod uwagę w rozważaniach o odbiorze muzyki: wrodzone uzdolnienia muzyczne, szerokość i poziom ogólnych zainteresowań kulturalnych, środowisko, które wyznacza zakres i kierunek zainteresowań (dostarczając określonych impulsów artystycznych lub zamykając do nich dostęp). Stefan Szuman uzależnia percepcję muzyki od wrodzonych zadatków organicznych i zawiązków tworzących podstawę, a zarazem punkt wyjścia dla tego rozwoju, jakości i zasobu doświadczeń, które ktoś nabywa w zakresie słuchania oraz wykonywania utworów muzycznych, czynnika wychowawczego, tj. od jakości i gruntowności wykształcenia muzycznego, aktywności własnej danej osoby, czyli od jej rozbudzonego, czynnego, coraz bardziej samodzielnego zainteresowania muzyką wyrażającego się m.in. w dociekliwości słuchania, w intensywności przeżywania muzyki⁶⁸². Szuman podkreśla, że „właściwy odbiór muzyki wymaga nie tylko poddawania się nastrojowi

⁶⁷⁷ Za: P. Bourdieu, *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*, Universitas, Kraków 2001, s. 479.

⁶⁷⁸ Z. Mycielski, *Twórcy i masy*, „Nowiny Literackie” 1948, nr 4.

⁶⁷⁹ B. Mika, *Społeczne determinanty odbioru muzyki* [w:] J. Uchyla-Zroski (red.) „Wartości w muzyce: wartości kształcące i kształtowane u studentów w toku edukacji szkoły wyższej” t.2, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009, s. 13.

⁶⁸⁰ Za: *Ibidem*, s. 13.

⁶⁸¹ Z. Lissa, *O wielowarstwowości kultury muzycznej*, „Muzyka” 1959, nr 1, s. 5.

⁶⁸² S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu*, op. cit., s. 410–411.

danego utworu, lecz uświadomienia sobie zasad, stylu i odrębności jego budowy”⁶⁸³. Jego też zdaniem, w warunkach korzystnych nawet przeciętne uzdolnienia muzyczne pozwolą jednostce orientować się w utworach bardziej skomplikowanych i poprzez uświadomienie niezwykłości tych kompozycji umożliwią adekwatny ich odbiór⁶⁸⁴. Wreszcie przydatne muzycznie według Szumana stają się też „pozamuzyczne w swej istocie” czynności i właściwości psychiczne jednostki takie jak: uwaga (skoncentrowana na muzyce), pamięć (muzyczna, jako współczynnik uzdolnienia muzycznego), wyobraźnia (na jej tle rozwija się pomysłowość, fantazja i inwencja muzyczna), inteligencja, uczuciowość (emocjonalna wrażliwość)⁶⁸⁵. Własną aktywność jednostki pragnącej właściwie odbierać i przeżywać muzykę wyartykułowaną przez Stefana Szumana w formie czynnego zainteresowania muzyką podkreślał też już w XIX w. wybitny muzykolog niemiecki Hugo Riemann. Pisał on: „powtarzam z całą stanowczością, że rozumienie wielkiego i skomplikowanego dzieła sztuki wymaga ćwiczenia i dobrej woli”⁶⁸⁶. O determinantach odbioru muzyki mówił też Tomasz Misiak, Antonina Kłoskowska. Zaprezentowane stanowiska badawcze dotyczące odbioru muzyki wyraźnie koncentrują się wokół dwóch obszarów. Pierwszy z nich stanowią wrodzone predyspozycje słuchacza, takie jak: muzykalność, dobry słuch, wrażliwość na dźwięki, zdolność estetycznego rozkoszowania się nimi, właściwości psychiczne (uwaga, pamięć, wyobraźnia, inteligencja, uczuciowość). Drugi obszar tworzą wszystkie te czynniki, które służą rozwijaniu umiejętności i uzdolnień muzycznych, a są uwarunkowane społecznie.

Podsumowując powyższe dowody należy stwierdzić, że funkcja estetyczna i potrzeba, a wręcz konieczność jej realizacji została udokumentowana w podstawach programowych. W realizacji funkcji estetycznej dużo uwagi poświęcono właściwemu rozpoznaniu stylu muzycznego w odniesieniu do epoki, środkom, które miały pozwolić na zrealizowanie założeń programowych danej epoki. Ta droga wydaje się być słuszną mając chociażby na uwadze słowa Macieja Pocięja, który twierdził, że nigdy nie zblądzimy, jeśli ideału piękna wyznawanego przez jakiegoś człowieka szukać będziemy na tej samej drodze⁶⁸⁷. Należy także pamiętać, że przełomy w kulturze muzycznej powstają wtedy kiedy zmieniają się wartości recepcji, wartości bytu społecznego⁶⁸⁸.

Omawiana powyżej funkcja estetyczna związana z odczuwaniem piękna, symetrii, doskonałości jest nierozzerwalnie związana z funkcją ekspresyjną muzyki,

⁶⁸³ *Ibidem*, s. 409.

⁶⁸⁴ Za: *Ibidem*, s. 413

⁶⁸⁵ Za: *Ibidem*, s. 422–429.

⁶⁸⁶ B. Mika, *Społeczne determinanty odbioru muzyki*, op. cit., s. 13.

⁶⁸⁷ Za: B. Pocięj, *Z perspektywy muzyki*, Towarzystwo „Więź”, Warszawa 2005.

⁶⁸⁸ Za: Z. Lissa, *Nowe szkice z estetyki muzycznej*, PWN, Kraków 1975, s. 168.

która odnosi się do wyrażania emocji przez twórcę i wykonawcę, ale też wskazuje na odbiorcę, który ma te emocje odebrać⁶⁸⁹. A wszystko to po to, by stwierdzić, że „sztuką jest to, co twórca i odbiorca za sztukę uważa, co i twórcy i odbiorcy przynosi takie właśnie szczególne emocje, gdy taka postawa staje się faktem społecznym podzielanym w zbiorowości i w pewnym sensie obowiązującym”⁶⁹⁰. Ekspresja w sztuce wyraża się m.in. w przekraczaniu barier, przełamywaniu granic, wyprzedzaniu naturalnego biegu wydarzeń, łączeniu i zestawianiu tego, co pozornie odległe i przeciwstawne. Muzyka, jako jedna z form artystycznego wyrazu, umożliwia budowanie płaszczyzny spotkania dla różnego rodzaju prądów, wpływów i inspiracji pochodzących z różnych kręgów kulturowych, utrwalając tym samym rzeczywistość. Uniwersalny język muzyki stwarza okazję do dialogu, mediacji, kreowania nowych międzykulturowych przestrzeni porozumienia, które mieszczą się w funkcji ekspresyjnej.

Na szczególny sposób relacji twórca–odtwórca–odbiorca w kontekście umiejętności wyrażania siebie zwrócił uwagę program pilotażowy korelując treści kształcenia słuchu z audycjami muzycznymi. Analizując zapisy podstaw programowych, a także obserwując wypowiedzi ekspertów je piszących stwierdzono, że aby lepiej zrozumieć dzieło trzeba umieć łączyć elementy formalne, harmoniczne, słuchowe, potrzebna jest znajomość reguł słuchania, identyfikowania określonych gatunków muzycznych oraz sposobów zachowywania się w określonych kontekstach społecznych związanych z muzyką. Wyrażanie emocji przez wykonawcę, czyli ekspresja wykonania trafią do odbiorcy, tylko wtedy kiedy będzie on właściwie przygotowany do tego odbioru.

Dowodów na zagospodarowanie funkcji ekspresyjnej dostarczają kolejne zapisy podstaw programowych dla danego instrumentu. Dokonując analizy wskazano poniżej na zapisy potwierdzające przygotowanie ucznia do właściwego wyrażania i odbioru muzyki. W podstawie programowej dla wiolonczeli w specjalności instrumentalistyka umuzykalnienie i rozbudzenie wrażliwości muzycznej miało prowadzić do wykształcenia u ucznia naturalnej potrzeby ekspresji i kreatywności artystycznej⁶⁹¹. Przygotowanie do świadomego odtwarzania i odbioru dóbr kultury, np. gitarzystów, uczniów klas harfy pedałowej, kontrabasistów, puzonistów, uczniów klas sakshornu, skrzypków, tubistów czy waltornistów⁶⁹² (dotyczy to wszystkich instrumentalistów i wokalistów) opisane jest w katalogu działań, które miały przygotować młodego

⁶⁸⁹ Za: B. Jabłońska, *Socjologia muzyki*, op. cit., s. 39.

⁶⁹⁰ P. Sztompka, *O pojęciu kultury raz jeszcze*, op. cit., s. 17–21.

⁶⁹¹ Za: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, op. cit., s. 121.

⁶⁹² Za: *Ibidem*, s. 191–234.

człowieka do odpowiedniej roli w relacji odtwórca–odbiorca. Zadaniem uczniów w tym zakresie było nabycie umiejętności oceny słuchanego utworu i jego wykonania, poszukiwanie nowych form wyrazu artystycznego, prezentowanie otwartej postawy wobec zmieniających się praktyk wykonawczych i nurtów stylistycznych, poszerzanie swojej wiedzy m.in. słuchając nagrań i czytając literaturę fachową, a także korzystając z technologii informacyjnej i komunikacyjnej, uczestnicząc w różnych formach życia muzycznego, w audycjach, koncertach, wystawach i innych wydarzeniach kulturalnych. Fakt, że wśród treści zmian programowych duży nacisk położono na zmysłowy odbiór sztuki, właściwe odczytanie dzieła, jego interpretację i zrozumienie wartości, które są przekazywane poprzez ich prezentację świadczy o tym, że zmiany pilotażowe wykorzystywały ekspresyjną funkcję muzyki.

Rozbudzanie emocji w programie pilotażowym znalazło odzwierciedlenie w realizacji zespołu dla klasy I–III, którego celem było wspieranie nauki na instrumencie i pobudzanie u dzieci chęci wyrażania siebie poprzez muzykę. W wyniku analizy szkolnych planów nauczania szkół pilotażowych, sprawozdań ewaluacyjnych semestralnych i rocznych z przebiegu pilotażu, materiału z Ogólnopolskiej Konferencji dla Nauczycieli Szkół Artystycznych (26-27.09.2014 r.), a także na podstawie własnej obserwacji wizyt studyjnych należy stwierdzić, że zespół przybierał różne formy od grupy teatralnej, poprzez chór, zespół folklorystyczny, wokalny, wokально-instrumentalny, taneczno-instrumentalny, unisono, rytmiczny, instrumentów orffowskich itp. Dzięki tym działaniom możliwe było skupienie większej uwagi na elementach dzieła muzycznego, takich jak melodyka, rytmika, agogika czy dynamika. Taka forma nauki przez zabawę⁶⁹³ eksponowała ekspresyjny wymiar sztuki, jej funkcje społeczne, które w tym względzie wydają się być nie do przecenienia⁶⁹⁴. Zachęcenie do wyrażania ekspresji u dzieci jest tym ważniejsze, że „w ciągu pierwszych lat życia następuje najwięcej zmian w sieci neuronalnej. Oddziaływanie różnorodnego środowiska dźwiękowego stymuluje miejscowy wzrost dendrytów i modyfikuje reaktywność centralnych połączeń słuchowych. Bodźce muzyczne poprzez zmysł słuchu, a także wibracje ciała, docierają do mózgu, aktywizując jego pracę. Efektem tego procesu jest fakt, że mniej komórek nerwowych zanika z powodu braku bodźców, a im większą ich liczbę uczeń posiada, tym większe są jego możliwości percepcji”⁶⁹⁵.

⁶⁹³ P. Winczewski, *Zróżnicowanie fabuł zabaw muzyczno-ruchowych*, „Konteksty Kształcenia Muzycznego” 2014, nr 1(1), s. 53–67.

⁶⁹⁴ Za: A. Rzymelki-Frąckiewicz, T. Wilk (red.), *Edukacja, kultura, sztuka – spójność a integracja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016, s. 14.

⁶⁹⁵ Za: R. Lawendowski, A. Sadowski, *Edukacja i aktywność muzyczna człowieka a plastyczność układu nerwowego*, „Konteksty Kształcenia Muzycznego” 2014, nr 1(1), s. 99–100.

Kluczową rolę w realizacji zespołów dla klas I-III odgrywał dobór treści, fabuła. W wyniku analizy zapisów podstaw programowych, których treści stanowią dowód na realizację funkcji ekspresyjnej możemy stwierdzić, iż celem było kształcenie umiejętności muzykowania w zespole, rozwijanie ekspresji muzycznej i muzyczno-ruchowej, a także utrwalanie i rozszerzanie wiedzy ogólnomuzycznej. Naszą uwagę zwraca rozwijanie ekspresji muzycznej i muzyczno-ruchowej, które przejawiało się tym, że uczeń poruszał się zgodnie z charakterem i nastrojem słuchanej muzyki, wykonywał interpretacje ruchowe piosenek i utworów muzycznych, realizował podstawowe kroki wybranych tańców ludowych, regionalnych, narodowych polskich oraz innych, swobodnie improwizował ruchem, głosem, na instrumentach orffowskich do wybranych przykładów muzyki klasycznej i rozrywkowej, śpiewał piosenki i inne utwory muzyczne, wykonywał akompaniament do piosenek i utworów instrumentalnych, wykonywał i improwizował ilustracje muzyczne do przykładów z innych dziedzin sztuki (w tym tekstów z literatury dziecięcej, sztuk plastycznych), wykazywał się dokładnością w realizacji zadań⁶⁹⁶.

W wyniku ewaluacji pilotażu ustalono znaczenie zespołów realizowanych w klasach I-III. Rozmówcy stwierdzali: „nas zachęca dowartościowanie zespołu rytmicznego. Mój nauczyciel jest bardzo z tego zadowolony, że dotąd nawet bez pilotażu w naszej szkole był prowadzony zespół rytmiki, kółko rytmiki. Dlaczego? Bo są dzieci, które chcą iść potem na kierunek rytmiki do szkoły II stopnia. Poza tym kończyły zajęcia na klasie trzeciej i one bardzo lubiły te zajęcia ruchowe, a tu się urywało. Więc miały stworzoną taką możliwość. Te, które rozważały pójście na ten kierunek na II stopnia, miały możliwość cały czas realizacji tego przedmiotu, a inne miały świetną formę rekreacyjną. Więc nie jest to novum, zawsze było pozytywnie postrzegane. Jest to tylko jakby przemianowanie i wprowadzona inna nazwa”⁶⁹⁷.

Respondenci wywiadów zwracali uwagę na wspólne wyrażanie ekspresji podczas pracy zespołów w klasach I-III. Przykładem może być prowadzenie zespołu *unisono* dla grupy skrzypiec i wiolonczel. Podstawową zasadą i głównym założeniem pracy z dziećmi na zajęciach zespołu *unisono* było przygotowanie do następnego etapu pracy w grze zespołowej w orkiestrze smyczkowej lub w zespole kameralnym, wspólne wyrażanie emocji i uczuć. „*Na zajęciach unisono uczniowie wykonywali utwory bez podziałów na głosy – grali unisono – znane utwory, które wykonywali na lekcjach instrumentu głównego. Grupa uczniów starała się, aby realizować uwagi i polecenia nauczyciela w tym samym*

⁶⁹⁶ Za: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, *op. cit.*, s. 123.

⁶⁹⁷ L. Korporowicz, S. Jaskuła, *Raport z ewaluacji pilotażu planowanych do wdrożenia zmian w szkołach muzycznych I stopnia*, *op. cit.*, s. 136.

czasie, zwracając uwagę na intonację, artykulację i brzmienie (KS2). Muzykowanie zespołowe – unisono dawało wiele radości uczniom, jak również uczyło odpowiedzialności za końcowy efekt wspólnej pracy” (NP8).

W programie pilotażowym rozwijanie dyspozycji do wyrażania i kształcenie ekspresji muzycznej, muzyczno-ruchowej, twórczej postawy oraz kompetencji społecznych odbywało się także podczas zajęć skorelowanych przedmiotów rytmiki z kształceniem słuchu, czego dowody odnajdujemy w „Materiałach pomocniczych dla nauczycieli rytmiki z kształceniem słuchu”⁶⁹⁸. Kształcenie ekspresji muzycznej i muzyczno-ruchowej, odbywało się poprzez improwizację ruchem, głosem oraz za pomocą instrumentów orffowskich, wyrażanie ruchem nastroju i charakteru muzyki, reagowanie ruchem na elementy dzieła muzycznego, wykonywanie lub tworzenie akompaniamentu do piosenek i utworów instrumentalnych, wykazywanie się kreatywnością w tworzeniu i realizacji własnych pomysłów⁶⁹⁹.

Inną formą kształcenia wyrażania ekspresji były podstawy kształcenia słuchu w cyklu 4-letnim. Uczniowie poprzez tworzenie własnych wypowiedzi muzycznych (improwizacja głosem i na instrumencie, uzupełnianie z wyobraźni tekstu muzycznego), aktywne słuchanie muzyki, wykorzystywanie prostych form ruchu kształcili wyrażanie ekspresji muzycznej⁷⁰⁰. Ten aspekt kształcenia wyrażania emocji u uczniów wzmocniały zajęcia realizowane w ramach godzin do dyspozycji dyrektora. Przykładem może być przedmiot technika ruchu dla uczniów klasy czwartej cyklu 6-letniego, będący kontynuacją zajęć rytmicznych realizowany w Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia w Sochaczewie⁷⁰¹. W wywiadach podkreślano znaczenie korelacji przedmiotowej i zajęć ruchowych, które sprawiały, że dzieci lepiej kontrolowały emocje i wyrażały ekspresję, wzbogacały swoją kreatywność, wyobraźnię, co wpływało na poprawę motoryki, koordynacji ruchowej. Realizacja przedmiotów skorelowanych z rytmiką, a więc z ruchem, w systemie bezławkowym, za pomocą zabawy dawała radość, pozwalała wyartykułować emocje, a także wpływała dodatnio na system nerwowy.

W zakresie programowym przyszłych nauczycieli rytmiki (w specjalności rytmika) też odnajdujemy wiele zapisów dotyczących kształtowania umiejętności wyra-

⁶⁹⁸ U. Cebula, M. Fiszer-Szczepańska, L. Kubicka, M. Tokarski, J. Tomkowska (red.), *Materiały pomocnicze dla nauczycieli rytmiki z kształceniem słuchu*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2014, s. 18–23.

⁶⁹⁹ Za: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, *op. cit.*, s. 109.

⁷⁰⁰ Za: *Ibidem*, s. 105.

⁷⁰¹ Za: Szkolny plan nauczania w latach 2012–2016 w Państwowej Szkole Muzycznej I i II st. w Sochaczewie.

zania emocji, wrażliwości muzycznej, rozwijania wyobraźni i pamięci muzycznej oraz ruchowej poprzez świadome określanie zjawisk muzycznych, stosowanie w praktyce wykonawczej zdobytej wiedzy teoretycznej, rozwijanie uzdolnień muzycznych poprzez różne formy zadań ruchowych, kształcących wrażliwość na muzykę, wykorzystywanie w ćwiczeniach rytmicznych, improwizacjach i interpretacjach wiedzy, a także rozwijanie umiejętności z zakresu techniki i ekspresji ruchu, analizę dzieł muzycznych i dokonywanie syntezy wyrażając je ruchem⁷⁰².

W innych specjalnościach, jak wokalistyka, wokalistyka estradowa, czy jazzowa też nie brakuje treści dydaktycznych nawiązujących do wyrażania ekspresji. Przykładem mogą być w specjalności wokalistyka zajęcia o nazwie elementy gry aktorskiej, które uczyły posługiwać się wyobraźnią twórczą w interpretacji zadań scenicznych, tworzyć i wyrażać stany emocjonalne w zależności od zadań scenicznych, czerpać pomysły twórcze z obserwacji otoczenia, komplementarnie wykorzystywać swoje predyspozycje psychofizyczne w kreacji scenicznej, inspirować współtwórców prezentacji scenicznych i estradowych⁷⁰³.

W treściach przedmiotu taniec i plastyka ruchu (wokalistyka estradowa) odnajdujemy odniesienie do funkcji ekspresyjnej. Uczeń w ramach tego przedmiotu zdobywał wiedzę z zakresu różnych technik tańca (elementy tańca klasycznego, jazzowego, tańca modern, flamenco i tap dance, tańca hip-hop, dancehall, popping i video clip dance). Tu emocje były wyrażane poprzez taniec. Ważną rolę odgrywało kształcenie umiejętności plastycznego poruszania się oraz świadomości znaczenia gestu w przekazie scenicznym. Wykorzystywano techniki pantomimy – tok, identyfikację, kontrapunkt, ruch wewnętrzny, ruch zewnętrzny, otwieranie, zamykanie, rodzaje chodu, biegu pantomimicznego, a wszystko to po to, aby dodać swoim ruchom ekspresji i wyrazistości, stosować odpowiednie natężenie ruchu, a także świadomie łączyć grę aktorską z ruchem i świadomie stosować pojedyncze gesty⁷⁰⁴.

Jak zatem widać, we wszystkich specjalnościach dużą uwagę zwrócono na wyrażanie emocji, stosowanie różnych środków, które pozwoliłyby na jej wyrażanie i powstawanie nowych gatunków muzycznej ekspresji, tak aby wykonywane dzieło muzyczne było „bodźcem wywołującym reakcje”⁷⁰⁵.

⁷⁰² Za: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, *op. cit.*, s. 292.

⁷⁰³ Za: *Ibidem*, s. 293.

⁷⁰⁴ Za: *Ibidem*, s. 307–308.

⁷⁰⁵ B. Sułkowski, *Hamletyzowanie nasze: socjologia sztuki, polityki codzienności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1993, s. 35.

Oprócz ważnych funkcji muzyki związanych z jej pięknem i umiejętnością postrzegania go, a także ekspresyjnego wyrażania emocji w podejmowanych działaniach na podkreślenie zasługuje funkcja wychowawcza. Już Platon twierdził, że muzyka jest jednym z podstawowych warunków wychowania dobrego i cnotliwego obywatela. Piękno i harmonia zawarte w muzyce przekładały się na mądrość, męstwo i rozwagę w działaniach jednostek. Wychowaniu służyły tylko pewne określone typy skal muzycznych. Arystoteles wskazywał na wychowawcze funkcje sztuki dźwięków, doszukując się w nim użytecznego wymiaru. Siła wychowawczej funkcji muzyki miała przede wszystkim polegać na doborze odpowiednich tonacji, a tym samym wywołaniu stanów przyjemnych dla człowieka i umożliwianiu wytchnienia po wysiłku i pracy.

Możemy mówić o dwóch aspektach wychowawczych, a mianowicie wychowania przez sztukę i dla sztuki⁷⁰⁶, chociaż istnieją poglądy, wyróżniające trzy obszary wychowawcze: wychowanie do sztuki (przygotowanie do obcowania ze sztuką), drugi związany z uprawianiem sztuki i trzeci przygotowujący odbiorcę do rozumienia wartości sztuki i jej odczuwania⁷⁰⁷.

Wychowanie przez sztukę to pobudzanie autoekspresji, recepcji dzieł. Irena Wojnar twierdziła, że „wychowanie przez sztukę nie urzeczywistnia się przecież wyłącznie w kontakcie ze sztuką i jej, w pewnym sensie biernym kontemplacyjnym przeżywaniu. Tendencje syntetyczne w aktualnym wychowaniu przez sztukę przejawia się także w tym, że próbuje się na każdym szczeblu wieku łączyć kontakt ze sztuką, z czynnym jej uprawianiem”⁷⁰⁸. Natomiast „wychowanie do sztuki to nic innego jak przygotowanie odbiorcy do właściwej interpretacji dzieł”⁷⁰⁹.

Funkcja wychowawcza ma charakter normatywny, regulacyjny, integracyjny, wpływa na wybory życiowe. Efektywność tej funkcji jest większa wtedy, kiedy sztuka zamiast pokazywać, co człowiek robić powinien, wskazuje jedynie możliwości i sposoby działania. Wyznacznikiem jest dzieło sztuki, będące czynnikiem przeobrażeń społeczno-kulturowych i artysty. Takie oddziaływanie jest skuteczniejsze, niż zakazy i nakazy⁷¹⁰. Jak pisał Stefan Szuman: „dzieło sztuki przenikając nas, docierając do głębi

⁷⁰⁶ Za: E. Krawczak, *Konteksty polskiej socjologii sztuki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 212–214.

⁷⁰⁷ Za: S. Morawski, *Trojaka funkcja wychowawcza sztuki* [w:] I. Wojnar (red.), *Wychowanie przez sztukę*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965, s. 77.

⁷⁰⁸ B. Lewińska, *Kształcenie artystyczne w szkołach plastycznych w Polsce w latach 1944–2017*, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2018, s. 62.

⁷⁰⁹ *Ibidem*, s. 213.

⁷¹⁰ Za: E. Krawczak, *Konteksty polskiej socjologii sztuki*, op. cit., s. 213.

naszego jestestwa, przekształca, a w rezultacie wzbogaca i pogłębia naszą osobowość, wychowuje nas”⁷¹¹.

Zmiany pilotażowe dostarczały wielu dowodów na działania mające zarówno wychować przez sztukę, jak i do sztuki. Ich genezę dotyczącą aspektu uczestnictwa w kulturze, jako przejawu wychowania odnajdujemy w tezach Floriana Znanieckiego (1882-1958)⁷¹², które mimo iż powstały na początku XX wieku nie tracą na aktualności⁷¹³. Według ogólnej definicji Znanieckiego wychowanie jest zaplanowaną działalnością społeczną opartą na ideałach pedagogicznych, której przedmiotem jest osobnik będący kandydatem na członka grupy społecznej. Zadaniem tej działalności jest przygotowanie osobnika do pełnego uczestnictwa w grupie. Po tym przygotowaniu będzie on chętny i zdolny do uczestnictwa w życiu społecznym. Aby to pełne uczestnictwo nastąpiło każdy członek grupy powinien umieć nie tylko pod czyimś kierownictwem twórczo współdziałać z innymi, ale także kierować działalnością innych. Według Floriana Znanieckiego wychowanie jest częścią sfery życia kulturalnego, terenem, na którym z faktami kulturowymi – mową, religią, wiedzą, sztuką, techniką, ekonomią, hedonistyką spletają się fakty specyficznie społeczne. Dokonuje się ono w czynnościach społecznych, które wywołują reakcje społeczne ze strony wychowanka, będącego przedmiotem wychowania.

Florian Znaniecki zapoczątkował rozwój dyscypliny socjologia wychowania w Polsce, co stanowiło inspirację dla jego kontynuatorów Józefa Chałasińskiego, Stanisława Bystronia, Jana Szczepańskiego. W krajach socjalistycznych pojawiały się koncepcje socjologii wychowania autorstwa Artura Meiera⁷¹⁴, członka Akademii Nauk Niemieckiej Republiki Demokratycznej, Tomasa Kozmy z Węgierskiego Instytutu Badań Edukacyjnych⁷¹⁵, czy w Wielkiej Brytanii Willarda Wallera⁷¹⁶, stanowiące metodologiczne odniesienie dla socjologów wychowania.

⁷¹¹ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, op. cit., s. 22.

⁷¹² Florian Znaniecki – filozof i wybitny socjolog, przedstawiciel socjologii humanistycznej, pozostawił po sobie spuściznę w zakresie socjologii wychowania. Idee stwarzające podstawy tej subdyscypliny socjologii zostały zawarte w „Socjologii wychowania” opartej na materiałach historycznych, etnologicznych i biograficznych, opatrzonych tytułami *Wychowujące społeczeństwo* (t. I) i *Urabianie osoby wychowanka* (t. II). Inne jego dzieła mogące stanowić inspirację do zaangażowania się w sferę socjologii wychowania to *Chłop polski w Europie i Ameryce*, oparty na autobiograficznych dokumentach osobistych emigrantów polskich, i *Wstęp do socjologii*, dający podstawy systemu socjologii, ukazujący pierwsze dwa komponenty teorii społecznej rzeczywistości: teorie grup społecznych i teorie czynności społecznych. Dwa kolejne komponenty teorii społecznej rzeczywistości: stosunki społeczne i osobowość społeczna, zostały zawarte w wydanej pośmiertnie publikacji „Stosunki społeczne i role społeczne”.

⁷¹³ K. Leśniak-Moczuk, *W kręgu socjologii wychowania Floriana Znanieckiego*, „Rocznik Pedagogiczny” 2021, nr 44, s. 25–43, <https://doi.org/10.2478/rp-2021-0002> [2021].

⁷¹⁴ A. Meier, *Socjologia wychowania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.

⁷¹⁵ A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Pedagogika a socjologia wychowania (szkice socjopedagogiczne)*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1986, s. 9.

Idąc za przesłaniem teorii wychowania Znanieckiego, należy stwierdzić, że proces zmian pilotażowych traktował wychowanie, jako czynność społeczną, gdzie przedmiotem był uczeń, jako kandydat na członka grupy społecznej, bądź to grupy zawodowych muzyków (wykonawców, kompozytorów), bądź też audytorium – świadomych odbiorców. Celem takiego wychowania było przygotowanie młodego adepta sztuki do wykonywania roli członka grupy. Dokonując analizy ramowego planu nauczania należy stwierdzić, że rozbudowany autonomiczny zakres programowy wprowadzał młodego człowieka w nowe stosunki wychowawcze, nowe role wychowawcze i grupy wychowawcze. Jak wskazują obserwacje autorki wychowanie dotyczyło nie tylko dotychczasowych ról – solisty, bądź też członka dużego zespołu, czyli orkiestry lub chóru. W wyniku realizacji muzykowania zespołowego, zespołów w klasach programowo najniższych w szkole I stopnia, czy też rozbudowanej kameralistyki, modułów, wszelkiego rodzaju improwizacji zespołowej w szkole II stopnia powstawały nowe grupy społeczne, a ich członkowie pełnili odmienne role niż solista, czy członek dużego zespołu. Dokonując analizy zapisów podstaw programowych należy stwierdzić, że we wszystkich wymaganiach dotyczących przedmiotów, specjalności, czy też kompetencji ucznia kończącego dany etap edukacyjny podkreślana była rola, którą uczeń pełnił i wartości społeczne jakie dzięki temu nabywał. Wnioski z realizacji wizyt studyjnych szkół pilotażowych wskazują na pakiet kompetencji społecznych takich jak współodpowiedzialność, solidarność, zrozumienie, kreatywność, pokora, dostosowanie się do poczynąń pozostałych członków grupy, wzmożona komunikacja i integracja, nabywanie wspólnych wzorców estetycznych i wychowawczych, zwiększona doza empatii, pilność w ćwiczeniu własnych partii, pracowitość, umiejętność reagowania na gesty pozostałych członków grupy, zaufanie, a więc bardzo rozbudowany i rozwojowy katalog wpływający na realizację wspólnych celów i ideałów. Poczynione obserwacje i ich wyniki mające postać zapisów dziennika obserwacji, jak również wnioski płynące ze spotkań dyrektorów szkół pilotażowych, doradców metodycznych i autorów podstaw programowych potwierdzają, że nowa rola kameralisty, ucznia wspólnie muzykującego w zespołach koresponduje z tezami Znanieckiego, które mówią, że celem wychowania kandydata na członka grupy powinno być urabianie indywidualnych członków grupy w kierunku ich uspołecznienia, by byli zdolni do tworzenia, współdziałania, podporządkowania przodownikom i przodowania. Zatem celem wychowania zdaniem Znanieckiego jest obudzenie, rozwinięcie i utrwalenie w każdej jednostce zarodka twórczych

⁷¹⁶ A. Radziewicz-Winnicki, S.A. Walker, *Początki socjologii wychowania w Polsce i w Anglii (konfrontacje polsko-brytyjskie)* [w:] *Pedagogika a socjologia wychowania (szkice socjopedagogiczne)*, op. cit., s. 35.

uzdolnień zakodowanych w genotypie po to, aby swoje dążności wyrażała w solidarnej współpracy z innymi dla realizacji wspólnych ideałów.

Powyższe tezy Floriana Znanieckiego dotyczące wychowania i artystyczne konteksty wspólnego muzykowania sprawiły, że powróciło pytanie o to czy szkoła I stopnia ma kształcić wirtuozów, czy umuzykalniać. Nie wszyscy uczniowie szkoły muzycznej I stopnia noszą się z zamiarem kontynuowania edukacji w szkole II stopnia. Część z nich chce się umuzykalniać i ma takie postanowienie od samego początku swojej edukacji. Ważnym jest, aby dziecko nabyło w szkole artystycznej wiedzę i doświadczenia, które pozwolą mu właściwie określić wartości estetyczne pamiętając, że „jeżeli wyrazowi piękno nadamy znaczenie wywoływania przeżyć estetycznych, a mianem arcyzmu określimy kunszt wykonawcy jako dyspozycje prawdziwie twórcze to wyróżnimy dwa sposoby wartościowania w estetyce – wartościowanie ze względu na piękno i wartościowanie ze względu na arcyzm”⁷¹⁷. Jakże w tym kontekście zmiany programowej dającej możliwość umuzykalniania dzieci i młodzieży aktualne są poglądy Floriana Znanieckiego, który twierdził „gdy zaś raz zostanie uznana zasada, iż nie tylko istniejące dzieła sztuki mają być przechowywane, ale i nowe tworzone, w wychowaniu estetycznym pojawia się dążenie do wyrobienia zdolności twórczych. Choć z początku granice twórczości są zakreślone przez tradycyjne wzory, z czasem jednak ocena pozytywna oryginalności musi się rozwinąć. Wtedy zaś zadania społeczne wychowania estetycznego stają się zupełnie inne. Zapewnienie trwania istniejących wartości kulturalnych pozostaje prawdzie zawsze motywem wychowawczym, ale nie przy wyrabianiu artystów, lecz przy kształceniu młodego pokolenia w rozumieniu i odczuwaniu sztuki”⁷¹⁸.

Jak ważne jest wychowywanie poprzez nauczanie gry zespołowej wskazuje kolejna wypowiedź profesora Jerzego Marchwińskiego, który twierdził: „w moim głębokim przekonaniu, pełne wykształcenie wykonawcy muzyki, winno zawierać obydwie formy, tzn. wykonanie indywidualne, solowe i wykonanie zespołowe, w różnych proporcjach, zależnie od predyspozycji, zainteresowania i stopnia świadomości. Przydatność zespołowych umiejętności wykonawczych dla tzw. solisty, w tym poszerzony zakres słyszenia i w przypadku utworów ze śpiewem, uświadomienie walorów narracji, deklamacji, dramaturgii, wydają się być niewątpliwe. Podejrzewam, że to one były powodem stanowczej rekomendacji Chopina, który nakłaniał swoich

⁷¹⁷ S. Ossowski, *Piękno i twórczość* [w:] M. Demska-Trębacz, L. Grabowski (red.), *Spółeczeństwo i sztuka. Antologia tekstów*, op. cit., s. 212.

⁷¹⁸ M. Piotrowski, *Autonomiczne wartości muzyki*, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1984, s. 320.

uczniów do zainteresowania śpiewem i operą... Pragnę podkreślić, że wspomniane, równoczesne kształcenie uważam, jako naturalne wyposażenie należne każdemu wykonawcy. W moim odczuciu, w pełni wykształcony wykonawca winien być wyposażony w informacje i umiejętności zarówno tzw. solistyczne oraz zespołowe. Uważam również, że kształcenie w wykonywaniu zespołowym, lub jak się to wciąż określa, „kameralnym”, nie jest żadną dyscypliną dodatkową albo uzupełniającą. Dla kompletnego wykształcenia wykonawcy, jest to powinność naturalna i oczywista, a poziom opanowania i umiejętności posługiwania się nimi, zależny od indywidualnych cech i predyspozycji, zawiera się pomiędzy podstawowym i mistrzowskim”⁷¹⁹.

Zważywszy na powyższe stwierdzenia należy przyjąć, że założeniem pilotażu było objęcie edukacją muzyczną w zakresie szkoły I stopnia nie tylko tych, którzy to kształcenie w przyszłości będą traktować zawodowo. Muzyka w swojej funkcji wychowawczej powinna dotrzeć do jak najszerszego kręgu dzieci i młodzieży, tak żeby uwrażliwiać na piękno, rozwijać wyobraźnię i dobry gust. Ten aspekt w działaniach pilotażowych dotyczył ciągłych dywagacji, czy szkoła I stopnia ma umuzykalniać dzieci i kształcić przyszłych odbiorców sztuki, czy też ma być szkołą zawodową. Te rozważania towarzyszą szkolnictwu artystycznemu muzycznemu od czasów jej reformatora Janusza Miketty. Dywagacje z tym związane odnajdujemy też w artykule Witolda Paprockiego i Joanny Gnady pt. „Szkoła moja muzyczna”. Autorzy wskazują, że szkoły muzyczne mają umuzykalniać, a jednocześnie kształcić profesjonalistów. Ciężko w tej sytuacji określić cele i funkcje tego szkolnictwa⁷²⁰, tym bardziej w kontekście funkcji wychowawczej, która ma przejawiać się inspirowaniem do wrażliwego i twórczego podejścia do procesu poznawczego⁷²¹.

Bardzo trafną diagnozę i pogląd na powyższy problem zaprezentował Piotr Różański twierdząc, iż „szkoła muzyczna powinna być w tym niezwykle istotnym dla rozwoju dziecka okresie zarówno miejscem profesjonalnego kształcenia wybitnie uzdolnionych jednostek, jak i przestrzenią, która uwrażliwia na piękno muzyki, kodując w młodym człowieku potrzebę przyszłego intensywnego kontaktu z tą sztuką – zarówno w charakterze świadomego odbiorcy, ale też np. muzyka-amatora”⁷²².

⁷¹⁹ J. Marchwiński, *O znaczeniu kształcenia kameralnego muzyków* [w:] L. Kataryńczuk-Mania (red.), *Edukacja artystyczna. Nowe wyzwania*, Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, Zielona Góra–Skarbona 2016, s. 245–246.

⁷²⁰ W. Paprocki, J. Gnady, *Szkoła moja muzyczna*, „Ruch Muzyczny” 2020, nr 4, s. 7–11.

⁷²¹ K. Leśniak-Moczuk, *W kręgu socjologii wychowania Floriana Znanieckiego*, op. cit., s. 25–43, <https://doi.org/10.2478/rp-2021-0002> [2021].

⁷²² P. Różański, *Nowe ścieżki w kształceniu muzyka – refleksje instrumentalisty*, op. cit., s. 77–78.

Zmiany pilotażowe dawały rozwiązanie powyższego problemu wprowadzając podział na dział instrumentalny i dział muzykowania zespołowego. I nie chodziło tu o segregację uczniów na lepiej i słabiej grających, jak często zarzucano tej propozycji, ale o sposób wychowania przez sztukę i dla sztuki. Na dziale instrumentalnym pozostawali uczniowie chcący realizować bardziej rozbudowane repertuary solistyczne i korzystali tym samym z większej ilości godzin na zajęcia indywidualne, jaki dawała edukacja na dziale instrumentalnym. Na dział muzykowania zespołowego przydzielani byli uczniowie o ukształtowanym aparacie wykonawczym, aby mogli sprostać grze zespołowej.

W „Raporcie z ewaluacji pilotażu planowanych do wdrożenia zmian w szkołach muzycznych I stopnia” kierowanym przez dr hab. Leszka Korporowicza i dr Sylwię Jaskułę, który powstał rok po rozpoczęciu realizacji pilotażu (2013) uczniowie w następujący sposób wypowiadali się na temat działu instrumentalnego i muzykowania zespołowego: „...solówka i granie w zespole kameralnym ma dobre i złe strony... i czasami jak się pójdzie na zespół, to się tęskni za solowym, i odwrotnie... Moim zdaniem powinno być tyle samo godzin zespołu i tyle samo godzin solowego”⁷²³. Sami uczniowie, podkreślali wiele walorów muzykowania zespołowego „...właściwie to ja gram z Panią akompaniaturką... bardzo ją lubię, no i to tak samo, jak bym grała w zespole tak właściwie... Na przykład w zespole to czasem już piąty raz zaczynamy, a moja koleżanka ciągle gra to samo źle... To jest czasem denerwujące. Czasami łatwiej grać w zespole... W zespole gram na pewno łatwiejsze rzeczy niż solo, może mniej się stresuję, bo wiem, że zawsze się mogę odnaleźć... Chociaż jak gram solo to też, bo mam akompaniament...”, „...zespole czasami się można pośmiać, albo na przykład nie jest tak, że jak się pomyłę, to Pani krzyczy tylko na mnie. Jak później inna osoba się pomyli, to Pani mnie może pochwalić, a jakbym grała solo i się pomyliła, to Pani by mnie okrzyczała i później całą lekcję by o tym pamiętała...”, „...w zespole można się pośmiać, to prawda, ale ja mam akurat taką sytuację, że z Panem Piotrem można się i na lekcji pośmiać, jak się jest samemu (...). W zespole jeśli Pani na przykład każe zagrać drugiemu głosowi coś, to można sobie poszeptać z kolegą, można podczas próby rzuć gumę, robić balony i się wszyscy śmieją”. Uczniowie dostrzegając także inne, rozwojowo ważniejsze cechy muzykowania zespołowego, jak „uczenie odpowiedzialności”, czy „współgranie”, wskazując jednak na większe możliwości uczenia się w czasie lekcji indywidualnych: „...jakby był sam zespół to nie

⁷²³ L. Korporowicz, S. Jaskuła, *Raport z ewaluacji pilotażu planowanych do wdrożenia zmian w szkołach muzycznych I stopnia*, op. cit., s. 31.

nauczylibyśmy się tyle, bo Pani nie mogłaby na przykład nam powiedzieć, co jest złe, tylko powiedziałyby, że to mamy poprawić i nie powiedziała na przykład jak... A jak mamy jeszcze tą lekcję solową, to może mi to wszystko wytłumaczyć...”⁷²⁴.

W pierwszym roku trwania pilotażu „zdecydowana większość uczniów (78%) była zadowolona z działu, w którym uczyła się, około 9% podczas badań odpowiedziało, iż nie jest zadowolona z przynależności”⁷²⁵. Wśród motywów zadowolenia z działu badani uczniowie wymienili: lubię się uczyć gry na instrumencie (indywidualnie) lubię grę w zespole (*duetach*), ciekawe zajęcia (jest fajnie), rozwijam umiejętności indywidualne (grę indywidualną), lubię tańczyć, mniej stresuję się przy grze zespołowej lub na egzaminie (odpowiedzialność zbiorowa), lepiej się rozwijam w zespole, nauka w zespole jest łatwiejsza, mam indywidualny kontakt z nauczycielem, mogę uczestniczyć w konkursach. Jak pokazały badania, uczniowie najczęściej wykazują zadowolenie z działów, ponieważ zarówno lubią uczyć się w zespole (24%), jak i indywidualnie (25%). W dalszej kolejności około 14% uczniów jako powód zadowolenia wymieniło możliwość rozwoju umiejętności indywidualnych i około 13% określiło zajęcia, w których uczestniczą jako „fajne”⁷²⁶.

Uczniowie uczący się w dziale muzykowania zespołowego wskazywali na następujące zalety gry w zespole: „no bo to jest taka większa mobilizacja”, „...bo Pani mi czasami daje takie utwory, że naprawdę jest fajnie”, „...ponieważ to jest gra zespołowa i można siebie wspierać”, „w zespole jest większa odpowiedzialność. Jak wszyscy umieją bardzo dobrze, a ktoś jeden się nie nauczy, to od razu wszystko się wali...”, „tak, tak właśnie te pomyłki, właśnie... na różnych występach, to jest jeszcze taka większa mobilizacja do tego, żeby więcej to ćwiczyć...”, „w zespole jest fajnie, bo cała uwaga publiczności nie skupia się tylko na mnie i jak się pomylę, to może ktoś nawet nie zauważyć tego. A jak gram solo i się pomylę, to jest cisza... A jak gram w zespole, to się odnajdę, bo muzyka gra dalej”. Jako wady uczniowie wskazywali: „...ja jeszcze mam uwagę do tych zespołów, bo na przykład jak to wyćwiczyliśmy już i na takiej próbie generalnej fortepianistce się myli, albo jej kartki spadają, no właśnie to jest trochę denerwujące, ponieważ staramy się grać, a inni się mylą...”, „Czasami jest wsparcie, a czasami to naprawdę dekoncentruje...”, „Ja wolę taką lekcję solową, ponieważ na zespole to Marysia i Rzymek ciągle po prostu się biją, kłócą i po prostu jest taki szum, rumor... Po prostu nie da się wytrzymać tego”⁷²⁷. „Myślę, że zespoły są fajne, bo tam się

⁷²⁴ *Ibidem*, s. 59.

⁷²⁵ *Ibidem*, s. 71.

⁷²⁶ *Ibidem*, s. 73–74.

⁷²⁷ *Ibidem*, s. 79–80.

gra jakieś utwory fajne...Tym bardziej, że właśnie fajnie brzmi taki zespół kameralny dętych blaszanych... Można się pośmiać, jak się ma fajnego nauczyciela...”⁷²⁸.

Badania odpowiedziały na pytanie, czy „uczniowie woleli uczyć się gry na instrumencie w zespole czy indywidualnie? Choć analiza udzielonych odpowiedzi ma tylko głębszy sens w rozbiciu na dwa działy – ze względu na nierówno liczne zbiory, to całościowe ujęcie odpowiedzi wskazuje na niewielką przewagę wskazań na naukę gry w zespole. Około 42% wszystkich badanych uczniów stwierdziło, iż woli uczyć się gry na instrumencie w zespole, około 40% indywidualnie, a około 18% nie umiało na to pytanie udzielić odpowiedzi⁷²⁹.

Rodzice wprowadzenie działów przyjęli w większości pozytywnie. Realizacja zajęć w obu działach nie stwarzała problemów organizacyjnych i w badaniach ankietowych 75,5% rodziców potwierdziło fakt, iż nie mają problemów organizacyjnych wynikających z powodu gry zespołowej⁷³⁰. Zaskakującym jest fakt, iż to częściej „rodzice uczniów z działu muzykowania zespołowego (81%) niż rodzice uczniów z działu instrumentalnego (72%) wskazywali na brak problemów organizacyjnych związanych z grą ich dzieci w zespole”⁷³¹. Rodzice wskazywali też, że muzykowanie zespołowe wpływa na rozwój ich dzieci i że istnieje zależność pomiędzy grą w dziale muzykowania zespołowego a rozwojem indywidualnych, instrumentalnych umiejętności dziecka⁷³². W badaniach rodzice wskazywali też, iż gra w dziale muzykowania zespołowego przyspiesza rozwój indywidualnych, instrumentalnych umiejętności uczniów (52% rodziców dzieci uczących się w dziale instrumentalnym i 50% rodziców uczniów uczących się w dziale muzykowania zespołowego)⁷³³.

W ocenie nauczycieli instrumentalistów istniała zależność pomiędzy grą w dziale muzykowania zespołowego, a rozwojem indywidualnych, instrumentalnych umiejętności uczniów i aż 84% wskazało odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”⁷³⁴. Jednakże w badaniu stopnia zależności pomiędzy grą w dziale muzykowania zespołowego, a rozwojem indywidualnych instrumentalnych umiejętności dziecka, nauczyciele instrumentu w 23% oceniła, iż wspomniane powiązanie przyspiesza rozwój indywidualnych, instrumentalnych umiejętności uczniów w najwyższym stopniu określonym na sześciostopniowej skali (od 1 do 6). 16,4% badanych oceniła, że gra

⁷²⁸ *Ibidem*, s. 84.

⁷²⁹ *Za: Ibidem*, s. 85.

⁷³⁰ *Za: Ibidem*, s. 44.

⁷³¹ *Ibidem*, s. 45.

⁷³² *Za: Ibidem*, s. 50–51.

⁷³³ *Za: Ibidem*, s. 54.

⁷³⁴ *Ibidem*, s. 55.

w zespole hamuje rozwój indywidualnych instrumentalnych umiejętności ucznia. Razem 64% badanych nauczycieli instrumentu stwierdziło, iż gra w dziale muzykowania zespołowego przyspiesza rozwój umiejętności indywidualnych uczniów, zaś 36% – hamuje rozwój indywidualnych, instrumentalnych umiejętności ucznia⁷³⁵. Takiej samej próbie badawczej poddano nauczycieli prowadzących zajęcia zespołowe. 82,7% z nich wskazało zależność wskazano pomiędzy grą w dziale muzykowania zespołowego, a rozwojem indywidualnych, instrumentalnych umiejętności dziecka⁷³⁶.

Ponad 22,1% respondentów oceniło, iż wspomniane powiązanie przyspiesza rozwój indywidualnych, instrumentalnych umiejętności w najwyższym stopniu określonym na sześciostopniowej skali (od 1 do 6). 14,3% badanych oceniła, że gra w zespole hamuje w stopniu najwyższym rozwój indywidualnych instrumentalnych umiejętności ucznia⁷³⁷. Zważywszy na fakt, iż każda zmiana przynosi opór przed nową sytuacją, a ankietowanie przeprowadzono na przełomie kwietnia i maja 2013 (przed przesłuchaniami końcowo rocznymi, które pokazały roczne rezultaty zmiany) to powyższe wyniki badań należy uznać za przyznające edukacji dwutorowej w zakresie szkoły muzycznej I stopnia wiele racji. „Rodzice wskazali, że gra na instrumencie w dziale muzykowania zespołowego bardziej motywuje do występów publicznych, prezentacji osiągniętych wyników muzycznych w rodzinie, czerpania radości z muzyki”⁷³⁸. Co ciekawe, że „69% badanych określiło, iż wybór działu spełnił ich oczekiwania. Zaledwie 4,7% rodziców wskazywało na niezadowolenie z wyboru działu dla swojego dziecka”⁷³⁹.

Wśród powodów zadowolenia z wyboru działu dla swojego dziecka badani rodzice wymieniali: „zadowolenie dziecka-radość, rozwój talentu i umiejętności, ciekawe zajęcia, dziecko czuje się w zespole bezpiecznie i nie boi się występów, dziecko polubiło muzykę, dziecko chętniej ćwiczy, równowaga programowa, dziecko uczy się obowiązkowości, dziecko ma dobry kontakt z nauczycielem, uczy się współpracy, dziecko rozwija umiejętności słuchowe, dziecko uczy się samodzielności, dziecko ma większą możliwość brania udziału w konkursach, muzyka stała się pasją mojego dziecka, dziecko jest w dziale instrumentalnym, ale chętnie grałoby w dziale muzykowania zespołowego. Najczęściej wymienianymi przez rodziców powodami zadowolenia z wyboru działu były: rozwój talentu i umiejętności – 26,8%, zadowolenie

⁷³⁵ *Ibidem*, s. 56.

⁷³⁶ *Za: Ibidem*, s. 57.

⁷³⁷ *Ibidem*, s. 58.

⁷³⁸ *Ibidem*, s. 59–61.

⁷³⁹ *Ibidem*, s. 63.

dziecka – radość – 23,8%, dziecko chętniej ćwiczy – 12,6%”⁷⁴⁰. „Rodzice uczniów z działu instrumentalnego jako powód zadowolenia najczęściej wskazywali rozwój talentu i umiejętności – 38,8%, zadowolenie dziecka – radość – 21,8%, zaś rodzice uczniów z działu muzykowania zespołowego, jako powód zadowolenia najczęściej wskazywali: zadowolenie dziecka – radość – 26,8%, dziecko czuje się w zespole bezpiecznie i nie boi się występów – 22%, dziecko chętniej ćwiczy – 22%”⁷⁴¹.

Natomiast „najczęściej wymienianymi przez rodziców powodami niezadowolenia z wyboru działu było: niezadowolenie dziecka – 19%, hamuje rozwój talentu i umiejętności – 19%.”⁷⁴². „Rodzice uczniów z działu instrumentalnego jako powód niezadowolenia najczęściej wskazywali niezadowolenie dziecka – 63,6%, hamuje rozwój talentu i umiejętności – 18,2% 3.nie było miejsc w innym dziale – 18,2% zaś rodzice uczniów z działu muzykowania zespołowego jako powód niezadowolenia najczęściej wskazywali za mało godzin gry indywidualnej – 37,9%, hamuje rozwój talentu i umiejętności – 20,7%”⁷⁴³.

Maciej Wójcikowski w swojej pracy magisterskiej pt. „Reforma szkolnictwa artystycznego w szkole muzycznej I stopnia – analiza pilotażu reformy na przykładzie ZSM im. Stanisława Moniuszki w Łodzi w latach 2012 – 2014”⁷⁴⁴ odnosi się do stosunku nauczycieli do reformy szkolnictwa artystycznego i jej założeń, oceny przygotowania pilotażu przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, a także wpływu wprowadzonych zmian na uczniów i ich rodziców. Zważywszy na ograniczenie się autora do badania populacji tylko jednej szkoły, a także krótkiego czasu funkcjonowania zmian autorka niniejszej dysertacji nie odnosi się do ocenności całego procesu. Natomiast ważnym aspektem są obserwacje nauczycieli poczynione w pierwszej fazie pilotażu i opisane przez autora we wnioskach końcowych, w których stwierdza m.in. że „z wywiadów wywnioskować można, iż uczniowie przydzieleni do działu muzykowania stali się radośniejsi, mniej zestresowani, zaczęli grać na instrumentach z większą swobodą i przyjemnością. Na zadowolenie uczniów wpływają również lepsze oceny, wynikające ze zmian w programach nauczania. Część dzieci zaczęła się otwierać, umuzykalniać, część odkryła nowe oblicze gry na instrumencie poprzez grę zespołową, zaczęła się tym bawić. Dzieci objęte działem muzykowania nie czują się gorsze od rówieśników ani

⁷⁴⁰ *Ibidem*, s. 65–66.

⁷⁴¹ *Ibidem*, s. 67.

⁷⁴² *Ibidem*, s. 69.

⁷⁴³ *Ibidem*, s. 70.

⁷⁴⁴ Praca napisana pod kierunkiem dr Ewy Kumik w Akademii Muzycznej w Łodzi w 2014 r. na Wydziale Kompozycji, Teorii Muzyki, Dyrygentury, Rytmiki i Edukacji Muzycznej na kierunku Edukacja Artystyczna w zakresie sztuki muzycznej.

poniżane z tego powodu. Są świadome swojego poziomu i czują ulgę, że mogą dalej uczyć się bez nadmiernego stresu. Rodzice tych uczniów również nie kryją zadowolenia, są usatysfakcjonowani z podjętej decyzji. Wpływa na to również proces przydziału uczniów do działu, który zakłada porozumienie między nimi a dyrekcją i podjęcie wspólnej, nieprzymusowej decyzji. Wprowadzenie obowiązkowych zajęć zespołowych zarówno w dziale muzykowania jak i instrumentalnym wpłynęła również na uczniów, których przedmiotem głównym jest w dalszym ciągu instrument solowy. Dodatkowa godzina gry przeznaczona na zespół wpływa na ich rozwój, poszerzenie horyzontów, możliwość sprawdzenia swoich praktycznych umiejętności nie tylko w grze solistycznej, lecz również we wspólnym muzykowaniu i współdziałaniu z innymi uczniami⁷⁴⁵. Jak widać z powyższych rozważań wychowanie dla sztuki i przez sztukę znalazło swoje priorytetowe miejsce w pilotażowych zmianach programowych dając uczniom możliwość nauki gry solistycznej, jak i wspólnego muzykowania.

Innym obszarem rozważań dotyczącym funkcji wychowawczej muzyki były relacje jakie zachodzą w procesie wychowania między wychowawcą i wychowankiem. O szczególnej roli „mistrza” w edukacji artystycznej była mowa podczas charakterystyki tego szkolnictwa. W przypadku zmian pilotażowych rola nauczyciela jeszcze wzrosła. To on pomagał uczniowi zagospodarować autonomię i wskazywał pozytywne i negatywne wybory. Potwierdza to analiza statutów szkół pilotażowych, w których to właśnie nauczyciel przy udziale rodzica, a przede wszystkim wychowanka wpływał na wybór edukacji w dziale instrumentalnym, muzykowania zespołowego, na wybór zajęć indywidualnych, zespołu w klasach programowo najniższych, czy modułów w szkole II stopnia. Jak twierdził Znaniecki wychowanie nie jest mechanicznym stosowaniem określonych reguł, lecz w aktywistycznej koncepcji wychowania powinien to być proces twórczego wzajemnego oddziaływania. Wychowanek powinien stanowić aktywny podmiot wychowania, a nie tylko bierny przedmiot oddziaływania wychowawcy. W związku z tym szczególnie w procesie zmian został podkreślony proces indywidualizacji, w którym wychowankowie mając autonomię tworzą swój wzorzec, bowiem najwyższy rozwój indywidualności, najwszechstronniejszy rozwój jednostki jest możliwy przez samowychowanie. Zgodnie z humanistyczną koncepcją Znanieckiego zmiany pilotażowe wskazywały, że indywidualność wychowanka jest najwyższą wartością i nie może być sztucznym wytworem innych ludzi, ale nie może to być też czysty indywidualizm stawiający jednostkę ponad obiektywną rzeczywistość. Indywidualizm może też

⁷⁴⁵ M. Wójcikowski, *Reforma szkolnictwa artystycznego w szkole muzycznej I stopnia – analiza pilotażu reformy na przykładzie ZSM im. Stanisława Moniuszki w Łodzi w latach 2012–2014*, Akademia Muzyczna, Łódź 2014, s. 83.

być postrzegany poprzez twórczość i samodzielność ludzi klasyfikowanych przez Znanieckiego jako typ osobowości buntownika, odchylającego się od powszechnie przyjętych wzorów, czyniącego więcej i lepiej niż wymaga tego aktualny wzór osobowy. Jego twórczość nie jest skierowana przeciw ustalonemu porządkowi, nie łamie norm, lecz wzbogaca system społeczno-kulturalny lub nadaje nowe znaczenie spełnianej przez siebie roli społecznej. Wychowywanie tego typu ludzi jest potrzebne dla przechodzenia od mechanizmów utrzymujących zachowawczość, konformizm i normalność jako podstawę trwania ciągłości społeczeństwa, do tworzenia kultury dla przyszłości nowej cywilizacji. Jest to po części odpowiedź na dylemat czy przygotowywać wychowanków do teraźniejszego obecnego społeczeństwa, czy do przyszłego. Zadaniem wychowania powinno być osvajanie przeszłości przez teraźniejszość na rzecz przyszłości, aby wychowankowie byli przygotowani do zmian w społeczeństwie przyszłości i umieli sobie radzić ze zmienną cywilizacją. Według Znanieckiego będzie to możliwe pod warunkiem uduchowienia technicznej cywilizacji, zaniedbującej rozwój kultury duchowej człowieka. Zmiany programowe w szkolnictwie muzycznym były odpowiedzią na takie oczekiwania, o których mówi Znaniecki. Wprowadzone nowe narzędzia typu tablice multimedialne, edytory nutowe, programy muzyczne umożliwiające rejestrację i obróbkę dźwiękową to tylko niektóre przejawy współczesnych zjawisk uduchawiania zdobywczy technicznych.

Pod wpływem zmian programowych ewaluacji uległy społeczne warunki wychowania. Dzięki nowym specjalnościom i specjalizacjom powiększyło się spektrum grup społecznych, do których wychowanie przysposabiało ucznia. W ślad za tym zmieniły się środki wychowawcze (m.in. praca projektowa, nowe podstawy programowe, programy nauczania, narzędzia techniczne, uczenie bezławkowe) jakimi się one posługiwały w przygotowywaniu adeptów sztuki muzycznej. Zmieniły się potrzeby i dążenia zbiorowe, które warunkowały stawiane wymagania nowym członkom.

Zmianie uległ też społeczny przebieg procesu wychowawczego, czyli proces urabiania osobowości. Autonomia edukacyjna szkoły i ucznia to nowe warunki, kierunek, metody, nowe odniesienie do tradycji środowiska, jego społecznych aspektów – wszystko to zdaniem Znanieckiego wpływa na sposób, w jaki staramy się urobić osobowość wychowywanej jednostki, odpowiednio do swoich potrzeb i do środków, jakimi rozporządza. Znaniecki stworzył koncepcję wychowania, jako kierowania procesem rozwojowym wychowanka i wychowawcy w roli przewodnika w tym

procesie⁷⁴⁶. Wzorcowym przykładem może być tutaj proces zmian pilotażowych. Jedną z przesłanek zmian programowych było zauważenie różnorodności środowiskowych, a tym samym wielość wpływów wychowawczych środowiska na wychowanka. Idąc za Znanieckim można je sklasyfikować według trzech grup, jako wpływy realne, społeczne i wychowawcze. Do idei Znanieckiego w swoich publikacjach nawiązuje Mariusz Zemło odnosząc się do ról społecznych wychowanków, zmieniającego się środowiska szkolnego, wpływów wychowawczych domu, nauczycieli i wzajemnych samych uczniów⁷⁴⁷.

Według Floriana Znanieckiego cele wychowania tkwią w otoczeniu społecznym i leżą poza psychiką wychowanka. Uspołecznienie jednostki następuje więc poprzez włączanie jej w coraz liczniejsze i bardziej zróżnicowane pod względem wpływów wychowawczych grupy społeczne, bowiem to za pośrednictwem grup społecznych odbywa się przebieg procesu wychowania⁷⁴⁸. Zatem można stwierdzić, że urabianiu wychowanków poprzez proces artystyczny powinni być poddani nie tylko ci, którzy pragną wykonywać zawód muzyka, ale także ci, którzy w przyszłości będą wyedukowaną artystycznie publicznością. Młody człowiek należąc bądź aspirując do wielu grup społecznych jest przez nie przygotowywany, czyli wychowywany odpowiednio do ich wymagań i potrzeb. Jeśli grupy te tworzy zharmonizowany kompleks, zależny od jednej potężniejszej grupy nadrzędnej, to proces wychowywania, urabiania wspólnych kandydatów przebiega bez zakłóceń⁷⁴⁹. Zarówno cele wychowania jak i środki, treści, metody wychowawcze oraz wychowawca i wychowanek są związani ze środowiskiem społecznym. Od cech tego środowiska, czyli elementu struktury systemu wychowania zależy doskonalenie samego wychowania⁷⁵⁰. Na środowisko wychowawcze (społeczeństwo wychowujące, krąg społeczny) składają się małe grupy jak rodzina, sąsiedztwo, grupy rówieśnicze, szkoła lub instytucje pośredniego wychowania. Tak więc nie przypadkowo wśród szkół pilotażowych I stopnia znalazło się 17 z różnorodnych środowisk, a w zakresie szkoły II stopnia 9 środowisk. Część tych ośrodków to duże miasta, w których są akademie muzyczne i filharmonie, ale zdecydowana większość to miasta, w których szkoły muzyczne to główne ośrodki kultury. Jak wynikało z wypowiedzi dyrektorów szkół pilotażowych, a później znalazło to potwierdzenie podczas wizyt stu-

⁷⁴⁶ Za: F. Znaniecki, *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, t. 1, op. cit., s. 3.

⁷⁴⁷ M. Zemło- autor publikacji *Nowa socjologia edukacji, Role społeczne a postrzeganie szkoły, Między szkołą a domem. Konteksty socjalizacyjne młodzieży szkół ponadpodstawowych, Młodzież na rozstajach. Aksjonormatywne orientacje uczniów szkół ponadpodstawowych*.

⁷⁴⁸ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania. Urabianie osoby wychowanka*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 314–362.

⁷⁴⁹ Za: K. Leśniak-Moczuk, *W kręgu socjologii wychowania Floriana Znanieckiego*, op. cit., s. 25–43.

⁷⁵⁰ Za: *Ibidem*, s. 40–42.

dyjnych środowiska te w sposób szczególnie stymulowały działalność szkół muzycznych, a tym samym wpływały na niekonwencjonalną działalność artystyczną.

Wychowanie nierozzerwalnie związane jest systemem wartości, które w ujęciu socjologicznym Gerharda Kloska są „przedmiotem lub cechą przedmiotów, do której ustosunkowują się ludzie i które oddziałują na ludzi, wpływając na ich zachowania lub mówiąc krótko: wartości to przedmioty ludzkich dążeń”⁷⁵¹ Norman Goodman twierdził, iż „wartości są abstrakcyjnymi pojęciami mówiącymi o tym, co społeczeństwo uważa za dobre, słuszne i pożądane”⁷⁵². Leon Dyczewski uważał, że wartość kulturowa (...) to wartość społecznie usankcjonowana, typowa dla danej kultury, uwewnętrzniona przez członków danego społeczeństwa, pomaga im ona dokonywać wyborów, ukierunkowuje i wskazuje cel oraz środki działania, a także wzmacnia samo działanie w ramach tej dziedziny społeczno-kulturowej, w którym sama tkwi. Obiektywnym kryterium jej znaczenia jest jej miejsce w kulturowym systemie wartości, mówiąc inaczej, jej rola w tym systemie. Subiektywnym kryterium znaczenia wartości kulturowej jest jej miejsce-rola w strukturze osobowości konkretnej jednostki”⁷⁵³. W podstawach programowych to efekty kształcenia opisane na zakończenie danego etapu edukacyjnego, w sposób bardziej szczegółowy dla danej specjalności są katalogiem wartości do której dążono wychowując przez sztukę w szkołach muzycznych pilotażowych w latach 2012-2016.

Szymanowski używając określenia „społeczna kultura artystyczna”⁷⁵⁴ wskazuje na konieczność wychowania poprzez sztukę i potrzebę obcowania z muzyką o wielkiej wartości, bo tylko „ta wpływa niewątpliwie na wysubtelnienie i zwiększenie wrażliwości ludzkiej, czyniąc ją zdolną do głębszego uświadomienia sobie etycznej istoty życia, podczas gdy muzyka bezwartościowa wywiera działanie wprost przeciwne, okazując niejako najbliższy i najłatwiejszy do osiągnięcia cel, poza którym czyha beztreściwa codzienność życia; jest to więc jakby krótkie spięcie, wyzwalające bez żadnego pozytywnego rezultatu całą potencjalną energię wzruszeniowości ludzkiej”⁷⁵⁵. Szymanowski nawiązując w swych reformatorskich tezach do postulatów Znanieckiego wskazuje na znaczenie zespołów-chórów i orkiestr. „Charakterystyczne jest jednak, iż dzieła muzyczne, w przeważnej swej większości, dla realizacji swej wymagają udziału zespołów (orkiestry, chóru) i tu – w dobitny sposób – objawia się nam owo pierwotne, przedwieczne pochodzenie muzyki, jednoczącej całe grupy ludzkie dla spełnienia akcji

⁷⁵¹ M.J. Szymański, *Socjologia edukacji*, op. cit., s. 147.

⁷⁵² *Ibidem*, s. 147.

⁷⁵³ L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL 1995, s. 58.

⁷⁵⁴ *Ibidem*, s. 12.

⁷⁵⁵ *Ibidem*, s. 23–24.

– w świetle pierwocin dziejów człowieka na ziemi – niemal niepojętej, znajdującej się bowiem poza obrębem wszelkiego doraźnego utylitaryzmu. Bezinteresowność jest kardynalnym warunkiem, jedyną psychologiczną podstawą, na której mogło wzrósć to zadziwiające zjawisko, jakim jest w duchowym życiu człowieka wszelki objaw sztuki”⁷⁵⁶. I choć Szymanowski poświęcił dużo uwagi zespołom amatorskim to wiele odniesień jest aktualnych do zajęć chórów, czy orkiestr realizowanych w ramach przedmiotów w szkole muzycznej. „Wykonanie byłoby zasadniczo niemożliwe, gdyby każdy z członków zespołu, w miarę studiowania dzieła na próbach, nie znalazł subiektywnej, najbardziej intymnej drogi do istotnej jego treści, na swój sposób, mniej lub więcej naiwny, nie zrozumiał go i po swojemu nie ocenił. Wszak w malutkim swym zakresie jest jego współtwórcą i odpowiada za całość”⁷⁵⁷. I tę wypowiedź potraktowano, jako kwintesencję walorów uczestnictwa w działaniach zespołowych, w tym chóralnych i orkiestrowych.

W wyniku obserwacji uczestniczących podczas wizyt studyjnych, zebrań i spotkań dyrektorów szkół pilotażowych, doradców metodycznych, a także w wyniku analizy treści podstaw programowych podano, jako przykład przedmiotów prezentujących funkcję wychowawczą chór w zakresie szkoły I stopnia, gdzie w ramach śpiewania zespołowego uczeń posiadał umiejętność pracy w zespole, potrafił ponosić odpowiedzialność za siebie i grupę oraz świadomie współtworzył dzieło. Nabywał też elementarną wiedzę i umiejętności z zakresu techniki wokalne świadomie i umiejętnie posługując się aparatem głosowym. Zdobywał też podstawową wiedzę dotyczącą literatury chóralnej. W ramach zajęć uczeń przygotowywał się do prezentacji muzyki chóralnej, brał czynny udział w audycjach, koncertach, konkursach i festiwalach⁷⁵⁸. W ramach śpiewania zespołowego uczeń zdobywał wiedzę na temat zachowania prawidłowej postawy podczas śpiewu w chórze (siedzącej i stojącej), prawidłowej reakcji na gest dyrygenta, dbałości o spójność i wyrównanie brzmienia, umiał współpracować z grupą w zespole chóralnym, świadomie współtworzył dzieło (interpretacja i ogólny wyraz artystyczny), interpretował ze zrozumieniem tekst słowny i muzyczny, czytał nuty głosem *a vista* w stopniu podstawowym, opanowywał pamięciowo część utworów poznanych podczas zajęć chóru. W zakresie zdobywania elementarnej wiedzy i umiejętności z zakresu techniki wokalne uczeń posiadał podstawową wiedzę niezbędną do rozwijania techniki wokalne, posługiwał się techniką wokalną w stopniu podstawowym (oddech, fonacja, artykulacja, rezonans, pozycja dźwięku, dykcja) w celu

⁷⁵⁶ *Ibidem*, s. 34–35.

⁷⁵⁷ *Ibidem*, s. 19.

⁷⁵⁸ *Ibidem*, s. 67.

uzyskania prawidłowej intonacji zarówno linearnej, jak i pionowej, świadomie operował dynamiką, precyzyjnie realizował rytmikę utworu. W zakresie podstawowej wiedzy dotyczącej literatury chóralnej potrafił przedstawić sylwetki kompozytorów wykonywanych utworów chóralnych, posiadał podstawowe wiadomości o stylach wykonywanych utworów, wykorzystywał i łączył w działaniach praktycznych wiedzę z zakresu przedmiotów ogólnomuzycznych. W ramach przygotowania do prezentacji muzyki chóralnej uczeń miał za zadanie dbać o estetykę zachowania się na scenie i właściwą interpretację dzieła muzycznego przygotowywanego pod kierunkiem dyrygenta zespołu chóralnego, świadomie współtworzyć dzieło (ogólny wyraz artystyczny, interpretacja, rytmika, artykulacja, dynamika, agogika)⁷⁵⁹.

Także w ramach realizacji orkiestry I stopnia funkcja wychowawcza muzyki również była mocno eksponowana, poprzez kształcenie zamiłowania do muzykowania w orkiestrze, a także przygotowanie ucznia do pracy w orkiestrze. Kształcenie zamiłowania do muzykowania w orkiestrze odbywało się poprzez to, że uczeń był świadomy roli, jaką pełni instrumentalista w zespole, wykazywał dyscyplinę artystyczną i ogólnowychowawczą, był systematyczny, punktualny, cierpliwy, wytrwały i koleżeński, uczestniczył w prezentacjach zespołu, posiadał umiejętność koncentrowania się, dbał o estetykę sceniczną zespołu, zgodną z obowiązującymi normami⁷⁶⁰. Przygotowanie ucznia do pracy w orkiestrze odbywało się poprzez znajomość notacji muzycznej, w szczególności: wartości nut i pauz, metrum, wysokości dźwięków, znaki chromatyczne, orientuje się we współzależności głosów w utworach orkiestrowych, czytanie nut ze zrozumieniem w zakresie umożliwiającym wykonanie *a vista* prostych utworów muzycznych, wykonanych w wolnym tempie, posiadanie podstawowych umiejętności w zakresie techniki gry na instrumencie, wykorzystywanie w grze podstawowych dla swojego instrumentu sposobu artykulacji, agogiki, dynamiki oraz frazowania, nabycie umiejętności samodzielnego strojenia swojego instrumentu i dbanie o prawidłową intonację, zachowanie prawidłowej postawy podczas gry, dbałość o puls, swobodę ruchu oraz odpowiednią koncentrację podczas pracy w zespole, kształtowanie piękna barwy dźwięku podczas gry, samodzielne przygotowywanie swojego miejsca pracy do zajęć, korygowanie popełnianych błędów, podczas słuchania pozostałych członków zespołu, dbałość o właściwe wyposażenie do pracy w orkiestrze, samodzielne zaznaczanie w nutach uwag nauczyciela prowadzącego

⁷⁵⁹ Za: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, *op. cit.*, s. 67–68.

⁷⁶⁰ Za: *Ibidem*, s. 101.

zajęcia, wykorzystywanie technologii informacyjnej i komunikacyjnej w zakresie wskazanym przez nauczyciela (np. dokonanie nagrań audio próby, lekcji lub własnej gry w domu) do lepszego przygotowania prezentacji muzycznej, dokonanie krytycznej oceny wykonywanego utworu oraz korygowanie popełnianych błędów⁷⁶¹. Podobne założenia dotyczące celów edukacyjnych odnajdujemy w realizacji chóru II stopnia, czy orkiestry II stopnia. Przedmioty te będą omówione w kontekście innych funkcji muzyki. Należy jednak w tym miejscu podkreślić, że znaczenie tych przedmiotów nie było nowością w programie pilotażowym, natomiast zmienił się sposób ich realizacji poprzez pracę na zasadzie projektów.

Przykładem może być przygotowanie musicalu-opery dziecięcej „Pocztówki muzyczne” przez Szkołę Muzyczną w Dobczycach. Projekt zaangażował szeroką społeczność: władze lokalne i regionalne, przedsiębiorców, media, urzędy, Ochotniczą Straż Pożarną, dziewięciu partnerów z regionu i z Polski, w tym instytucje kultury, organizacje pozarządowe. Spektakle przeprowadzone w auli Regionalnego Centrum Oświatowo-Sportowego im. Burmistrza Marcina Pawlaka w Dobczycach zgromadziły około trzy tysiące widzów, w tym dwa tysiące dzieci i młodzieży szkolnej. Projekt ten opierał się na partycypacji społecznej, tworzeniu przemysłu kreatywnego, synergii sztuk, nowoczesnych technologiach, udziale biznesu i finansowaniu ze środków budżetowych samorządowych i państwowych⁷⁶². Realizacja tego projektu muzycznego, który uczył nie tylko aspektów muzycznych, ale także prawa autorskiego, kwestii prawnych, związanych z organizacją pracy poszczególnych zespołów itp. pokazuje, że w centrum procesu tworzenia, przekazywania i odbioru zawsze znajduje się człowiek, pełniący rolę kompozytora, wykonawcy i wychowanego odbiorcy. Jak ważna wychowawczo jest rola „muzycznych zrzeżeń zespołowych”⁷⁶³ niech świadczy fakt porównania ich przez Szymanowskiego do „pierwowzoru komórki społecznej organizacji”⁷⁶⁴.

Uwzględnianie funkcji wychowawczej w procesie zmian pilotażowych sprawiło, że wychowanie nabrało szerszego kontekstu, stało się wychowaniem do wartości społecznych. Należy zaznaczyć, że pełni człowieczeństwa nie można osiągnąć bez urzeczywistniania własnej hierarchii wartości. Wychowanie do wartości powinno więc stanowić wyzwanie dla współczesnej szkoły, zaś każde działanie wychowawcze prowadzić do poznania i urzeczywistniania wartości. Należy także pamiętać, że sięgnięcie

⁷⁶¹ Za: *Ibidem*, s. 100–101.

⁷⁶² Za: M. Gubała, *Projekty i ich realizacja w szkołach muzycznych* [w:] L. Kataryńczuk-Mania (red.), *Edukacja artystyczna. Nowe wyzwania*, op. cit., s. 314–322.

⁷⁶³ K. Szymanowski, *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*, op. cit., s. 36.

⁷⁶⁴ *Ibidem*, s. 36.

do zasadniczych form wychowania społeczeństwa pierwotnego okazuje się czasem koniecznym dla zrozumienia niejednego problemu wychowania współczesnego⁷⁶⁵.

Czwarta hipoteza zakładająca, że zakres zmian pilotażowych w szkołach muzycznych nawiązywał w swoim programie do wartości, które niesie funkcja estetyczna, ekspresyjna i wychowawcza muzyki w społeczeństwie, pozwalająca dostarczać człowiekowi doznań duchowych i zmysłowych, artyście eksponować swoje stany emocjonalne i przeżycia, a słuchacza uczyć odbioru tych doznań została pozytywnie zweryfikowana. Wykazano, że programowe zmiany pilotażowe nie tylko uwzględniały, ale były podporządkowane funkcji ekspresyjnej, estetycznej i wychowawczej. Podejmowane działania miały na celu eksponowanie estetyki i ekspresji w triadzie twórca-wykonawca-odbiorca, traktując dzieło, jako centrum relacji społecznych. Wychowanie dla sztuki i poprzez sztukę znalazło odwołanie do fundamentalnego pytania o cele kształcenia w zakresie szkolnictwa muzycznego I stopnia.

6.3. Komunikacyjne i integracyjne funkcje muzyki

Do weryfikacji hipotezy zakładającej, że program zmian pilotażowych uwzględniał w dużym stopniu potrzebę kształcenia uczniów w zakresie komunikacyjnych i integracyjnych funkcji muzyki, odnoszących się do relacji między wykonawcami, a także pomiędzy wykonawcami, a słuchaczami, zastosowano technikę wywiadów eksperckich, swobodnych, mało ukierunkowanych, technikę obserwacji uczestniczącej z narzędziem dziennika obserwacji i technikę *desc research*, w ramach której dokonano analizy treści dokumentów, takich jak zapisy podstaw programowych, programy wizyt studyjnych, raportów, własne notatki. Weryfikując powyższą hipotezę po pierwsze przedmiotem uwagi stała się komunikacja i integracja adresatów działań pilotażowych, która skutkowałą wypracowaniem wspólnych rozwiązań i treści legislacyjnych. Drugi obszar dotyczył zakresu pilotażu, który odnosił się do komunikacji i integracji na płaszczyźnie wykonawca-wykonawca. Wykazano, które przedmioty i działania odnosiły się do wzmocnienia funkcji komunikacyjnej i integracyjnej. Trzeci zaś obszar dotyczył działań na płaszczyźnie wykonawca-odbiorca.

Na znaczenie zmian pilotażowych w odniesieniu do integracyjnej i komunikacyjnej funkcji muzyki, a także działań powodujących realizację tych funkcji wskazują uczestnicy wywiadów. Podkreślają oni niespotykany dotychczas zakres komunikacji na wielu płaszczyznach (relacje nauczyciel-nauczyciel, nauczyciel-rodzic, nauczyciel-uczeń i rodzic, nauczyciel-absolwent, dyrektor-dyrektor, dyrektor-

⁷⁶⁵ J. Chałasiński, *Spółeczeństwo i wychowanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1969, s. 7–8.

nauczyciel, dyrektor-uczeń i rodzic, dyrektor-doradca metodyczny, dyrektor-wizytator, wizytator-doradca metodyczny).

Do typowych wypowiedzi w wywiadach należą stwierdzenia, iż „zaplanowano i przeprowadzono na niespotykaną dotąd skalę szereg przedsięwzięć mających na celu wdrożenie na drodze ewolucji, a nie rewolucji reformy szkolnictwa artystycznego. Aby zmiany te miały szansę powodzenia przeprowadzano debatę społeczną na temat planowanych zmian, a po niej szereg spotkań z ekspertami wielu dziedzin artystycznych, środowiskami różnych typów szkół, organizacjami związanymi z kształceniem artystycznym, przedstawicielami wyższych uczelni muzycznych, dyrektorami szkół, nauczycielami, wizytatorami i niezależnymi ekspertami powołanymi, aby przeprowadzać badania i ewaluację podjętych działań. Odbyły się konferencje ogólnopolskie, wydano szereg publikacji i wyciągnięto wnioski modyfikując te obszary, które tego wymagały. Ale rzeczą najbardziej istotną i godną podkreślenia bez względu na dzisiejszą ocenę tamtych działań było zjednoczenie środowiska artystycznego wokół idei reformy. Ta początkowo „nieśmiała iskra” szukająca wsparcia w opiniach ekspertów z biegiem kolejnych miesięcy ogarnęła kolejne rzesze ludzi – jeśli nawet nie przekonanych co do słuszności kierunku obranych zmian to na pewno nie obojętnych na ich skutki...To co bezsprzecznie było ogromną wartością to wymiana doświadczeń, dyskusje tak widoczne zwłaszcza podczas wizyt studyjnych w szkołach pilotażowych. Te nowe pomysły jak przeprowadzić zmiany, w jaki sposób przekazywać wiedzę i kształcić umiejętności najbardziej efektywnie ale i twórczo. Co zrobić aby dzieci i młodzież tak naprawdę prawdziwi adresaci zmian mogli jak najlepiej z nich skorzystać. W jaki sposób pozyskać środowisko nauczycielskie i jak przekonać rodziców naszych uczniów do zupełnie innego spojrzenia na model absolwenta? Jakiego artystę – muzyka chcemy kształcić – w jakim kierunku powinniśmy zmierzać wychowując odbiorców kultury? Takie i inne pytania były inspiracją i motorem działań wielu środowisk artystycznych. Dziś bez względu na oceny reformy i pilotażu należy stwierdzić, że nie skorzystano z wielu cennych pomysłów, które narodziły się na kanwie tamtych zmian. Nie przeprowadzono do końca badań aby w sposób wiarygodny ocenić ich skutki. Niestety nie wykorzystano potencjału intelektualnego tak wielkiej rzeszy ludzi zjednoczonych wokół wspólnej idei” (KM3).

Kolejni respondenci wskazują na efekty komunikacji na wielu płaszczyznach. To w wyniku dyskusji powstawały inicjatywy artystyczne rzutujące na kształt szkolonego planu nauczania, a tym samym na indywidualny program kształcenia artystycznego i społecznego w danej szkole. Stwierdzają, że „atutem pilotażu była

komunikacja między dyrektorem, nauczycielami, rodzicami, wspólne spotkania, dyskusje nad kierunkiem dalszego rozwoju programowego szkoły, ale też ucznia. Dyrektor proponował pewne rozwiązania, ale to nauczyciele później dyskutowali nad tymi propozycjami i je realizowali. Był nauczyciel prowadzący zespół, ale byli też nauczyciele od instrumentu głównego i sukces mógł zaistnieć tylko w przypadku tych pedagogów. Niezbędna zatem była ich komunikacja i integracja działań wokół zagadnień związanych z realizacją przedmiotu. Było to modelowanie wyjątkowych grup, które współtworzyły ofertę edukacyjną placówki”(DP2). „Wówczas to, tworzonych było wiele ciekawych zespołów łącząc wiele dziedzin i zainteresowań artystycznych dzieci i młodzieży, m. in. elementy tańca, teatru, a nawet plastyki, kultury i tradycji regionalnej, a nawet elementów związanych promocją zdrowia czy ekologii. Mam na myśli szczególnie aktywizację tych nauczycieli, którzy wcześniej nie włączali się w procesy edukacji zespołowej, czy nie wykazywali takich zainteresowań, ale zachęty stosowane oraz wsparcie pozwalało im na nowo odkryć, a co ważne wprowadzić w życie szkoły swoje autonomiczne pomysły, marzenia i plany...”(PP2).

W Raporcie z ewaluacji pilotażu planowanych do wdrożenia zmian w szkołach muzycznych I stopnia Leszka Korporowicza i Sylwii Jaskuły także można odnaleźć wiele wątków odnoszących się do atmosfery, która towarzyszyła komunikacji i integracji. Dyrektor jednej ze szkół pilotażowych w wywiadzie twierdził: „to ja mam problem jako dyrektor. Oni nie mają, oni się cieszą. Jak widzą te dzieciaki, to są w szoku. Jestem na przedstawieniach i widzę efekty pracy tych dzieci. Natomiast sami nauczyciele chcą mieć jedynie wolną rękę, bo pomysłów mają mnóstwo. Dla nich problemów nie ma żadnych. Jeśli oczywiście będą jakieś formy doksztalcania czy studiów podyplomowych, czy tego typu rzeczy, z jakiejś dziedziny teatralnej czy innej, to z pewnością uważają, że są im potrzebne. Ale co do samych problemów z prowadzeniem zajęć, nie zgłaszają żadnych”⁷⁶⁶.

Kolejny bardzo ważny element związany z integracją i komunikacją dotyczył współpracy z absolwentami szkół, którzy w wyniku realizacji różnych projektów powracali i uczestniczyli w życiu artystycznym szkoły. Jedna z rozmówczyń tak wspomina tę współpracę „w wyniku współpracy, komunikacji, wzajemnych spotkań zaczęły powstawać zespoły, do składów zespołów weszli również absolwenci. Okazało się, że dyplomanci kończący szkołę zaczęli tworzyć zespoły z nauczycielami. Przykładem jest zespół grający muzykę ludową łemkowską. To im sprawia

⁷⁶⁶ L. Korporowicz, S. Jaskuła, *Raport z ewaluacji pilotażu planowanych do wdrożenia zmian w szkołach muzycznych I stopnia*, op. cit., s. 151.

przyjemność. Niesamowite było to, że absolwenci powrócili do aktywności artystycznej i nie odkładają instrumentów. Absolwenci dalej grają!” (DP3).

O roli porozumienia, wymiany doświadczeń między dyrektorami szkół pilotażowych i znaczeniu w tym aspekcie wizyt studyjnych traktują kolejne spostrzeżenia uczestników wywiadów. „Nie pamiętam również tak owocnego czasu w naszym szkolnictwie pod względem współpracy różnych szkół ze sobą. Jestem przekonana, że wiele się od siebie nauczyliśmy, otworzyliśmy się na nowe rozwiązania, współczesny świat, nowego „współczesnego” ucznia, który zna technologie, potrzebuje nowych rozwiązań i propozycji edukacyjnych” (PP3).

Dzięki współpracy i integracji środowiska wiele zdobyczy pilotażu nadal jest pielęgnowane. Jeden z respondentów tak podsumowuje rezultaty zmian pilotażowych: „chciałbym zwrócić uwagę na zjawisko, które można by określić jako „dziedzictwo pilotażu”. Przejawia się ono obserwowaną u niektórych nauczycieli i kadry kierowniczej potrzebą poszukiwania nowych rozwiązań w pracy, wychodzenia poza schematy i oczekiwania, kreatywnością w ciągłym wzbogacaniu swojego warsztatu metodycznego. Uważam, że jest to w dużym stopniu efekt tych kilku lat, podczas których prowadzono pilotaż zmian w szkolnictwie artystycznym. Pojawił się wówczas w środowisku dobrze rozumiany „ferment”, inspirowana i wspierana przez kierownictwo resortu potrzeba tworzenia nowoczesnej wizji szkoły artystycznej. Choć od kilku lat wsparcie tego typu postaw ze strony Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej oraz Centrum Edukacji Artystycznej ustало, to jednak sama idea świadomej współodpowiedzialności za rozwój każdej szkoły, jako odrębnego środowiska edukacyjnego, i kształt całego systemu nie popadła w zapomnienie. Dowodem może tu być choćby fakt powołania do życia w 2019 r. Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Muzycznych, które definiuje swoją rację bytu jako „...inicjatywa nauczycieli i dyrektorów szkół muzycznych z całej Polski. Służy porozumieniu i wymianie doświadczeń w dziedzinie szkolnictwa muzycznego oraz aktywnemu działaniu na jego rzecz” (KM2).

Drugi obszar weryfikacji postawionej hipotezy dotyczył zakresu pilotażu, który odnosił się do komunikacji i integracji na płaszczyźnie wykonawca-wykonawca. Między wykonawcami zachodzą relacje społeczne, które Max Weber określił, jako „postępowanie wielu osób, które zgodnie ze swoimi znaczeniami subiektywnymi okazują sobie wzajemne zainteresowanie oraz są wzajemnie na siebie zorientowane”⁷⁶⁷.

⁷⁶⁷ A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2012, s. 237.

W wyniku analizy ankiet ewaluacyjnych, sprawozdań szkół pilotażowych, materiałów pokonferencyjnych Ogólnopolskiej Konferencji dla Nauczycieli Szkół Artystycznych „Rozwój poprzez zmianę” przedstawiających wyniki działań pilotażowych po drugim roku jego funkcjonowania, jak również wywiadów grupowych przeprowadzonych z dyrektorami szkół pilotażowych, a przede wszystkim własnej obserwacji należy stwierdzić, że największą korzyścią nauczania zespołowego jest umiejętność współpracy w grupie, w tym reagowanie na komunikaty o muzycznym i interpersonalnym charakterze. Zauważono, że wśród nauczycieli wystąpiło większe zrozumienie dla idei nauczania zespołowego. Szczególnie pozytywne efekty dały wizyty studyjne, podczas których nauczyciele mogli bezpośrednio zaobserwować muzyczne i społeczne korzyści doświadczane przez dzieci w ramach muzykowania zespołowego⁷⁶⁸.

Warto w tym miejscu nawiązać do badań, które dotyczyły korzyści płynących z muzykowania zespołowego. Autorzy Raportu „Muzykowanie w Polsce. Badanie podstawowych form muzycznej aktywności Polaków”⁷⁶⁹ nie odnosili się do obszaru edukacji artystycznej, ale skierowali swoją uwagę na znaczenie muzykowania w zakresie rozwoju indywidualnych umiejętności, wrażliwości artystycznej i nabywania kompetencji społecznych. Jednak ze względu na zakres tematyczny i uniwersalizm wyników badań należy w tym miejscu przytoczyć kilka tez z tego Raportu. Przez kompetencje społeczne autorzy rozumieli szczególny rodzaj umiejętności, które są istotne w procesie budowania i podtrzymywania relacji społecznych. Respondenci twierdzili, że „granie w orkiestrze, czy śpiewanie w chórze wymaga od jednostki nastawienia na współpracę: słuchania i liczenia się ze zdaniem innych osób, zrozumienia swojej roli w zespole, szukania kompromisów, a czasem nawet rezygnowania z własnych, jednostkowych ambicji na rzecz powodzenia celów obranych przez grupę. Respondenci widzą z czasem, że wspólne muzykowanie ułatwia im odnajdywanie się w większej grupie”⁷⁷⁰. Podawali przykłady na to, jak muzyka wpływa na sferę pracy zawodowej, jakie daje atuty opisane w CV w kompetencjach społecznych, jako przykład umiejętności współdziałania z innymi osobami. Jedna z respondentek podkreśliła, że „granie z innymi to jest przede wszystkim słuchanie innych, a nie tylko

⁷⁶⁸ Za: Materiały pokonferencyjne *Ogólnopolska konferencja dla nauczycieli szkół artystycznych*, CENSA, Warszawa 2014, s. 10.

⁷⁶⁹ A. Białkowski, M. Migut, Z. Socha, K.M. Wyrzykowska, *Muzykowanie w Polsce. Badanie podstawowych form muzycznej aktywności Polaków*, Fundacja na Rzecz Rozwijania Muzykalności Polaków „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa 2014.

⁷⁷⁰ *Ibidem*, s. 138.

skupienie się na samym sobie. (...) Jeżeli ktoś potrafi trwać w zespole, to znaczy, że potrafi rozmawiać z innymi i współdziałać w grupie”⁷⁷¹.

Autorzy Raportu wskazują też na wpływ muzykowania na umiejętność radzenia sobie z treścią, wypracowanie tremy mobilizującej, a nie paraliżującej. Ta umiejętność miała zastosowanie u respondentów nie tylko podczas uprawiania muzyki, ale też podczas prezentacji i publicznych występów. Raport wskazuje też, że osoby muzykujące wykazują większą otwartość na zmiany i cechują się kreatywnością. Częściej angażują się w działania społeczne, są wolontariuszami. Uczestnicy wywiadów indywidualnych podkreślali, że wspólne muzykowanie np. w chórze, czy orkiestrze dawało przestrzeń do przepływu wiedzy. Jeden z respondentów stwierdził, że „śpiewanie w chórach nauczyło go trzech rzeczy: punktualności, rzetelności w wykonywaniu swojej pracy oraz umiejętności przyznania się do swojej niewiedzy”⁷⁷². Innych respondentów nauczyło cierpliwości, pokory, skutecznej komunikacji i atrakcyjnego sposobu przekazywania wiedzy⁷⁷³.

Podobne spostrzeżenia odnajdujemy w wypowiedziach respondentów wywiadów przeprowadzonych w toku niniejszego procesu badawczego. W najbardziej typowych wypowiedziach dowiadujemy się, że „*muzykowanie zespołowe to współtworzenie dzieła, integracja i komunikacja. To jest rzecz bez precedensu. Należy tu zwrócić uwagę na komunikację werbalną podczas prób i komunikację artystyczną podczas wykonan, koncertów, audycji. Funkcja wychowawcza przenikała się z funkcjami komunikacyjnymi i integracyjnymi. W wyniku współpracy w grupach powstawały zespoły, które do tej pory nie miały szansy zafunkcjonować. Wartość unikatowa. Przykład na spajanie całych społeczności wokół pracy projektami muzycznymi*” (RSA2). Respondenci stwierdzili też, że „*główny nacisk kładziony jest na niezwykle zindywidualizowany proces nauczania, co w szkołach zwłaszcza artystycznych (muzycznych, plastycznych) wydaje się być naturalną procedurą, ale w powyższym kontekście bez bardzo szerokiego rozwoju umiejętności gry zespołowej uczeń otrzymuje niepełne, powiedziałbym czasem uboższe wykształcenie artystyczne, a w konsekwencji aktywność społeczna nie zawsze bywa w pełni rozwijana. Na szczęście w wielu szkołach podejmowane są odważne działania do tworzenia i wspierania szeroko rozumianej gry zespołowej, muzyki kameralnej, orkiestr i chórów*” (KM4).

Dowodów na realizację funkcji komunikacyjnej i integracyjnej w zakresie realizacji wspólnego muzykowania dostarcza badanie treści Rozporządzenia Ministra

⁷⁷¹ Ibidem, s. 139.

⁷⁷² Ibidem, s. 140.

⁷⁷³ Za: Ibidem, s. 141.

Kultury i Dziedzictwa Narodowego w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych. W wyniku tego procesu wyselekcjonowano te przedmioty, które w programie pilotażowym, szczególnie artykułowały komunikacyjną i integracyjną funkcję muzyki. Takim przykładem była realizacja zespołu instrumentalnego w zakresie szkoły muzycznej I stopnia, który za cel stawiał sobie kształcenie umiejętności gry w zespole instrumentalnym. Funkcja integracyjna muzyki była realizowana poprzez rozwój zainteresowań muzycznych i pasji do muzykowania zespołowego. Kształcenie umiejętności gry w zespole instrumentalnym odbywało się poprzez to, że uczeń był świadomy roli, jaką pełnił instrumentalista w zespole, motywował innych członków grupy do współdziałania, dostrajał swój instrument pod kierunkiem nauczyciela do gry w zespole, był uwrażliwiony na zmiany intonacji, wykazywał dbałość o elementy metryczne podczas wspólnej pracy. W realizacji celów wskazano na cechy, które uczeń funkcjonujący w zespole miał posiadać. Powinien być systematyczny, punktualny, cierpliwy i wytrwały oraz koleżeński w grupie, potrafić samodzielnie przygotować swój warsztat pracy do zajęć, pracować w zespole nad zadaniami wyznaczonymi przez nauczyciela i dostrzegać, a także korygować błędy popełniane w grze zespołowej. Uczeń miał też za zadanie wykonywać program przygotowany w ramach zespołu, uczestniczyć w prezentacjach zespołu, dbać o swój wizerunek sceniczny oraz estetykę zespołu, posiadać umiejętności krytycznej oceny wykonanego utworu⁷⁷⁴.

Potwierdzeniem powyższych założeń mogą być tezy wskazane przez Ewę Kumik, której badania dotyczyły pracy z zespołami wokalnymi, chórmi, a które pozwoliły stwierdzić, że „muzykowanie zespołowe dostarcza radości. Wielogodzinne próby pozwalają członkom zespołu obserwować pracę kolegów, doceniać trud, cieszyć się z sukcesów. Zamiast rywalizacji jest współpraca i zbiorowa odpowiedzialność za wykonanie dzieła. Łatwiej opanować stres i treść, wpływa to na stabilność emocjonalną. Korzystnie wpływa na poprawę ogólnych zdolności współżycia społecznego, na sumienność, kreatywność, motywację, koncentrację, wytrwałość, systematyczność, samokrytykę. W zespole każdy ma swoje ważne miejsce”⁷⁷⁵.

O znaczeniu muzykowania zespołowego w odniesieniu do kompetencji społecznych mówili też respondenci wywiadów udzielanych w toku niniejszego procesu badawczego. Ich zdaniem „*następstwem wyboru działu instrumentalnego lub działu*

⁷⁷⁴ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w sprawie podstaw programowych, kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych z dnia 2 lipca 2014 r., *op. cit.*, s. 124.

⁷⁷⁵ Za: E. Kumik, *Wybrane aspekty pracy dydaktyczno-wychowawczej realizowanej w szkolnych zespołach muzycznych* [w:] L. Kataryńczuk-Mania (red.), *Edukacja artystyczna. Nowe wyzwania*, *op. cit.*, s. 128.

muzykowania zespołowego był wzrost roli muzykowania zespołowego. Każdy uczeń od klasy 4 w cyklu sześcioletnim lub od klasy 3 w cyklu czteroletnim uczył się pracy w zespole i dla zespołu, odpowiedzialności za siebie i kolegów i podejmowania indywidualnego wysiłku, aby osiągnąć wspólny cel jakim było najlepsze wykonanie utworu muzycznego. Taka praca musiała opierać się na właściwych relacjach z członkami zespołu i przebiegać w atmosferze życzliwości i szacunku” (WM2).

Uczestnicy wywiadów poświęcali wiele uwagi znaczeniu kompetencji społecznych powstających u uczniów w wyniku wspólnego muzykowania i ich wpływie na funkcjonowanie szkoły. Twierdzili, iż „wyeksponowanie roli muzykowania zespołowego dawało uczniom nie tylko lepsze przygotowanie do działalności artystycznej, ale również wspierało ich kompetencje społeczne, ucząc współpracy, budowania relacji międzyludzkich i odpowiedzialności. Pozwolenie społeczności szkolnej na wspólne budowanie wizerunku szkoły zacieśniało więzy wewnątrz całego zespołu, eksponując podmiotowość każdego spośród jego członków oraz wspierając poczucie odpowiedzialności za losy szkoły” (WM1).

Twierdzili też, że „wszystko to opiera się na konieczności popularyzacji wspólnego muzykowania. Wspólna praca w zespołach daje możliwość poznania innych sposobów realizacji zadania, poznania tego jak inni rozumieją i odczuwają muzykę. Wymusza nowe formy komunikacji, współdziałania, reagowania na bieżąco na drugiego człowieka, na jego sposób interpretacji, zachowania, radzenia sobie z rozwiązywaniem trudności. Wspólna praca powoduje tworzenie nowych relacji pomiędzy uczniami oraz nauczycielem. Zespołowe rozwiązywanie trudności, konieczność zaufania do drugiego człowieka z biegiem czasu na pewno pozytywnie wpłyną na umiejętność lepszej komunikacji, poczucie pewnej wspólnoty – pozytywne więzi” (NP3).

Poza umiejętnością budowania więzi, relacji międzyludzkich, współpracy, wspólnego radzenia sobie z trudnościami, współodpowiedzialnością za efekt końcowy efektem komunikacji było pobudzenie kreatywności, otwartości na różnorodną interpretację utworu: „każdy uczeń w toku nauki miał możliwość doskonalenia swoich umiejętności zarówno w zakresie rozwijania indywidualnych umiejętności w grze na instrumencie jak również w grze zespołowej co na pewno pozytywnie wpłynie na umiejętność współpracy w zespole, komunikacji, współpracy oraz odpowiedzialność za efekt końcowy. Uczestniczenie w różnych projektach zespołowych na pewno wyzwoli kreatywność oraz otwartość na szukanie swojej formy wypowiedzi poprzez muzykę” (NP7).

Także w efektach kształcenia po zakończeniu nauki w szkole muzycznej II stopnia odnajdujemy dowody nawiązujące do postawionej hipotezy i potwierdzające

nabywanie kompetencji społecznych podczas wspólnego muzykowania. Jest mowa o tym, że uczeń kreatywnie realizował zadania, wykazując się wrażliwością artystyczną, kreował indywidualnie i zespołowo zadania, a także projekty artystyczne w zakresie wyuczonej specjalności, pracował w zespole w ramach przydzielonych zadań, biorąc współodpowiedzialność za efekt końcowy wspólnej pracy, nawiązywał kontakty i współpracował z muzykami zespołu, budował relacje oparte na zaufaniu, prezentował aktywną postawę w działaniu⁷⁷⁶.

Pod wpływem realizowanego pilotażu w wielu publikacjach pojawiły się przemyślenia dotyczące aspektów komunikacyjnych i integracyjnych w przeprowadzanych zmianach, a szczególnie pomysłu wprowadzenia nauki wspólnego muzykowania. Przykładem niech będzie artykuł „Nowe ścieżki w kształceniu muzyka – refleksje instrumentalisty” Piotra Różańskiego, który potwierdza, że nauka gry zespołowej „rozwija umiejętność wielowątkowego słyszenia materii muzycznej, wzbogaca wyobraźnię dźwiękową, uczy analitycznego spojrzenia na strukturę dzieła. Jednocześnie posiada szereg korzyści natury prospołecznej – muzyk uczy się współpracy z innymi wykonawcami (często o odmiennym rysie osobowościowym czy odrębnej estetyce artystycznej), opartej na wzajemnym szacunku i partnerstwie. Wysoki poziom prezentacji utworu staje się celem nadrzędnym, którego osiągnięcie nie jest możliwe bez postawy otwartej, zdolnej do kompromisu, uwzględniającej racje wszystkich współgrających. Narcyzm jest więc cechą szkodzącą nie tylko muzykowaniu zespołowemu, ale również – w szerszym rozumieniu – życiu społecznemu. Walory edukacyjne tej formy wykonawstwa powinny znaleźć należne im miejsce w systemie szkolnictwa, którego ideałem ma być wszechstronne wykształcenie muzyczne”⁷⁷⁷. Mimo różnych problemów podczas wprowadzania wspólnego muzykowania w zakresie szkoły I stopnia z wywiadów wynika, że *„działania pilotażowe szkół uczestniczących w pilotażu pokazały, że uczniowie szkoły I stopnia potrafią pracować w zespole, chętnie to robią, budują relacje oparte na zaufaniu, bo tylko wtedy można wypracować zadowalający, wspólny, zespołowy efekt końcowy”* (KS1). Wypowiedzi respondentów rozszerzyły wachlarz kompetencji społecznych odnoszących się do komunikacji i integracji. Twierdzili oni, że *„nigdy nie jesteśmy w naszym zawodzie sami. Współpracujemy ze sobą w zespołach kameralnych, w orkiestrach, nawet jak jesteśmy solistami to współpracujemy z akompaniatorem, z menadżerem. Mnóstwo elementów składa się na*

⁷⁷⁶ Za: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, op. cit., s. 125–126.

⁷⁷⁷ P. Różański, *Nowe ścieżki w kształceniu muzyka – refleksje instrumentalisty*, op. cit., s. 79.

efekt końcowy każdego wydarzenia artystycznego. Umiejętność budowania relacji i współodpowiedzialność za efekt końcowy... tak... Pilotaż pokazywał, że takie zapisy podstaw programowych są do zrealizowania i to w sposób bardzo atrakcyjny dla uczniów szkoły I stopnia” (DP7). „Zaspakajał podstawowe kryteria, w zakresie komunikacji, odpowiedzialności, współpracy zespołowej, relacji w zaufaniu” (DP4).

Badanie dokumentów z konferencji organizowanych dla szkolnictwa artystycznego w latach 2012-2016 dostarcza kolejnych dowodów potwierdzających nabywanie kompetencji społecznych podczas wspólnego muzykowania. Jeden z jej uczestników, prof. Jerzy Marchwiński w wypowiedzi dotyczącej grania zespołowego, potwierdza walory komunikacyjne i integracyjne. Ten niekwestionowany autorytet w zakresie kameralistyki twierdził, że „granie zespołowe, czy po prostu, zespołowe uprawianie muzyki, pomimo wyraźnie dostrzegalnego postępu, bywa jeszcze traktowane drugoplanowo, nieco jakby po macoszemu...Granie zespołowe winno być wszak traktowane jako równe indywidualnemu, solowemu, bez nawet śladowej aluzji o jakiejś rzekomej nierówności lub specjalizacji. Idea ta winna zaistnieć w świadomości uczących i tych, którzy są uczeni, od pierwszego kontaktu z muzyką. Granie zespołowe, niezależnie od walorów ściśle profesjonalnych, dających ogromnej rzeszy muzyków możliwość wartościowej samorealizacji zawodowej i życiowej, uwrażliwia na społeczny aspekt wspólnoty i partnerstwa. A niestety, piękno i partnerstwo, wydają się być mocno zaniedbane w całym systemie edukacji, nie tylko muzycznej”⁷⁷⁸. Autor za wiodące cechy partnerstwa w muzyce uznaje współodpowiedzialność za całość wykonania, wzajemność, szacunek, rozumienie partnera, otwartość na dialog, gotowość zaakceptowania odmienności partnera, wewnętrzną przestrzeń, umiejętność równoczesnego słyszenia siebie i partnera, kulturę bycia z drugim człowiekiem, zaufanie do partnera, umiejętność zaakceptowania kompromisu, takt w rozwiązywaniu napięć, wyrozumiałość wobec niedoskonałości partnera i swoich własnych⁷⁷⁹.

Powyższe dowody świadczą o niebywałym bogactwie kompetencji społecznych, jakich dostarcza wspólne muzykowanie. W wyniku interakcji ludzie odgadują znaczenie symboli, odczuwają, interpretują swoje zachowania, komunikując się tym samym ze sobą⁷⁸⁰. Słuszność wprowadzania muzykowania zespołowego w zakresie szkoły muzycznej I stopnia i rozszerzania kameralistyki w zakresie szkoły II stopnia potwierdzają tezy Alfreda Schütza, który zauważa, że działający muzycy wspólnie doświadczają

⁷⁷⁸ J. Marchwiński, *O roli muzykowania zespołowego od najmłodszych lat edukacji*, Ogólnopolska Konferencja dla Nauczycieli Szkół Artystycznych, CENSA, Warszawa 2012, s. 23.

⁷⁷⁹ Za: J. Marchwiński, *Muzyczne partnerstwo. Refleksje o nauczaniu partnerstwa*, Wydawnictwo Drugie, Warszawa 2018, s. 110.

⁷⁸⁰ Za: B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, op. cit., s. 127.

jednocześnie czasu zewnętrznego (w relacji do publiczności) i wewnętrznego (w relacji między sobą). Powstają relacje, które odnoszą się nie tylko do kompozytora, publiczności, ale także między wykonawcami. „Każdy z nich poprzez wzajemne słuchanie siebie oraz poprzez protencje i antycypacje, musi przewidzieć każdy zwrot interpretacyjny „drugiego”, jak również w każdej chwili musi być przygotowany do roli głosu wiodącego lub akompaniującego”⁷⁸¹. Wolność interpretacyjna jest jednak ograniczona przez drugiego wykonawcę. Relacja „twarzą w twarz” pozwala muzykom na podzielenie „żywej teraźniejszości strumienia świadomości drugiego”⁷⁸², umożliwia też „wzajemne podzielenie w czasie wewnętrznym przepływu doświadczenia innego, poprzez wspólne przeżywanie żywej teraźniejszości, poprzez doświadczanie tej wspólnotowości pod postacią „my”⁷⁸³. Schütz zwraca uwagę w szczególności na wzajemną synchronizację działań wykonawców i ich komunikację.

Jak dowodzą powyższe argumenty bardzo ważny w procesie komunikowania się podczas wspólnego muzykowania był podział ról odczytywanych jako „suma wzorów kulturowych”⁷⁸⁴. Uznano, że zespół to społeczność, w którym następuje wzajemne oddziaływanie jednostek⁷⁸⁵ i wytyczanie odpowiednich ról⁷⁸⁶. Można odnieść tę czynność do funkcjonowania jednostki w warunkach zmieniającego się społeczeństwa, przemian cywilizacyjnych i kulturowych i nakładających się wyborów dokonywanych „spośród oferty społecznych ról, czyli plany na przyszłość powiązane z eksploracją rzeczywistości, style tej eksploracji, stosunek do wartości autorytetów etc.”⁷⁸⁷. Odwoływanie się do wymogów ról społecznych i konwencji komunikacyjnych nieść może z sobą wiele elementów języka symboli sytuacyjnych, gotowych wizerunków postaci⁷⁸⁸.

W wyniku obserwacji zajęć, koncertów można stwierdzić, że w zespole każdy znał swoje miejsce, wiedział jaką pełni rolę, a ta związana była z odbiorem gestów, symboli, znaków, bo też komunikacja w odniesieniu socjologicznym jest wzajemnym oddziaływaniem gestów, symboli i języka. Dyrygent orkiestry, chóru wykonywał gesty-dyrygował określając tempo, agogikę, dynamikę wykonywanego utworu. Od czytelności jego gestów zależała jakość wykonania. Przynajmniej tak możemy stwierdzić

⁷⁸¹ A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, op. cit., s. 238.

⁷⁸² A. Schütz, *Wspólne tworzenie muzyki. Studium relacji społecznych* [w:] *Ibidem*, s. 238.

⁷⁸³ *Ibidem*, s. 239.

⁷⁸⁴ A. Jawłowska, G. Woroniecka, *Kultura w procesie zmiany. Z badań nad kulturą w Polsce lat dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2003, s. 96.

⁷⁸⁵ Za: G. Simmel, *Socjologia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1975, s. 51.

⁷⁸⁶ Za: J. Chałasiński, *Spółczesność i wychowanie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1969, s. 137.

⁷⁸⁷ M. Karkowska, T. Skalski, *Kultura – socjalizacja – tożsamość*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010, s. 64.

⁷⁸⁸ Za: L. Korporowicz, *Socjologia kulturowa. Kontynuacje i poszukiwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 95–100.

w przypadku zespołów szkolnych. Wśród gestów dyrygentów auktakt rozpoczynający każdy utwór, jego część wydaje się być najpopularniejszy. W kameralistyce i wspólnym muzykowaniu ważne jest, aby jego uczestnik potrafił zróżnicować role w zespole – jako solista i kameralista. Od gestów, najdrobniejszych znaków, mimiki zależy synchronizacja gry członków zespołu, a tym samym precyzja wykonania. Wspólne muzykowanie kształci umiejętność pracy w grupie, a tym samym zdolność reagowania na komunikaty o muzycznym i interpersonalnym charakterze.

Zapisy podstaw programowych dla wielu przedmiotów potwierdzały umiejętności pracy zespołowej, a tym samym odnosiły się do funkcji komunikacyjnej i integracyjnej. W ramach chóru i muzykowania zespołowego w zakresie szkoły II stopnia uczeń kształcił umiejętności pracy w zespole, wykazywał odpowiedzialność za siebie i grupę oraz świadomie współtworzył dzieło⁷⁸⁹. W ramach fortepianu dodatkowego odnajdujemy kształcenie umiejętności w zakresie gry zespołowej przejawiające się w tym, że uczeń potrafił wykonać utwory na cztery ręce lub proste akompaniamenty instrumentalne i wokalne, potrafił współpracować z pozostałymi muzykami, realizując spójną interpretację w zespole (agogika, dynamika, frazowanie)⁷⁹⁰. Zapisy dotyczące orkiestry (symfonicznej) też podkreślają funkcję integracyjną i komunikacyjną. Przedmiot ten miał za zadanie przygotować ucznia do pracy w orkiestrze symfonicznej, dostarczając mu wiedzy, umiejętności technicznych i wyrazowych, pozwalających na pracę w orkiestrze, w miarę możliwości w orkiestrze symfonicznej. Bardzo ważnym celem było kształtowanie profesjonalnych postaw w pracy zespołowej oraz rozwijanie zamiłowania do muzykowania zespołowego. W podstawie programowej dla tego przedmiotu odnajdujemy zapisy mówiące, że „uczeń rozwija umiejętności wspólnego pokonywania problemów i realizacji zadań w grupie, poznaje etos pracy zespołowej oraz partnerskiej współpracy”⁷⁹¹. Są też zapisy mówiące, iż uczeń był współodpowiedzialny za końcowy efekt pracy orkiestry, świadomie współtworzył dzieło muzyczne, współpracował z dyrygentem, koncertmistrzem i pozostałymi muzykami orkiestry w wypracowaniu i realizacji zamysłu interpretacji dzieła, potrafił porozumieć się z innymi muzykami, odczytywał wskazówki i gesty dyrygenta. Zatem można stwierdzić, że funkcja komunikacyjna spełniała się wokół wartości, którą było „porozumienie i dotyczyła sposobu komunikowania się za pomocą mniej lub bardziej skonwencjonalizowanych form językowych. Komunikowanie musi być, choćby

⁷⁸⁹ Za: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, *op. cit.*, s. 144–145.

⁷⁹⁰ Za: *Ibidem*, s. 148.

⁷⁹¹ *Ibidem*, s. 159.

w pewnym zakresie, oparte na wspólnym języku i funkcja ta polega właśnie na kształtowaniu, utrzymywaniu i udoskonalaniu języka muzyki”⁷⁹².

Kolejny dowód na znaczenie funkcji komunikacyjnej i integracyjnej odnajdujemy w określeniu celów nauki gry na instrumentach historycznych. Jednym z nich było kształcenie umiejętności pracy w zespole. Uczeń poznawał podstawowe zasady muzykowania kameralnego, zdobywał umiejętność wykorzystywania środków wykonawczych na gruncie muzyki kameralnej oraz interpretacji dzieła zgodnie z zasadami wykonawstwa historycznego. W ramach kształcenia umiejętności pracy w zespole, rozwijania wrażliwości muzycznej oraz praktycznego wykorzystywania wiedzy teoretycznej uczeń przygotowywał swoją partię, wykorzystując wiedzę z zakresu wykonawstwa historycznego i doświadczenia jako solisty, umiejętnie przygotowywał instrument do gry w oparciu o przyjętą koncepcję stroju historycznego, weryfikował swój sposób gry, dobierał środki techniczne i wyrazowe do ustalonej interpretacji.

Przedmiot zespół kameralny przygotowywał do wspólnego muzykowania. W podstawach programowych widnieją zapisy, iż uczeń posiadał umiejętność komunikacji społecznej oraz cechował się odpowiedzialnością i empatią we współpracy. Podczas gry aktywnie słuchał siebie i innych. Świadomie kontrolował proporcje brzmieniowe w zespole, elastycznie reagował na zmiany w przebiegu prezentacji dzieła. Wśród kształtowania profesjonalnych postaw w pracy zespołowej uczeń potrafił koordynować działania własne i partnerów, wykazywał odpowiedzialność za wspólny efekt pracy w zespole, otwarcie formułował, przekazywał i odbierał uwagi dotyczące pracy i relacji w zespole, świadomie współtworzył efekt synergii w zespole. Posiadał wiedzę i umiejętności dotyczące zachowań estradowych, takich jak: wejście na scenę, ustawienie zespołu, ukłony, relacje interpersonalne, odpowiedni ubiór, podczas występu wykazywał opanowanie estradowe i umiejętność koncentracji⁷⁹³.

Także w przypadku nauki gry na instrumentach w zakresie szkoły II stopnia odnajdujemy zagadnienia związane z grą zespołową, a tym samym z elementami dydaktyki eksponującymi w sposób szczególny funkcje komunikacyjne i integracyjne. A oto kilka przykładów. Akordeon – tu zadaniem ucznia były publiczne prezentacje, jako solisty lub kameralisty w różnych formach muzykowania zespołowego (organizacja

⁷⁹² M. Golka, *Socjologiczny obraz sztuki*, op. cit., s. 203.

⁷⁹³ Za: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, op. cit., s. 165–168.

pracy własnej i zespołowej w ramach realizacji wspólnych zadań i projektów)⁷⁹⁴. W nauce gry na altówce za cel stawiano uczniowi m.in. pogłębianie umiejętności współpracy z innymi instrumentalistami. W przypadku fagotu jednym z celów edukacji było przygotowanie do aktywnego udziału w życiu muzycznym, dzięki czemu uczeń potrafił współpracować na estradzie z innymi muzykami biorącymi udział w prezentacji, realizował zadania, współpracując z większym zespołem instrumentalnym, takim jak: orkiestra dęta, orkiestra kameralna lub orkiestra symfoniczna. Potrafił też zróżnicować role w zespole – jako solista i kameralista. Flet – tu w ramach przygotowania do aktywnego udziału w życiu muzycznym uczeń potrafił zróżnicować role – jako solista i kameralista, kompetentnie i kreatywnie realizując zadania artystyczne, powierzone mu w grze zespołowej. Natomiast w przypadku fletu traverso adept sztuki muzycznej miał za zadanie m.in. współpracować z innymi muzykami, być otwarty na różne koncepcje artystyczne. Otwartość miała sprzyjać integralności. W podstawie programowej dla gitary widnieją zapisy, które mówią o uzyskaniu kompetencji niezbędnych do prezentacji estradowej w grze solowej i zespołowej. Uczeń pogłębiał umiejętność współpracy z innymi instrumentalistami. Podstawy programowe mówią też, że uczeń był zdyscyplinowany podczas pracy w zespole, w sposób otwarty i kreatywny współtworzył dzieło muzyczne, w pracy zespołowej zaznajamiał się z partiami innych instrumentów w partyturze, współpracował w zespole, grając rolę zarówno instrumentu wiodącego, jak i akompaniującego, wykazywał się kompetencjami społecznymi w organizowaniu gry zespołowej (przestrzegał zasad kultury i dobrego wychowania, okazywał pomoc kolegom, wykazywał się odpowiedzialnością za pracę swoją oraz zespołu, był elastyczny, otwarty na zmiany, szanował siebie i innych), ponosił odpowiedzialność za podejmowane działania. Podczas nauki gry na klarnecie, saksofonie, sakshornie, puzonie, oboju, oboju barokowym, waltorni, tubie, wiolonczeli uczeń potrafił zróżnicować role – jako solista i kameralista, kompetentnie i kreatywnie realizować zadania artystyczne w grze zespołowej. Klawikord – tu w ramach przygotowania do aktywnego udziału w życiu muzycznym uczeń potrafił pracować rzetelnie i samodzielnie, przyjmując otwartą i kreatywną postawę, integrować się i współpracować z muzykami w zespole, tworząc właściwe relacje społeczne, był otwarty na zmiany, potrafił obiektywnie i krytycznie ocenić swoje działania⁷⁹⁵. W zapisach podstaw programowych dla kontrabasu widnieją tezy mówiące o przygotowaniu ucznia do prezentacji

⁷⁹⁴ *Ibidem*, s. 172.

⁷⁹⁵ *Za: Ibidem*, s. 172–200.

estradowej w grze solowej i zespołowej. W ramach tego celu uczeń współpracował z innymi instrumentalistami w ramach zespołów kameralnych, dbając o zachowanie proporcji brzmieniowych, czystość intonacji i jednolitą artykulację. Muzykowanie kameralne wpisane w naukę gry na organach dotyczyło umiejętności wykonywania partii organów w zróżnicowanych obsadach instrumentalnych, realizacji partii basso continuo, dostosowywaniu akompaniamentu przeznaczonego na fortepian lub zespół instrumentalny do specyfiki organów. Nauka gry na skrzypcach barokowych obejmowała przygotowanie do występów solowych, kameralnych i orkiestrowych. W podstawach programowych widnieją zapisy, że uczeń potrafił współpracować z innymi muzykami w różnorodnych zespołach (zespoły kameralne, sekcja basso continuo), znał i respektował zasady pracy zespołowej, jako członek zespołu kameralnego, czy orkiestry, posiadał umiejętności pełnienia funkcji koncertmistrza, prowadzącego zespół, posiadał kompetencje umożliwiające występy solowe z towarzyszeniem orkiestry. W przypadku skrzypiec zakładano przygotowanie ucznia do prezentacji estradowej w grze solowej i zespołowej. Uznawano, że uczeń potrafił współpracować z innymi instrumentalistami w ramach zespołów kameralnych, wykazując dbałość o zachowanie proporcji brzmieniowych, czystość intonacji i jednolitą artykulację. W przypadku trąbki, trąbki naturalnej kształcenie rozwoju i przygotowanie do aktywnego udziału w życiu muzycznym odbywało się poprzez nabywanie umiejętności, które powodowały, że uczeń realizował w sposób odpowiedzialny powierzone mu obowiązki i zadania w małych i dużych zespołach muzycznych, miał poczucie współodpowiedzialności za efekt końcowy pracy w zespole⁷⁹⁶. Viola da gamba to kolejny instrument, którego nauka zakładała całą gamę przejawów integracyjnej i komunikacyjnej funkcji muzyki. W zapisach podstaw programowych widnieją tezy, że uczeń „współpracował z innymi muzykami i zespołami kameralnymi, czyli zachowywał się zgodnie z normami społecznymi podczas imprez artystycznych, zarówno jako wykonawca, jak i odbiorca, oceniał samodzielnie i obiektywnie swoje kwalifikacje oraz poziom gry, jak również grę innych”⁷⁹⁷.

W specjalności instrumentalistyka jazzowa również odnajdujemy integracyjną i komunikacyjną rolę muzyki. Podstawy programowe dla przedmiotów akordeon jazzowy, flet jazzowy, fortepian jazzowy, gitara jazzowa, gitara basowa jazzowa, klarnet jazzowy, kontrabas jazzowy, perkusja jazzowa, puzon jazzowy, saksofon

⁷⁹⁶ *Za: Ibidem*, s. 202–230.

⁷⁹⁷ *Ibidem*, s. 230.

jazzowy, skrzypce jazzowe, trąbka jazzowa i wibrafon jazzowy zawierały zapisy dotyczące współpracy w zakresie zespołu jazzowego. Jest mowa, że uczeń powinien rozumieć, jaką rolę pełni jego instrument w zespole jazzowym, stosować elementarne zasady komunikacji i współpracy w zespołach o różnych składach wykonawczych, reagować na działania współwykonawców, bezbłędnie realizować formy wykonywanych utworów, znać podstawowe zasady współpracy w zespołach instrumentalnych o różnym składzie, potrafić analitycznie słuchać współwykonawców.

Także w specjalności rytmika widnieją zapisy związane z integracyjną i komunikacyjną funkcją muzyki. I tak dla przedmiotu fortepian dla rytmiki opisane było kształcenie umiejętności akompaniowania i współpracy z partnerem. Uczeń wtedy śledził dodatkową pięciolinie podczas wykonywania partii akompaniamentu, słuchał utworu w całości i elastycznie reagował na działania partnera (kształtował formę utworu i proporcje dźwiękowe). W improwizacji fortepianowej dla rytmiki są zapisy mówiące o tym, że uczeń potrafił współpracować w grupie przy tworzeniu zespołowej improwizacji instrumentalnej lub wokально-instrumentalnej⁷⁹⁸.

W przedmiocie rytmika jest mowa o rozwijaniu aktywnej i twórczej postawy w pracy indywidualnej i zespołowej. Uczeń pracował z innymi osobami w ramach wspólnych projektów i działań, wykorzystując umiejętności interpersonalne, zdobywał umiejętności radzenia sobie z treścią podczas uczestnictwa w zespołowych projektach artystycznych, kształtował w zespole umiejętność interpretowania i odtwarzania ruchem dzieł muzycznych zgodnie ze stylem i formą.

Dla specjalności wokalistyka także ustalono zadania świadczące o integracyjnej i komunikacyjnej roli muzyki. I tak w przedmiocie elementy gry aktorskiej jest mowa na temat umiejętności współpracy w zespole podczas wykonywania zadań scenicznych. Uczeń miał za zadanie współpracować z akompaniatorem, jako współtwórcą prezentacji estradowej, współpracować z partnerami scenicznymi podczas wykonywania ansambli wokalnych, realizować zadania aktorskie w formie monologu i dialogu scenicznego, stosować zasady współpracy z realizatorami i współwykonawcami koncertu estradowego, pokazu scenicznego (np. dyrygent, reżyser, zespół akompaniujący).

W podstawie programowej fortepian dla wokalistyki zapisy dotyczą kształcenia umiejętności gry w zespole podczas gry łatwych utworów na 4 ręce z nauczycielem lub innym uczniem i realizacji spójnej interpretacji w zespole (agogika, dynamika).

Przedmiot zespół dla wokalistyki uwzględniał cele związane z integracją i komunikacją. Wśród nich jest zdobycie umiejętności muzykowania zespołowego, któ-

⁷⁹⁸ Za: *Ibidem*, s. 233–287.

re odbywało się poprzez fakt, że adept sztuki muzycznej śpiewał w zespole, prawidłowo realizując właściwą linię melodyczną, znał gesty dyrygenta i prawidłowo na nie reagował w trakcie wykonywanego utworu, wspólnie rozpoczynał i kończył utwór, sprawnie orientował się w partyturze, śledząc kilka linii melodycznych w jednym czasie, czuł się odpowiedzialny za jakość wykonanego utworu, był zdyscyplinowany, aktywnie słuchał, koordynował poczynania własne i działania partnerów, współpracował z partnerami, nawiązując z nimi pozytywne relacje, dbał o wizerunek zespołu⁷⁹⁹.

Dla wokalistyki jazzowej ustalono zadania nawiązujące do integracyjnej i komunikacyjnej funkcji muzyki. Podczas realizacji fortepianu dla wokalistyki jazzowej, podobnie jak w przedmiocie fortepian dla wokalistyki kształcenie umiejętności gry w zespole odbywało się poprzez naukę gry łatwych utworów na 4 ręce z nauczycielem lub innym uczniem. Zajęcia sceniczne i praktyka estradowa także zakładały kształcenie umiejętności pracy w zespole. Uczeń znał zasady współpracy z realizatorami przedstawienia (reżyser, choreograf, dyrygent, aranżer), współpracował z innymi członkami zespołu artystycznego (aktorzy, piosenkarze, tancerze, zespół muzyczny, zespół wokalny), tworzył rolę w kontekście wspólnego dążenia do efektu końcowego, dokonywał oceny własnych osiągnięć.

Podczas realizacji przedmiotu zespół w specjalności wokalistyka estradowa następowało kształcenie umiejętności muzykowania zespołowego. Uczeń śpiewał w zespole, prawidłowo realizował właściwą linię melodyczną, znał gesty dyrygenta i prawidłowo na nie reagował w trakcie wykonywanego utworu.

Działania zmierzające do nabycia umiejętności grania w zespole były nakierowane na stworzenie układu partnerskiego, dającego niemal pełną szansę na „satysfakcjonującą realizację dzieła, w klimacie wolności i równości wszystkich członków zespołu. Solista wykonuje dzieło muzyczne sam jeden, na swą wyłączną odpowiedzialność. Jego jest sukces i jego jest niepowodzenie. Przed nikim nie musi się z niczego tłumaczyć ani usprawiedliwiać”⁸⁰⁰. A w przypadku wykonawcy zespołowego jego odpowiedzialność jest wspólna z pozostałymi wykonawcami. M.in., dlatego nie powinna go opuszczać świadomość, że jego udział, jeśli jest „marny, może zdegradować walor całego wykonania, zniweczyć wysiłek i zaangażowanie pozostałych. Dlatego też powinien starać się poznać i zrozumieć osobowość partnera, wliczając w to jego temperament i charakter, powinien być zdolnym do dialogu, zaakceptować i zrozumieć odmienność partnera. Powinien opanować umiejętność

⁷⁹⁹ Za: *Ibidem*, s. 292–300.

⁸⁰⁰ J. Marchwiński, *O znaczeniu kształcenia kameralnego muzyków* [w:] L. Kataryńczuk-Mania (red.), *Edukacja artystyczna. Nowe wyzwania*, op. cit., s. 242.

równoczesnego, doskonałego słyszenia siebie oraz części utworu realizowanej przez partnera czy partnerów. Powinien usilnie starać się respektować oczekiwania kultury bycia razem z drugim człowiekiem, zarówno w każdej sytuacji profesjonalnej jak i zwyczajnej, prywatnej. Powinien być zdolnym zaakceptować kompromis, szczególnie w sytuacji wyraźnych niezgodności estetycznych. Powinien być wyrozumiały w równej mierze wobec niedoskonałości partnera jak i... swoich własnych”⁸⁰¹. Katarzyna Jankowska-Borzykowska w artykule „Duet fortepianowy” też potwierdza, że „nabycie szeregu umiejętności konieczne jest w każdej formie muzykowania zespołowego”⁸⁰². Jak wskazuje wypowiedź respondenta wywiadu *„uczeń w zespole uczył się, że każdy element tej muzycznej układanki, jakim jest wykonywany utwór, jest całością, w której każdy (bez względu na powierzone mu zadania) ma swą istotną i ważną część do wykonania (...) Ustalony w wielogodzinnych dyskusjach, w licznym gronie zaangażowanych w pisanie podstaw programowych pedagogów, pozwolił na wypracowanie takiego modelu szkoły, który w swych założeniach miał, oprócz podstawowej roli wykształcenia młodego muzyka na pierwszym etapie kształcenia artystycznego, kształcić w nim umiejętność realizowania samodzielnie indywidualnych zadań artystycznych (a więc wzbudzanie w nim i utrwalanie poczucia własnej wartości), nauczyć odpowiedzialność za efekt pracy końcowej w zespole, uczyć wzajemnego szacunku i właściwej komunikacji pomiędzy członkami zespołu, a także budować wzajemne zaufanie do siebie, co winno zaowocować pozytywnie w realizowanym zadaniu artystycznym. A więc ten model kształcenia, oprócz wartości czysto artystycznych, pozwalał na kształtowanie wartości i umiejętności, które we współczesnym społeczeństwie winny być podstawą jego istnienia i rozwoju”* (RSA1).

Zważywszy na powyższe dowody wynikające z realizacji programu pilotażowego podsumowując należy stwierdzić, iż w procesie komunikacji podczas wspólnego muzykowania jego uczestnicy poznawali znaczenie ról, które pełnili. Uświadamiali sobie wagę podejmowanych przez nich decyzji, które miały ich doprowadzić do wspólnego celu.

Tym celem jest niewątpliwie znalezienie odpowiedniej pozycji w strukturze społecznej procesu muzycznego. Idąc w ślad za przemyśleniami Maurice’a Halbwachsa⁸⁰³, który „rzeczywistość muzyczną podzielił na dwie odrębne części: muzykę doświadczaną przez wykształconych muzyków oraz muzykę doświadczaną przez laików”⁸⁰⁴ należy

⁸⁰¹ *Ibidem*, s. 243.

⁸⁰² K. Jankowska-Borzykowska, *Duet fortepianowy* [w:] *Ibidem*, s. 275.

⁸⁰³ Za: A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, op. cit., s. 227.

⁸⁰⁴ *Ibidem*, s. 228.

stwierdzić, że celem pilotażu było przygotowanie uczniów do funkcjonowania w pierwszej grupie wskazanej przez autora. Uczniowie, by móc realizować dane zadanie, musieli mieć taką potrzebę i widzieć w tym jakiś sens. Aby uczestnik takiego procesu, w którym prezentuje muzyczne przesłania, komunikaty mógł je wyrażać niezbędna była właściwa atmosfera. Sztuką była realizacja procesu wspólnego muzykowania tak, żeby jego uczestnicy mieli świadomość własnego wypracowania efektu końcowego, a nie narzuconego przez nauczyciela według własnych reguł. Ważnym było też, żeby od jego uczestnika nie oczekiwać w trakcie procesu rozwiązań i interpretacji ostatecznych. Edwin E. Gordon stwierdza, że w procesie nauki muzyki popełnianie błędów jest czymś oczywistym. „Nieprzemyślane komunikaty są początkiem ożywionej (intensywnej, poruszającej) oraz inteligentnej (pomysłowej) aktywności, zmierzającej do wyboru najlepszego wykonania”⁸⁰⁵. Uczestnicy winni móc wyrażać swoje opinie na temat interpretacji, swoich spostrzeżeń ze współpracy w sposób nieskrępowany. Winni czuć, że współtworzą dane dzieło. Do tego potrzebne jest zaufanie, otwartość, lojalność, poczucie bezpieczeństwa, tolerancyjność, naturalność, wrażliwość, autentyczność, spontaniczność, wspólna odpowiedzialność, umiejętność prowadzenia dialogu. Wydawać by się mogło, że bez tego nie sposób nie tylko wspólnie muzykować, ale podejmować proces uczenia się muzyki. Autorzy i realizatorzy zmian pilotażowych mieli świadomość, że kompetencje społeczne wyłaniają się tu jako aspekty priorytetowe do prowadzenia tych dwóch procesów. Planowanie procesu wspólnego muzykowania nie powinno ograniczać się do ustalenia składu personalnego i instrumentalnego zespołu. Winno być poprzedzone dokładną analizą wiedzy poszczególnych członków zespołu. Ich samowiedza będzie powodować możliwość odebrania muzycznych komunikatów wysyłanych przez pozostałych członków zespołu. Brak kompetencji muzycznych ustalonych na określonym poziomie wpłynie będzie destrukcyjnie na funkcjonowanie zespołu, czyli danej wspólnoty muzycznej. I nie chodzi tu bynajmniej o grupowanie uczniów i przydzielanie według danej klasy, bo jak wskazuje doświadczenie młody adept sztuki muzycznej może być bardziej zaawansowany w grze na instrumencie niż jego kolega z klasy programowo wyższej. Kompetencje muzyczne i społeczne mają sprawiać, że uczniowie współpracując uczą się nawzajem. Oprócz samowiedzy i umiejętności wokalnych, czy instrumentalnych do prowadzenia muzycznego dialogu potrzebna jest zbliżona umiejętność wyrażania emocji, czyli ekspresja. Członek zespołu o mniejszych umiejętnościach wyrażania swoich stanów emocjonalnych będzie odczuwał apatię, dys-

⁸⁰⁵ E. Zwolińska, *Muzyczne komunikowanie się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2018, s. 209.

komfort w pracy, która jako dynamiczny proces podczas każdego wykonania różni się i wymaga od ich członków współuczestnictwa i reakcji na takim samym poziomie.

Poczynione obserwacje wskazują, że szczególnie u młodszych adeptów sztuki najlepiej sprawdzał się tak prowadzony proces, który dla jej uczestników był zabawą, mocno angażującą uczestników. Kultura pracy była tu kluczowa. Respondenci wskazywali na ten fakt w swoich wypowiedziach, analizując przy tym wstępną fazę wspólnego muzykowania: *działy muzykowania zespołowego w którym nauczyciel, jako partner danego ucznia we wspólnym muzykowaniu uczył pierwszych kroków kameralistyki był bardzo ciekawym pomysłem i był wart kontynuowania. W kolejnych latach nauki łączono uczniów zespołowo, ale pierwszy rok muzykowania zespołowego był w wielu szkołach prowadzony „partnersko” na zasadzie: MISTRZ – UCZEŃ !!! (RSA3).*

W tym miejscu należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden bardzo ważny aspekt rodzący się podczas komunikacji przez wspólne muzykowanie. Współpraca jest tutaj priorytetem, podczas gdy w grze solistycznej w ostatnich czasach współzawodnictwo jest nieodłącznym atrybutem obowiązkowych przesłuchań potwierdzających poziom nauczania w mniej lub bardziej rygorystycznych formułach. Jakość współpracy i partnerstwo w muzyce potwierdzane przez autorytety wpływają na jakość procesu uczenia się muzyki, czyli sztukę słuchania. Wspólnota pracująca z liderem, który wykazuje opisane wyżej kompetencje społeczne tworzy układ partnerski, który jak wskazują obserwacje, wypowiedzi ekspertów piszących podstawy programowe, dyrektorów szkół pilotażowych, doradców metodycznych i własne doświadczenie pozwala funkcjonować tym muzykom, którzy na scenie czują się mniej komfortowo i odczuwają treść. Uzyskiwany sukces lub porażka nabiera wówczas innego znaczenia. Ta świadomość pozwoliła podczas realizacji programu pilotażowego zobaczyć w innym kontekście uczniów zmagających się w czasie publicznych występów z treścią. Komfort funkcjonowania we wspólnocie, muzyczne utożsamianie się jej członków, wspólny cel, wsparcie partnerów, adoptowanie się do nowej sytuacji, jak chociażby akustycznej i wspólnie wypracowany efekt końcowy sprawiał, że kłopoty z wyrażaniem swoich odczuć na scenie stawały się łatwiejsze do pokonania. Własne obserwacje sprawiają, że nie sposób w tym miejscu nie zauważyć, że nabyte kompetencje społeczne podczas wspólnego muzykowania zapoczątkowały w innych obszarach funkcjonowania ich członków w społeczności szkolnej. Ich role, funkcje i muzyczny dialog przerodził się w dialog organizacyjny podczas przygotowywania koncertów, czy wyjazdów na międzynarodowe festiwale. Nabyte kompetencje społeczne wpłynęły na dużą różnorodność zachowań i postaw społecznych u uczniów zarówno w szkole i jak

i II stopnia. Doświadczenie nowych wspólnot sprawiło większy dynamizm w zachowaniach społecznych, każdy uczestnik wyrażał nowe doświadczenia, wcielał się w nowe role i przełamywał istniejące dla niego bariery, z których nauczyciele nie do końca zdawali sobie sprawę (postawa ochronna, brak zrozumienia przekazu, brak wyrażania własnych emocji, niejasny przekaz, ocenianie postawy innych bez wykazywania empatii, koncentracja na własnych założeniach i ocenach, brak koncentracji na wypowiedziach i staraniach innych osób itp.). Dlatego tak ważna była pomoc pedagogom w kształtowaniu nowych kompetencji społecznych u swoich wychowanków. Wysokie kompetencje artystyczne odnosiły się do gry solowej. Nowa sytuacja, jak każda zmiana budziła lęk i niepokój o czym traktował Raport ewaluacyjny po pierwszym roku wprowadzenia zmian⁸⁰⁶, czy badania Macieja Wójcikowskiego prowadzone w ramach pracy magisterskiej⁸⁰⁷. Obok braków repertuarowych i wydawniczych na plan pierwszy wysunęły się braki dotyczące kompetencji społecznych, co potwierdzało, że muzyczny potencjał młodych ludzi możemy najskuteczniej powiększyć prowadząc komunikację obustronną, nie jednostronną.

Bez wątpienia szeroki wachlarz programowy dotyczący wspólnego muzykowania sprawił, że młodzi adepci sztuki dzięki muzycznej komunikacji ukształtowali swój nowy wizerunek i tożsamość muzyczną, tworząc nowe partnerskie relacje z pozostałymi członkami wspólnot. Jak wskazują powyższe dowody, relacje te przekształciły się w przyjaźnie w dorosłym życiu absolwentów. Muzyczna komunikacja wpłynęła na otwartość w podejmowaniu nowych wyzwań, wzbogaciła i urozmaiciła komunikaty werbalne i pozawerbalne, ugruntowała zasadę brania współodpowiedzialności za przygotowanie i wykonanie danego dzieła, a także wypracowała system wartości panujący w danej wspólnocie.

Kolejny obszar badawczy dotyczył dzieła muzycznego w odniesieniu do jego odbiorców. Umberto Eco, powiedział, że „kultura to system znaków służących międzyosobowej komunikacji”⁸⁰⁸, dlatego też trzeci obszar badań związanych z komunikacyjną i integracyjną funkcją muzyki wykorzystywaną w działaniach pilotażowych odnosił się do relacji wykonawca-odbiorca, czyli do przystosowania młodego człowieka do rozumienia muzyki, która jest najbardziej uniwersalnym językiem świata i może być

⁸⁰⁶ L. Korporowicz, S. Jaskuła, *Raport z ewaluacji pilotażu planowanych do wdrożenia zmian w szkołach muzycznych I stopnia*, op. cit.

⁸⁰⁷ M. Wójcikowski, *Reforma szkolnictwa artystycznego w szkole muzycznej I stopnia – analiza pilotażu reformy na przykładzie ZSM im. Stanisława Moniuszki w Łodzi w latach 2012–2014*, Akademia Muzyczna, Łódź 2014.

⁸⁰⁸ U. Eco, *Pejzaż semiotyczny*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1972, s. 29.

odczytywana podobnie w różnych regionach świata, w różnych kulturach⁸⁰⁹. Potwierdza to Theodor Adorno, twierdząc, że „nawet odległe od siebie cywilizacje są w stanie porozumieć się poprzez muzykę”⁸¹⁰. O wyższości muzyki nad jakimkolwiek językiem mówili „Diderot, Hegel, Schopenhauer, Hartmann, Bloch, Tieck, Hoffmann, Hesse, Proust. Rainer Maria Rilke powiedział „mowo, gdzie mowy kończą się”⁸¹¹.

Wykonawca prowadzi za pomocą komunikacji dialog z publicznością. Porozumiewa się używając specyficznego języka „wartości przy udziale tak ważnych dla samej muzyki cech, jak chociażby emocjonalność, subiektywność, ekspresja, identyfikacja, indywidualne i zbiorowe doświadczenie, gust muzyczny, intencjonalność, wspólnota przeżyć estetycznych, które razem składają się na syntetyczne ujęcie socjologiczno-audialne”⁸¹². Jak ważne jest znaczenie semiotyczne języka muzycznego wskazuje Barbara Jabłońska która mówi, że „istnieje wiele stanowisk próbujących udzielić odpowiedzi na pytanie, czy muzyka jest jakąś formą języka. Jedno z nich głosi, że muzyka jest językiem, a zatem posiada warstwę semiotyczną. Warto przypomnieć, iż semiotycznym wymiarem muzyki zajmowali się między innymi tacy autorzy jak Jean-Jacques Nattiez, Eero Tarasti czy też Nicolas Ruwet – by wspomnieć tylko tych najważniejszych”⁸¹³. Zdaniem Michaela Pacanowsky’ego, jeśli kultura składa się z utkanych przez ludzi sieci znaczeń – i skoro utkana sieć implikuje akt tkania – [...] to winniśmy rozważać siebie samych nie tylko w kontekście struktury kulturowych sieci, ale również w kontekście procesu ich tkania. Procesem tym jest komunikacja”⁸¹⁴. A Stanisław Ossowski w „Osobliwościach nauk społecznych” podkreśla znaczenie języka w komunikowaniu, w tym języka sztuki”⁸¹⁵.

Muzyka przykazuje za pomocą symboli pewne treści. Ważna jest znajomość tych symboli i języka za pomocą, którego będzie możliwe odczytanie treści. Wyposażenie uczniów w umiejętność rozkodowania zapisu tekstu muzycznego we wszystkich jego wymiarach jest podstawowym zadaniem dydaktyki muzycznej. Jednakże dobór treści programowych w tym zakresie, sposób ich przekazania, wiedza na temat sztuki dźwięków w rozumieniu Schütza, umiejętność odczytywania odpowiednich kontekstów

⁸⁰⁹ Za: B. Jabłońska, *Socjologia muzyki*, op. cit., s. 39.

⁸¹⁰ *Ibidem*, s. 39.

⁸¹¹ K. Lipka (red.), *Utopia urzeczywistniona. Metafizyczne podłoże treści dzieła muzycznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina, Warszawa 2009, s. 146.

⁸¹² M. Choczyński, A. Rozalska, K. Drzewek, op. cit., s. 13.

⁸¹³ B. Jabłońska, *Socjologia muzyki a krytyczna analiza dyskursu*, *Miscellanea Anthropologica Et Sociologica*, <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/maes/article/view/3668> [2021].

⁸¹⁴ E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 276.

⁸¹⁵ S. Ossowski, *Osobliwości nauk społecznych*, PWN, Warszawa 2001, s. 189.

słuchania, stylów i gatunków muzycznych ciągle ewaluuje, nabiera nowego kontekstu i wpływa na jakość integracji i komunikacji.

Zważywszy na powyższe argumenty odczytywanie kodów, znaczeń języka muzycznego w zmianach programowych potrzebowało ponownych przemyśleń i wypracowania nowych rozwiązań. Jak dowodzi badanie rozporządzenia dotyczącego podstaw programowych, a także wywiady i własne obserwacje powstałe podczas zjazdów ekspertów piszących treści podstaw programowych w zakresie programowym starano się wyposażać młodego adepta sztuki muzycznej w narzędzia pozwalające zapoznać się z językiem muzycznym i właściwie go interpretować.

Temu służyło połączenie treści przedmiotu kształcenie słuchu z rytmiką. Już od pierwszych lekcji uczniowie zdobywali wiedzę ogólnomuzyczną m.in. poznawali wartości rytmiczne, pauzy, zasady notacji i kaligrafii muzycznej w kluczu wiolinowym i basowym oraz nazwy literowe i solmizacyjne nut, notacje, znaki przykluczowe, budowę gam, triad, trójdźwięków, interwałów, podstawowe oznaczenia dynamiczne, artykulacyjne i agogiczne⁸¹⁶. W tym miejscu należy też stwierdzić idąc za Schützem, że notacja muzyczna nie jest tożsama z językiem muzycznym, jest „nośnikiem przekazywania myśli muzycznej”⁸¹⁷. Znak muzyczny to instrukcja dla wykonawcy, przy czym oznaczenie dynamiki, agogiki, artykulacji nie jest ostatecznym wyznacznikiem interpretacyjnym, a jedynie sugestią wykonawczą.

W dalszym toku nauczania podczas zajęć kształcenia słuchu z audycjami muzycznymi uczniowie w skorelowanych treściach, w nowym formacie tego przedmiotu poznawali znaczenie języka muzycznego. Analiza zapisów podstaw programowych dowodzi temu, że nie tylko uczeń powinien poznać notację muzyczną teoretycznie, ale także powinien posługiwać się nią w kontekście słuchowym. Uczeń kształcił podstawową wiedzę z zakresu teorii muzyki posługując się właściwą terminologią muzyczną, rozumiał podstawowe pojęcia i oznaczenia muzyczne, dostrzegał, rozróżniał i budował poznane struktury. Rozbudzanie zainteresowania literaturą muzyczną odbywać się miało poprzez zapoznawanie się z różnorodną literaturą muzyczną, opisywanie dzieła, posługiwanie się terminologią muzyczną, kształcenie umiejętności świadomego odbioru muzyki i jej wartościowania. Wśród zapisów podstaw programowych z kształcenia słuchu z audycjami muzycznymi na podkreślenie zasługuje podsumowanie idei połączenia obu przedmiotów. W przypadku rozwijania słuchu

⁸¹⁶ Za: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, *op. cit.*, s. 109.

⁸¹⁷ A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, *op. cit.*, s. 230.

muzycznego uczeń miał za zadanie rozpoznawać struktury melodyczne, metrorytmiczne, harmoniczne, potrafić zaznaczyć w przebiegu muzycznym poznane struktury, a także rozróżniać zjawiska muzyczne⁸¹⁸.

Nabycie podstawowej wiedzy z zakresu teorii muzyki, a więc stosowanie zasad notacji i kaligrafii muzycznej ma kluczowe znaczenie dla poznania języka muzycznego. Dotyczy to zapisu pojedynczych dźwięków i współbrzmień w kluczach wiolinowym i basowym, na pięciolinii oraz na liniach dodanych dolnych i górnych, symboli interwałów i akordów, wartości rytmicznych nut i pauz, grup rytmicznych, kropki przy nucie, fermaty, łuków, znaków przykluczowych, znaków chromatycznych pojedynczych, przenośników oktaowych, transpozycji, znaków zakończenia utworu i innych skrótów pisowni muzycznej; znajomość solmizacyjnych i literowych nazwy dźwięków, odpowiadających stopniom gamy w poznanych tonacjach, nazwy oktaów w zakresie C–c3, znajomość terminologii związanej z pokrewieństwem gam (równoległość, jednoimienność, koło kwintowe) w zakresie poznanych tonacji, zasad budowy poznanych struktur melodycznych, harmoniczných i metrorytmicznych⁸¹⁹.

W wyniku obserwacji wizyty studyjnej, która odbyła się w dniach 14–15 kwietnia 2014 r. w PSM w Sochaczewie można stwierdzić, że szkoły pilotażowe realizowały przedmioty, które wspomagały realizację treści kształcenia słuchu z audycjami muzycznymi. Przykładem może być przedmiot czytania nut głosem z elementami literatury muzycznej, którego lekcja pokazowa była prezentowana⁸²⁰.

Proces komunikacji i integracji poprzez poznawanie znaków, kodów w odniesieniu do kultury wymagał od uczniów ciągłego doskonalenia i rozwoju. Zatem ze względu na ważność poznawania języka muzycznego w odniesieniu do wykonań i odbioru coraz trudniejszych dzieł także w zakresie szkoły II stopnia doskonalono warstwę semiotyczną języka muzycznego. Analiza treści podstaw programowych kształcenia słuchu dowodzi, iż uczeń kształcił słuch wysokościowy, harmoniczny i barwowy, poczucie rytmu, pamięć muzyczną oraz rozwijał kreatywność i wyobraźnię muzyczną. Przygotowywał się do świadomego odbioru muzyki. Rozwijał i doskonalił percepcję, umożliwiającą mu słuchową analizę zjawisk muzycznych, poprzez działania praktyczne utrzymywał wiedzę z zakresu języka muzycznego różnych epok i stylów, doskonalił zdolność słuchania ukierunkowanego, koncentracji i podzielności uwagi. Uczeń

⁸¹⁸ Za: A. Twardowska (red.), *Podstawy programowe kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych z komentarzami*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2014, s. 107.

⁸¹⁹ Za: *Ibidem*, s. 108–109.

⁸²⁰ Program wizyty studyjnej w Państwowej Szkole Muzycznej I i II st. im. Fryderyka Chopina w Sochaczewie 14–15 kwietnia 2014 r.

doskonalił też umiejętność czytania nut, stosowania notacji muzycznej w działaniach praktycznych. Na podkreślenie zasługuje wykorzystywanie technik komputerowych i zachęcanie ucznia do korzystania z programów komputerowych służących doskonaleniu kompetencji słuchowych lub wymagających ich wykorzystania⁸²¹.

Kształcenie słuchu miało też swoje praktyczne, jazzowe odzwierciedlenie. Rozwijanie słuchu muzycznego następowało poprzez to, że uczeń rozpoznawał oraz odtwarzał (w zapisie, głosem i na instrumencie) ze słuchu i z wyobraźni struktury interwałowe i akordowe oraz skale i gamy, realizował przebiegi muzyczne, dbając o precyzję intonacyjną i rytmiczną, odtwarzał (w zapisie, głosem i na instrumencie) przykład muzyczny, zapamiętany po prezentacji słuchowej lub wzrokowej, rozpoznawał i znał zapis specyficznych i charakterystycznych dla muzyki jazzowej akordów, skal melodycznych oraz różnych rodzajów rytmów synkopowanych, rozpoznawał i określał brzmienie różnych instrumentów, identyfikował słuchowo wskazane zjawiska w przykładzie muzycznym, transponował przebiegi muzyczne i odczytywał partie instrumentów transponujących, improwizował i tworzył przebiegi muzyczne do podanych funkcji harmonicznym schematu rytmicznego, materiału dźwiękowego, uzupełniał z wyobraźni brakujące elementy przebiegu muzycznego⁸²². Treści programowe dotyczące gry na instrumencie także odnoszą się do poznawania notacji muzycznej, znaczenia kodów języka muzycznego. Waga tego tematu jest doniosła stąd szczególna troska w programie pilotażowym o sposób przekazywania informacji, korelacji treści, pokazywania zależności i harmonii języka muzycznego. Bardzo trafna w tym miejscu jest wypowiedź Roberta Frippa, legendarnego gitarzysty zespołu King Crimson, który powiedział kiedyś w wywiadzie: „spójrz na muzykę, jak na język pierwotny, a zobaczysz, że język werbalny nie jest w stanie oddać tego, co można przekazać za pomocą języka muzyki. Wyobraź sobie stu ludzi mówiących jednocześnie i do rzeczy. Nawet gdyby tylko nas dwóch mówiło jednocześnie i zaprosilibyśmy jeszcze Davida, to nikt nie mógłby pojąć, o co chodzi. A w muzyce jest harmonia...”⁸²³.

Jak wskazują przytaczane treści nauczania dostosowywanie kolejnych etapów edukacyjnych wiązało się z poznawaniem cech języka muzycznego. Podsumowując można stwierdzić, iż w procesie tym uczniowie stawali się coraz bardziej refleksyjni tzn. byli coraz bardziej świadomi nie tylko znaczenia samego zapisu nutowego i potrafili go odtworzyć instrumentalnie, czy wokalnie, ale mieli świadomość brzmieniową,

⁸²¹ Za: A. Twardowska (red.), *Podstawy programowe kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych z komentarzami*, op. cit., s. 148–149.

⁸²² Za: *Ibidem*, s. 150–151.

⁸²³ A. Czech, *Sprzedawcy wiatru. Muzykanci i ich muzyka między wsią a miastem*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008, s. 64.

zaczynali się utożsamiać z daną estetyką, formami muzycznymi. Świadomość własnych preferencji muzycznych, preferencji brzmieniowych ucznia, czy innych członków zespołu była szalenie ważna. Nie branie pod uwagę tych uwarunkowań zaburzałoby proces komunikacji. Klasycznym przykładem może być nieuwzględnienie preferencji ucznia co do wykonywania utworu i zadanie go do prezentacji podczas przesłuchań semestralnych. Przedstawiony powyżej proces uczenia się języka muzycznego potwierdza etapowość opisana przez Ewę Zwolińską⁸²⁴. Pierwszy sposób poznawczy wiąże się z traktowaniem języka muzycznego jako systemu reguł rządzących kombinacjami motywów w różnych tonacjach, skalach, metrum. Drugi sposób poznawczy wiąże się z aktywnością wykonawczą prezentującą zastosowanie kodów. W wyniku komunikacji i prowadzonego dialogu pomiędzy wykonawcą, a odbiorcą przekazywane są w danym kontekście nie tylko treści, ale i emocje. Romain Rolland twierdził, że „muzyka cokolwiek by mówić, nie jest językiem zrozumiałym ogólnie; konieczny jest łuk słowa, by strzała dźwięku mogła wnikać do wszystkich serc”⁸²⁵. Aby wykonawca był w stanie odtworzyć dany zapis nutowy i przykazać swoją interpretację musi znać język muzyczny na poziomie danego dzieła. Podobnie jest z odbiorcą. Aby mógł zrozumieć intencje wykonawcy niezbędna jest jego znajomość języka na odpowiednim poziomie. Trzeci sposób odnosi się do wspólnego poznawania języka muzycznego, wspólnego przeżywania muzyki, nabywania wspólnych cech, wytyczania ról, oceniania. Muzyczne komunikowanie odnosi się do wspólnych preferencji w odbiorze i wykonawstwie muzycznym, moglibyśmy powiedzieć do władania tym samym językiem muzycznym.

W obecnych czasach w dobie przemysłu kulturalnego, kiedy dzieło muzyczne posiada wartość rynkową coraz większe znaczenie powinna odgrywać edukacja muzyczna i znajomość języka muzycznego. Niestety Antonina Kłoskowska zwracała uwagę, że napisane trudnym językiem dzieło trafia do wąskiej grupy odbiorców, a łatwym językiem do znacznej liczby odbiorców. Bardziej skomplikowany język powoduje zawężenie populacji odbiorców do tych którzy znają i posługują się językiem muzycznym⁸²⁶. Można zatem stwierdzić, że im większa populacja osób będzie znać język muzyczny to dzieła muzyczne o bardziej skomplikowanych kodach będą trafiać do szerszego spektrum odbiorców, zgodnie z klasyczną definicją Pierre’a Bourdieu, że każda partycypacja artystyczna wymaga świadomej lub nieświadomej operacji odcyfrowania przekazu. Ważny jest też kontekst historyczny, warunki w jakich utwór powstawał, jaka

⁸²⁴ Za: E. Zwolińska, *Muzyczne komunikowanie się*, op. cit., s. 39–50.

⁸²⁵ L. Kataryńczuk-Mania, *Odbiór utworu muzycznego przez dziecko przedszkolne* [w:] J. Uchyła-Zroska (red.), *Wartości w muzyce. Studium monograficzne*, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 218.

⁸²⁶ Za: M. Choczyński, A. Rozalska, K. Drzewek, op. cit., s. 94.

jest jego forma i obsada⁸²⁷, bo dzieło sztuki nie powstaje w odosobnieniu. Muzykę poznajemy w drodze audiacji. Od tego w jakie kompetencje wyposażymy ucznia będzie zależało, czy świat muzyki będzie mu bliski i będzie jego częścią, czy też będzie w tym świecie obcy i pozostanie poza nami.

Komunikacyjny i integracyjny aspekt badań został skonfrontowany z dziełem, o którym Marian Golka mówi, że to system, a Umberto Eco wskazuje, że z racji natury znaku jest ograniczone, strukturalizowane z hierarchią własną wszystkich elementów⁸²⁸. Należy podkreślić, iż „pozostawanie wyłącznie na artefakcie, jego formie i języku (kodzie), z pominięciem historycznego oraz społecznego kontekstu zarówno kreacji artystycznej, jak i recepcji, nie jest wystarczające. Wyartykułował to w sposób zdecydowany Pierre Bourdieu, wskazując na przyczyny niepowodzeń wewnętrznych „nauki o sztuce tkwiącej jeszcze w powijakach. Dzieje się tak dlatego, że Ci którzy są za nią odpowiedzialni (...), zaangażowani są, nie zdając sobie z tego sprawy, a w każdym razie nie wyciągając z tego faktu konsekwencji, w walki, w których tworzone są sens i wartość dzieła sztuki. Są uwięzieni w przedmiocie, który w swoim mniemaniu obierają za swój przedmiot”⁸²⁹. Stanisław Ossowski podkreślał komunikacyjny i wspólnotowy wymiar życia muzycznego, twierdząc, że dzięki muzyce możliwe jest porozumienie między uczestnikami procesu muzycznego, dzieło muzyczne uosabia bowiem „niewidzialną” wspólnotę⁸³⁰. Fakt nadania szczególnej roli dziełu w programie pilotażowym wiązało się z tym, że jest ono w ścisłej relacji z wykonawcą i odbiorcą. Rzec można za Eero Terastim⁸³¹, że to wykonawca jest ogniwem pośredniczącym między dziełem, a odbiorcą. Stockman określiła łańcuch komunikacji jako „kompozytora (nadawcę) utrwalającego dzieło w postaci zapisu nutowego, wykonawcę (lub grupę wykonawców) przekazującego muzykę za pomocą użytego przez niego instrumentarium (źródło dźwięku) oraz słuchacza (względnie grupę słuchaczy) przyjmującego zjawisko słuchowe i przekształcającego w je w treści słuchowe”⁸³². Schütz wskazuje, że „podzielanie trwającego przepływu treści”⁸³³ jest podstawą komunikacji opierającej się na wrażeniu słuchowym.

„Zarówno wykonawca, jak i słuchacz są ze sobą wzajemnie „zestrojeni”, wspólnie przeżywają ten sam tok muzyki, wspólnie stają się dojrzańsi podczas trwania

⁸²⁷ Za: *Ibidem*, s. 95.

⁸²⁸ Za: E. Krawczak, *Konteksty polskiej socjologii sztuki*, op. cit., s. 176.

⁸²⁹ *Ibidem*, s. 177.

⁸³⁰ Za: *Ibidem*, s. 35.

⁸³¹ Za: B. Mika, *Muzyka jako znak w kontekście analizy paradygmatycznej*, op. cit., s. 15.

⁸³² *Ibidem*, s. 13.

⁸³³ A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, op. cit., s. 236.

procesu muzycznego. (...) Skoro więc każde wykonanie, rozumiane jako akt komunikacji, opiera się na ciągu zdarzeń w świecie zewnętrznym – w naszym przypadku jest to przepływ słyszalnych dźwięków – można powiedzieć, iż relacje społeczne pomiędzy wykonawcą i słuchaczem oparte są na wspólnym doświadczeniu przeżywania symultaneczności w różnych wymiarach czasu”⁸³⁴.

Wykonawca zdaniem Schütza uczestniczy w „strumieniu świadomości”⁸³⁵ kompozytora i słuchacza. Nie ma znaczenia, czy dzieje się to na żywo, czy za pomocą nowoczesnych technologii w różnych wymiarach czasowych i geograficznych. Zatem zachodzi pytanie w jaki sposób treści programowe zmian odpowiadały na społeczne znaczenie dzieła muzycznego w kontekście komunikacji i integracji. Aby odpowiedzieć na to pytanie dokonano analizy treści dydaktycznych zawartych w podstawach programowych dotyczących dzieła muzycznego.

Połączenie przedmiotu kształcenie słuchu wraz z audycjami miało za zadanie skorelowanie treści obu przedmiotów, a tym samym przekazanie odpowiedniej wiedzy, która umożliwiłaby uczniowi właściwy odbiór muzyki. W związku z tym wśród celów stawianych w ramach przedmiotu kształcenie słuchu z audycjami muzycznymi było rozbudzanie zainteresowania literaturą muzyczną. Uczeń miał umieć opisać prostymi określeniami wysłuchane przykłady muzyczne, stosując podstawowe pojęcia z zakresu: elementów dzieła muzycznego (rytmiki, melodyki, harmoniki, artykulacji, agogiki, dynamiki, kolorystyki), budowy formalnej (w oparciu o budowę okresową i ewolucyjną), faktury utworu (monofonia, polifonia, homofonia). Powinien umieć określić na przykładach muzycznych cechy polskich tańców narodowych i cechy muzyki ludowej, a także wymienić i ogólnie scharakteryzować: epoki (barok, klasycyzm, romantyzm, muzykę XX i XXI w.) oraz twórczość reprezentujących je kompozytorów (w szczególności: Jana Sebastiana Bacha, Wolfganga Amadeusza Mozarta, Fryderyka Chopina, Karola Szymanowskiego), zawody związane z muzyką, w tym: wykonawca – instrumentalista i wokalista, kompozytor, dyrygent, lutnik, reżyser dźwięku, znać najważniejsze wydarzenia muzyczne (np. festiwale, konkursy), a także potrafić korzystać ze wskazanych tradycyjnych i multimedialnych zbiorów literatury muzycznej, oprogramowania komputerowego wspomagającego naukę i rozwój kompetencji muzycznych. Uczeń posiadaną wiedzę i umiejętności miał przejawiać stosując terminologię muzyczną w wypowiedziach ustnych i pisemnych w zakresie zdobytej wiedzy

⁸³⁴ *Ibidem*, s. 237.

⁸³⁵ *Ibidem*, s. 236.

i umiejętności, dostrzegać, odczytywać i wykonywać poznane struktury melodyczne, harmoniczne i metro rytmiczne, umieć scharakteryzować dzieło muzyczne⁸³⁶.

Profesor Kazimierz Sikorski, wybitny polski kompozytor i pedagog twierdził, że „wprawdzie dzieło muzyczne jest jednością, ale składa się z wielu elementów: melodii, rytmu, harmonii, dynamiki, agogiki, artykulacji, kontrapunktu, formy i zawartości emocjonalnej”⁸³⁷. W związku z tym poznawanie dzieła muzycznego stało się jednym z priorytetów pilotażowych. O doniosłej roli poznawania dzieła muzycznego świadczy też fakt udokumentowany w rozporządzeniu w sprawie ramowych planów nauczania zmieniający przedmiot szkolny „formy muzyczne” na przedmiot „analiza dzieła muzycznego” realizowany w ramach obowiązkowych zajęć edukacyjnych wspólnych dla wszystkich specjalności. W ramach tego przedmiotu uczeń nabywał umiejętności operowania pojęciami i terminami muzycznymi. Potrafił wymienić i zdefiniować elementy dzieła muzycznego (melodykę, rytmikę, harmonikę, dynamikę, agogikę, artykulację, kolorystykę). Rozróżniał i charakteryzował wybrane zasady kształtowania dzieła muzycznego takich, jak szeregowanie, ewolucyjność, okresowość. Rozróżniał i charakteryzował rodzaje faktury muzycznej, np. fortepianową, chóralną, polifoniczną, homofoniczną. Rozpознаwał też rodzaje środków wykonawczych, posługiwał się terminami z zakresu współczynników formy muzycznej, np. motyw, fraza, zdanie, temat, rozpoznawał i charakteryzował wybrane techniki kompozytorskie: ostinatową, wariacyjną, imitacyjną, przetworzeniową. W ramach nabywania umiejętności analizy dzieła muzycznego uczeń analizował słuchowo oraz wzrokowo-słuchowo formy muzyczne z uwzględnieniem cech elementów muzycznych: faktury, obsady wykonawczej, zasad kształtowania, budowy utworu oraz charakteru wyrazowego prostych form opartych na zasadzie podobieństwa i kontrastu (np.: AA1, ABA), wariacji, fugi jednotematowej, formy sonatowej, ronda. Potrafił też tworzyć wypowiedzi o dziele muzycznym w oparciu o zdobytą wiedzę i umiejętności. Porównywał analizowane dzieło muzyczne z utworami o podobnej strukturze formalnej z tej samej oraz innych epok (zwłaszcza z własnego repertuaru), porównywał też różne interpretacje analizowanego dzieła, wykorzystując również technologię informacyjną i komunikacyjną⁸³⁸. Kompetencje, które uczeń nabywał miały służyć umiejętności porozumiewania się poprzez rozumienie dzieła w odniesieniu „do rzeczywi-

⁸³⁶ Za: A. Twardowska (red.), *Podstawy programowe kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych z komentarzami*, op. cit., s. 109.

⁸³⁷ J. Marchwiński, *O znaczeniu kształcenia kameralnego muzyków* [w:] L. Kataryńczuk-Mania (red.), *Edukacja artystyczna. Nowe wyzwania*, op. cit., s. 240.

⁸³⁸ Za: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, op. cit., s. 127–128.

stości zewnętrznej wobec niego, rozumieniu go poprzez analizę struktury samego dzieła sztuki elementów w nim zawartych. Trzeci rodzaj rozumienia – mieszany uwzględniał czynniki zewnętrzne i właściwości autonomiczne”⁸³⁹.

Bardzo ważnym było, aby uczeń mógł odnieść słuchane lub wykonywane dzieło nie tylko w historycznym kontekście, ale też społecznym, tak jak to uczyniła Stefania Łobaczewska w „*Zarysie historii form muzycznych*”, aby potrafił określić uwarunkowania dotyczące społecznych wyznaczników rozwoju muzyki świeckiej i kościelnej, form muzycznych, instrumentarium, obsady orkiestrowej, bytu społecznego kompozytorów, wykonawców⁸⁴⁰.

Innymi przedmiotami pomagającymi zrozumieć kontekst analizowanego i wykonywanego dzieła była historia muzyki z literaturą muzyczną. Celem kształcenia było m.in. zdobywanie wiedzy z zakresu historii muzyki, pojęć i terminów muzycznych niezbędnych do opisu i analizy zjawisk muzycznych w literaturze – od starożytnej Grecji do czasów współczesnych, tworzenie wypowiedzi na temat dziejów muzyki, jej twórców i rozwoju historycznym na podstawie poznanej literatury muzycznej, a także kształcenie umiejętności analizy i interpretacji utworów muzycznych. Uczeń wykorzystywał zdobytą wiedzę do opisu i analizy dzieł muzycznych. W ramach zdobywania wiedzy z zakresu historii muzyki, pojęć i terminów muzycznych niezbędnych do opisu i analizy zjawisk muzycznych w literaturze uczeń miał za zadanie poprawnie posługiwać się terminami i pojęciami muzycznymi, określającymi: elementy muzyki (rodzaje melodyki, rytmiki, harmoniki i współbrzmień, kolorystyki, artykulacji, agogiki, dynamiki i ich najczęściej spotykanych włoskich określeń), a także rodzaje faktury muzycznej (np. homofoniczna, polifoniczna; instrumentalna, wokalna). Uczeń miał za zadanie rozróżniać rodzaje notacji muzycznych oraz potrafić rozwinąć stosowane w partyturze skróty nazw instrumentów orkiestry, określać i charakteryzować: współczynniki dzieła muzycznego (np. motyw, fraza, temat, kadencja, aria, recytatyw), podstawowe zasady kształtowania formy (ewolucyjność, okresowość), techniki kompozytorskie charakterystyczne dla różnych stylów historycznych. Powinien także określać funkcje muzyki (np. sakralna, taneczna, rozrywkowa), rozróżniać i charakteryzować gatunki i formy muzyczne typowe dla poszczególnych epok, rozróżniać i określać instrumentarium oraz obsady wykonawcze charakterystyczne dla poszczególnych epok. W ramach tego przedmiotu uczeń charakteryzował twórczość kompozytorów reprezentatywnych dla epoki, stylu, kierunku, szkoły lub ugrupowania artystycznego. Przedmiot ten przygotowywał ucznia do

⁸³⁹ Za: M. Gołaszewska, *Odbiorca sztuki jako krytyk*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1967, s. 208.

⁸⁴⁰ S. Łobaczewska, *Zarys historii form muzycznych*, op. cit., s. 55–169.

samodzielnej pracy w zakresie historii muzyki, a także do aktywnego udziału w życiu muzycznym⁸⁴¹.

Innym przykładem przedmiotu wspierającego umiejętność rozumienia i interpretowania dzieła muzycznego była historia muzyki jazzowej z literaturą muzyczną, która za cele kształcenia stawiała sobie zdobywanie podstawowej wiedzy muzycznej, niezbędnej do opisu i analizy zjawisk muzycznych, kształcenie umiejętności wypowiadania się o muzyce jazzowej, a także zdobywanie wiedzy w zakresie opisu, analizy i interpretacji dzieła muzycznego. Uczeń samodoskonalił się w zakresie historii muzyki jazzowej, gromadził nagrania, wyszukiwał, selekcjonował i dokonywał oceny informacji o muzyce i jej dziejach, m.in. wykorzystując technologię informacyjną i komunikacyjną. Uczeń zdobywając podstawową wiedzę muzyczną, niezbędną do opisu i analizy zjawisk muzycznych posługiwał się faktami, pojęciami i terminami muzycznymi, związanymi z elementami muzyki takimi jak rodzaje melodyki, rytmiki, harmoniki, artykulacji, dynamiki i ich spotykane angielskie określenia, rozróżniał rodzaje notacji muzycznej, stosowane skróty nazw akordów, zapisu melodii i rytmu, określał i charakteryzował techniki improwizacyjne i kompozytorskie różnych stylów, potrafił rozróżnić funkcje muzyki (np. artystyczna, sakralna, taneczna, rozrywkowa), rozróżniał i określał instrumentarium oraz obsady wykonawcze typowe dla poszczególnych stylów muzyki. Umiał scharakteryzować twórczość kompozytorów reprezentatywnych dla stylu, kierunku, lub ugrupowania artystycznego, wybranych wirtuozów jazzowych, dostrzegając związki ich twórczości z biografią. Rozpoznawał i opisywał cechy stylów muzycznych XX w. – od bluesa do jazzu współczesnego oraz muzykę jazzową w Polsce II poł. XX w. Potrafił uporządkować chronologicznie style, postaci kompozytorów reprezentatywnych dla stylu, techniki improwizacji i kompozycji, instrumentację i obsady wykonawcze i przejawiał to w swoich wypowiedziach. W ramach tego przedmiotu poznawał podstawowy repertuar standardów jazzowych, a zdobytą wiedzę z zakresu historii muzyki wykorzystywał w sposób praktyczny do tworzenia własnych interpretacji literatury, np. standardów jazzowych, prezentując własne poglądy na temat muzycznej twórczości, uczestnicząc w różnych formach życia muzycznego, jak koncerty, popisy i inne wydarzenia artystyczne⁸⁴².

Przedstawione powyżej treści odnoszą się do jak najszerszego poznawania dzieła, jako zjawiska społecznego, powstającego w danym kontekście nie tylko historycz-

⁸⁴¹ Za: A. Twardowska (red.), *Podstawy programowe kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych z komentarzami*, op. cit., s. 143–145.

⁸⁴² *Ibidem*, s. 146–147.

nym, ale też społecznym, odtwarzanym przez wykonawcę dla publiczności, czyli danej zbiorowości społecznej od której otrzymuje informację zwrotną (np. aplauz). To dzięki komunikacji poprzez dzieło można sprawić, by ludzie poznawali się wzajemnie, odkrywali swoje zainteresowania, zaplecze kulturowe, schematy działania.

Zmiany pilotażowe zostały tak pomyślane, aby dzieło muzyczne można było traktować za Umberto Eco, jako formę otwartego przekazu⁸⁴³, „polegającego czy to na swoistym oddziaływaniu utworu na odbiorcę⁸⁴⁴, czy to na ekspresji⁸⁴⁵ czy „na pewnego rodzaju intensyfikacji wartości przeżycia jednostkowego oraz stosunków międzyludzkich” – jak twierdzi John Blacking⁸⁴⁶. Zależności występujące pomiędzy formą dzieła w stosunku do otwartości w sytuacji odbioru wyraźnie wskazują, że aby odbiorca mógł być aktywny potrzebna jest wiedza zawarta w treściach programowych i wzmacniana poprzez dodatkowe zajęcia np. w ramach modułów w zakresie szkoły II stopnia. Tak przygotowany odbiorca jest w stanie ustosunkować się do „dzieła otwartego, które opiera się na neutralnym opisie, a zatem nie rozstrzyga o lepszych lub gorszych artystycznych przedsięwzięciach. W tej sytuacji z jednej strony artysta udostępnia odbiorcy dzieło otwarte z możliwością wielokrotnej interpretacji, z drugiej zaś, odbiorca z zaprogramowanego i rozumianego jako spektrum informacji dzieła czerpie w zależności od własnych potencji”⁸⁴⁷. Zaletą systemu otwartego jest też zachowanie historycznego wymiaru dzieła sztuki, przy dążeniu do określenia jego istoty oraz braku normatywnego nastawienia⁸⁴⁸.

Obserwacje poczynione podczas dyskusji ekspertów piszących podstawy programowe wskazują, że istnieje ciągła potrzeba korelacji podawania treści teoretycznych w odniesieniu do działań praktycznych. Przykładem tutaj może być głos instrumentalistów mówiący, że w momencie kiedy pracują z uczniem nad formą allegro sonatowego on uczy się dopiero o historii muzyki starożytnej Grecji. Wiele głosów dotyczyło zredukowania treści teoretycznych podawanej uczniowi. Jednocześnie mówiono o wadze analizy formalnej, kontekstu społeczno-historycznego w pracy nad utworem.

W związku z tym, aby oczekiwać od ucznia kompletnego zrozumienia wykonywanego dzieła niezbędne jest dostarczenie mu treści, które wzbogacą i uzupełnią odczytanie zapisu nutowego danego utworu. Tylko wtedy młody adept sztuki muzycznej bę-

⁸⁴³ Za: A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015, s. 235–236.

⁸⁴⁴ Za: *Ibidem*, s. 235–236.

⁸⁴⁵ Za: *Ibidem*, s. 236.

⁸⁴⁶ Za: M. Piotrowski, *Autonomiczne wartości muzyki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 1984, s. 12–13.

⁸⁴⁷ Za: E. Krawczak, *Konteksty polskiej socjologii sztuki*, op. cit., s. 177.

⁸⁴⁸ Za: *Ibidem*, s. 177.

dzie miał poczucie integracji społecznej, będzie brał udział w czymś, co jest mu bliskie i znajome. Co więcej to jego przesłanie odnośnie integracji z dziełem i jego twórcą, jako wykonawcy będzie podzielane przez odbiorców. W ten sposób powstaje wspólnota doświadczająca tych samych wartości, mogąca uczestniczyć w tej samej formie wyrazu artystycznego. W tym miejscu należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt społeczny, a mianowicie na płaszczyzny komunikacji jakie powstają podczas koncertów na żywo i odbioru, bądź też przekazywania treści muzycznych za pomocą nowoczesnych technologii. Jak wskazuje analiza treści podstaw programowych uczeń miał za zadanie aktywnie uczestniczyć w życiu muzycznym, chociażby przez odbiór muzyki podczas koncertów na żywo. Wszystko to po to aby doświadczyć poczucia wspólnoty z innymi odbiorcami podczas koncertu w filharmonii, czy operze, aby umieć dostosować się do reguł tam panujących, aby utożsamiać się z wartościami danej wspólnoty (np. nie bić brawa pomiędzy częściami utworów cyklicznych). Możemy zatem stwierdzić, że przesłanką do realizacji treści programowych nie były tylko aspekty artystyczne, ale też społeczne, bo odnosiły się do procesów zachodzących w danej grupie społecznej. To w jakiej wspólnocie uczeń był w stanie uczestniczyć zależało od jego znajomości języka muzycznego, czy też wiedzy teoretycznej pozwalającej analizować wykonywane dzieło muzyczne. Ważna w tym aspekcie była atmosfera i aura danego miejsca. Dobrym przykładem będzie realizacja wspólnych wyjść na koncerty, czy też prezentacja umiejętności uczniów szkół muzycznych w filharmoniach, czy akademiach muzycznych (np. koncerty uczniów Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia im. Karola Kurpińskiego z Warszawy). Podejmowane działania należy odnieść do dobra jakie niesie ze sobą komunikacja muzyczna, a mianowicie do interakcji, którą posługiwał się i tak mocno akcentował Georg Simmel. Nowe technologie, których znaczenie było przedmiotem rozważań w trakcie trwania konferencji szkolnictwa artystycznego w 2014 r i podczas wielu szkoleń CENSA pozwalają nam na komunikację i integrację w wymiarze wykonawcy i odbiorcy w różnych kulturach i pod różnymi szerokościami geograficznymi. To dzięki uniwersalnemu językowi muzycznemu możemy porozumiewać się bez ograniczeń. Mając na uwadze korzyści płynące z takiej integracji młodzi muzycy byli w programie pilotażowym wyposażani w wiedzę i umiejętności techniczne pozwalające na taką komunikację.

Muzyka umożliwia komunikację pomiędzy ludźmi, pełni w społeczeństwie funkcję nośnika pewnych treści, znaczeń, symboli. Czyni to za pomocą specyficznego języka, którego poznawanie w relacji wykonawca-wykonawca, wykonawca-odbiorca stało się priorytetem w działaniach programowych. Muzyka jednoczy ludzi, wspólne

muzykowanie wykształca szereg kompetencji społecznych. „Wspólnie podzielana wiedza na temat muzyki (przekazywana z pokolenia na pokolenie) sposobów jej tworzenia i odbioru, identyfikacji gatunków muzycznych itp. jest matrycą dla wszystkich działań związanych z procesem muzycznym. Tu właśnie realizuje się integracyjna funkcja sztuki dźwięków, i to na wielu poziomach”⁸⁴⁹.

Hipoteza zakładająca, że program zmian pilotażowych uwzględniał w dużym stopniu potrzebę kształcenia uczniów w zakresie komunikacyjnych i integracyjnych funkcji muzyki, została pozytywnie zweryfikowana i odnosiła się do relacji wykonawca-wykonawca, wykonawca-odbiorca, pozostawiając w centrum uwagi dzieło kompozytora, jako ośrodek relacji społecznych. Komunikacja i integracja adresatów działań pilotażowych skutkowałą wypracowaniem wspólnych rozwiązań i treści legislacyjnych, których dowody odnajdujemy w treściach podstaw programowych.

6.4. Realizacja funkcji tożsamościowej, użytkowej i rozrywkowej muzyki

Ostatnią hipotezą, która została postawiona jest założenie, że program zmian pilotażowych pozwalał uczniom nabyć kompetencje potrzebne do realizacji funkcji tożsamościowej, użytkowej i rozrywkowej, tak aby muzyka będąca elementem tożsamości jednostek i grup społecznych stawała się sprzężeniem sztuki z zabawą towarzyszącą różnym wydarzeniom w sferze prywatnej i publicznej.

Działania pilotażowe programowe, wspierały adeptów sztuki muzycznej w procesie wypracowywania tożsamości na różnych poziomach – narodowym, lokalnym, wspólnotowym, jednostkowym, ale także globalnym⁸⁵⁰.

W wyniku obserwacji uczestniczącej dokonywanej podczas spotkań z dyrektorami i społecznościami szkół pilotażowych, jak również w wyniku analizy dokumentów przygotowanych przez twórców pilotażu należy stwierdzić, że podejmowanie działań mających na celu podtrzymywanie tożsamości w jej różnych wymiarach było przedmiotem dyskusji i rozważań. Realizatorzy zmian pilotażowych zastanawiali się o jaką identyfikację, czy samookreślenie chodzi. Zadawali sobie pytanie co kryje się za pojęciem tożsamości w odniesieniu do działań szkół artystycznych? Dlaczego należy do niej wracać i jakie są tego powody? Bez wątplenia z odpowiedzią przychodzi Jean Monnet, jeden z twórców Wspólnoty Europejskiej, który pod koniec życia stwierdził „, gdybym mógł

⁸⁴⁹ B. Jabłońska, *Socjologia muzyki*, op. cit., s. 38.

⁸⁵⁰ Za: G. Delanty, *Handbook of Contemporary. European Social Theory*, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York 2006, s. 14.

zacząć od początku zacząłbym od kultury”⁸⁵¹. Tożsamością, jako wartością społeczną zainteresował się Erik Erikson, wprowadzając to pojęcie do nauk społecznych. Zapewne twórców i realizatorów pilotażu najbardziej interesowała tożsamość kulturowa, czyli „tożsamość społecznej zbiorowości ujmowana w kategoriach inności danej kultury w stosunku do innych kultur”⁸⁵². Tożsamość kulturowa „zakorzenia jednostkę w życiu społecznym”⁸⁵³ i „jest łącznikiem pomiędzy systemem kultury i systemem społecznym,” a także „czynnikiem międzyosobowej komunikacji”⁸⁵⁴. Ten rodzaj tożsamości pełni wiele różnych ról, funkcji w danej zbiorowości. Jest pomostem pomiędzy jednostką, a grupą społeczną, łącznikiem między systemem kulturowym a społecznym, służy komunikowaniu, określa hierarchie w grupie i pełni funkcję integrującą⁸⁵⁵.

Realizatorzy pilotażu zwracali uwagę na to, że współczesny człowiek posiada złożoną tożsamość, ze względu na kraj urodzenia, środowiska z którego pochodzi, miejsca zamieszkania, posługiwanie się kilkoma językami, dialektami, pełni różne role itp. Te różne płaszczyzny tożsamości wzajemnie się dopasowują. Zbiorowość, w której funkcjonujemy wpływa na naszą tożsamość. „Każdy człowiek musi sobie torować przejście pomiędzy szlakami, na jakie się go popycha, a tymi, na które mu się zabrania wstępu lub gdzie na niego czyhają pułapki” – pisze Amin Maalouf⁸⁵⁶. Złożoność tożsamości objawia się też tym, że dana jednostka funkcjonując w danym środowisku odznacza się tożsamością indywidualną. Przykładem może być tożsamość dziecka pobierającego edukację w szkole muzycznej, który ma odmienne wzorce i cele niż grupa rówieśnicza. Już samo przestąpienie progu szkoły powoduje odmienność zachowań, bo inne są wzorce kulturowe, artystyczne.

„Tożsamość jednostki najczęściej rozumie się jako świadomość własnych cech, które składają się zarówno na poczucie odrębności danej jednostki jak i na podobieństwa z innymi jednostkami, przy jednoczesnym poczuciu ciągłości w czasie i świadomości, że jest się wciąż tą samą osobą, mimo zmieniających się warunków i rozwoju jej samej”⁸⁵⁷. Natomiast „tożsamość grupy jest to podobny sposób

⁸⁵¹ L. Węgrzyn-Odzioba, *Europejska tożsamość kulturowa w ponowoczesnym świecie* [w:] S. Partycycki (red.), *Nowoczesność i ponowoczesność. Społeczeństwo obywatelskie w Europie Środkowej i Wschodniej*, t. 1, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 208.

⁸⁵² *Ibidem*, s. 209.

⁸⁵³ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, PWN, Warszawa 2000, s. 40.

⁸⁵⁴ *Ibidem*, s. 42.

⁸⁵⁵ *Za: Ibidem*, s. 42.

⁸⁵⁶ *Za: M. Golka, Konstruowanie tożsamości – czynniki społeczno-kulturowe*, Wydział Prawa i Administracji UAM, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2012, nr 2, s. 212.

⁸⁵⁷ L. Dyczewski, *Trwałość kultury polskiej* [w:] L. Dyczewski (red.), *Wartości w kulturze polskiej*, op. cit., s. 38.

rozumienia, przeżywania, zachowania i działania członków grupy w ramach aktualnie żyjącego pokolenia, jak też w ciągu wielu pokoleń”⁸⁵⁸.

Nurtującym jest pytanie dlaczego dla twórców pilotażu tożsamość indywidualna i grupowa była tak ważna. Odpowiedź odnajdujemy w tezach np. Platona, który o tożsamości pisze, że ta „nieustannie się przemienia i nieustannie konstytuuje sama siebie, to koncentrując się w sobie, to rozpraszając się. Poddaje się bowiem łatwo temu, co inne, lecz tę inność usiłuje podporządkować sobie”⁸⁵⁹. Emanuel Lévinas stwierdza: „Ja jest tożsame nawet w swych przemianach”⁸⁶⁰. Anthony Giddens zasadnie twierdzi, że „tożsamość jednostki nie jest po prostu czymś danym jako wynik ciągłości jej działania, ale czymś, co musi być [...] wytwarzane i podtrzymywane przez refleksyjnie działającą jednostkę.”⁸⁶¹ Amin Maalouf dopowiada: „tożsamość nie jest nam dana raz na zawsze, ona się tworzy i przeobraża w ciągu naszego życia”⁸⁶². W tożsamości przejawiają się wahania, przyływy i odpływy, pewność i niepewność. Gordon Mathews podkreśla, że tożsamość nie jest ani jasno określona i dana raz na zawsze, jak się niekiedy sądzi, ani też tak krucha, jak twierdzą inni⁸⁶³.

Nic więc dziwnego, że funkcja tożsamościowa determinowała działania pilotażowe, które nawiązywały do spostrzeżeń Margaret Mead, mówiących, że na zmianę tożsamości wpływa zmiana koncepcji życia, kiedy zmienia się ideologia, wiara, czy też następuje uprzemysłowienie, a wraz z tym upowszechnienie np. kultury masowej⁸⁶⁴. Zestawia tę zmianę z pierwotnym układem, kiedy w danej społeczności wszyscy byli do siebie podobni, mieli te same wzory i jasno określone role. Kontekst społeczny, podkreślony odniesieniem kulturowym dawał silne podstawy do odczuwania tożsamości⁸⁶⁵. Można za Margaret Mead stwierdzić, że przemiany społeczne, zmiana wartości życiowych i kulturowych, aspiracje dzieci i refleksyjność ich rodziców spowodowała włączenie do priorytetów zmian pilotażowych działań nawiązujących do funkcji tożsamościowej muzyki. Ale czy tylko?

Odpowiedzią może być stwierdzenie, że „sztuka to rzecz wieczna, a nie chwilowa, nie dla jednego pokolenia”⁸⁶⁶. Zatem warto do niej powracać i zachęcać społeczności szkół artystycznych do większej aktywności w tym zakresie. Od pierwszego spotkania dyrektorów wybranych szkół muzycznych prezentującego założenia nowego pro-

⁸⁵⁸ *Ibidem*, s. 40.

⁸⁵⁹ M. Golka, *Konstruowanie tożsamości – czynniki społeczno-kulturowe*, op. cit., s. 208.

⁸⁶⁰ *Ibidem*, s. 208.

⁸⁶¹ *Ibidem*.

⁸⁶² *Ibidem*, s. 209.

⁸⁶³ Za: *Ibidem*.

⁸⁶⁴ Za: *Ibidem*.

⁸⁶⁵ Za: *Ibidem*, s. 210.

⁸⁶⁶ S. Kisielewski, *Tematy wojenne*, „Tygodnik Powszechny” 1945, nr 9, s. 14.

gramu i pomysłu na szkolnictwo muzyczne ten szczególny ukłon ku tożsamości zestawiano z wyjątkowym wystąpieniem Ignacego Jana Paderewskiego, który w przemówieniu wygłoszonym podczas uroczystego wieczoru w Teatrze im. Skarbka we Lwowie 24 października 1910 r z okazji 100. Rocznicy urodzin Fryderyka Chopina powiedział: „sztuka, a nawet filozofia, jak wszystko co pochodzi z głębi duszy ludzkiej, co powstaje z zespołu uczucia z rozumem musi nosić cechy plemienne, musi mieć narodowe piętno. Powstają ludzie i narody, gwiazdy, słońca, światy, by brzmieć, by dźwięczeć, a gdy ucichną, życie ich gaśnie, Wszystko gra, śpiewa, mówi. Wszystko, tylko własnym ruchem, własnym głosem i mową własną. Mówi, gra, śpiewa i narodu dusza, a jak? Słyszymy w Szopenie... Muzyka ludzka jest tylko fragmentem muzyki wiecznej. W jej formach, myślą i ręką człowieka stworzonych, zachodzą częste przeobrażenia. Czasy się zmieniają, ludzie się zmieniają, myśli, uczucia coraz to inne przywdziewają szaty. Synowie niechętnie uchylają czoła przed tern, co było Ich ojców podziwu i zachwytu przedmiotem. Każdemu nowemu pokoleniu, w zaraniu życia zwłaszcza, w godzinach marzeń i pragnień, upojen i porywów młodości, zdaje się, żeono tylko pcha ludzkość ku nieznanym wyżynom, na nowe kieruje je tory, żeono tylko jest powołane do wielkich myśli, do wielkich czynów i do dzieł wielkich. Każde pokolenie pragnie mieć piękno własne. To też powstają dzieła sztuki w tym poczęte duchu, powstają, by usłużyć potrzebom chwili, powstają i trwają niekiedy krócej, niż ich twórcy. Ale powstają i inne, które trwają dłużej, z których po latach wielu widnieje jeszcze znamię pokoleń kilku, znamię epoki i ideału, co jej przyświecał”⁸⁶⁷. Paderewski wyraźnie wskazuje na fakt, że każde nowe pokolenie ma swoją estetykę, emocje, nie zawsze hołduje tradycji. Taka postawa młodości wskazuje na „wewnętrzne niedopasowanie systemów kulturowych”⁸⁶⁸. Zwracając się w analizie działań pilotażowych ku funkcji tożsamościowej, na podkreślenie zasługuje konieczność poznania zwyczajów, obrzędów, tradycji związanych z tożsamością poprzednich pokoleń, która stała przed adeptami sztuki muzycznej. „Charakterystyczna dla współczesnego świata jest zgoda na istnienie rozłamu międzypokoleniowego i oczekiwanie, że każde nowe pokolenie żyć będzie w nowym świecie technologicznym”⁸⁶⁹.

Muzyka określa tożsamość jednostki, grupy społecznej, narodu. Integruje wokół wartości narodowych wytwarzając tym samym tożsamość narodową. Tworzą się pewne wzorce, które przekazywane są następnym pokoleniom, wcześniej jednak ucząc tych wartości i otwartości w ich przyjmowaniu. To właśnie ten „system wartości rozwijany

⁸⁶⁷ I. J. Paderewski, *Muzyka symfonią życia*, Fenomen Polska, 2011, nr 1, s. 16–17.

⁸⁶⁸ Z. Baumann, *Szkice z teorii kultury*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2017, s. 327.

⁸⁶⁹ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, op. cit., s. 100

w ramach kultury wywiera poważny wpływ na przebieg życia społecznego⁸⁷⁰, „przez ustalanie modeli zachowania się, instytucji, przedmiotów, dzieł sztuki itp. Wzór wyraża pewną ustaloną i przyjętą w danej kulturze regularność przebiegu zjawisk, jest ustalonym schematem, który pozwala odczytać i zrozumieć zachowania”⁸⁷¹. Józef Reiss utrzymywał, że odpowiednio nauczana muzyka może tylko uszlachetniać ludzką duszę i spowodować, że Polacy docenią swoją kulturę muzyczną.

Wśród różnych płaszczyzn, które były rozpatrywane przez realizatorów zmian pilotażowych była tożsamość narodowa związana z kulturą narodową. Jak twierdzi Antonina Kłoskowska „kultura narodowa stanowi szeroki i złożony układ (syndrom) sposobów działania, norm, wartości i symboli, wierzeń i dzieł symbolicznych, który przez jakąś zbiorowość społeczną używany jest za własny, jej w szczególności przysługujący, wyrosły z jej tradycji i historycznych doświadczeń oraz obowiązujący w jej obrębie. Każda kultura narodowa dysponuje kanonicznym – lub inaczej klasycznym zespołem dzieł artystycznych, wiedzy, norm i zasad, których znajomość uważa się za obowiązującą członków zbiorowości narodowej która jest wpajana nowym pokoleniom w procesie kulturalizacji, czyli wprowadzania w kulturę przez tradycję rodzinną, środowisko i specjalne instytucje oświatowe”⁸⁷². Marian Filipiak za Ryszardem Dyonizakiem określa kulturę narodów, jako „zespół elementów kulturowych charakterystycznych dla członków danego narodu, rozumianych jako dziedzictwo przodków, które należy znać i kultywować. Elementy kultury narodowej pełnią funkcję integrującą członków danej zbiorowości społecznej oraz podtrzymując system społeczny. Stanowią podstawę integracji, a także ciągłości, trwania i rozwoju; wyznaczają swoiste widzenie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości własnego narodu. Taką funkcję pełniła na przykład kultura w okresie zaborów”⁸⁷³.

Poziom narodowy to hymn narodowy, pieśni patriotyczne, kompozycje narodowe i twórcy narodowi. Na narodowy i więziotwórczy charakter zwracali uwagę Jean-Jacques Rousseau i Johann Gottfried von Herder, analizując związki muzyki z językiem oraz wspólnotowo podtrzymywane rytuały muzyczne⁸⁷⁴.

W wyniku analizy sprawozdań z przebiegu pilotażu, a także raportu z jego ewaluacji, obserwacji wizyt studyjnych stwierdzono, że szczególne znaczenie w budowaniu

⁸⁷⁰ Za: J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965, s. 60.

⁸⁷¹ *Ibidem*, s. 62.

⁸⁷² A. Kłoskowska, *Kultura narodowa* [w:] A. Kłoskowska (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX w.*, *op. cit.*, s. 67.

⁸⁷³ M. Filipiak, *Socjologia kultury*, *op. cit.*, s. 67.

⁸⁷⁴ Za: B. Jabłońska, *Socjologia muzyki*, *op. cit.*, s. 39.

tożsamości narodowej miały w programie pilotażowym chóry i orkiestry. Oczywiście przedmioty te istniały we wcześniejszych ramowych planach nauczania. Natomiast zmiany pilotażowe pozwoliły na odmienne podejście do realizacji tych przedmiotów w zależności od zapotrzebowania danego środowiska. Wyraźnie na to wskazuje „Raport z ewaluacji pilotażu planowanych do wdrożenia zmian w szkołach muzycznych I stopnia” pokazując różnorodność w traktowaniu tych przedmiotów. „Badani dyrektorzy godziny, którymi dysponują wykorzystują w bardzo różnorodny sposób, uwzględniając potrzeby lokalne i środowiskowe. Głównie jednak przeznaczają je na chór i orkiestrę”⁸⁷⁵. W wywiadach odnajdujemy takie oto stwierdzenia „na orkiestrę i chór u nas przewidywaliśmy w planie poprzednim po dwie godziny... Na czwartą piątą i szóstą klasę wykorzystywałam moją autonomię i wprowadzałam chór wcześniej, bo w szóstej klasie dzieci nie mają czasu” „W tych młodszych klasach, czyli I–III działu sześcioletniego i I–II cyklu czteroletniego, tam wprowadziliśmy chór. „...dołożyłam godzinę do chóru, dzieci bardzo lubią śpiewać w chórze, mają ogromne osiągnięcia”. „Tutaj na razie zostawiliśmy 2h orkiestry i 2h chóru. W ramówce jest po jednej godzinie, ale dzieciaki chodzą po dwie tak, jak było od tej pory. Jest ta jedna godzina dla orkiestry i tych, co chodzą na orkiestrę oraz jedna godzina dla chóru dodatkowa”. „Dodajemy je do chóru i orkiestr, dodajemy je do zajęć dodatkowych w postaci zespołu piosenki, zespołu folklorystycznego, dalej, czytania nut głosem, i w ostatnich klasach cyklów będzie kształcenie słuchu jeszcze”. „Poza tym godzinę dodałam na orkiestrę dętą, która u nas jest, zważywszy, że jest sekcja instrumentów dętych, bardzo rozbudowana”⁸⁷⁶.

Chóry i orkiestry to zespoły, które najczęściej pracowały nad repertuarem związanym z muzyką polską, muzyką związaną z tradycją danego regionu. Uczniowie na tych zajęciach przygotowywali się do wykonania hymnu narodowego, pieśni patriotycznych, pierwszych oper narodowych (wystawienie w sochaczewskiej szkole muzycznej wodewilu „Cud mniemany, czyli Krakowiacy i Górale” Wojciecha Bogusławskiego), utworów muzyki religijnej. Te wszystkie utwory możemy zaliczyć do symboli podtrzymujących tradycje, budujących „narodową świadomość kulturalną”⁸⁷⁷. Karol Szymanowski o takich działaniach pisał w sposób następujący „aby lepiej zrozumieć całą złożoność społecznych funkcji muzyki trzeba wziąć pod uwagę symboliczny aspekt rzeczywistości społecznej dotyczącej muzyki, który jest ogromnie

⁸⁷⁵ L. Korporowicz, S. Jaskuła, *Raport z ewaluacji pilotażu planowanych do wdrożenia zmian w szkołach muzycznych I stopnia*, op. cit., s. 178.

⁸⁷⁶ *Ibidem*, s. 178.

⁸⁷⁷ K. Szymanowski, *Fryderyk Chopin* [w:] M. Demska-Trębacz, L. Grabowski (red.), *Spółeczeństwo i sztuka. Antologia tekstów*, op. cit., s. 115.

ważny, choć trudny do precyzyjnego ujęcia. Symbole, pojęcia warunkujące i warunkowane danej rzeczywistości społecznej, stanowią niekiedy kwintesencję społeczeństwa i stanowią czynnik cementujący je. Związane z dziełami muzycznymi, które same mogą być symbolami, z ideami i wartościami zbiorowości dotyczącymi muzyki, zawsze są tylko nieadekwatnym i niepełnym ich wyrazem. Hymny narodowe, pieśni patriotyczne i rewolucyjne wszystkich czasów, pierwsze opery narodowe, wagnerowskie motywy przewodnie i dramaty z których one pochodzą, wolnomularska muzyka Amadeusza Mozarta „Czarodziejski flet”, liczne utwory muzyki religijnej – wszystkie te dzieła odznaczają się bardziej lub mniej wyraźną symboliką. W ten sposób dzieła muzyczne, jakkolwiek wyrażając tylko częściowo i zgodnie ze specyficznymi możliwościami swego języka treści semantyczne, przekazywały te treści słuchaczom indywidualnym i społeczności zbiorowej, która je formułowała i do której one się zwracały. Wieloznaczność ekspresyjnych i symbolicznych możliwości muzyki była regulowana przez odpowiednie konwencje społeczne, które niekiedy były instytucjonalizowane”⁸⁷⁸.

Twórcy pilotażu odnosząc się do funkcji tożsamościowej muzyki, a w tym do narodowej tożsamości odwoływali się do tradycji. Ważność tego aspektu podnosiła Sławomira Żerańska-Kominek, która twierdzi, że „niektórzy badacze sądzą, że tradycja muzyczna stanowi najważniejszy przejaw tożsamości i ciągłości kulturowej i jako taka powinna być głównym przedmiotem badania etnomuzykologii”⁸⁷⁹. Według Jerzego Szackiego tradycja to proces przekazywania dóbr kultury z pokolenia na pokolenie, tradycja to także dziedzictwo kulturowe. Tradycja to „wzory odczuwania, myślenia i postępowania, które ze względu na swą rzeczywistą lub domniemaną przynależność do społecznego dziedzictwa grupy są przez jej członków wartościowane dodatnio lub ujemnie”⁸⁸⁰. Zdaniem Zofii Lissy „tradycja wyraża się w stosunku do określonej grupy odbiorców muzyki do danej twórczości – jest więc cechą relatywną, czymś co realizuje się pomiędzy dziełem, a konsumentami, a nie tkwi jako cecha obiektywna w samym dziele, choć niewątpliwie przejawia się w niektórych jego obiektywnych właściwościach. Dlatego właśnie może ulegać zmianom, nawet w ramach jednego środowiska narodowego”⁸⁸¹. Ivo Supićić twierdzi, iż tradycja „nie jest tylko zbiorem dzieł, czy wytworów ludzkich, lecz także zbiorem koncepcji, postaw, skłonno-

⁸⁷⁸ *Ibidem*, s. 10.

⁸⁷⁹ S. Żerańska-Kominek, *Muzyka w kulturze. Wprowadzenie do etnomuzykologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1995, s. 293.

⁸⁸⁰ J. Szacki, *Tradycja. Przegląd problematyki*, PWN, Warszawa 1971, s. 187.

⁸⁸¹ Z. Lissa, *O stylu narodowym* [w:] M. Demska-Trębacz (red.), *O społecznych problemach muzyki: antologia tekstów autorów polskich*, op. cit., s. 135.

ści, gustów i nawyków”⁸⁸². Muzyka może odnosić się do tożsamości narodu, ale też danej grupy społecznej, podkreślać jej „status społeczny, przynależność klasową (w tym sensie muzyka ma moc dystynktywną w rozumieniu Pierre’a Bourdieu), cenzus majątkowy, czy członkostwo w muzycznej subkulturze”⁸⁸³. O tradycji jest mowa w końcowych wzruszających kadrach filmu Stanisława Barei „Miś”. Adam Czech w swojej rozprawie „Ordynaci i trędowaci. Społeczne role instrumentów muzycznych”, wskazywał na przynależność tożsamościową muzyki wykonywanej na danym instrumencie w stosunku do osób o danym statusie społecznym. Takie próby podejmował wcześniej Michał Kleofas Ogiński z Retowa, ksiądz, kompozytor, teoretyk muzyki, pamiętnikarz, w swoich „Listach o muzyce”⁸⁸⁴.

Powyższe aspekty tożsamości narodowej odnosimy do tradycji lokalnej, przejawiającej się w organizacji lokalnych uroczystości typu festyny, koncerty muzyki regionalnej, rocznice, święto miasta (przykładem może być udział sochaczewskiej szkoły muzycznej w Świącie Mieszkańców-Dniach Sochaczewa, które podkreślają wspólnotowy charakter mieszkańców danego regionu). Tradycja lokalna znalazła swoje miejsce w działaniach pilotażowych. Wypowiedzi dyrektorów szkół pilotażowych wskazują, że aspekt ten był bardzo ważny ze względu na fakt, iż „szczególną rolę w rozwoju artystycznym i społecznym ucznia ma nie tylko nauczyciel, ale także środowisko lokalne w którym funkcjonuje szkoła”⁸⁸⁵. Nabywanie w szkole muzycznej kompetencji społecznych i artystycznych, pozwalają uczniowi pełnić role społeczne, będące „sumą wzorów kulturowych”⁸⁸⁶, a budująca się w ten sposób tożsamość lokalna była sposobem „uporządkowania konstruowanych ról społecznych”⁸⁸⁷.

W wyniku obserwacji wizyt studyjnych, spotkań doradców metodycznych, dyrektorów szkół pilotażowych postawiono tezę, że aby młody człowiek mógł się identyfikować z kulturą danego regionu, z tradycjami, musi je wpierw poznać i w nich uczestniczyć. Identyfikacja ma wiele znaczeń i jest procesem „przenoszenia reakcji i uczuć wobec jednej osoby na inną osobę”⁸⁸⁸.

W rozważaniach nad tożsamością w kontekście działań pilotażowych należy odnieść problem identyfikowania do wymiaru lokalnego, środowiskowego. Aspekt

⁸⁸² I. Supić, *Wstęp do socjologii muzyki*, op. cit., s. 128.

⁸⁸³ B. Jabłońska, *Socjologia muzyki*, op. cit., s. 39.

⁸⁸⁴ Za: M.K. Ogiński, *Listy o muzyce*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1956.

⁸⁸⁵ E. Kumik, *Szkoła muzyczna ważnym ośrodkiem życia kulturalnego* [w:] J. Uchyla-Zroska (red.), *Wartości w muzyce. Muzyka w środowisku społecznym*, t. 4, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012, s. 218.

⁸⁸⁶ R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, op. cit., s. 92.

⁸⁸⁷ A. Jawłowska, G. Woroniecka, *Kultura w procesie zmiany. Z badań nad kulturą w Polsce lat dziewięćdziesiątych*, op. cit., s. 97.

⁸⁸⁸ E. Hall, *Poza kulturą*, PWN, Warszawa 2001, s. 230.

udziału szkoły artystycznej w życiu kulturalnym danego środowiska lokalnego, współpracy z samorządami, instytucjami kultury, czy organizacjami pozarządowymi działającymi w sektorze kultury jest szalenie ważny. Jest on uzależniony od aktywności szkoły w środowisku, od relacji osób zarządzających z władzami lokalnymi, polityką kulturalną realizowaną na danym terenie. Przesłaniem zmian pilotażowych było wzmożenie aktywności szkół w tym zakresie, co podkreśla w swojej wypowiedzi Mariusz Tokarski: „możliwość rozszerzania oferty edukacyjnej przy wykorzystaniu zasobów kadrowych i lokalowych szkół ma na celu umożliwienie skonstruowania oferty edukacyjnej odpowiadającej różnorodnym potrzebom uczniów, a także budowanie znaczenia szkoły w lokalnym środowisku. Należy pamiętać, że każda szkoła artystyczna jest nie tylko miejscem nauki, ale także ważnym ośrodkiem kulturotwórczym. Dlatego uwzględnianie w swej działalności potrzeb środowiska i aktywna działalność kulturotwórcza umożliwia uczniom praktyczną naukę zawodu tworząc jednocześnie grunt dla ich przyszłej działalności zawodowej”⁸⁸⁹.

Badanie zapisów raportu z przebiegu pilotażu, z jego ewaluacji, zapisów ekspertów-autorów podstaw programowych, jak również analiza wywiadów dostarcza dowodów na to, jak ważna była funkcja tożsamościowa muzyki w odniesieniu do zmian pilotażowych w szkołach muzycznych. *„Ważnym elementem było wskazywanie uczniom, iż każdy sposób aktywności społecznej (muzykowanie zespołowe, indywidualne lub tworzenie innych sposobów aktywności), przyczynia się do wzbudzania i rozwijania niehamowanej odgórnymi poleceniami aktywności zawodowej, społecznej i emocjonalnej. Szkoły pilotażowe były szkołami otwartymi na realizację pomysłów i działań wynikających z zapotrzebowania młodych adeptów muzyki, a nie tylko wyznaczonych przez odgórnie opracowany program nauczania. To szkoły otwarte na nowe pomysły i nowoczesne w dobrym tego słowa znaczeniu, odpowiadające na współczesne zapotrzebowanie społeczne i kształtujące nowe spojrzenia na ucznia i pedagoga, jego roli w kształceniu a także w życiu społecznym gminy, miasta regionu czy wreszcie kraju. Podstawy programowe były tak konstruowane, aby szkoły mogły w sposób autonomiczny kształtować własny program kształcenia, nie naruszając wspólnych i jednolitych dla wszystkich szkół elementów podstaw programowych. To również był model pozwalający na wzbogacanie aktywności społecznej, moralnej, intelektualnej i artystycznej nauczycieli”* (DM1).

⁸⁸⁹ M. Tokarski, *Jak realizować ramowe plany nauczania w szkołach muzycznych I i II stopnia*, op. cit., s. 9.

W wyniku analizy wywiadów zdiagnozowano wiele obszarów, spośród których kilka zasługuje na szczególną uwagę. „Szkoly uzyskały możliwość wprowadzania do ramowych planów nauczania nowych specjalności i przedmiotów, związanych z historycznym wykonawstwem muzyki dawnej, muzyką rozrywkową (przede wszystkim jazzem), muzyką ludową. Ta ostatnia dawała dodatkowo możliwość podkreślania odrębności kulturowej regionu, w którym znajduje się dana szkoła.” (WM1).

Uczestnicy spotkań pilotażowych omawiali tradycje lokalne miejsc, gdzie funkcjonowały ich szkoły, stwierdzali renesans folkloru. W tym miejscu należy zwrócić uwagę na badania Mirosława Pęcaka, z których wynika, że najbardziej badani doceniają tradycje lokalną przejawiającą się w muzyce lokalnej. Respondenci badań zaliczali tradycję do sfery odświętnej, nowoczesność do sfery codziennej⁸⁹⁰. Wśród wniosków końcowych badawczych projektu jest wskazanie na konieczność zwrócenia uwagi na wspomaganie instytucjonalne inicjatyw lokalnych i prób kultywowania specyfiki regionalnej⁸⁹¹.

O znaczeniu, potrzebie pielęgnowania tożsamości lokalnej i sposobach jej realizacji w działaniach pilotażowych mówili respondenci wywiadów odnosząc się do systemu wartości, tradycji, podtrzymywaniu jej w kontekście ukształtowania przyszłego zawodowego muzyka. „Pilotaż dawał możliwości stworzenia takiej oferty edukacyjnej, która pozwoliłaby w nowoczesny i atrakcyjny sposób przygotować absolwentów do funkcjonowania w zawodzie artystycznym, odnalezienia się w dzisiejszych realiach przy zachowaniu systemu wartości i ukształtowania właściwych postaw człowieka, przy zachowaniu tradycji i kultywowaniu jej” (PP4).

Na pielęgnowanie tradycji lokalnej, łemkowskiej zwrócono uwagę w kolejnym wywiadzie. „Przykładem jest zespół grający muzykę ludową łemkowską. To im sprawia przyjemność. Należy podkreślić współdziałanie ze środowiskiem lokalnych szkół, gdzie odbiór muzyki klasycznej był trudny. Natomiast poprzez realizację różnych przedsięwzięć z rówieśnikami szkół muzycznych nabierał innego wymiaru. Martwiłam się czy muzyka i tradycja łemkowska znajdzie odbiorców, czy zespół nie będzie grał sam dla siebie. Okazuje się, że mają szerokie grono odbiorców, że to chwyciło i że to trwa, mimo, iż nie ma już tego zespołu w szkolnym planie nauczania” (NP8).

⁸⁹⁰ Za: M. Pęcak, *Nasze globalne wioski, czyli o tożsamości kulturowej i świadomości kulturalnej* [w:] I. Bukraba-Rylska, J. Burszta (red.), *Stan i zróżnicowanie kultury wsi i małych miast w Polsce*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2011, s. 149.

⁸⁹¹ Za: *Ibidem*, s. 163.

A na posumowanie tego aspektu kolejna wypowiedź „*poznawali kulturę, muzykę danego środowiska. To było wyjątkowe*” (NP9).

Jak wynika z obserwacji poczynionych w trakcie wizyt studyjnych, analizy sprawozdań pilotażowych, szkolnych planów nauczania także zespoły w klasach I–III, których charakter był bardzo różnorodny wskazywały na realizację zagadnień związanych z kultywowaniem tradycji lokalnych i budowaniem tożsamości narodowych. W ofercie szkół były zespoły ludowe, folklorystyczne. W wyniku prowadzonych badań autorka ustaliła, że „*nowy przedmiot – zajęcia indywidualne, był realizowany przez szkołę w oparciu o posiadaną kadrę i zainteresowania uczniów i co szczególnie warte podkreślenia w oparciu o tradycje kulturowo-historyczne i potrzeby środowiska lokalnego (co przejawiało się w dokonywanym wyborze np. instrumentu ludowego – suka bilgorajska lub rodzaju tańca współczesnego – break dance)...W przedmiocie zespół możliwa była inna forma zajęć np. zespół ludowy, zespół instrumentów Orffa*” (KM3).

W tym miejscu warto odnieść się do wagi renesansu muzyki ludowej, folkloru w ofercie programowej szkół pilotażowych. Ta nowość programowa, czyli folklor uważany był za najdoskonalszą kwintesencję świadomości muzycznej grup narodowych, która „*sprowadza się do zespołu wyobrażeń muzycznych stanowiących w danym środowisku narodowym podstawę percepcji muzycznej, gotowość do przyjmowania pewnych całości muzycznych, jako bliskich, swoich, oraz zarazem przyjmowania innych*”⁸⁹². Formuła realizacji treści związanych z folklorem proponowanym przez szkoły pilotażowe poprzez zabawę była atrakcyjna i godna podkreślenia. Tym bardziej, że jak zauważa Marian Golka „*współcześnie obserwuje się odchodzenie od socjalizujących zabaw rówieśników na rzecz zabaw w pojedynkę, jedynie przy współudziale konsoli, czy klawiatury komputera*”⁸⁹³.

W programie pilotażowym odzwierciedlenie znalazły stwierdzenia Natalii Moreno-Kamińskiej, która uważała, że „*edukowanie dzieci poprzez zabawę związaną z polską tradycją, tańcami narodowymi czy folklorem, rozpoczyna proces budowania tożsamości narodowej, przygotowując dziecko do dalszej edukacji w tym zakresie i poszukiwania własnego „ja” w społeczności. Wartość poznawania muzyki rodzimej przyczynia się także do przyswojenia symbolicznego języka, rozumienia miejsca*

⁸⁹² Z. Lissa, *O stylu narodowym* [w:] M. Demska-Trębacz (red.), *O społecznych problemach muzyki: antologia tekstów autorów polskich*, op. cit., s. 133.

⁸⁹³ M. Golka, *Konstruowanie tożsamości – czynniki społeczno-kulturowe*, op. cit., s. 220.

polskiej kultury muzycznej w kulturze wspólnoty ponadnarodowej, europejskiej – czerpania i współtworzenia jej, wzbogacając uczestnictwo w uniwersum kultury”⁸⁹⁴.

Podkreślając znaczenie wprowadzenia do oferty programowej folkloru warto odnieść się do Raportu o stanie tradycyjnej kultury muzycznej pod redakcją Weroniki Grozdew-Kołacińskiej, w którym Małgorzata Wosińska w artykule „Formowanie tożsamości społecznej, a muzyka tradycyjna w Polsce XX i XXI wieku” stwierdza, że ciężko jest mówić o tożsamości bez odpowiedzi na pytanie co to jest tradycja, szczególnie w kontekście unii Europejskiej⁸⁹⁵. Zofia Wawrzyńska w artykule *Polski folklor muzyczny w szkołach muzycznych I i II stopnia*⁸⁹⁶ mówi o doświadczeniach szkolnictwa artystycznego we wprowadzaniu tego przedmiotu na zasadzie eksperymentu. Realizacja tego zagadnienia dotyczyła kilku szkół w Polsce i nie była tak powszechna, jak podczas trwania pilotażu.

W wyniku analizy treści podstaw programowych nauk tańców ludowych i narodowych odnajdujemy w treściach programowych kształcenia słuchu z audycjami muzycznymi w zakresie szkoły I stopnia⁸⁹⁷, czy też w specjalności rytmika (II stopień). Kolejnych dowodów dostarczają nam zapisy przedmiotu improwizacja fortepianowa dla rytmiki, gdzie uczeń swobodnie tworzył improwizowane akompaniamenty do polskich piosenek ludowych (m.in. kolęd i pastorałek), popularnych i dziecięcych w fakturze fortepianowej na gruncie harmonii klasycznej lub rozrywkowej. Komponował lub aranżował piosenki do tekstów własnych lub obcych, komponował wybrane polskie tańce narodowe – poloneza, krakowiaka, mazura, kujawiaka i oberka oraz tańce popularne – walca i polkę, w stylistyce klasycznej lub neoklasycznej oraz improwizował na temat jednego z powyżej wymienionych tańców, improwizował miniatury, oparte na technice modelowania interwałowego w przebiegu periodycznym i aperiodycznym⁸⁹⁸. W ramach kolejnego przedmiotu technika ruchu i taniec realizowano tożsamościową funkcję muzyki w nawiązaniu do muzyki ludowej. Jak wynika z celów szczegółowych uczeń zdobywał wiedzę na temat tańców ludowych, ich różnorodności i odrębności stylistycznej oraz wykonywał układy ruchowe wybranych tańców. Opanowywał wybrane tańce ludowe, posiadał wiedzę na temat charakterystycznych cech i odrębności stylu wybranych tańców ludowych, wykonywał

⁸⁹⁴ N. Moreno-Kamińska, *Muzyka a zabawa – edukacja muzyczna w społeczeństwie ponowoczesnym*, „Konteksty Kształcenia Muzycznego” 2017, t. 4, nr 2(7), s. 89–90.

⁸⁹⁵ Za: M. Wosińska, *Formowanie tożsamości społecznej a muzyka tradycyjna w Polsce XX i XXI wieku* [w:] W. Grozdew-Kołacińska (red.), *Raport o stanie tradycyjnej kultury muzycznej*, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2014, s. 201.

⁸⁹⁶ Za: Z. Wawrzyńska, *Polski folklor muzyczny w szkołach muzycznych I i II stopnia* [w:] *Ibidem*, s. 257–265.

⁸⁹⁷ Za: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, *op. cit.*, s. 93–96.

⁸⁹⁸ Za: *Ibidem*, s. 286–288.

elementy i układy taneczne co najmniej dwóch polskich tańców narodowych (do wyboru: polonez, mazur, krakowiak, kujawiak i oberek) i jednego obcego (do wyboru polka, walc)⁸⁹⁹.

Słusznym w tym kontekście wydają się być stwierdzenia Józefa Reissa podejmowane w publikacji „Najpiękniejsza ze wszystkich jest muzyka polska”, która jego zdaniem jest przez Polaków dziwnie umniejszana. Podkreśla on bezimienny geniusz muzyki ludowej. Bo nie ma gorszej sytuacji niż „niemożność uchwycenia w jasny, obiektywny kształt któregośkolwiek zjawiska z dziedziny narodowej twórczości utrudnia wytworzenie się w naszym społeczeństwie tego co byśmy nazwali narodową świadomością kulturalną”⁹⁰⁰. Jak wskazuje model absolwenta przedstawiony w nowych podstawach programowych w budowaniu tożsamości młodego człowieka na poziomie indywidualnym i narodowym nie możemy zapominać o tradycji innych narodów, chociażby ze względu na kontekst powstawania kompozycji. Jak twierdzi Maria Przychodzińska „muzyka świata obejmuje kultury kształcone, jak Indie, Chiny, Japonia oraz te, które do dziś opierają się na pierwotnych źródłach i niezmienniej tradycji”⁹⁰¹. Jak wykazuje analiza treści podstaw programowych poznanie tradycji i kultury innych narodów było elementem wykształcenia muzycznego opisanego we wspólnych efektach kształcenia po zakończeniu nauki w szkole muzycznej I⁹⁰² i II⁹⁰³ stopnia. Uczeń poprzez realizację różnych zadań dydaktycznych powinien umieć szanować dziedzictwo kulturowe własnego i innych narodów. Na tej podstawie oparta była nauka w zakresie instrumentalistyki i wokalistyki jazzowej. „Stefan Czarnowski podkreślał złożony charakter owego przekazywania kultury następnym pokoleniom. Nie wystarczy bowiem, że jakiś wytwór materialny przetrwa fizycznie. Chodzi tu o podtrzymywanie jego kulturowego znaczenia, zachowanie przez dany przedmiot mocy wywoływania określonych zachowań czy emocji. Niektóre szczególnie ważne materialne elementy kultury mogą pozostawać w pamięci zbiorowej (lub jednostkowej) jako element tożsamości, choć przestają istnieć jako przedmioty czy obiekty”⁹⁰⁴.

Z analizy ramowych planów nauczania i szkolnych planów nauczania (szkoły pilotażowe) wynika, że muzyka ludowa (zespoły I stopnia) i folklor, jako przedmiot

⁸⁹⁹ Za: *Ibidem*, s. 290–291.

⁹⁰⁰ K. Szymanowski, *Fryderyk Chopin* [w:] M. Demska-Trębacz, L. Grabowski (red.), *Spółczesność i sztuka. Antologia tekstów*, op. cit., s. 115.

⁹⁰¹ *Ibidem*, s. 19.

⁹⁰² Za: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, op. cit., s. 60.

⁹⁰³ Za: *Ibidem*, s. 125.

⁹⁰⁴ A. Karwińska, *Kultura*, op. cit., s. 59.

modułowy w szkole II stopnia zostały potraktowane, jako powrót do tradycji i obrzędowości, jako czynnika enkulturacji (ukulturalnienia), socjalizacji, integracji grupy lokalnej, zawodowej, klasowej, utrwalającego poczucie tożsamości grupowej, lokalnej, regionalnej, narodowej⁹⁰⁵. Poznanie języka folkloru, czyli gwary artystycznej, sposobu wykonawczego bez ustalonych zapisów, za każdym razem na improwizowanego stało się jednym z ważniejszych zmian programowych. W przypadku uczniów szkół muzycznych taka wiedza wydaje się być niezbędna zważywszy na fakt, iż muzyka ludowa i folklor był inspiracją dla wielu kompozytorów, jak chociażby Fryderyka Chopina. Karol Szymanowski pisze „nie wiem, czy jesteśmy narodem bardzo czy też średnio muzykalnym, z bogactwa i piękności naszego folkloru należałoby raczej wnosić, iż wprost nie umieliśmy w dostatecznej mierze wyzyskać wrodzonej – powiedzmy: potencjalnej – naszej muzykalności, nadając jej wyższą formę: społecznej kultury muzycznej”⁹⁰⁶.

Potrzebę wyedukowanych muzyków, we właściwy sposób realizujących dorobek kultury ludowej, a tym samym potwierdzenie znaczenia zmian pilotażowych dotyczących wykorzystania funkcji tożsamościowej odnajdujemy w badaniach Tomasza Szlendaka, który przestrzega przed niewłaściwym traktowaniem folkloru. „Analizując wyniki badań nad kulturą współczesnej wsi w Polsce, dochodzi do konstatacji, że tradycyjna kultura ludowa funkcjonuje w społecznościach lokalnych w formie postfolklorystycznej i posttrybalnej. Traktowanie folkloru, obok wpływów globalnych, jako lokalnego rezerwuaru w twórczości postfolklorystycznej, nie wynika bynajmniej z chęci budowania tożsamości regionalnej, ale pragmatyzmu w postaci otrzymania dofinansowania z samorządów posiadających środki na rozwój kultury konstruowanej na ludowej podstawie. Popkulturalna rekonfiguracja i rekonstrukcja łącząca bezwiednie stare z nowym przetwarza tradycję z wykorzystaniem współczesnych narzędzi i instytucji. Popkultura organizowana pod nadzorem pracowników kultury lokalnych instytucji, jest biernie odbierana dla rozrywki podczas festynów ludowych, dni miejscowości, konkursów na wsi”⁹⁰⁷. Zatem wydaje się, że w społeczeństwie postnowoczesnym istnieje konieczność edukacji muzycznej w zakresie muzyki ludowej, po to by swobodnie korzystać z dziedzictwa kulturowego, w celu do konstruowania hybrydalnych wytworów artystycznych potrzebnych do przekazywania nowych form sztuki w różnych środowiskach i ich odbiór w warstwie emocjonalnej, a nie znaczeniowej. Należy również pa-

⁹⁰⁵ Za: K. Leśniak-Moczuk, *Folklor – folklorizm – postfolklorizm – e-folklor*, op. cit.

⁹⁰⁶ K. Szymanowski, *Fryderyk Chopin* [w:] M. Demska-Trębacz, L. Grabowski (red.), *Spółeczeństwo i sztuka. Antologia tekstów*, op. cit., s. 15.

⁹⁰⁷ K. Leśniak-Moczuk, *Folklor – folklorizm – postfolklorizm – e-folklor*, op. cit., s. 6.

miętać, iż dzięki zmianom technicznym mamy do czynienia z e-folklorem w cyberprzestrzeni społeczeństwa sieciowego. Wyposażenie młodego adepta sztuki muzycznej w odpowiednie narzędzia za pomocą których stworzy klimat swojskości użytkownikom elektronicznych środków łączności i nada humanitarny wymiar odhumanizowanym nośnikom wirtualnej komunikacji wydaje się być nieodzowny.

Powrót do muzyki ludowej w działaniach pilotażowych pozwolił na kultywowanie tradycji budowania tożsamości wokół dziedzictwa narodowego i integracji lokalnej. Dowodów dostarczają kolejne analizy, tym razem dotyczące Raportu z badania Śródkresowej oceny realizacji celu szczegółowego założonego w XI Priorytecie POIiŚ w Działaniu 11.3 jako odpowiedzi na potrzeby rozwojowe szkolnictwa artystycznego, zapotrzebowanie rynku pracy na absolwentów kierunków studiów, w którym jest mowa o lokalnych działaniach szkół artystycznych. Na ich podstawie możemy stwierdzić, że środowisko szkół muzycznych uczestniczyło w podtrzymywaniu lokalnej tożsamości w sposób bezpośredni poprzez organizowanie różnych wydarzeń kulturalnych i edukacyjnych (wystaw, koncertów, przedstawień, odczytów, dyskusji itp.) wzbogacając ofertę dedykowaną osobom zainteresowanym kulturą i sztuką, ale także pośrednio poprzez absolwentów szkół realizujących rozmaite przedsięwzięcia. Wyniki badań dostarczają dowodów na wykorzystywanie funkcji tożsamościowych w rozwijaniu umiejętności kulturowych u dzieci i młodzieży. Można rozróżnić w tym zakresie dwa poziomy. Z jednej strony, część respondentów wskazywała na podejmowanie współpracy z różnego rodzaju partnerami – np. przedszkolami czy szkołami – poprzez które szkoły oddziałują na poziom kompetencji dzieci i młodzieży nie podejmującej edukacji artystycznej. Chodzi tu o różnego rodzaju zajęcia, warsztaty i prezentacje organizowane we współpracy z partnerami: *„myślę, że możemy mówić w wymiarze społecznym też o współpracy instytucjonalnej. Ja uważam, że tej współpracy ona się przejawia choćby czymś takim, że jeżeli jest szkoła muzyczna nawet w małym miasteczku, to ona współpracuje z lokalnymi wszystkimi przedszkolami, ze szkołami. Tam organizuje koncerty, audycje muzyczne, pokazy instrumentów, prezentacje tych instrumentów, żeby zachęcać z jednej strony uczniów, czy wychowanków tych przedszkoli czy uczniów szkół podstawowych do uczenia się np. gry na instrumencie, ale z drugiej strony no też po prostu uczy społeczeństwo”* (DM6). Wyniki badań wskazują też na element związany z budowaniem kapitału społecznego, którego pojęcie jest w równym stopniu ugruntowane w naukach społecznych, co wieloznaczne. Na potrzeby raportu wykorzystano definicję użytą w założeniach „Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2011-2020”, w których kapitał społeczny rozumie się jako „infrastrukturę

społeczną w postaci instytucji, sieci, norm i przestrzeni, tworząca podstawę dla budowania opartych na zaufaniu relacji społecznych, sprzyjających kooperacji, kreatywności, komunikacji i przyczyniających się do rozwoju Polski”⁹⁰⁸. Kilku respondentów wskazało na znaczenie w tym aspekcie szkolnictwa artystycznego, na wzmacnianie współpracy między różnymi instytucjami, jak również na tworzenie warunków do integracji lokalnego środowiska, zacieśnianie relacji międzyludzkich oraz kształcenie postaw i umiejętności współpracy oraz komunikowania się, które stymulują rozwój kapitału społecznego⁹⁰⁹.

Rozmówcy, wymieniali na ogół wiele przykładów projektów artystycznych, które miały na celu animację życia społeczno-kulturalnego, nie tylko lokalnie, ale również w regionie i całym kraju. Co ciekawe zdaniem części respondentów, wpływ ten był (i zapewne nadal jest) największy w miejscowościach, w których szkoły artystyczne stanowiły często jedną z nielicznych instytucji, która dostarczała oferty kulturalnej: „im mniejsza miejscowość, tym większy wpływ szkoły artystycznej, bo często jest to jedyna instytucja kultury w mieście”, „w swoich miastach, tam wychodzą.... Trudno sobie wyobrazić nawet takie życie jakieś tam kulturalne bez szkół muzycznych. Jak już jest to już tak pielęgnują, że pomimo że nie muszą, to tam dokładają jakieś tam pieniądze (...)”⁹¹⁰. Doświadczenia autorki w pełni potwierdzają powyższe wyniki badań. Sochaczewska szkoła muzyczna mimo, iż jest placówką, której organem prowadzącym jest MKiDN, to ze względu na swoją aktywność artystyczną i organizacyjną jest przez Burmistrza Miasta Sochaczew nazywana „perłą w koronie”. I to nie tylko ze względu na organizację każdego roku ośmiu festiwali, z których Międzynarodowy Festiwal Chopinowski na Mazowszu odbywa się od trzydziestu lat. Bliska odległość domu urodzenia Fryderyka Chopina w Żelazowej Woli (5 km) sprawia, że podtrzymywanie lokalnej chopinowskiej tożsamości jest nieodzownym elementem edukacji sochaczewskiej społeczności. Przykładów na to obok festiwalu chopinowskiego jest więcej, jak chociażby organizacja Sochaczewskich Spotkań z Chopinem, Dnia Frycka, czy wydarzeń upamiętniających przyjazd Fryderyka Chopina do stacjonujących w Sochaczewie wojsk gen. Piotra Szebeka (świątecznego stratega militarnego i violinisty) w dniu 29.08.1830 r. Mówiąc o podtrzymywaniu tożsamości i wykorzystaniu do tego celu muzyki należy wspomnieć o realizacji cyklu koncertów dedykowanych Michałowi Kleofasowi księciu Ogińskiemu, który urodził się 27.09.1765 r. w Guzowie oddalonym o 11 km od Socha-

⁹⁰⁸ Raport z badania *Śródkresowa ocena realizacji celu szczegółowego założonego w XI Priorytecie POiŚ w Działaniu 11.3 jako odpowiedź na potrzeby rozwojowe szkolnictwa artystycznego, zapotrzebowanie rynku pracy na absolwentów kierunków studiów*, op. cit., s. 4.

⁹⁰⁹ Za: *Ibidem*, s. 92–93.

⁹¹⁰ *Ibidem*, s. 102.

czewa. To na formie poloneza ukształtowanego przez Ogińskiego (trzyzęściowa forma ABA) wzorował się Fryderyk Chopin. Można by rzec, że opisany powyżej stopień uczestniczenia w kulturze i znajomości jej elementów może być (i bywa) podstawą stratyfikacji społecznej, tworzenia się grup i kręgów społecznych, źródłem prestiżu. Jest zasobem niewyczerpywalnym, wzbogaca się i wzmacnia poprzez korzystanie z jej zasobów i używanie ich. Jest przedmiotem analizy i oceny członków społeczeństwa, którzy uczą się zasad i reguł zarówno własnej kultury, jak i innych. Należy sięgać do „wytworów zobiektywizowanych, tzn. utrwalonych, dostępnych doświadczeniu całej zbiorowości lub przynajmniej pewnym grupom, istniejących już niezależnie od swoich twórców, mających za sobą uznanie i sankcje zbiorowości”⁹¹¹.

W tym miejscu należy też zwrócić uwagę na aspekt tożsamościowy grup etnicznych. O więziotwórczej i spajającej społeczeństwo mocy muzyki pisał wielki klasyk myśli socjologicznej, Georg Simmel, który jako jeden z pierwszych „ojców socjologii” posługiwał się pojęciem interakcji, jak również interesował się najróżniejszymi jej przejawami, w tym w odniesieniu do życia muzycznego ludzi. Dla Simmla muzyka miała niezwykle silny walor komunikacyjny i tożsamościotwórczy. Simmlowskie analizy koncentrują się bowiem między innymi na badaniu roli muzyki w życiu określonych grup etnicznych⁹¹². Oczywiście ze względu na integrację europejską nie sposób uniknąć dywagacji na temat znaczenia tożsamości narodowej, grupowej, etnicznej, co również miało miejsce w odniesieniu do pilotażu i odrębności etnicznych powstających w wyniku położenia geograficznego niektórych szkół⁹¹³. W tym miejscu należy zauważyć, że niektóre szkoły znajdowały się na terenach o charakterze wielokulturowym np. wielokulturowość Lubaczowa, Mielca, Krosna, czyli kultura pogranicza. W wyniku obserwacji wizyt studyjnych chociażby w Lubaczowie można było dostrzec nawiązanie do tradycji podkarpacia. Wielokulturowość odnosiła się do sfery tożsamości, postaw, wartości i symboli.

W wyniku obserwacji wydarzeń realizowanych przez szkoły pilotażowe można dostrzec jeszcze jeden aspekt, a mianowicie tożsamość wspólnoty nie tylko artystycznej, ale także edukacyjnej. Już Platon mówił o potrzebie wspólnoty, a socjologia edukacji wskazuje, że wspólnoty powstają z woli jej członków⁹¹⁴. Za przyczyną realizacji funkcji tożsamościowej muzyki w programie pilotażowym wykształciła się wspólnota edukacyjna, gdzie jej członkowie mieli wspólne potrzeby, cele, pragnienia. W wyniku

⁹¹¹ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, op. cit., s. 54.

⁹¹² Za: B. Jabłońska, *O społecznym charakterze muzyki. Szkic socjologiczny*, op. cit., s. 117.

⁹¹³ Za: Z. Drozdowicz, *Współczesna Europa w poszukiwaniu swej tożsamości*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2003, s. 15–16.

⁹¹⁴ Za: M.J. Szymański, *Socjologia edukacji*, op. cit., s. 142–143.

działań nawiązujących do podtrzymywania tożsamości, tradycji mocno wybrzmiało przesłanie, że sama szkoła powinna być edukacyjną wspólnotą. Jakże w tym odniesieniu aktualna jest jej definicja, która mówi, że „wspólnota edukacyjna to rodzaj wspólnoty skupionej wokół celów związanych z kształceniem i samokształceniem, wychowaniem i samowychowaniem, łącząca osoby zacieśniające związki interpersonalne, mające poczucie tożsamości grupowej, wspierające się w działaniach edukacyjnych”⁹¹⁵.

Na tożsamościową, ale też integrującą i wychowawczą rolę zwracali uwagę dyrektorzy i nauczyciele szkół pilotażowych wskazując, że wiele form realizowanych w pilotażu było bardzo dobrze postrzegane przez absolwentów, którzy powracali do swoich szkół i uczestniczyli we wspólnych przedsięwzięciach. *„Mamy teatr, mamy combo jazzowe, grają u nas absolwenci, że możemy duże formy tworzyć, że nauczyciele mogą razem ze sobą grać oficjalnie. To zachęca”*(DP3). Przykładów takich przedsięwzięć nie brakowało w szkołach pilotażowych. Wspomnieć tu należy jasełka jazzowe przygotowane przez nauczycieli i wszystkich uczniów (chór, combo jazzowe i orkiestra) z Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia im. Krzysztofa Komedy w Lubaczowie, prezentowane podczas wizyty studyjnej 22 lutego 2014 r.

Można na tym przykładzie stwierdzić, że integracja spowodowała powstanie wspólnoty edukacyjnej, która jest zdefiniowana i rozpoznana przez socjologię edukacji. W wyniku wychowania przez sztukę i do sztuki wykształciły się więzi członków danej wspólnoty dające tożsamość o czym świadczy kolejna wypowiedź: *„w naszej szkole w okresie pilotażu powstało kilka samoistnych, zainicjowanych przez samych uczniów zespołów muzycznych o różnym charakterze, od zespołów klasycznych (duety, tria, kwartety) po zespoły jazzowe. Większość z nich nawet po zakończeniu kształcenia w naszej szkole okazała się trwałymi zespołami, które nadal istnieją, a ich członkowie odnoszą sukcesy nie tylko krajowe. A więc ten model pozwolił na zaspokojenie ich ambicji zawodowych, nawiązanie trwałych więzi międzyludzkich, a przede wszystkim kształcenie wspólnej wrażliwości estetycznej i emocjonalnej. Z wielką satysfakcją obserwuję ich rozwój artystyczny i nadal staram się pomagać im w promocji ich dokonań artystycznych. To wielkie osiągnięcie tego modelu szkoły”*(RSA1). *„Szkoły pilotażowe, które we właściwy sposób zrozumiały idee autonomii szkoły potrafiły wzbudzić wśród absolwentów takie poczucie wrażliwości emocjonalnej, więzi społecznej, potrzeb ludzkich, że z radością podejmują wezwania na wspólne koncertowanie (czasami po wielu latach nieobecności w Bielsku-Białej). Ostatnie dwa przykłady. Koncert jubileuszowy orkiestry absolwenckiej pod moją dyрекcją (28 sierpnia 2021 r.), w którym wzięli udział absolwenci różnych*

⁹¹⁵ Ibidem, s. 196.

roczników, którzy przyjechali specjalnie na ten koncert z wielu krajów Europy, aby zademonstrować w ten sposób więź ze szkołą, szacunek do pedagogów i podkreślenie tych wartości ponadczasowych, które wpoila ich szkoła. Drugi przykład – niedawny koncert zorganizowany przez samych absolwentów poświęcony pamięci śp. Magdaleny Kani – nauczycieli klasy fletu – dla której jej prawie wszyscy absolwenci, nawet ci, którzy nie kontynuują pracy zawodowej muzyka, uczestniczyli w tym koncercie, aby podkreślić jej wielkie zasługi w kształtowaniu własnych indywidualnych wartości, wrażliwości i nierozzerwalnych więzi pomiędzy uczniem a pedagogiem. To są właśnie te wartości, na których budowanie i rozwijanie pozwalał model szkoły, który zaproponował pilotaż, zmieniający możliwości indywidualizacji nauczania i podejścia nauczyciela do ucznia” (RSA1).

Powyższe wypowiedzi dowodzą, że podobne systemy wartości artystycznych powodują integrację społeczną, powstawanie więzi, tworzą się grupy i wspólnoty, które latami utożsamiają się z danymi relacjami. Analizując dowody dotyczące realizacji autonomii w programie pilotażowym zauważono, że właśnie w takim kontekście rozważania odnoszące się do funkcji tożsamościowej jednostki lub zbiorowości nabierają kolorytu. Zagadnienie to wymaga pogłębienia badań, a za ich podstawę należałoby przyjąć zaczerpnięte z socjologii edukacji znaczenie tożsamości i uznać, że jest to „konstruowanie w ciągu życia, w wyniku ustawicznie dokonywanych samoobserwacji i autoocen oraz opinii zewnętrznych, przekonanie kim jestem, będące konsekwencją wielorakich wyborów życiowych, odgrywanych ról społecznych, powodzeń i niepowodzeń podejmowanych działań”⁹¹⁶.

Należy też nadmienić, iż za sprawą najnowszych technologii i błyskawicznej komunikacji sieciowej powstaje też „poziom globalny, czyli „globalna dźwiękosfera, złożona, różnorodna, uniwersalna, masowo dostępna, która sprawia, że internet umożliwia tworzenie się „muzycznych wspólnot” preferujących podobną muzykę i mających podobny gust muzyczny, niezależnie od szerokości geograficznej. Sieć umożliwia nie tylko wymianę muzycznych plików, dzielenie się muzycznymi wrażeniami i doświadczeniami, lecz także podtrzymywanie więzi w obrębie ponowoczesnych, neotrybalnych form uczestnictwa w życiu społecznym”⁹¹⁷. W literaturze muzycznej nie brakuje przykładów na wcześniejsze próby wykorzystywania pojawiających się nowych technologii, jak chociażby *Kompozycje z taśmą w nauczaniu gry na instrumencie*⁹¹⁸.

⁹¹⁶ M.J. Szymański, *Socjologia edukacji*, op. cit., s. 195.

⁹¹⁷ B. Jabłońska, *Socjologia muzyki*, op. cit., s. 48.

⁹¹⁸ E.Śliwkiewicz-Cisak, *Kompozycje z taśmą w nauczaniu gry na instrumencie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015.

Mając powyższe na uwadze w założeniach zmian pilotażowych było nabycie umiejętności pozwalających poznać przejawy kultury muzycznej nie tylko polskiej i innych narodów, ale także skorzystanie ze zdobyczy nowoczesnych technik za pomocą internetu. Dowodów na to dostarcza nam każda podstawa programowa dla danego przedmiotu. Aby uczeń mógł uczestniczyć w zjawisku globalnej dźwiękosfery w ramach programu pilotażowego uczył się zapisów w programach nutowych (zasady muzyki z elementami notacji muzycznej), a także rejestracji dźwiękowej, obróbki materiału dźwiękowego, katalogowania i przesyłania plików z materiałem dźwiękowym (realizacja modułów). Na uwagę niewątpliwie zasługuje tu nowy sposób tworzenia muzyki, inny sposób jej odbioru i łatwość w dostępie do nowych wartości estetycznych, a tym samym tworzeniu systemu wartości estetycznych, więzi artystycznych pod różnymi szerokościami geograficznymi i w każdym czasie⁹¹⁹.

W toku badawczym, szczególnie w wyniku obserwacji z wymiany doświadczeń dyrektorów szkół pilotażowych i doradców metodycznych zwrócono uwagę na jeszcze jedną płaszczyznę zastosowania funkcji tożsamościowej muzyki, a mianowicie na tożsamość jednostki, czyli ucznia. „W życiu codziennym stale angażujemy się w proces kształtowania samych siebie, samorealizacji i rozwoju osobistego, podejmując działania dotyczące świata i innych za sprawą potrzeby nadania formy naszej tożsamości, naszemu poczuciu samych siebie oraz wypełnienia ich” – pisze Anthony Elliott⁹²⁰.

W sposób szczególny należy podkreślić mechanizm konstruowania własnej tożsamości w kontakcie z innymi. Ma to odniesienie chociażby do początkowej edukacji muzycznej. Jednym z powodów zmian w szkolnictwie artystycznym była potrzeba przystosowania do edukacji muzycznej coraz to młodszych dzieci, nie tylko 6-latków, ale nawet 5-latków. Nie chodziło tylko o przygotowanie merytoryczne, ale o zabawowe traktowanie zagadnień, tak, żeby dziecko nie traciło poczucia bezpieczeństwa i odnajdywało własne „ja”, własną tożsamość. „Anthony Giddens twierdzi, że początkiem tego procesu może być lęk odczuwany przez dziecko w sytuacji, gdy uświadamia sobie nieobecność opiekuna. Dziecko zaczyna wtedy rozumieć, kim jest „inny” jako odrębna osoba. Inność bywa traktowana jako coś pozytywnego, ale też – przeciwnie – jako coś niebezpiecznego czy wręcz wrogiego”⁹²¹. Należy przy tym zwrócić uwagę, że małe dziecko mające wykazać się predyspozycjami muzycznymi może odczuwać lęk przed nietolerancją i brakiem umiejętności poradzenia

⁹¹⁹ Za: M. Choczyński, A. Rozalska, K. Drzewek (red.), *Socjologia muzyki w Polsce. Pęknięcia i kontynuacje*, op. cit., s. 12.

⁹²⁰ Za: A. Elliott, *Koncepcje „ja”*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2007, s. 9.

⁹²¹ M. Golka, *Konstruowanie tożsamości – czynniki społeczno-kulturowe*, op. cit., s. 212.

sobie w grupie. Stąd w programie pilotażowym propozycja realizacji różnorodnych zespołów w klasach 1–3 cyklu 6-letniego, połączonych treści teoretycznych z kształcenia słuchu z praktycznymi elementami rytmiki.

Powyższe rozważania dowodzą, iż autonomiczne działania pilotażowe, pomagając ustalić własną tożsamość wspierały adeptów sztuki muzycznej w procesie wypracowywania tożsamości na różnych poziomach – narodowym, lokalnym, ale także globalnym. Wartość autonomii i samoekspresji wspierana przez wartość osiąganego sukcesu sprzyjały określaniu ról życiowych i odnajdywania tożsamości indywidualnej, poprzez, którą kształtowały się inne poziomy tożsamości. W tych działaniach funkcję tożsamościową muzyki wspierała funkcja użytkowa.

Muzyka towarzyszy różnego rodzaju spotkaniom np. rodzinnym towarzyskim itp., imprezom, wydarzeniom kulturalnym politycznym. „Obecna jest w sferze prywatnej i publicznej. Niekwestionowana jest jej użyteczność w życiu codziennym. Jak zauważa Paweł Beylin funkcję tę można określić mianem „uświecniającej”⁹²². Trudno dziś wyobrazić sobie ślub, pogrzeb, święta religijne czy patriotyczne bez akompaniamentu muzycznego. Należy też zauważyć, że zmiany społeczne generują nowe zapotrzebowania, muzyka jest wykorzystywana w innych kontekstach. Nie dotyczy to tylko wytworów muzyki, jako kultury masowej, ale też elitarnej. Powstają nowe formy, których „źródłem są rozmaite sposoby zastosowania tej sztuki do celów poznawczych, wynikających z form życiowych danej społeczności narodowej lub innej grupy społecznej”⁹²³. Ta obserwacja spowodowała, że twórcy zmian pilotażowych starali się nadać charakter użytkowy edukacji muzycznej. Odbywało się to na dwóch płaszczyznach. Po pierwsze dostosowując zakres kształcenia do wymogów rynku pracy, a po wtóre sprawiając, żeby nauczane przedmioty miały charakter praktyczny.

Dowodów na użytkowy i praktyczny charakter zmian pilotażowych dostarcza wypowiedź Wojciecha Jankowskiego, który stwierdził, że „wprowadzone zmiany cieszą się dużym uznaniem wśród młodzieży, nauczyciele również wydają się otwarci na propozycje Ministerstwa. Nic dziwnego, w końcu reforma ma na celu zmianę myślenia o szkołach muzycznych, jako o kuźniach solistów, wielkich rzemieślniczych ośrodkach, w których sprawność palców jest przedkładana nad zdolności interpretacyjne i pomysłowość w podejściu do wykonywanej muzyki. Dotychczas, w szkołach muzycznych dominowało odtwórstwo, rodzaj twórczego upośledzania młodych ludzi. Wprowadzona w 2014 roku reforma ma na celu otworzyć głowy aspirujących

⁹²² B. Jabłońska, *Socjologia muzyki*, op. cit., s. 40.

⁹²³ Z. Lissa, *Z zagadnień socjologii muzyki* [w:] M. Demska-Trębacz, L. Grabowski (red.), *Spółczesność i sztuka. Antologia tekstów*, op. cit., s. 226.

muzyków, wykrzesać z nich osobowość, ukierunkować muzyczne zainteresowania, a także skupić się na praktyce wykonawczej, choćby przez zminimalizowanie przywiązania do grania z nut. Obecnie dochodzi do kuriozalnych przypadków, gdzie uczniowie po 12 latach nauki gry na fortepianie nie potrafią w ogóle improwizować, zharmonizować kolędy, zagrać „sto lat”. Kiedy zabiera się im sprzed oczu nuty, momentalnie przestają grać. Co dopiero mówić o pisaniu własnej muzyki, reinterpretacjach wielkich dzieł, komponowaniu, a nawet rozumieniu muzyki...⁹²⁴.

W wyniku analizy treści podstaw programowych, sprawozdań ewaluacyjnych pilotażowych semestralnych i rocznych, jak również prezentacji dobrych praktyk prezentowanych na konferencji szkolnictwa artystycznego w 2015 r., własnych obserwacji i wywiadów stwierdzono, że aby muzyka była bardziej zrozumiała i mogła pełnić funkcję użytkową w działaniach pilotażowych wprowadzono zajęcia indywidualne, które były realizowane w klasie V i VI cyklu 6-letniego i III–IV cyklu 4-letniego. W bogatym wachlarzu tematycznym znalazła się realizacja przedmiotu piosenka, podstawy akompaniamentu, fortepianu dodatkowego, drugiego instrumentu w przypadku pianistów typu gitara, saksofon, perkusja, skrzypce, klarnet, organy, trąbka, obój, flet, klawesyn, ale także nauka gry *a vista*, improwizacja⁹²⁵. Wśród tych propozycji znalazł się przedmiot nauka gry *a vista* przygotowujący ucznia do samodzielnego wykonywania utworów dostosowanych do jego możliwości. Aby móc to uczynić dokonywał on wstępnej analizy nowego tekstu muzycznego w celu poprawnego wykonania na instrumencie, wykorzystując nawyki wzrokowe, słuchowe i ruchowe do sprawniej gry z nut. Uczeń wykorzystywał w grze *a vista* podstawowe umiejętności w zakresie gry na instrumencie oraz wiedzę ogólnomuzyczną, w tym podstawową wiedzę o notacji muzycznej, wiedzę o tonacjach, interwałach i akordach, podstawowe wiadomości o budowie formalnej utworów. W ramach tego przedmiotu uczeń samodzielnie przygotowywał też i wykonywał nowe, wskazane przez nauczyciela lub wybrane przez siebie utwory realizując zapis nutowy zgodnie z oznaczeniami metrycznymi, dynamicznymi, agogicznymi, artykulacyjnymi i wyrazowymi, rozpoznawał zawarty w utworze sens muzyczny, stosował wskazówki nauczyciela odnoszące się do pracy nad utworem, a także proponował własną interpretację⁹²⁶.

⁹²⁴ W. Jankowski, *Graj jak z nut*, <https://www.jazzarium.pl/przeczytaj/artyku%C5%82y/graj-jak-z-nut-%E2%80%93-czyli-o-reformie-w-szko%C5%82ach-muzycznych> [2020].

⁹²⁵ Za: Raport z podsumowania realizacji pilotażu zmian w szkołach muzycznych w pierwszym semestrze roku szkolnego 2014/2015 przedstawiony na zebraniu dyrektorów szkół pilotażowych w dniu 27.04.2015 r.

⁹²⁶ Za: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, *op. cit.*, s. 82–83.

O znaczeniu nauki gry *a vista* wiele mówiono podczas trwania pilotażu. Piotr Różański w swojej wypowiedzi na temat zmian pilotażowych podkreśla użytkowe znaczenie tego przedmiotu. Stwierdza, że „gra *a vista* jest jakby soczewką, w której skupiają się predyspozycje psychiczne, wiadomości teoretyczne i umiejętności praktyczne [...], a proces zdobywania sprawności w czytaniu nut jest równocześnie procesem rozwijania ogólnej sprawności funkcjonowania naszego mózgu. Doskonalenie gry *a vista* jest elementem wyraźnie zaniedbanym w polskim szkolnictwie muzycznym. Jednocześnie, umiejętność ta pozostaje jednym z podstawowych czynników warunkujących wszechstronną i efektywną pracę w zawodzie muzyka. Płynność w czytaniu *a vista* znacząco skraca czas uczenia się utworu, co owocuje zwiększaniem ilości opracowanego repertuaru i – co za tym idzie – poszerzaniem perspektywy wykonawczej, tak potrzebnej w działalności artystycznej”⁹²⁷.

Także w zakresie szkoły II stopnia występowała nauka gry *a vista*. Dowodami na potrzebę realizacji tego użytkowego przedmiotu i spostrzeżeniami z jego realizacji w szkole muzycznej II stopnia podzielili się nauczyciele Państwowej Szkoły Muzycznej II stopnia im. Władysława Żeleńskiego w Krakowie. Podkreślają, że przedmiot ten realizowany był wcześniej w ramach „nauki akompaniamentu” w starszych klasach. Jednak pedagodzy uważają, że czytanie *a vista* powinno być realizowane od początku edukacji muzycznej, w wymiarze więcej niż jedna jednostka lekcyjna i przez wszystkie lata edukacji. Pianiści dzielą się sugestiami praktycznymi i metodycznymi w realizacji tego przedmiotu. Na przestrzeni lat doświadczenia tego duetu pedagogicznego zaowocowały trzema tomami podręcznika do czytania *a vista*⁹²⁸.

Także nauka fortepianu dodatkowego zyskała charakter bardziej użytkowy, praktyczny czego dowodzą wypowiedzi nauczycieli zawarte w publikacji „Rola fortepianu w procesie kształcenia muzyka-profesjonalisty”⁹²⁹, którą autorka dysertacji miała przyjemność recenzować. Przed tym przedmiotem stawiano nowe cele edukacyjne (np. umiejętność rozczytania akompaniamentu utworu wykonywanego w ramach instrumentu głównego). Korelacja przedmiotowa, warunku realizacji przedmiotu, zagadnienia metodyczne odnoszące się do upraktycznienia przedmiotu i rola pedagoga w tej zmianie to tematy, świadczące o realizacji funkcji użytkowej, które były omawiane na Ogólnopolskiej Konferencji Metodycznej Przedmiotu „Fortepian Dodatkowy w Szkołach Muzycznych I i II stopnia oraz w Uczelniach Muzycznych” organizowanej przez Zespół

⁹²⁷ P. Różański, *op. cit.*, s. 18–20.

⁹²⁸ Za: L. Kataryńczuk-Mania (red.), *Edukacja artystyczna. Nowe wyzwania*, *op. cit.*, s. 283–284.

⁹²⁹ E. Hoffman, A. Kalarus (red.), *Rola fortepianu w procesie kształcenia muzyka-profesjonalisty*, Akademia Muzycznej im. K. Pendereckiego w Krakowie, Kraków 2015.

Fortepianu Obowiązkowego przy Katedrze Fortepianu Akademii Muzycznej w Krakowie 12.04.2014 r.

Kolejny przedmiot o charakterze użytkowym znajdujący się w propozycji zajęć indywidualnych w zakresie szkoły I stopnia, a także występujący w różnych specjalnościach szkoły II stopnia to improwizacja, która dostarcza wielu wartości społecznych czego dowodzą badania prowadzone przez Ewę Zwolińską. Ich efekty zostały opisane w publikacji „Muzyczne komunikowanie się”⁹³⁰. Podczas improwizacji wokalnych powstają więzi i relacje, które mają różne aspekty i odmiany. Autorka wskazuje na szerszą perspektywę związków tworzonych podczas wokalne improwizacji. Podobnych dowodów dostarcza nam wypowiedź Piotra Różańskiego, który stwierdza, że „improwizacja rozbudza wyobraźnię i świadomość muzyczną (umożliwia praktyczną realizację wiedzy teoretycznej), daje swobodę, ale równocześnie zwiększa kontrolę wykonawczą. Pogłębia w znaczący sposób kontakt z instrumentem, wnosząc poczucie pełnego panowania nad materią muzyczną. Improwizacja to proces, który scharakteryzować można jako „myślenie w ruchu, uruchamiające wiele czynników jednocześnie, wprowadzające konieczność podejmowania decyzji w ułamkach sekund, bez zawahania czy zatrzymywania się. Muzycy, posiadający tę umiejętność, zyskują z jednej strony większą pewność sceniczną (lepiej radzą sobie np. w pomyłkach pamięciowych), a z drugiej strony pewien rodzaj spontaniczności interpretacyjnej – wszak „duch” improwizatorski jest elementem artystycznie pożądanym w realizacji każdego prawie stylu muzycznego”⁹³¹.

W wyniku analizy zapisów podstaw programowych stwierdzono, że improwizacja i jej elementy były często obecne w treściach celów szczegółowych danych przedmiotów na bazie których konstruowane były programy nauczania. Dowodzą temu poniższe przykłady.

W podstawie programowej dla fortepianu dodatkowego są zapisy odnoszące się do kształcenia samodzielności w pracy nad improwizacją. Uczeń podczas samodzielnego ćwiczenia świadomie doskonalił poprawność wykonawczą zgodnie ze swą wiedzą o improwizacji, rozwijał wyobraźnię słuchową, pracując z instrumentem oraz bez instrumentu i bez nut, na opanowanym wcześniej repertuarze, potrafił wyobrazić sobie brzmienie poszczególnych elementów muzycznych i porównać je z realnym brzmieniem na instrumencie⁹³².

⁹³⁰ E. Zwolińska, *Muzyczne komunikowanie się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2018, s. 141–155.

⁹³¹ P. Różański, *op. cit.*, s. 83.

⁹³² Za: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, *op. cit.*, s. 150.

Kolejny przedmiot odnoszący się do improwizacji podkreślający użytkową funkcję muzyki to improwizacja organowa z elementami basso continuo. W ramach kształcenia wiedzy i środków technicznych, niezbędnych w improwizacji uczeń poznawał podstawowe elementy konstrukcji dzieła muzycznego (rytm, melodia, harmonia, agogika, dynamika) i zasady ich łączenia, poszukiwał wzorców dla własnej improwizacji, analizując proste utwory z różnych epok pod kątem warsztatu kompozytorskiego (forma, środki harmoniczne i kontrapunkcyjne), kształcił umiejętności techniczne, niezbędne do tworzenia własnej improwizacji. Uczeń tworzył improwizowane konstrukcje muzyczne w fakturach homofonicznych i polifonicznych. W ramach tego obszaru kształcił umiejętności tworzenia akompaniamentu do podanej melodii, poznawał zasady figuracji i ozdabiania melodii w przebiegu konstrukcji muzycznej i w kadencjach, rozwijał umiejętności improwizacyjnego tworzenia krótkiego preludium na zadany temat, a także bardziej rozbudowanej konstrukcji typu AB lub ABA, poznawał zasady konstrukcji polifonicznej, analizując utwory utrzymane w tej fakturze, zdobywał praktyczne umiejętności w zakresie improwizacji polifonicznej, dorabiając drugi głos do podanego *cantusfirmus (bicinium)* oraz trzeci głos (trio), a także posługiwania się imitacją w tworzonych przez siebie konstrukcjach. Dbał też o rozwijanie wyobraźni twórczej, oryginalności myślenia muzycznego i samodzielności wypowiedzi muzycznej. Uczeń poznawał utwory z XX i XXI w., oparte na innych niż tonalne systemach dźwiękowych, kształcił umiejętność improwizowania w formie swobodnej (forma fantazji), oddającej nastrój lub ilustrującej wydarzenie, poszukiwał inspiracji w innych rodzajach sztuk (poezja, malarstwo), zdobywał umiejętności posługiwania się dynamiką, agogiką i rejestracją jako środkami wyrazu muzycznego⁹³³.

Kolejny przedmiot traktujący o improwizacji i nadający charakter użytkowy (praktyczny) omawianym zagadnieniom to realizacja basso continuo z elementami improwizacji. Kształcenie umiejętności realizacji partii basso continuo, wprowadzenie podstawowych elementów improwizacji, praktyczne wykorzystywanie wiedzy teoretycznej to cele nauczania tego przedmiotu, w ramach którego uczeń zdobywał umiejętności poprawnego czytania zapisu linii basu cyfrowanego, poznawał sposoby realizacji, dostosowane do własnego instrumentu i stylu muzycznego, zdobywał wiedzę na temat interpretacji partii basso continuo⁹³⁴.

⁹³³ Za: *Ibidem*, s. 152–153.

⁹³⁴ Za: *Ibidem*, s. 160–162.

Także w ramach przedmiotu organy następowała praktyczna realizacja elementów improwizacji, dlatego uczeń stosował elementy improwizacji do zdobnictwa w muzyce dawnej, improwizował proste kadencje w utworach solowych i kameralnych, harmonizował podane melodie, realizował proste basso continuo⁹³⁵.

Praktyczne i użytkowe wykorzystywanie wiedzy teoretycznej, a także posługiwanie się dostępną technologią informacyjną i komunikacyjną odnajdujemy w zapisach dotyczących takich przedmiotów jak flet traverso, klarnet, klawesyn, klawikord, kontrabas, obój barokowy, obój, saksofon, skrzypce barokowe, skrzypce, trąbka naturalna, tuba, viola da gamba, waltornia, wiolonczela barokowa⁹³⁶.

Należy jednak pamiętać, żeby stosowanie nowych zdobyczy technologicznych było racjonalne i adekwatne do potrzeb. Margaret Mead twierdzi, iż „charakterystyczne dla współczesnego świata jest zgoda na istnienie rozłamu międzypokoleniowego i oczekiwanie, że każde nowe pokolenie żyć będzie w nowym świecie technologicznym”⁹³⁷. Dlatego tak ważne jest kontrolowanie i świadome używanie nowych technologii tak, by wspierać proces edukacji.

Aby upraktynić zajęcia teoretyczne i nadać im charakter użytkowy połączono treści rytmiki z kształceniem słuchu⁹³⁸ i kształcenia słuchu z audycjami muzycznymi⁹³⁹. Zastosowano naukę metodą bezławkową, poprzez zabawę z użyciem nowych technologii np. z wykorzystaniem tablic multimedialnych, które w szkołach muzycznych zaczęły funkcjonować w 2012 r. Zastosowanie różnych form zabawy opartych na synkretyzmie sztuk, dawało wiele radości i było bardzo skutecznymi formami edukacyjnymi, które pobudzały wyobraźnię, pogłębiały wrażliwość, rozwijały umiejętność koncentracji. Jak ważny jest charakter zabawowy w edukacji świadczy fakt, iż ta forma stała się dla artystów źródłem nauki zaczerpniętej od dzieci, gdzie „zabawa, stała się modelem różnych technik artystycznych (frotaż, odbijanki, happeningi itp.), jest wyrazem nieświadomych potrzeb człowieka, adaptuje przypadek, włącza ciało, jest niepoprawna i anarchiczna, burzy spokój społeczeństwa mieszczańskiego, jest irracjonalna”⁹⁴⁰. Aby zabawa mogła spełnić swoją funkcję koniecznością stało się bardzo przemyślane, kontrolowane jej zastosowanie⁹⁴¹, co po-

⁹³⁵ Za: *Ibidem*, s. 212.

⁹³⁶ Za: *Ibidem*, s. 182–235.

⁹³⁷ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, PWN, Warszawa 2000, s. 100.

⁹³⁸ Za: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego, *op cit.*, s. 107–109.

⁹³⁹ Za: *Ibidem*, s. 93–119.

⁹⁴⁰ P. Moźdzynski, *Inicjacje i transgresje: antystrukturalność sztuki XX i XXI wieku w oczach socjologa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, s. 139.

⁹⁴¹ Za: W.G. Sumner, *Naturalne sposoby postępowania w gromadzie*, PWN, Warszawa 1995, s. 543.

twierdząc obserwacje poczynione na spotkaniach metodycznych nauczycieli skorelowanych przedmiotów, jak chociażby kształcenia słuchu z rytmiką, czy kształcenia słuchu z audycjami muzycznymi (styczeń 2013 r.).

O upraktycznieniu treści nauczania, a tym samym o wykorzystaniu zdobytej wiedzy do realizacji funkcji użytkowej muzyki zaświadczały podstawy programowe w zakresie szkoły muzycznej I st. np. fagotu, fletu, klarnetu, oboju, orkiestry, trąbki czy waltorni. Także badanie zakresu edukacyjnego szkoły muzycznej II stopnia udowodniło zwrot w kierunku upraktycznienia i wykorzystywania funkcji użytkowej muzyki. Wskazują na to przedmioty ogólnomuzyczne. Harmonia już w swojej nazwie miała określenie praktyczna, co wskazywało na odejście od tylko teoretycznego edukowania w zakresie tak ważnego przedmiotu. Uczeń poznawał budowę i sposób łączenia akordów w ramach systemu tonalnego dur – moll, zasady rozwiązywania składników dysonansowych w akordzie, kształcił umiejętność rozumienia podstawowych pojęć harmoniczných. Uczeń rozpoznawał akordy oraz określał ich funkcje. Co najważniejsze praktycznie realizował proste konstrukcje harmoniczne na instrumencie, w śpiewie zespołowym i w formie pisemnej konstrukcji harmonicznej. Realizował na fortepianie kadencje (doskonałą, plagalną, neapolitańską, zawieszoną, zwodniczą), przygotowywał pisemnie konstrukcje harmoniczne z użyciem poznanych akordów według podanego sopranu, basu i funkcji. Odtwarzał zapisane konstrukcje w śpiewie lub na fortepianie. Uczeń w zależności od możliwości i zainteresowań, w oparciu o poznane zasady, tworzył własne konstrukcje harmoniczne (różnorodne pod względem formy, ilości głosów i obsady wykonawczej). Znał zasady budowy, określania i łączenia trójdźwięków i czterodźwięków na wszystkich stopniach gamy w układzie czterogłosowym, w różnych odmianach skali majorowej (naturalna, harmoniczna) i minorowej (naturalna, harmoniczna, dorycka)⁹⁴².

W tym miejscu należy nawiązać też do zapisów treści podstaw programowych z harmonii jazzowej. W ramach tego przedmiotu następowało rozwijanie wiedzy teoretycznej, niezbędnej do wykonywania muzyki jazzowej, kształcenie umiejętności analizy utworów jazzowych, zdobywanie wiedzy na temat współczesnych nurtów harmonii jazzowej, kształcenie umiejętności posługiwania się specyficznym dla jazzu zapisem nutowym, a także podstaw reharmonizacji. Na bazie wiedzy teoretycznej niezbędnej w wykonawstwie muzyki jazzowej uczeń znał oraz potrafił rozpoznać i zinterpretować harmonikę niefunkcyjną, współczesną harmonikę modalną i jej cechy

⁹⁴² Por.: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, *op. cit.*, s. 107–109.

charakterystyczne, poznawał charakterystyczne dla muzyki jazzowej cechy wykonawcze i improwizacyjne. Młody adept muzyki jazzowej kształcił umiejętności posługiwania się specyficznym dla jazzu zapisem nutowym tzn. czytał nuty *a vista* w sposób pozwalający na zagranie utworu, potrafił grać i improwizować na podstawie funkcji harmoniczných, bez wcześniejszego przygotowania, odczytywał oznaczenia wykonawcze, charakterystyczne dla muzyki jazzowej, obsługiwał programy komputerowe, w tym wskazane edytory nut. Kształcił też umiejętności podstaw reharmonizacji, czyli stosował różne typy voicingu jazzowego (np.: tercjowy, kwartowy, rootless), reharmonizację diatoniczną, reharmonizację za pomocą zmiany trybu akordów, reharmonizację za pomocą substytutu trzitonowego, reharmonizację za pomocą akordów blokowych i drop 2. Potrafił reharmonizować akordy diatoniczne z wykorzystaniem tzw. modal interchange⁹⁴³.

W wyniku obserwacji wymiany poglądów ekspertów piszących podstawy programowe 23-25.03.2013 r. (dziennik obserwacji) trudno oprzeć się wrażeniu, że nauczyciele harmonii klasycznej i jazzowej nie nawiązywali do myśli Maxa Webera, który odnosząc się do harmonii „dawnej” i „nowoczesnej” mówił o tym, że proste następstwo interwałów zastąpiła „racjonalna” zasada następstwa harmonicznego⁹⁴⁴. Eksperci zestawiali treści i wymagania harmonii praktycznej i harmonii jazzowej. Ich wnioski i Maxa Webera były zbieżne i nawiązywały do faktu ewolucji muzyki od form irracjonalnych do racjonalnych, a dowodami na to są zapisy notacji muzycznej, reguły i zapisy harmoniczne, czy też przytaczane na tym spotkaniu nazewnictwo harmoniczne.

Zmiana w podejściu dydaktycznym i odmiennym, użytkowym traktowaniu przedmiotu harmonia wywołała pozytywne reakcje wśród młodzieży. Przedmiot ten pozostawiony w sferze teoretycznej nie przynosił młodemu adeptowi sztuki muzycznej żadnej satysfakcji i jak dowodzą doświadczenia autorki brak celów praktycznych pozostawiał ten przedmiot jako niezrozumiały, będący częstą przyczyną trudności w procesie dydaktycznym. O użytkowym znaczeniu tego przedmiotu jest mowa w typowym dla tego aspektu wywiadzie: *„zachwyciło mnie, to co było prezentowane na konferencji, kiedy nauczyciele harmonii pokazywali, jak za pomocą smartfona i innych nowoczesnych narzędzi praktycznie uczą tego przedmiotu”* (DM5). O upraktycznieniu nauczania harmonii zaświadcza też załącznik pt. „Pamiętnik autora programu nauczania

⁹⁴³ Za: *Ibidem*, s. 128–130.

⁹⁴⁴ Za: D. Kaesler, *Weber. Życie i dzieło*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010, s. 222–224.

przedmiotu harmonia praktyczna” do poradnika CENSA „Wdrażanie nowych podstaw programowych w szkole artystycznej” autorstwa Jolanty Bedner i Daniela Dramowicza⁹⁴⁵.

W wywiadach respondenci podkreślali wykorzystanie użytkowej funkcji muzyki w zmianach programowych. Typową była następująca narracja: *„w czasie trwania pilotażu było to kształcenie nie tylko wykonawców w filharmoniach, ale też w zakresie sztuki użytkowej. To jest szalenie ważne w momencie wprowadzania nowych technologii, cyfryzacji, kiedy dzieci zamykają się w swoim świecie wirtualnym. Jeśli przesłanie (bodźce) do nich nie jest kierowane to zamykają się w takich bańkach, bo mogą słuchać tylko danego zakresu i nie rozwijają się tak jak by mogły. Nadanie edukacji artystycznej funkcji użytkowej ma też przełożenie dla danego środowiska, że szkoła, wykonywany repertuar pozwalają na włączenie się do społeczności lokalnej, na spajanie, integrację otoczenia. Znakomity pomysł, żeby zwrócić na to uwagę i otworzyć na to furtkę”* (RSA2).

Opisywana powyżej historia muzyki z literaturą muzyczną, a także kształcenie słuchu, jazzowe kształcenie słuchu otrzymały aspekty użytkowe, zwłaszcza, że przedmiot ten znalazł swą odmianę w specjalności jazzowej, tak aby stać się jak najbardziej użytecznym do danego zakresu kształcenia⁹⁴⁶.

Szczególną formę użytkową nadano przedmiotowi zasady muzyki z elementami edycji nut. W ramach tego przedmiotu po raz pierwszy uczeń poznał zasady notacji muzycznej zapisywał za pomocą edytora nutowego (jeden głos i dwugłos z wykorzystaniem agogiki, dynamiki i metroritmiki)⁹⁴⁷.

Kolejnym przykładem na użytkowy charakter muzyki była realizacja nowego przedmiotu studia orkiestrowe. Jego celem było rozwijanie zainteresowań muzyką orkiestrową (symfoniczną, operową, kameralną). Uczeń słuchał muzyki z nagrań, uczestniczył w koncertach symfonicznych, operowych i kameralnych. Poznawał solowe partie orkiestrowe w swojej specjalności instrumentalnej, korzystając z odpowiednich materiałów nutowych oraz nagrań muzycznych. Przedmiot ten kształcił świadomość roli muzyka w zespole orkiestrowym⁹⁴⁸ i przygotowywał do pracy w orkiestrze nie tylko szkolnej, ale też wprowadzał w arkana zawodowego funkcjonowania muzyka orkiestrowego.

⁹⁴⁵ J. Bedner, D. Dramowicz, *Wdrażanie nowych podstaw programowych w szkole artystycznej*, op. cit., s. 63–83.

⁹⁴⁶ Za: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego, op. cit., s. 130–134.

⁹⁴⁷ Za: *Ibidem*, s. 142–143.

⁹⁴⁸ Za: *Ibidem*, s. 162–163.

Funkcja użytkowa widoczna była w edukacji w specjalności lutnictwo. Jak wynika z analizy efektów kształcenia uczeń przygotowywany był do projektowania i budowy instrumentów lutniczych, a także dokonywania ich korekty. W związku z tym uczył się oceniać jakość materiałów, z których wykonywał instrumenty, oceniał jakość instrumentu pod względem wartości lutniczej i dźwiękowej, analizował instrument lutniczy pod względem stylistycznym, grał na instrumentach lutniczych w zakresie elementarnym, posługując się w swojej pracy urządzeniami elektronicznymi i elektrycznymi, zgodnie z zasadami bezpieczeństwa i higieny oraz bezpieczeństwa przeciwpożarowego, z uwzględnieniem poszanowania środowiska naturalnego⁹⁴⁹.

Wyniki analizy zapisów efektów kształcenia w specjalności rytmika dostarczają dowodów na użytkowy charakter muzyki w zmianach pilotażowych⁹⁵⁰. W tym przypadku na całokształt efektów składała się nauka przedmiotów rytmika, technika ruchu i taniec, metodyka nauczania rytmiki z praktyką⁹⁵¹, improwizacja fortepianowa dla rytmiki. Celem tego ostatniego przedmiotu było rozwijanie wyobraźni muzycznej i twórczego myślenia. Uczeń w sposób kreatywny realizował zadania z zakresu improwizacji fortepianowej i kompozycji. Wykorzystywanie wiedzy z zakresu przedmiotów ogólnomuzycznych w praktyce polegało na tym, że uczeń poznawał style muzyczne oraz ich cechy charakterystyczne i potrafił je zastosować we własnej improwizacji i kompozycji, które wykorzystywał do zajęć rytmicznych, prowadzonych metodą Émile Jaques-Dalcroze'a. Zdobywał też umiejętności w zakresie szybkości i wielotorowości myślenia poprzez ćwiczenia transpozycyjne i grę *a vista*⁹⁵².

Podsumowaniem praktyczności i użyteczności muzyki jest jedna z charakterystycznych wypowiedzi respondenta: *„w szkole II stopnia uczniowie mieli możliwość wyboru części przedmiotów zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i nowych specjalności (w przypadku posiadania odpowiedniej kadry pedagogicznej w szkole). Przykładami, które można by tutaj przywołać były zajęcia uzupełniające w ramach specjalności zawodowej np.: orkiestra, chór, studia orkiestrowe dla instrumentalistów, a improwizacja dla organistów i klawesynistów. Nie bez znaczenia był również praktyczny aspekt realizacji zajęć ogólnomuzycznych i korelacja treści między przedmiotami. Moduł rozszerzający w postaci trzech rodzajów zajęć: słuchowych, praktycznych, ogólnomuzycznych pozwalał na celowe przygotowanie do egzaminów*

⁹⁴⁹ Za: *Ibidem*, s. 276–281.

⁹⁵⁰ Za: *Ibidem*, s. 282.

⁹⁵¹ Za: *Ibidem*, s. 282–293.

⁹⁵² Za: *Ibidem*, s. 286–288.

wstępnych na uczelnie muzyczne tym samym ułatwiając świadomy wybór przez uczniów kierunku studiów muzycznych” (WM2).

Obok opisanych powyżej przejawów funkcji muzyki w działaniach pilotażowych należy zwrócić uwagę także na funkcję rozrywkową, bowiem muzyka „bawi, jest źródłem przyjemności, służy odpoczynkowi, i wytchnieniu po pracy, o czym pisał już Arystoteles. Za Antoniną Kłoskowską kulturę symboliczną (a taką jest muzyka) będziemy rozumieć jako sprzężenie sztuki z zabawą. Muzyka oczyszcza (na co wskazywali już starożytni myśliciele), daje zastępcze przeżycia albo pozwala oderwać się choć na chwilę od spraw dnia codziennego. W ludycznej funkcji muzyki wyraźnie widać wzajemne sprzężenia pomiędzy sztuką, a zabawą”⁹⁵³.

Najlepszym dowodem na to, jak ważna dla autorów zmian pilotażowych była funkcja rozrywkowa, świadczy fakt wprowadzenia nowych specjalności – wokalistyki estradowej, wokalistyki jazzowej, a także instrumentalistyki jazzowej i estradowej.

W wyniku badania dokumentów tj. zapisów podstaw programowych, notatek ze spotkań ekspertów, a także obserwacji uczestniczącej podczas zjazdów można wskazać cały katalog dowodów na charakter rozrywkowy muzyki w zmianach pilotażowych. Młodzi adepci sztuki muzycznej, którzy kształcili się w specjalności wokalistyka estradowa posługiwali się techniką wokalną, pozwalającą na wykonanie różnorodnego stylistycznie repertuaru estradowego. Potrafili interpretować utwory muzyczne zgodnie z kanonami stylistyki estradowej, posiadali umiejętności z zakresu techniki mowy i fonetyki⁹⁵⁴. W ramach tej specjalności realizowano fortepian dla wokalistyki, dykcję i interpretację, taniec i plastykę ruchu, zajęcia sceniczne i praktykę estradową, zespół wokalny, przedmiot główny śpiew⁹⁵⁵.

Kolejne dowody odnajdujemy w zapisach dla specjalności wokalistyka jazzowa. Tutaj uczniowie posługiwali się techniką wokalną, pozwalającą na wykonanie różnorodnego stylistycznie repertuaru jazzowego. Potrafili interpretować utwory muzyczne zgodnie z kanonami stylistyki jazzowej, posiadali umiejętności z zakresu techniki mowy i fonetyki⁹⁵⁶.

Jazz, jak i pozostałe specjalności związane z rozrywką były nowością. Przedstawione powyżej treści dostarczają dowodów na wykorzystanie w zmianach pilotażowych funkcji rozrywkowej skłaniają do konkluzji. *„Z racji specyfiki instrumentu, którego uczeń funkcja użytkowa została rozwinięta, ponieważ ten instrument pozwala na*

⁹⁵³ B. Jabłońska, *op. cit.*, s. 94.

⁹⁵⁴ Za: *Ibidem*, s. 303.

⁹⁵⁵ Za: *Ibidem*, s. 304–313.

⁹⁵⁶ Za: *Ibidem*, s. 314.

sięganie po muzykę rozrywkową, ludową, jazzową. Dla innych instrumentów było to przełomowe. Pamiętamy, że za granie rozrywki i jazzu byli uczniowie karani” (NP5).

Znaczenie wprowadzenia nowych specjalności jazzowych w programie pilotażowym potwierdza teza Leopolda Stokowskiego, który powiedział, że jazz jest „najbardziej zdumiewającym zjawiskiem w całej historii muzyki światowej”⁹⁵⁷. Potwierdzali to respondenci wywiadów, którzy wskazywali, że zdumiewającym faktem jest to, że tak późno ten gatunek muzyczny zawitał do polskich szkół muzycznych mimo, iż uczelnie muzyczne posiadały takie wydziały (np. Akademia Muzyczna w Katowicach). O tym, jak ważny jest ten gatunek muzyczny mówił Stefan Kisielewski „z punktu widzenia muzycznej socjologii jazzu najbardziej ważki jest fakt, że gra jazzowa polega na improwizacji, że odbywa się bez nut, że wykonawcy są tu zarazem twórcami. Jazz to specyficzne upowszechnienie twórczości – szczyt marzeń niejednej demokracji”⁹⁵⁸. Społeczny charakter jazzu otrzymał w tej wypowiedzi najlepszą recenzję, zwłaszcza, że poprzez naczelną doktrynę jazzu – improwizację odnajdujemy tu kolejne funkcje muzyki po komunikacji, integracji, ekspresji, estetyce i sferze użytkowej. Należy też zwrócić uwagę na społeczną drogę, jaką przebył jazz, czyli afro-amerykański folklor. Przeniósł się ze wsi do zurbanizowanych, uprzemysłowionych miast, ale w odróżnieniu do folkloru europejskiego nie zatrzymał się w swej ewolucji, lecz zaczął się zmieniać, przewartościowując treść muzyczną z wiejskiej w miejską⁹⁵⁹. Muzyka murzyńska była inspiracją dla Antonina Dvoraka, Claude Debussy ego, Erica Satie, Igora Strawińskiego, Paula Hindemitha, Maurice Ravela, Georga Gershwina, Dmitrija Szostakowicza⁹⁶⁰.

Program pilotażowy wprowadzając specjalności jazzowe korespondował z тезami, jakie odnajdujemy w książce Igora Pietraszewskiego „Jazz w Polsce. Wolność improwizowana”. Do uwarunkowań wpływających na rozwój tego gatunku muzycznego wskazanych przez autora tj. czynników politycznych, ekonomicznych, związanych z rozwojem technologii należy dodać rozwój edukacji w zakresie odbioru i wykonawstwa muzyki jazzowej. I choć Igor Pietraszewski wskazuje na rozwój procesu instytucjonalizacji środowiska muzyków jazzowych, sposób uprawiania zawodu (tożsamości muzyków jazzowych) i relacje z publicznością, to stwierdza też, że „w historii jazzu w Polsce wyraża się osobliwość muzyki, która-mimo rozszerzania się kręgu odbiorców-nigdy nie straciła swego względnie elitarnego charakteru, wymagając

⁹⁵⁷ S. Kisielewski, *Perspektywy jazzu* [w:] L. Tyrmand (red.), *U brzegów jazzu*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1957, s. 5.

⁹⁵⁸ *Ibidem*, s. 17.

⁹⁵⁹ Za: L. Tyrmand, *U brzegów jazzu*, op. cit., s. 81.

⁹⁶⁰ Za: J. Jusiak, *Między zdarzeniem dźwiękowym a znaczeniem. Szkice z filozofii muzyki*, Wydawnictwo M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 297–298.

od odbiorców dobrego wyrobienia, smaku (gustu) i kompetencji kulturowych. Satysfakcja publiczności, związana z odbiorem tej sztuki, pozwala przypuszczać, że w różnych formach i stylistykach jazz będzie się nadal rozwijał i znajdował nowe sposoby wyrazu⁹⁶¹. Aby tak też mogło się stać w ramach edukacji artystycznej nieodzownym stała się nauka w zakresie obszaru muzyki jazzowej.

Potwierdzają to też doświadczenia organizatorów Małej Akademii Jazzu opisanej przez Andrzeja Białkowskiego i Wojciecha Bursztę w publikacji „Jedzie pan jazz. Edukacja jazzowa i popkulturowa w perspektywie antropologicznej”⁹⁶². Doświadczenia autorki, jako pomysłodawczyni i organizatorki festiwalu jazzowego⁹⁶³ pozwalają stwierdzić, że wychowanie do odbioru muzyki jazzowej jest bardzo ważne i dotyczy różnych środowisk, bo z nich rekrutuję się ci, których później wychowujemy do wykonawstwa tej muzyki.

Kolejne dwie specjalności – instrumentalistyka jazzowa i estradowa wpisują się w charakter rozrywkowy muzyki. Uczeń edukujący się w ramach tych specjalności posługiwał się techniką gry, pozwalającą na wykonanie różnorodnego stylistycznie repertuaru jazzowego, interpretował utwory muzyczne w sposób zgodny z kanonami stylistyki jazzowej, improwizował w oparciu o formy i schematy harmoniczne, charakterystyczne dla muzyki jazzowej, czytał nuty *a vista* w stopniu pozwalającym na odtworzenie utworu, z uwzględnieniem stylów i pulsacji występujących w muzyce jazzowej, samodzielnie opracowywał utwory o zróżnicowanym stopniu trudności. Uczeń potrafił opanować pamięciowo utwory ze swojego repertuaru i grał na fortepianie w zakresie elementarnym.

Jak wskazuje analiza zapisów treści podstaw programowych, materiałów przygotowanych przez ekspertów je tworzących i wyniki obserwacji autorki umiejętności i kompetencje powyższe były wzmacniane przez naukę przedmiotów charakterystycznych dla tego typu kształcenia. I tak np. realizacja big bandu wymagała od ucznia posiadania umiejętności technicznych, pozwalających na poprawne wykonywanie różnorodnego stylistycznie repertuaru jazzowego, dzięki czemu potrafił dostosować rozmaite elementy swojej interpretacji do wymogów gry całej sekcji. W realizacji partii bigbandowych uczeń dostosowywał swoją grę do lidera sekcji, prowadził swoją sekcję instrumentalną, narzucając artykulację i interpretację. Uczeń zdobywał umiejętności pracy w dużym zespole jazzowym. Znał rolę instrumentu w dużym zespole jazzowym, akom-

⁹⁶¹ I. Pietraszewski, *Jazz w Polsce. Wolność improwizowana*, op. cit., s. 170.

⁹⁶² A. Białkowski, W. Burszta, *Jedzie pan jazz. Edukacja jazzowa i popkulturowa w perspektywie antropologicznej*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2019.

⁹⁶³ Sochaczewskie Festiwale Jazzowe organizowane są przez Miasto Sochaczew. Występowali m.in. W. Pawlik, W. Nahorny, A. Dutkiewicz, W. Karolak, A. Jagodziński, G. Auguścik.

paniował instrumentalistom i wokalistom, stosował elementarne zasady komunikacji i współpracy w różnych, dużych składach wykonawczych, słuchał i właściwie reagował na działania dyrygenta oraz innych członków zespołu. Uczeń czytał nuty *a vista* w sposób pozwalający na wykonanie utworu, odczytywał znaki i określenia wykonawcze, charakterystyczne dla muzyki jazzowej, w szczególności zapisu dla muzyki bigbandowej, współdziałał z całą własną sekcją instrumentalną w procesie odczytywania utworu (dynamika, artykulacja), improwizował na podstawie funkcji harmoniczných bez wcześniejszego przygotowania. Kształcenie umiejętności improwizacji i interpretacji utworów muzycznych polegało na tym, że uczeń znał i rozróżniał najważniejsze style i formy w muzyce bigbandowej, grał w różnych stylizacjach, wykorzystując charakterystyczne dla nich środki wyrazowe: melodykę, brzmienie, artykulację, dynamikę, frazowanie oraz podziały rytmiczne, improwizował, świadomie wykorzystując wiedzę zdobytą w procesie kształcenia na instrumencie, w zakresie skal, progresji i kadencji harmoniczných, stosowanych w muzyce jazzowej, grał zespołowo i solo – w kontekście aranżacji bigbandowych (orkiestrowych).

Kolejny przedmiot wspierający funkcję rozrywkową to ćwiczenia rytmiczne pozwalające na poznanie wartości rytmicznych, pauz i metrum oraz kształcenie umiejętności realizacji rytmu w praktyce, kształcenie umiejętności świadomego łączenia wartości rytmicznych – puls ósemkowy, triolowy i szesnastkowy, zdobywanie wiedzy z zakresu polimetrii i polirytmii, kształcenie umiejętności stosowania rytmu w improwizacji. Uczeń poznawał też rytmy charakterystyczne dla różnych regionów świata. Celem tego przedmiotu było także zdobywanie wiedzy z zakresu polimetrii i polirytmii. Uczeń znał nieregularny podział wartości rytmicznych, w ramach jednego tempa realizował zmienne schematy rytmiczne, oparte na metrum prostym i złożonym⁹⁶⁴.

Improwizacja jazzowa zajmowała też bardzo ważne miejsce w praktycznej nauce w specjalności jazzowej. W ramach tego przedmiotu uczeń poznawał teoretycznie i praktyczne zasady improwizacji. Odczytywał zapis nutowy i określenia wykonawcze, charakterystyczne dla muzyki jazzowej, improwizował, stosując poznane zasady harmonii jazzowej oraz techniki improwizacji, takie jak: skale czy charakterystyczną rytmikę, rozpoznawał i definiował formy oraz style muzyki jazzowej, wymieniał i znał reprezentatywne dla historii jazzu improwizacje oraz ich autorów, improwizował na podstawie standardów muzyki jazzowej oraz wybranej literatury muzycznej. Jednym z celów realizacji tego przedmiotu było kształcenie umiejętności posługiwania się technikami improwizacji jazzowej. Uczeń korzystał ze zdobytej

⁹⁶⁴ Za: *Ibidem*, s. 245.

wiedzy w rozwijaniu własnych umiejętności improwizacyjnych, znał historię powstania i rozwoju improwizacji jazzowej, improwizował w różnych stylach, wykorzystując charakterystyczne dla nich środki wyrazowe, takie jak: melodyka, artykulacja, dynamika, frazowanie oraz podziały rytmiczne⁹⁶⁵.

W ramach instrumentalistyki jazzowej nauka odbywała się na instrumentach: akordeon jazzowy, flet jazzowy, fortepian jazzowy, fortepian obowiązkowy jazzowy, gitara jazzowa, gitara basowa jazzowa, klarnet jazzowy, kontrabas jazzowy, perkusja jazzowa, puzon jazzowy, saksofon jazzowy, skrzypce jazzowe, trąbka jazzowa, wibrafon jazzowy⁹⁶⁶.

Pochodzenie jazzu, a także jego wielość odmian powodowała potrzebę wielowątkowej edukacji merytorycznej na co wskazują powyższe przykłady. „W przypadku jazzu istotną rzeczą jest fakt, że już w swej warstwie czysto muzycznej jest on utworzony z wielu rozmaitych, gdy chodzi o ich pochodzenie i charakter, form i tradycji, wywodzących się z negro spirituals, bluesa, work-songów, ragtima, hiszpańskich rytmów, orkiestr marszowych, a nawet z elementów europejskiej tradycji operowej.”⁹⁶⁷ Jednakże wspólnym mianownikiem jest gra zespołowa i improwizacja kształcona w ramach wielu przedmiotów. W powyższych dowodach wskazano na umiejętności i kompetencje, które pozwolą młodemu adeptowi muzyki jazzowej właściwie oddać jej funkcje rozrywkowe. Te warunki są niezbędnym minimum. Jednakże należy pamiętać też o tym, że wykonawstwo tego gatunku muzyki zależy od czasów, w których powstaje i jest prezentowane. Podkreślał to Janusz Jusiak podając przykład saksofonisty Lestera Younga, członka big-bandu Counta Basiego, który odmówił zagrania z zespołem po wielu latach i odtworzenia stylu wówczas prezentowanego twierdząc, że teraz już tak nie gra. „Gram inaczej, żyję inaczej”⁹⁶⁸.

Biografia Duke’a Ellingtona potwierdza, że jazz jest nośnikiem wartości społecznych. „Jazz wypływa z chęci spontanicznego i bezpośredniego działania na uczucia, chce zawsze ludziom coś przekazać i jakoś na nich wpłynąć: rozweselić i zelektryzować, zabawić i zaniepokoić. I jakkolwiek nie brak w nim indywidualistów podążających za własnym impulsem artystycznym, jest on zasadniczo muzyką tworzoną zespołów, często pod wpływem przypadkowych czynników zewnętrznych czy z pośpiesznie zano-

⁹⁶⁵ Za: *Ibidem*, s. 248.

⁹⁶⁶ Za: *Ibidem*, s. 249–274.

⁹⁶⁷ J. Jusiak, *Między zdarzeniem dźwiękowym a znaczeniem. Szkice z filozofii muzyki*, op. cit., s. 294.

⁹⁶⁸ *Ibidem*, s. 294.

towanych pomysłów i melodii, które mają zwykle wielu autorów lub ich pochodzenie nie jest dokładnie znane”⁹⁶⁹.

Wraz z rozwojem społecznym ewoluują funkcje społeczne muzyki. Jednak jak zwraca uwagę Karol Szymanowski niektóre z tych funkcji są niezmiennie. „Społeczne funkcje muzyki narzucane przez społeczeństwo i ściślej lub luźniej związane z nim, z daną cywilizacją i epoką historyczną, podlegają prawom typologicznym. Natomiast społeczne funkcje muzyki, które odznaczają się stabilnością w historii, wspólne dla różnych społeczeństw i epok historycznych, podlegają prawom ponad typologicznym, lub – jeśli można je tak nazwać – wektorialnym. Społeczne funkcje muzyki, którymi rządzą prawa typologiczne, zakładają niejako istnienie społecznych funkcji, którymi rządzą prawa wektorialne i opierają się na nich... Niektóre utwory muzyczne przekraczają jednak w pewnym sensie społeczne funkcje jakie w danym momencie narzuca społeczeństwo. Przekraczają pod względem wartości estetycznej, dążenia do autonomicznego rozwoju przejawiającego się w powstawaniu gatunków i form, które – jakkolwiek zależne od uwarunkowań epoki – wyzwala się od nich w znacznej mierze. Zachowują wartość i znaczenie niejako ponad funkcjami społecznymi czasu ich powstania, dokumentując w ten sposób wzajemne oddziaływanie dialektyki społecznej i dialektyki muzycznej”⁹⁷⁰.

Przytoczone powyżej dowody pozytywnie weryfikują postawioną szóstą hipotezę mówiącą, że program zmian pilotażowych pozwalał uczniom nabyć kompetencje potrzebne do realizacji funkcji tożsamościowej, użytkowej i rozrywkowej muzyki, tak aby muzyka będąca elementem tożsamości jednostek i grup społecznych stawała się sprzężeniem sztuki z zabawą towarzyszącą różnym wydarzeniom w sferze prywatnej i publicznej.

Na podstawie wyników badań autorskich wykazano, że w działaniach programowych pilotażowych wiele propozycji dotyczyło przedmiotów wykorzystujących funkcję tożsamościową, użytkową i rozrywkową muzyki. Przedstawiono wiele płaszczyzn tożsamości od indywidualnej, poprzez wspólnotę wychowującą w nawiązaniu do tradycji lokalnych, środowiskowych, aż do przejawów tożsamości narodowej i globalnej. Różnorodny katalog działań wskazujących na użytkowe funkcje nawiązywał poprzez upracticznienie do użytkowych znaczeń prezentowanych przedmiotów. Nowością było potrak-

⁹⁶⁹ J.L. Collier, *Duke Ellington*, Wydawnictwo i Drukarnia Towarzystwa Słowaków w Polsce, Kraków 2000, s. 289–290.

⁹⁷⁰ K. Szymanowski, *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*, op. cit., s. 135–136.

towanie funkcji rozrywkowej i wprowadzenie nowych specjalności związanych z jazzem i estradą do programów szkół muzycznych.

ZAKOŃCZENIE

Dorobek danej społeczności przekazywany następnym pokoleniom określa jej kultura, wypracowane wartości i normy zachowań, bo „wszystko, co człowiek czyni i w czym się wyraża jako człowiek, jest kulturą”⁹⁷¹. Ukształtowanie osobowości człowieka współczesnego, a więc w tym wypadku osobowości artysty i związanego z nim odbiorcy zależne jest od zmian cywilizacyjnych. Obecny poziom życia, tempo rozwoju cywilizacji stawiają nowe wyzwania przed człowiekiem. Sprostać im może osoba wykształcona, wyposażona w odpowiednią wiedzę i umiejętności. Przesłanie to przyświecało zmianom w polskim systemie edukacji muzycznej, które podyktowane były koniecznością spojrzenia szerokiego i perspektywicznego, jak również kształcenia uczniów świadomych zmian, którym będą musieli sprostać, przygotowanych do odgrywania nowych ról w dorosłym życiu. Jak wskazują powyższe wyniki badań dotyczące edukacji muzycznej, szczególnie w odniesieniu do muzyki, która nie jest sztuką jednoznaczną powinno kształtować się zdolności bycia nie tylko świadomym i twórczym członkiem wspólnoty społecznej, narodowej kulturowej i globalnej, ale i kształtować zdolności ku aktywnej samorealizacji, ale też tożsamości i zarazem odrębności. Te dążenia mają dostarczyć młodemu adeptowi sztuki kapitał kulturowy, który w rozumieniu Pierre’a Bourdieu stanowią dwa elementy, z których pierwszym jest wiedza, wykształcenie, umiejętności, przygotowanie zawodowe jednostki (kapitał własny), natomiast drugim – poziom i typ wyposażenia kulturowego, nazywany *habitus*em. Często u progu decyzji związanej z podjęciem edukacji muzycznej stoi pytanie „jaki czynnik społeczny najsilniej oddziałuje na pojawienie się zainteresowań muzycznych”, wskazując, że to dom, szkoła, środowisko rówieśnicze, typ i poziom wykształcenia, miejsce zamieszkania, zamożność, limit wolnego czasu, ogólna aktywność kulturalna⁹⁷² determinują działania w zakresie edukacji artystycznej.

Współczesne przeobrażenia cywilizacyjne sprawiają, że zmienia się też sposób kształcenia muzycznego.

Rozwój nowoczesnych technologii, zmiany na rynku pracy, tendencje demograficzne, obniżenie wieku realizacji obowiązku szkolnego, sposób i zakres przekazywanych treści w odniesieniu do potrzeb młodego człowieka, nauka przez zabawę, wprowadzanie większej autonomii szkoły artystycznej pozwalającej uzyskać

⁹⁷¹ L. Dyczewski, *Trwałość kultury polskiej* [w:] L. Dyczewski (red.), *Wartości w kulturze polskiej*, op. cit., s. 12.

⁹⁷² T. Misiak, *Propozycje dla socjologii* [w:] M. Demska-Trębacz, L. Grabowski (red.), *Spółczesność i sztuka. Antologia tekstów*, op. cit., s. 166.

tożsamość w środowisku lokalnym to tylko niektóre z przesłanek pilotażowych motywujących do zmian w szkolnictwie artystycznym, które kształcąc w dziedzinie muzyki, plastyki, baletu, cyrku, stawia sobie za priorytet indywidualne podejście do ucznia w relacji mistrz-uczeń. Ważną przesłanką w zmianach pilotażowych były także zobowiązania ustawowe do wprowadzenia w szkolnictwie artystycznym podstaw programowych opisujących efekty kształcenia w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji. Zakres programowy wymagał uaktualnienia rozwiązań metodycznych, zwiększenia elastyczności w zakresie wyboru ścieżek kształcenia artystycznego, konieczności zweryfikowania treści nauczania tak, aby nie powielaly się na różnych poziomach kształcenia artystycznego. Wśród przyczyn wprowadzanych zmian leżała też duża ilość rezygnacji uczniów z dalszej edukacji w szkole artystycznej. Obciążenie ilością zajęć teoretycznych i brak możliwości uczestnictwa w jakichkolwiek innych zajęciach pozalekcyjnych sprawiały, że uczniowie rezygnując ponosili przede wszystkim straty w wymiarze psychologiczno-społecznym.

Trwający w latach 2012–2016 pilotaż zmian programowych w szkołach muzycznych był działaniem bezprecedensowym. W polskim systemie edukacji, nie tylko artystycznej, ale także ogólnej zmiany nie były dotychczas tak szeroko konsultowane i poprzedzone pilotażem, w celu sprawdzenia zaproponowanych zmian i wypracowania najlepszych rozwiązań postulatów programowych. Szkoły muzyczne, plastyczne, baletowe i szkołę cyrkową objęła zmiana programowa dotycząca ramowych planów nauczania, podstaw programowych, wynikiem czego było powstanie nowych specjalności, wprowadzenie większej elastyczności w zakresie wyboru i realizacji przedmiotów, nadanie autonomii szkołom, a także zwrócenie szczególnej uwagi na ich tożsamość kulturową w środowisku lokalnym.

Strategia realizacji pilotażu opierała się na wprowadzeniu w 17 szkołach muzycznych I stopnia i 9 szkołach muzycznych II stopnia nowych kierunków programowych. Ewolucyjny sposób wprowadzanych zmian, ustanawianie zapisów legislacyjnych uwzględniających rozwiązania wypracowane w toku realizowanego pilotażu, monitorowanie i analiza przebiegu pilotażu, zakres zmian, zaproszenie do współpracy szerokiej reprezentacji środowiska szkolnictwa artystycznego, konsultacje, realizacja wizyt studyjnych, konferencji, zaangażowanie muzycznego środowiska szkolnictwa artystycznego na skalę jaka do tej pory nie miała miejsca to atrybuty zmian pilotażowych w szkolnictwie artystycznym.

Przedstawiając strategię wprowadzania zmian pozytywnie zweryfikowano hipotezę mówiącą, iż pilotaż poprzedzający wprowadzenie zmian programowych

w szkolnictwie muzycznym pozwolił na sprawdzenie nowych, projektowanych kierunków zmian w szkolnictwie muzycznym mających na celu realizację społecznych funkcji muzyki, a jego przebieg wpłynął na proces legislacji dotyczący ramowych planów nauczania i podstaw programowych. Ich znaczenie odnajdujemy w podsumowaniu kompetencji społecznych, jakimi powinien wykazać się absolwent szkoły muzycznej, wśród których najczęściej pojawiającymi się była otwartość na wiedzę, ciekawość świata, aktywność, kreatywność, wrażliwość. Przyszły absolwent miał być człowiekiem zorganizowanym, który szanuje dziedzictwo kulturowe swojego i innych narodów, przestrzega zasad kultury, wykazuje wrażliwość artystyczną w kreowaniu artystycznych zadań, rozwija pasję muzyczną poprzez podejmowanie inicjatyw artystycznych, publicznie prezentuje swoje dokonania, pracuje w zespole i bierze współodpowiedzialność za efekty tej pracy, integruje się i współpracuje z członkami zespołu, buduje relacje oparte na zaufaniu, wykazuje się w działaniu aktywną postawą, organizuje swoją indywidualną pracę, przewiduje skutki podejmowanych działań, potrafi skutecznie radzić sobie ze stresem, konsekwentnie dąży do celu, buduje relacje oparte na zaufaniu, odpowiedzialny i obowiązkowy, ciekawy świata, wrażliwy na piękno, odnoszący się z szacunkiem do innych, w pełni odpowiedzialny za swoje czyny, empatyczny, posiadający umiejętność uważnego słuchania, integrowania, rozumienia i zarządzania silnymi emocjami, mający szacunek do siebie i innych, posiadający umiejętność wyrażania siebie.

Zapisy dotyczące powyższych kompetencji społecznych pozwoliły pozytywnie zweryfikować kolejną tezę mówiącą, że podczas działań pilotażowych nastąpiło rozszerzenie zakresu zadań publicznej placówki dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół artystycznych, czyli Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych mające na celu podejmowanie działań wspierających środowiska nauczycieli szkół muzycznych w osiągnięciu przez uczniów kompetencji opisanych w modelu absolwenta, jako przystosowanie do partycypacji w społecznym życiu muzycznym.

Centrum organizowało różnorodne formy przekazywania wiedzy, w tym szkolenia stacjonarne, e-learningowe, b learningowe, (seminaria z częścią zdalną i stacjonarną), szkolenia na życzenie w siedzibie szkoły przeznaczone dla nauczycieli danej szkoły lub regionu, warsztaty, wykłady i seminaria przygotowując atrakcyjne programy i propozycje doskonalenia dla nauczycieli szkół artystycznych, kandydatów na ekspertów komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych awansu zawodowego nauczycieli, a także dla doradców metodycznych. CENSA prowadziła także szkolenia

indywidualne dla kardy zarządzającej szkół artystycznych w formie tutoringu, coachingu oraz indywidualnych konsultacji. Organizowane przez Centrum konferencje stały się miejscem prezentacji wyników najnowszych badań, upowszechnianiem najbardziej aktualnej wiedzy w zakresie artystycznym, dydaktycznym i zarządczym. Centrum prowadziło też działalność wydawniczą publikując poradniki. W ramach pilotażu wdrażania zmian w szkolnictwie artystycznym znaczenie działań Centrum przejawiało się nie tylko w aspekcie konsultacyjnym, ale także w organizacji wizyt studyjnych, przeprowadzeniu cyklu szkoleń dla szkół pilotażowych, organizacji konferencji. Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych zainicjowało i zrealizowało formułę doradztwa metodycznego w szkolnictwie artystycznym wspierając tym samym procesy zachodzące w szkolnictwie artystycznym w latach 2012-2016. Wielowątkowość podejmowanych działań, jakoś realizacji doskonalenia zawodowego, tworzenie więzi osób utożsamiających się ze zmianami, ciągłe samodoskonalenie instytucji i jej pracowników, komunikacja wielopłaszczyznowa, unikatowe rozwiązania metodyczne to tylko niektóre z cech Centrum. A wszystko to po to, aby wesprzeć środowisko nauczycieli szkół muzycznych w osiągnięciu kompetencji opisanych w modelu absolwenta, przystosowując go do partycypacji w społecznym życiu muzycznym. W zmianach pilotażowych zadbano o rozwijanie uniwersalnych kompetencji i dostosowanie kształcenia do potrzeb wynikających ze zmian we współczesnym społeczeństwie.

Walory programowe pozwoliły muzyce spełnić jej funkcje społeczne. Pozytywnie zweryfikowano tezę mówiącą o tym, że działania pilotażowe w szkolnictwie muzycznym dawały szkole możliwość zastosowania autonomii w wymiarze indywidualnym i społecznym opierającym się na partnerstwie w relacjach pomiędzy podmiotami występującymi w szkołach, a więc pomiędzy nauczycielem i uczniem, nauczycielem i rodzicem, dyrektorem i nauczycielem, uczniem i rodzicem. Priorytetem w zmianach pilotażowych dotyczącym autonomii szkół było nastawienie na zaspokajanie potrzeb ucznia poprzez rozwój jego indywidualnych zainteresowań. Ten eksperyment dydaktyczny pozwolił nauczycielom i uczniom zdobyć nowe doświadczenia. Innowacja pedagogiczna wpłynęła też na aktywizację całego środowiska szkolnego. Integrowanie treści nauczania powodowało zmianę metod nauczania. Autonomia szkoły w tym zakresie, jak również możliwość indywidualnego wypracowania sposobu osiągnięcia efektów kształcenia opisanych w podstawach programowych wpłynęły na aktywność placówek, które autonomicznie zarządzane poprzez realizację różnorodnych i ciekawych projektów artystycznych pozwoliły uczniom zdobyć doświadczenia

artystyczne i społeczne. Pilotaż wskazał, że szkoła winna wspierać młodych ludzi w kształtowaniu ich osobistej autonomii, dawać możliwości wyboru i dostosowywać zakres merytoryczny do ich potrzeb, zwiększając indywidualizację nauczania.

Pozytywnie zweryfikowano też tezę stwierdzającą, iż zakres zmian pilotażowych w szkołach muzycznych nawiązywał w swoim programie do wartości, które niesie funkcja estetyczna, ekspresyjna i wychowawcza muzyki w społeczeństwie, pozwalająca dostarczać człowiekowi doznań duchowych i zmysłowych, artyście eksponować swoje stany emocjonalne i przeżycia, a słuchacza uczyć odbioru tych doznań.

Podstawy programowe promowały wartości estetyczne. Uczyły estetyki, dobrego gustu, reakcji na piękno. Wychowanie estetyczne zwracało się ku relacjom wykonawca-odbiorca, gdzie w centrum uwagi było dzieło. Edukacja estetyczna realizowana w ramach pilotażu kształciła gust. Podejmowane działania odnosiły się także do wyrażania emocji przez twórcę i wykonawcę, ale też wskazywały na odbiorcę, który miał te emocje odebrać. Przedmiotem przemyśleń w tym względzie były poglądy m.in. Platona, Immanuela Kanta, Jeana-Jacquesa Rousseau, Georga Wilhelma Friedricha Hegla, Romana Ingardena, Floriana Znanieckiego, Stanisława Ossowskiego, Józefa Władysława Reissa, Stefana Kisielewskiego, Stefanii Łobaczewskiej, Theodora Adorno, Grażyny Filipiak, Tomasza Misiaka, Adama Czecha, Mariana Golki, Antoniny Kłoskowskiej, Piotra Sztopmki czy Pierrea Bourdieu.

Program pilotażowy w niespotykanym dotąd zakresie wykorzystywał funkcję wychowawczą muzyki w dwóch jej płaszczyznach, jako wychowanie przez sztukę i do sztuki. Szczególnie ten drugi aspekt był zagospodarowany dając możliwość uczniom w zakresie szkoły I stopnia umuzykalniać się i być w przyszłości wyedukowanym, kompetentnym odbiorcą. Idąc w ślad za Florianem Znanieckim wychowanie przez wartości duchowe odnajdujemy we wszystkich zapisach podstawy programowej, w przebiegu procesu edukacyjnego. Tu rola nauczyciela wychowawcy prowadzącego ucznia wśród wielu wyborów autonomicznych stała się wyjątkowa, bo dotyczyła rozszerzonego obszaru indywidualizacji, aż do wykorzystania zasobów „ucznia-buntownika”. Wychowanie społeczne szczególnie dotyczyło nabycia nowych umiejętności i kompetencji potrzebnych do realizacji działań dla środowiska lokalnego. W przemyśleniach nad funkcją wychowawczą podstawą były teorie m.in. Platona, Karola Szymanowskiego, Józefa Władysława Reissa, Stefana Kisielewskiego, Józefa Chałasińskiego, Leona Dyczewskiego, Mieczysławy Demskiej-Trębacz, czy Tomasza Misiaka.

Poglądy socjologów (m.in. Antoniny Kłoskowskiej, Wendego Griswolda, Stanisława Ossowskiego, Stefanii Łobaczewskiej, Georga Simmla, Józefa Chałasińskiego, Alfreda Schütza, Bogumiły Miki, Theodora Adorno, Ivo Supićića, Mariana Golki, Andrzeja Białkowskiego, Barbary Jabłońskiej, Ziemowita Sochy) stały się również odniesieniem w pozytywnej weryfikacji kolejnej tezy mówiącej, iż program zmian pilotażowych uwzględniał w dużym stopniu potrzebę kształcenia uczniów w zakresie komunikacyjnych i integracyjnych funkcji muzyki odnoszących się do relacji między wykonawcami, a także pomiędzy wykonawcami, a słuchaczami.

Walory programowe wpłynęły na usprawnienie komunikacji na wielu płaszczyznach, a także na głębszy proces recepcji dzieł sztuki. Komunikacja i integracja adresatów działań pilotażowych skutkowałą wypracowaniem wspólnych rozwiązań i treści legislacyjnych. Wpłynęła na artystyczny wymiar relacji z absolwentami. Odnosiła się do relacji dyrektorów szkół pilotażowych, a skutkująca wymianą doświadczeń, wnoszeniem merytorycznych rozwiązań w kształt szkolnictwa artystycznego na skalę dotąd niespotykaną. Realizacja funkcji komunikacyjnej i integracyjnej na poziomie wykonawca-wykonawca odnosiła się do wspólnego muzykowania, podczas którego jego uczestnicy poznawali znaczenie ról, które pełnili. Uświadamiali sobie wagę podejmowanych nich decyzji, które miały ich doprowadzić do wspólnego celu. Bez wątpienia szeroki wachlarz programowy dotyczący wspólnego muzykowania sprawił, że młodzi adepci sztuki dzięki muzycznej komunikacji ukształtowali swój nowy wizerunek i tożsamość muzyczną, tworząc nowe partnerskie relacje z pozostałymi członkami wspólnot. Muzyczna komunikacja wpłynęła na otwartość w podejmowaniu nowych wyzwań, wzbogaciła i urozmaiciła komunikaty werbalne i pozawerbalne, ugruntowała zasadę brania współodpowiedzialności za przygotowanie i wykonanie danego dzieła, a także wypracowała system wartości panujący w danej wspólnocie. Obok różnych płaszczyzn komunikacji i integracji, szczególne miejsce zajmowało dzieło, będące ośrodkiem działań społecznych, czyli relacje wykonawca-odbiorca. W centrum uwagi było przystosowanie odbiorcy do rozumienia muzyki, która jest najbardziej uniwersalnym językiem świata. Zachęcono w ten sposób do konsumpcji kulturalnej i do budowania kulturalnego kapitału społecznego, a także zadbano o proces integracyjny i realizację znaczenia tożsamościowego.

Poglądy Jeana-Jacquesa Rousseau, Johanna Gottfrida Herdera, Antoniny Kłoskowskiej, Georga Simmla, Maxa Webera, Józefa Władysława Reissa, Igora Pietraszewskiego, Adama Czecha, Władysława Burszty, Leona Dyczewskiego, Krystyny Leśniak-Moczuk, Mariana Golki, Mariana Filipiaka, Ivo Supićića stały się punktem odnie-

sienia w pozytywny weryfikacji ostatniej hipotezy mówiącej, że program zmian pilotażowych pozwalał uczniom nabyć kompetencje potrzebne do realizacji funkcji tożsamościowej, użytkowej i rozrywkowej muzyki, tak aby muzyka będąca elementem tożsamości jednostek i grup społecznych stawiała się sprzężeniem sztuki z zabawą towarzyszącą różnym wydarzeniom w sferze prywatnej i publicznej.

Muzyka będąca elementem tożsamości jednostek i grup społecznych stawiała się sprzężeniem sztuki z zabawą towarzyszącą różnym wydarzeniom w sferze prywatnej i publicznej. Tożsamość kulturowa, jednostki i grupy, tożsamość regionalna i narodowa, a także edukacyjna znalazła odbicie w programie pilotażowym i w podstawach programowych. Przedmiotom nadano charakter użytkowy korelując np. treści przedmiotów. Różnorodny katalog działań wskazujących na użytkowe funkcje nawiązywał poprzez upracticznienie do użytkowych znaczeń prezentowanych przedmiotów. Nowością było potraktowanie funkcji rozrywkowej i wprowadzenie nowych specjalności związanych z jazzem i estradą do programów szkół muzycznych.

Założony cel dysertacji został zrealizowany. Zdiagnozowano programową kondycję szkolnictwa muzycznego w latach 2012-2016 w kontekście społecznej funkcji muzyki na podstawie działalności szkół pilotażowych.

Tak bogaty wachlarz korzyści płynących ze zmian pilotażowych pozwala wnioskować o powrót do programu merytorycznego realizowanego w szkołach pilotażowych w latach 2012-2016.

BIBLIOGRAFIA

- Adorno Th.**, *Filozofia nowej muzyki*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974.
- Adorno Th.**, *O fetyszyzmie w muzyce i o regresji słuchania* [w:] Th. Adorno, *Sztuka i sztuki*, tłum. K. Krzemień-Ojak, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990.
- Adorno Th.**, *On popular music* [w:] R. Leppert (red.), *Theodor W. Adorno. Essays on Music*, University of California Press, Berkeley–Los Angeles–London 2002.
- Adorno Th.**, *O społecznej sytuacji muzyki* [w:] J. Łoziński (red.), *Szkoła frankfurcka*, Kolegium Otryckie, Warszawa 1985.
- Apanowicz J.**, *Metodologia ogólna*, Bernardinum, Gdynia 2002.
- ASM – Centrum Badań i Analiz Rynku Sp. z o.o.**, Raport z badania pn. *Śródkresowa ocena realizacji celu szczegółowego założonego w XI Prioryecie POIiŚ w Działaniu 11.3 jako odpowiedź na potrzeby rozwojowe szkolnictwa artystycznego, zapotrzebowanie rynku pracy na absolwentów kierunków studiów*, Kutno 2011.
- Aviram A.**, *Navigating Through the Storm. Reinventing Education for Postmodern Democracies*, Rotterdam 2010.
- Babbie E.**, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Baran K.**, Ogólnopolska konferencja metodyczna „Od sześciolatka do dyplomanta”, Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych, Warszawa 2016.
- Barbag S.**, *Systematyka muzykologii*, „Lwowskie Wiadomości Muzyczne i Literackie” 1928.
- Baumann Z.**, *Szkice z teorii kultury*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2017.
- Bedner J., Dramowicz D.**, *Wdrażanie nowych podstaw programowych w szkole artystycznej*, CENSA, Warszawa 2015.
- Bedner J., Główczyńska A., Górnik B., Klups A., Piter-Zawadka U., Sadłowska S., Siemińska A., Sucharowska Z., Sznajder J.**, *Ocenianie kształtujące w szkołach artystycznych*, CENSA, Warszawa 2009.
- Bedner J., Michej A., Stulka P.**, *Jak pozyskiwać fundusze dla szkół artystycznych*, CENSA, Warszawa 2007.
- Berger P.**, *Święty baldachim. Elementy socjologii teorii religii*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2005.
- Beylin P.**, *Beat i byt*, „Ruch Muzyczny” 1969, nr 7.

- Beylin P.**, *Funkcje muzyki* [w:] M. Demska-Trębacz (red.), *O społecznych problemach muzyki. Antologia tekstów autorów polskich*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 1984.
- Beylin P.**, *Po co, u diabła, ta kultura* [w:] I. Bukraba-Rylska, W. J. Burszta (red.), *Stan i zróżnicowanie kultury wsi i małych miast w Polsce*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2011.
- Beylin P.**, *Estetyka i socjologia sztuki, wycinek ze „Studiów estetycznych”*, t. 3, PWN, Warszawa 1966.
- Białkowski A., Burszta W.**, *Jedzie pan jazz. Edukacja jazzowa i popkulturowa w perspektywie antropologicznej*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2019.
- Białkowski A., Migut M., Socha Z., Wyrzykowska K.M.**, *Muzykowanie w Polsce. Badanie podstawowych form muzycznej aktywności Polaków*, Fundacja na Rzecz Rozwijania Muzykalności Polaków „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa 2014.
- Bourdieu P.**, *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*, Universitas, Kraków 2001.
- Brańka F.**, *Informacja o przebiegu prac nad nowymi podstawami programowymi dla zawodów szkolnictwa artystycznego* [w:] *Nowoczesne przywództwo – inspiracje*, materiały konferencyjne, CENSA, Warszawa 2013.
- Brzeziński J.**, *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Bujanowski Z.**, *Centrum Edukacji Artystycznej – charakterystyka i zakres działalności* [w:] W. Gorzelańczyk (red.), *Szkoła Artystyczna*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2018.
- Bukala W.**, *BHP w szkole artystycznej*, CENSA, Warszawa 2009.
- Burszta W.J.**, *Kultura ludowa* [w:] H. Kubiak (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 2, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
- Carrithers M.**, *Dlaczego ludzie mają kultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1992.
- Cebula U., Fiszer-Szczepańska M., Kubicka L., Tokarski M., Tomkowska J. (red.)**, *Materiały pomocnicze dla nauczycieli rytmiki z kształceniem słuchu*, Wydawnictwo Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2014.
- Chalasiński J.**, *Spółeczeństwo i wychowanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1969.
- Collier J.L.**, *Duke Ellington*, Wydawnictwo i Drukarnia Towarzystwa Słowaków w Polsce, Kraków 2000.

- Chopin F.**, *Esquisses pour une méthode de piano* (Eigeldinger J.J., Paris, Flammarion 1993), tłum. J. Kadłubiski, zbiory prywatne.
- Choczyński M., Rozalska A., Drzewek K. (red.)**, *Socjologia muzyki w Polsce. Pęknięcia i kontynuacje*, Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, Warszawa 2018.
- Czech A.**, *Ordynaci i trędowaci. Społeczne role instrumentów muzycznych, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2013.
- Czech A.**, *Sprzedawcy wiatru. Muzykanci i ich muzyka między wsią a miastem*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.
- Czerwiński M.**, *Kultura elitarna a kultura masowa* [w:] H. Kubiak (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 2., Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
- Delanty G.**, *Handbook of Contemporary. European Social Theory*, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York 2006.
- Demska-Trębacz M.**, *Wstęp* [w:] Mieczysława Demska-Trębacz (red.), *O społecznych problemach muzyki. Antologia tekstów autorów polskich*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 1984.
- Denzin N.K, Lincoln Y.S. (red.)**, *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Domagała J.**, *Janusz Miketta – organizator i reformator szkolnictwa muzycznego w Polsce*, „Konteksty Kształcenia Muzycznego” 2019, t. 6, nr 1(10), Akademia Muzyczna w Łodzi.
- Drozdowicz Z.**, *Współczesna Europa w poszukiwaniu swej tożsamości*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2003.
- Durkheim E.**, *Zasady metody socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1968.
- Dyczewski L.**, *Kultura polska w procesie przemian*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1995.
- Dyczewski L.**, *Trwałość kultury polskiej* [w:] L. Dyczewski (red.), *Wartości w kulturze polskiej*, Fundacja Pomocy Szkołom na Wschodzie im. T. Gniewicza, Lublin 1993.
- Dyczewski L.**, *Wartości w kulturze polskiej*, Fundacja Pomocy Szkołom na Wschodzie im. T. Gniewicza, Lublin 1993.
- Dylak S.**, *Tworzenie programów nauczania*, CENSA, Warszawa 2008.
- Dylewski P.**, *Edytor nut MuseScore*, CENSA, Warszawa 2016.
- Dylewski P., Mirkiewicz J.**, *Poradnik dla rodziców dzieci rozpoczynających naukę w szkołach muzycznych*, CENSA, Warszawa 2016.
- Eco U.**, *Pejzaż semiotyczny*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1972.

- Elias N.**, *Mozart. Portret geniusza*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2006.
- Elliott A.**, *Koncepcje „ja”*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2007.
- Fatyga B.**, *Wartości jako generatory żywej kultury* [w:] R. Drozdowski (red.), *Praktyki kulturalne Polaków*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 2014.
- Fatyga B. (red.)**, *Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia? Raport o problemach edukacji kulturalnej w Polsce*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2009.
- Fatyga B. (red.)**, *Praktyki badawcze*, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW, Warszawa 2015.
- Filipiak G.**, *Muzyka jako przedmiot badań socjologii (Przegląd problematyki). Uwagi wstępne. Kierunki zainteresowań socjologii muzyki*, „Studia Socjologiczne” 1988, nr 4.
- Filipiak G.**, *Perspektywy socjologicznych badań muzyki*, Wydawnictwo Nakom, Poznań 1997.
- Filipiak M.**, *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1996.
- Filipiak M.**, *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2000.
- Filipiak M.**, *Wprowadzenie do socjologii kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.
- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D.**, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk, Poznań 2001.
- Fubini E.**, *Historia estetyki muzycznej*, Musica Iagellonica, Kraków 2015.
- Fullan M.**, *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji**, raport Komisji Europejskiej ds. Edukacji, Kultury i Młodzieży *Autonomia szkół w Europie – strategie i działania*, Warszawa 2008.
- Galuszka M., Kowalewicz K.**, *Muzyka współczesna z pozycji odbiorcy*, „Ruch Muzyczny” 1979, nr 20.
- Geertz C.**, *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Golat R.**, *Prawo autorskie w praktyce szkół artystycznych*, CENSA, Warszawa 2009.
- Golka M.**, *Konstruowanie tożsamości – czynniki społeczno-kulturowe*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2012, nr 2.
- Golka M.**, *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.

- Golka M.**, *Socjologiczny obraz sztuki*, Ars Nova, Poznań 1996.
- Golaszewska M.**, *Zarys estetyki*, Wydawnictwo Literackie Kraków, Kraków 1973.
- Golaszewska M.**, *Odbiorca sztuki jako krytyk*, Wydawnictwo Literackie Kraków, Kraków 1967.
- Goodman N.**, *Wstęp do socjologii*, Zysk, Poznań 1997.
- Griswold W.**, *Socjologia kultury. Kultury i społeczeństwa w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Gruchola M.**, *Kultura w ujęciu socjologicznym*, „Roczniki Kulturoznawcze”, t. 1, Lublin 2010.
- Griffin E.**, *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Gubała M.**, *Projekty i ich realizacja w szkołach muzycznych* [w:] L. Kataryńczuk-Mania (red.), *Edukacja artystyczna. Nowe wyzwania*, Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, Zielona Góra–Skarbona 2016.
- Hall E.**, *Poza kulturą*, PWN, Warszawa 2001.
- Hand M.**, *Against autonomy as an educational aim*, „Oxford Review of Education” 2006, nr 4.
- Harrison L.E., Huntington S.P.**, *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Hegel G.W.**, *Wykłady o estetyce*, t. 3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1967.
- Hegel G.W.**, *Wykłady z filozofii dziejów*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1958.
- Herder J.G.**, *Myśli o filozofii dziejów*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1962.
- Hoffman E., Kalarus A. (red.)**, *Rola fortepianu w procesie kształcenia muzyka-profesjonalisty*, Akademia Muzycznej im. K. Pendereckiego w Krakowie, Kraków 2015.
- Hofstede G.**, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2011.
- Hologa-Mardula A., Mardula S.**, *Jak dbać o instrumenty smyczkowe?*, CENSA, Warszawa 2009.
- Ingarden R.**, *Studia z estetyki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1966.
- Jabłońska B.**, *Socjologia muzyki*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014.
- Jabłońska B.**, *O społecznym charakterze muzyki. Szkic socjologiczny*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. 34, Białystok 2018.
- Janiszewska B.**, *Sześciolatek w szkole muzycznej*, CENSA, Warszawa 2010.

- Jankowska-Borzykowska K.**, *Duet fortepianowy* [w:] L. Kataryńczuk-Mania (red.), *Edukacja artystyczna. Nowe wyzwania*, Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, Zielona Góra–Skarbona 2016.
- Jankowski W.**, *Geneza systemu, jego zalety i funkcje* [w:] *Nowoczesna szkoła artystyczna*, materiały konferencyjne, CENSA, Warszawa 2013.
- Jankowski W.**, *Szkolnictwo muzyczne* [w:] A. Chodkowski (red.), *Encyklopedia muzyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Jankowski W.**, *Nowoczesna szkoła artystyczna*, materiały konferencyjne, CENSA, Warszawa 2012.
- Jankowski W.**, *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2002.
- Jankowski W. (red.)**, *Raport o stanie kultury w obszarze szkolnictwa artystycznego*, red. K. Pawłowski, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2009.
- Jankowski W. (red.)**, *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012.
- Jawłowska A., Woroniecka G.**, *Kultura w procesie zmiany. Z badań nad kulturą w Polsce lat dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2003.
- Jaskulska A.**, *Kontrola zarządcza w szkole artystycznej*, CENSA, Warszawa 2011.
- Jusiak J.**, *Między zdarzeniem dźwiękowym a znaczeniem. Szkice z filozofii muzyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.
- Kadłubiski J.**, *Chopin pedagog*, źródła własne.
- Kadłubiski J.**, *Między dziełem a odtwórcą. O pewnych uwarunkowaniach w obcowaniu ze sztuką*, praca z prywatnego archiwum autora.
- Kaesler D., Weber.** *Życie i dzieło*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.
- Kant I.**, *Krytyka władzy sądzenia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1964.
- Karkowska M., Skalski T.**, *Kultura – socjalizacja – tożsamość*, Impuls, Kraków 2010.
- Kataryńczuk-Mania L., Kołodziejski M., Kisiel M.**, *Orientacje w metodologii badań edukacyjno-muzycznych*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2018.
- Kataryńczuk-Mania L.**, *Odbiór utworu muzycznego przez dziecko przedszkolne* [w:] J. Uchyla-Zroska (red.), *Wartości w muzyce. Studium monograficzne*, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.
- Kelles-Krauz K.**, *Kilka głównych zasad rozwoju sztuki* [w:] J. Hochfeld (red.), *Pisma wybrane*, t. 1, Biblioteka Myśli Socjalistycznej, Książka i Wiedza, Warszawa 1962.

- Kędracka E.**, *Efekty uczenia się – w centrum uwagi*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2010, nr 3(18).
- Kisielewski S.**, *Do czego służy nam muzyka* [w:] M. Demska-Trębacz (red.), *O społecznych problemach muzyki. Antologia tekstów autorów polskich*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa 1984.
- Kisielewski S.**, *O wartościach społecznych w muzyce*, „Muzyka Polska” 1936, nr 3.
- Kisielewski S.**, *Perspektywy jazzu* [w:] L. Tyrmand (red.), *U brzegów jazzu*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1957.
- Kisielewski S.**, *Tematy wojenne*, „Tygodnik Powszechny” 1945, nr 9.
- Kłoskowska A.**, *Kultura* [w:] H. Kubiak (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 2, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
- Kłoskowska A.**, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Kłoskowska A.**, *Kultura narodowa* [w:] A. Kłoskowska (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, Wiedza o Kulturze, Wrocław 1991.
- Kłoskowska A.**, *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Kłoskowska A.**, *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Kłoskowska A.**, *Spoleczne ramy kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1972.
- Kobyliński A.**, *Pojęcie autonomii w myśli Romano Guardiniego*, „Studia Philosophiae Christianae” 2005, nr 2(41).
- Konaszek Z.**, *O fenomenie polskiej edukacji muzycznej*, „Konteksty Kształcenia Muzycznego” 2014, nr 1(1).
- Konaszek Z.**, *Szkice z pedagogiki muzycznej*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Warszawa 2001.
- Konaszek Z., Chmurzyńska M. (red.)**, *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia*, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2013.
- Konecki K.**, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Korporowicz L., Jaskuła S.**, *Raport z ewaluacji pilotażu planowanych do wdrożenia zmian w szkołach muzycznych I stopnia*, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2013.
- Korporowicz L.**, *Socjologia kulturowa. Kontynuacje i poszukiwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Koszeńska K.**, *Rola komunikacji w procesie zmiany*, CENSA, Warszawa 2016.

- Kot S.**, *Historia wychowania*, t. 1. *Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.
- Krawczak E.**, *Konteksty polskiej socjologii sztuki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.
- Kroeber A.L.**, *Istota kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1973.
- Kroeber A.L.**, *Istota kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Kroeber L., Parsons T.**, *The Concepts of Culture and of Social Systems*, „American Sociological Review” 1958, nr 3.
- Krzywicki L.**, *Dzieje wysiłku fizycznego*, „Prawda” 1898, nr 45.
- Krzywicki L.**, *Dzieje wysiłku fizycznego*, „Prawda” 1898, nr 46.
- Kubiak H. (red.)**, *Encyklopedia socjologii*, t. 2, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
- Kumik E.**, *Szkoła muzyczna ważnym ośrodkiem życia kulturalnego* [w:] J. Uchyla-Zroska (red.), *Wartości w muzyce. Muzyka w środowisku społecznym*, t. 4, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012.
- Kumik E.**, *Wybrane aspekty pracy dydaktyczno-wychowawczej realizowanej w szkolnych zespołach muzycznych* [w:] L. Kataryńczuk-Mania (red.), *Edukacja artystyczna. Nowe wyzwania*, Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, Zielona Góra–Skarbona 2016.
- Kwiatkowski S.M., Michalak J.M., Nowosad I. (red.)**, *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Difin, Warszawa 2011.
- Kvale S.**, *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Leibniz G.W.**, *Wyznanie wiary filozofa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1969.
- Leśniak-Moczuk K.**, *Kultura ludowa* [w:] M. Szyszkowska (red.), *Świat kultury Polski Ludowej*, Kto Jest Kim, Warszawa 2020.
- Leśniak-Moczuk K.**, *Folklor – folkloryzm – postfolklorizm – e-folklor*, „Region Lubelski” 2015, nr 15(112).
- Leśniewska G.**, *Edukacja w XXI wieku*, „Folia Pomeranae Universitatis Technologia Stetinensis, Oeconomica” 2015, nr 79(319).
- Levi-Strauss C.**, *The Raw and the Cooked. Mythologiques*, t. 1, Penguin Books, Harmondsworth, New York 1986.
- Lawendowski R., Sadowski A.**, *Edukacja i aktywność muzyczna człowieka a plastyczność układu nerwowego*, „Konteksty Kształcenia Muzycznego” 2014, nr 1(1).
- Lewińska B.**, *Kształcenie artystyczne w szkołach plastycznych w Polsce w latach 1944–2017*, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2018.

- Libera M.**, *Doskonale zwyczajna rzeczywistość. Socjologia, geografia albo metafizyka muzyki*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2012.
- Libera M.**, *Konstruktywizm w socjologii pamięci a wybrane techniki mnemoniczne w muzyce XX w.*, dysertacja przygotowana w Szkole Nauk Społecznych IFiS PAN, Warszawa 2007.
- Linton R.**, *Kulturowe podstawy osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975.
- Lipka K. (red.)**, *Utopia urzeczywistniona. Metafizyczne podłoże treści dzieła muzycznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina, Warszawa 2009.
- Lissa Z.**, *Aspekt socjologiczny w polskiej muzyce współczesnej*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1948.
- Lissa Z.**, *Nowe szkice z estetyki muzycznej*, PWM, Kraków 1975.
- Lissa Z.**, *O społecznym znaczeniu muzyki w historii ludzkości*, „Przegląd Społeczny” 1930, nr 4.
- Lissa Z.**, *O stylu narodowym* [w:] M. Demska-Trębacz (red.), *O społecznych problemach muzyki. Antologia tekstów autorów polskich*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 1984.
- Lissa Z.**, *O wielowarstwowości kultury muzycznej*, „Muzyka” 1959, nr 1.
- Lissa Z.**, *Wstęp do muzykologii*, PWN, Warszawa 1974.
- Lissa Z.**, *Z zagadnień socjologii muzyki*, „Przegląd Społeczny” 1938, nr 6.
- Lutyński J. (red.)**, *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 1994.
- Łazarska O.**, *Uczeń zdolny w dobie reformy. Relacje: uczeń-szkoła, szkoła-dom, nauczyciel-rodzice* [w:] L. Kataryńczuk-Mania (red.), *Edukacja artystyczna. Nowe wyzwania*, Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, Zielona Góra–Skarbona 2016.
- Łobaczewska S.**, *Czy muzyka dzisiejsza ma funkcję społeczną. Na marginesie ankiety „Muzyki Polskiej”*, „Muzyka Polska” 1934.
- Łobaczewska S.**, *Czy muzyka dzisiejsza ma funkcję społeczną* [w:] Mieczysława Demska-Trębacz (red.), *O społecznych problemach muzyki. Antologia tekstów autorów polskich*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 1984.
- Łobaczewska S.**, *Twórca i odbiorca muzyki w czasach Beethovena* [w:] M. Demska-Trębacz (red.), *O społecznych problemach muzyki. Antologia tekstów autorów polskich*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 1984.
- Łobaczewska S.**, *Zarys historii form muzycznych. Próba ujęcia socjologicznego*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1950.

- Majewska M., Krynicka W.**, *Poradnik nauczyciela bibliotekarza szkoły artystycznej*, CENSA, Warszawa 2009.
- Makówka M.**, *Funkcja uczestnictwa w kulturze*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie” 2007, nr 742.
- Mania G., Laskowska E.**, *Prawo autorskie dla nauczycieli szkół artystycznych*, CENSA, Warszawa 2015.
- Marchwiński J.**, *Muzyczne partnerstwo. Refleksje o nauczaniu partnerstwa*, Wydawnictwo Drugie, Warszawa 2018.
- Marchwiński J.**, *Nowoczesna szkoła artystyczna*, materiały konferencyjne, CENSA, Warszawa 2012.
- Marchwiński J.**, *O roli muzykowania zespołowego od najmłodszych lat edukacji*, ogólnopolska konferencja dla nauczycieli szkół artystycznych, CENSA, Warszawa 2012.
- Marchwiński J.**, *O znaczeniu kształcenia kameralnego muzyków* [w:] L. Kataryńczuk-Mania (red.), *Edukacja artystyczna. Nowe wyzwania*, Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, Zielona Góra–Skarbona 2016.
- Matuchniak-Krasuska A.**, *Wiedza o sztuce i kompetencja artystyczna jako warunki odbioru sztuki*, „Kultura i Społeczeństwo” 1986, nr 1(30).
- Maytz R., Holm K., Hubner P.**, *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985.
- Mead M.**, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, PWN, Warszawa 2000.
- Meier A.**, *Socjologia wychowania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.
- Michalak M.**, *U źródeł sporu o wartości edukacyjne muzyki popularnej*, „Colloquium” 2014, nr 1(13).
- Michej P., Wyderka T.**, *Wybór przepisów oświatowych dla szkolnictwa artystycznego*, CENSA, Warszawa 2007.
- Mika B.**, *Muzyka jako znak. W kontekście analizy paradygmatycznej*, Polihymnia, Lublin 2007.
- Mika B.**, *Publiczność koncertowa – przemiany struktury społecznej a preferencje muzyczne* [w:] M. Choczyński, A. Rozalska, K. Drzewek (red.), *Socjologia muzyki w Polsce. Pęknięcia i kontynuacje*, Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, Warszawa 2018.

- Mika B.**, *Spoleczne determinanty odbioru muzyki*, [w:] J. Uchyla-Zroski (red.) „*Wartosci w muzyce: wartosci ksztalcace i ksztaltowane u studentow w toku edukacji szkoly wyzszej*”, t.2, Wydawnictwo Uniwersytetu Slaskiego, Katowice 2009.
- Miketta J.**, *O szkolnictwie muzycznym w przyszlosci*, „Muzyka” 1928, nr 4–5.
- Miketta J.**, *O gimnazjum muzycznym*, „Muzyka” 1929, nr 3.
- Miketta J.**, *Projekt ustawy o ustroju szkolnictwa muzycznego*, „Lwowskie Wiadomosci Muzyczne i Literackie” 1929, nr 7–8.
- Miketta J.**, *Szkolnictwo muzyczne w Polsce (1945–1948)*, „Kwartalnik Muzyczny” 1948, nr 21–22.
- Milerski B., Sliwerski B. (red.)**, *Pedagogika*, Leksykon PWN, Warszawa 2000.
- Millati W.**, *Organizacja szkolnictwa artystycznego w Polsce* [w:] K. Janczewska-Sołomko (red.), *Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych*, z. 141, Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Warszawa 1972.
- Misiak T.**, *Muzyka a semiotyczne kryterium kultury*, „Muzyka” 1996, nr 2.
- Misiak T.**, *Socjologowie o muzyce*, „Ruch Muzyczny” 1980, nr 18.
- Misiak T.**, *Socjologia a upowszechnianie muzyki. Propozycje dla socjologii*, „Ruch Muzyczny” 1981, nr 2/3.
- Misiak T.**, *Możliwości i perspektywy socjologii muzyki*, „Ruch Muzyczny” 1983, nr 2/3.
- Misiak T.**, *Socjologia muzyki i jej ontologiczne przesłanki*, „Kultura i Społeczeństwo” 1985, nr 1(29).
- Misja Polskiego Szkolnictwa Artystycznego 2010–2030**, konferencja rektorów uczelni artystycznych, MKiDN, Warszawa 2010.
- Monsaingeon B.**, *Richter, Ecrits, conversations*, Van de Velde, Paryż 1998.
- Morawski S.**, *Trojaka funkcja wychowawcza sztuki* [w:] I. Wojnar (red.), *Wychowanie przez sztukę*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965.
- Moreno-Kamińska N.**, *Muzyka a zabawa – edukacja muzyczna w społeczeństwie ponowoczesnym*, „Konteksty Kształcenia Muzycznego” 2017, t. 4, nr 2(7).
- Moryto B.**, *Coaching w szkole artystycznej*, CENSA, Warszawa 2015.
- Możdżyński P.**, *Inicjacje i transgresje: antystrukturalność sztuki XX i XXI wieku w oczach socjologa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
- Mycielski Z.**, *Twórcy i masy*, „Nowiny Literackie” 1948, nr 4.
- Niziolek K.**, *Sztuka społeczna, koncepcje – dyskursy – praktyki*, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku Universitas Bialostocensis, Białystok 2015.

- Nogaj A., Kask A.,** *Podsumowanie II roku pilotażu na podstawie analizy wywiadów grupowych z dyrektorami szkół pilotażowych oraz na podstawie ankiet ewaluacyjnych, materiały konferencyjne*, CENSA 2014.
- Nogaj A.,** *Korzyści wynikające z kształcenia muzycznego*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne” 2017, nr 4.
- Nowak S.,** *Metodologia badań socjologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1979.
- Nowosielski S.,** *Cele w badaniach naukowych. Aspekty metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2016.
- Ogiński M.K.,** *Listy o muzyce*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1956.
- Omilanowska M.,** *Wystąpienie rozpoczynające rok szkolny 2014/2015*, materiały konferencyjne, CENSA, Warszawa 2014.
- Ossowski S.,** *Piękno i twórczość* [w:] M. Demska-Trębacz, L. Grabowski (red.), *Społeczność i sztuka. Antologia tekstów*, Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Warszawa 1976.
- Ossowski S.,** *Osobliwości nauk społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2001.
- Ossowski S.,** *U podstaw estetyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1966.
- Ossowski S.,** *Z zagadnień psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1967.
- Ossowski S.,** *Z zagadnień psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Paderewski I. J.,** *Muzyka symfonią życia*, Fenomen Polska, 2011, nr 1.
- Palac W.,** *Ogólnopolska konferencja metodyczna „Od sześciolatka do dyplomanta*, CENSA, Warszawa 2016.
- Paprocki W.,** *Bezcensowana strata czasu*, „Ruch Muzyczny” 2020, nr 21.
- Park R.E., Burgess E.W.,** *Wprowadzenie do socjologii*, Fiszer i Majewski Księgarnia Uniwersytecka, Poznań 1926.
- Pawliszak P.,** *Kultura jako zasoby i ograniczenia działań społecznych. Zwrot kulturowy w socjologii kultury*, „Miscellanea Anthropologica et Sociologica” 2009, t. 10, nr 1.
- Pawłowski K. (red.),** *Raport o stanie kultury w obszarze szkolnictwa artystycznego*, red. K. Pawłowski, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2009.
- Pelc M.,** *Elementy metodologii badań naukowych*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2012.

- Pęcak M.**, *Nasze globalne wioski, czyli o tożsamości kulturowej i świadomości kulturalnej* [w:] I. Bukraba-Rylska, J. Burszta (red.), *Stan i zróżnicowanie kultury wsi i małych miast w Polsce*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2011.
- Piątkowska K., Piątkowski K.**, *Teraz w kolekcji jest wszystko... Gust i upodobania estetyczne mieszkańców polskich wsi i małych miast* [w:] I. Bukraba-Rylska, W.J. Burszta (red.), *Stan i zróżnicowanie kultury wsi i małych miast w Polsce*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2011.
- Pielkova J.**, *Rodzicielskie troski*, Wydawnictwo Związków Zawodowych, Warszawa 1988.
- Pieter J.**, *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa 1967.
- Pietraszewski I.**, *Jazz w Polsce. Wolność improwizowana*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2014.
- Pilch J. (red.)**, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Piotrowski M.**, *Autonomiczne wartości muzyki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 1984.
- Platon**, *Państwo prawa*, Antyk, Kęty 2001.
- Pociej B.**, *Z perspektywy muzyki*, Towarzystwo „Więź”, Warszawa 2005.
- Podedworna H.**, *Kultura i jej rola w życiu społecznym* [w:] A. Polakowska-Kujawa (red.), *Socjologia ogólna. Wybrane problemy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1995.
- Prosnak J.**, *Polihymnia ucząca*, WSiP, Warszawa 1976.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z.**, *Psychologia wychowawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1986.
- Pytkowski W.**, *Organizacja badań i ocena prac naukowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985.
- Radziewicz-Winnicki A. (red.)**, *Pedagogika a socjologia wychowania (szkice socjopedagogiczne)*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1986.
- Radziewicz-Winnicki A., Walker S.A.**, *Początki socjologii wychowania w Polsce i w Anglii (konfrontacje polsko-brytyjskie)* [w:] A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Pedagogika a socjologia wychowania (szkice socjopedagogiczne)*. *Pedagogika a socjologia wychowania (szkice socjopedagogiczne)*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1986.
- Ratalewska M., Wierzbicka A., Mikosik P.**, *Organizacja pracy sekretariatu szkoły*, CENSA, Warszawa 2009.
- Read H.**, *The Grass Roots of Art*, Wittenborn, Schultz, Inc., New York 1949.

- Read H.**, *Wychowanie przez sztukę*, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976.
- Reiss J.**, *Muzyka jako czynnik wychowawczy*, „Muzyk Wojskowy” 1928.
- Reiss J.**, *Najpiękniejsza ze wszystkich jest muzyka polska: szkic historycznego rozwoju na tle przeobrażeń społecznych*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1946.
- Reiss J.**, *Socjologiczne podłoże śląskiej pieśni ludowej*, Wydawnictwa Instytutu Śląskiego, Katowice 1935.
- Reiss J.**, *Socjologia muzyczna*, „Lwowskie Wiadomości Muzyczne i Literackie” 1928.
- Różański P.**, *Nowe ścieżki w kształceniu muzyka – refleksje instrumentalisty*, „Konteksty Kształcenia Muzycznego” 2016, nr 2(5).
- Rzymelki-Frąckiewicz A., Wilk T. (red.)**, *Edukacja, kultura, sztuka – spoistość a integracja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016.
- Schelling F.W.J.**, *Filozofia sztuki. O stosunku sztuk plastycznych do przyrody*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1983.
- Schütz A.**, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2012.
- Schütz A. (red.)**, *Wspólne tworzenie muzyki. Studium relacji społecznych* [w:] A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Kraków 2008.
- Silbermann A.**, *The Sociology of Music*, Routledge & P. Kegan, Londyn 1963.
- Simmel G.**, *Socjologia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1975.
- Skarbek W.**, *Wybrane zagadnienia metodologii nauk społecznych*, Naukowe Wydanie Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2013.
- Skotnicka-Illasiewicz E.**, *Muzyczna kultura środowisk robotniczych*, „Muzyka” 1978, nr 1.
- Smoleń-Bromska M.**, *Wykład inauguracyjny* [w:] *Nowoczesne przywództwo – inspiracje*, materiały konferencyjne CENSA, Warszawa 2013.
- Socha Z.**, *Między bytem a niebytem: socjologia muzyki w Polsce*, „Muzyka” 2011, t. 56, nr 4(223).
- Socha Z.**, *Muzyka w koncepcjach klasyków socjologii i ich recepcja w Polsce*, „Roczniki Historii Socjologii” 2011, t. 1.
- Stokmann D.**, *Muzyka jako system komunikacji*, „Res Facta” 1982, nr 9.
- Strahl T.**, *Od sześciolatka do dyplomanta*, ogólnopolska konferencja metodyczna, CENSA, Warszawa 2016.
- Strinati D.**, *Wprowadzenie do kultury popularnej*, Zys i S-ka, Poznań 1998.

- Sulek A.**, *W terenie, w archiwum i w laboratorium. Studia nad warsztatem socjologa*, IS UW, Warszawa 1990.
- Sułkowski B.**, *Hamletyzowanie nasze: socjologia sztuki, polityki codzienności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1993.
- Sułkowski B.**, *Społeczne ramy kultury czterdzieści lat później. Pięć modeli komunikacji kulturowej*, „Kultura i Społeczeństwo” 2011, t. 55, nr 2–3.
- Sumner W.G.**, *Naturalne sposoby postępowania w gromadzie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1995.
- Supiści I.**, *Wstęp do socjologii muzyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1969.
- Szacki J.**, *Historia myśli socjologicznej*, PWN, Warszawa 2003.
- Szacki J.**, *Tradycja. Przegląd problematyki*, PWN, Warszawa 1971.
- Szacka B.**, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
- Szczepański J.**, *Elementarne pojęcia socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1963.
- Szczepański J.**, *Elementarne pojęcia socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1965.
- Szczepański J.**, *Socjologia. Rozwój problematyki i metod*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1961.
- Szczepański J.**, *Techniki badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Łódź 1951.
- Sztompka P.**, *O pojęciu kultury raz jeszcze*, „Studia Socjologiczne” 2019, nr 1(232).
- Sztompka P.**, *Socjologia*, Znak, Kraków 2002.
- Sztumski J.**, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984.
- Szuman S.**, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1990.
- Szymanowski K.**, *Fryderyk Chopin* [w:] M. Demska-Trębacz, L. Grabowski (red.), *Społeczeństwo i sztuka. Antologia tekstów*, Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Warszawa 1976.
- Szymanowski K.**, *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1949.
- Szymanowski K.**, *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*, Wydawnictwo J. Mortkowicza, Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie, Warszawa 1931.

- Szymański M.J.**, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2021.
- Śliwkiewicz-Cisak E.**, *Kompozycje z taśmą w nauczaniu gry na instrumencie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015.
- Świątkiewicz W.**, *Integracja kulturowa i jej społeczne uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1987.
- Tatarkiewicz W.**, *Droga przez estetykę. Pisma zebrane*, t. 2, PWN, Warszawa 1972.
- Tokarski M.**, *Jak realizować ramowe plany nauczania w szkołach muzycznych I i II stopnia*, CENSA, Warszawa 2016.
- Tomaszewski M.**, *Nad analizą i interpretacją dzieła muzycznego*, „Res Facta” nr 9, Państwowe Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1982.
- Topolska A.**, *Prawo kadrowe w szkołach artystycznych*, CENSA, Warszawa 2009.
- Topolska A.**, *Zakładowy Fundusz Świadczeń Socjalnych*, CENSA, Warszawa 2010.
- Trębaczewska M.**, *Między folklorem a folkiem. Muzyczna konstrukcja nowych tradycji we współczesnej Polsce*, WUW, Warszawa 2011.
- Tylor E.B.**, *Cywilizacja pierwotna. Badania rozwoju mitologii, filozofii, wiary, mowy, sztuki i zwyczajów*, Drukarnia F. Csernaka, Warszawa 1896.
- Twardowska A. (red.)**, *Podstawy programowe kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych z komentarzami*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2014.
- Twarowska M.**, *Wczesna edukacja muzyczna w realiach systemowych polskiego szkolnictwa muzycznego*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2010.
- Wawrzyńska Z.**, *Polski folklor muzyczny w szkołach muzycznych I i II stopnia* [w:] W. Grozdew-Kołacińska (red.), *Raport o stanie tradycyjnej kultury muzycznej*, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2014.
- Wardziak A.**, *Ważniejsze etapy rozwoju szkolnictwa artystycznego w Polsce Ludowej*, Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego 1974, nr 149.
- Wertenstein-Żuławski J.**, *Karnawał szarych ludzi: Jarocin 1980–1986* [w:] M. Pęczak, J. Wertenstein-Żuławski (red.), *Spontaniczna kultura młodzieżowa. Wybrane problemy*, Wiedza o kulturze, Wrocław 1991.
- Wertenstein-Żuławski J.**, *To tylko rock’n’roll*, Zarząd Główny Związku Polskich Autorów i Kompozytorów, Warszawa 1990.
- Węgrzyn-Odzioba L.**, *Europejska tożsamość kulturowa w ponowoczesnym świecie* [w:] S. Partycki (red.), *Nowoczesność i ponowoczesność. Społeczeństwo obywatelskie w Europie Środkowej i Wschodniej*, t. 1, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.

- Winczewski P.**, *Zróżnicowanie fabuł zabaw muzyczno-ruchowych*, „Konteksty Kształcenia Muzycznego” 2014, nr 1(1).
- Włodarczyk E.**, *Kultura* [w:] J. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Wnuk-Lipiński E.**, *Granice wolności. Pamiętnik polskiej transformacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.
- Wojnar I.**, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, PWN, Warszawa 1980.
- Wosińska M.**, *Formowanie tożsamości społecznej a muzyka tradycyjna w Polsce XX i XXI wieku* [w:] W. Grozdew-Kołacińska (red.), *Raport o stanie tradycyjnej kultury muzycznej*, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2014.
- Wójcikowski M.**, *Reforma szkolnictwa artystycznego w szkole muzycznej I stopnia – analiza pilotażu reformy na przykładzie ZSM im. Stanisława Moniuszki w Łodzi w latach 2012–2014*, Akademia Muzyczna, Łódź 2014.
- Wyderka T.**, *Decyzje administracyjne i zarządcze dyrektora szkoły artystycznej*, CENSA, Warszawa 2009.
- Zalewska-Pawlak M.**, *Rola sztuki w wychowaniu. Polska tradycja pedagogiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001.
- Zalewska M.**, *Sztuka komunikacji międzyludzkiej w szkole artystycznej*, CENSA, Warszawa 2010.
- Zemło M.**, *Między szkołą a domem. Konteksty socjalizacyjne młodzieży szkół ponadpodstawowych*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2013.
- Zemło M.**, *Młodzież na rozstajach. Aksjonormatywne orientacje uczniów szkół ponadpodstawowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2019.
- Zemło M.**, *Nowa socjologia edukacji*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1996.
- Zemło M.**, *Role społeczne a postrzeganie szkoły*, Urząd Miejski w Białymstoku, Białystok 2009.
- Zemło M.**, *Szkoła w stanie anomii*, Urząd Miejski w Białymstoku, Białystok 2006.
- Zieliński T.**, *Spółczesność a muzyka w starożytności*, „Muzyka Polska” 1936, nr 2.
- Znanecki F.**, *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1973.
- Znanecki F.**, *Socjologia wychowania. Urabianie osoby wychowanka*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Zwolińska E.**, *Muzyczne komunikowanie się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2018.

Żerańska-Kominek S., *Muzyka w kulturze. Wprowadzenie do etnomuzykologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1995.

Żylińska M., Nogaj A.A., *Muzyka w mózgu. Psychologiczny portret młodego muzyka*, CENSA, Warszawa 2016.

Akty prawne (chronologia według dat)

Ustawa z dnia 9 września 1991 r. o systemie oświaty.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym.

Ustawa Karta Nauczyciela.

Rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki z dnia 7 grudnia 1945 r. w sprawie ustroju specjalnego szkolnictwa muzycznego (Dz.U. z 1946 r. Nr 1, poz. 2).

Rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki z 10 sierpnia 1946 r. (Dz.U. z 1946 r. Nr 3).

Rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki z 20 listopada 1946 r. (Dz.U. z 1946 r. Nr 5).

Uchwała nr 468/54 Prezydium Rządu wydana 17.07.1954 r.

Zarządzenie nr 132 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 26 października 1960 r.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2003 r. w sprawie warunków i trybu tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz organizacji i sposobu działania placówek doskonalenia nauczycieli, w tym zakresu ich działalności obowiązkowej oraz zadań doradców metodycznych, warunków i trybu powierzenia nauczycielom zadań doradcy metodycznego (Dz.U. Nr 84, poz. 779).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 14 czerwca 2005 r. w sprawie stypendiów Prezesa Rady Ministrów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego (Dz.U. Nr 106, poz. 890).

Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 31 sierpnia 2005 r. w sprawie ramowych statutów publicznych szkół i placówek artystycznych (Dz.U. Nr 181, poz. 1507).

Zarządzenie nr 19 Ministra Kultury i Dziedzictwa z dnia 13 lipca 2007 r. w sprawie utworzenia i nadania statutu placówce doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych.

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 8 kwietnia 2008 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. z 2008 r. Nr 65, poz. 400).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. Nr 200, poz. 1537).

Zarządzenie nr 6 Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 15 marca 2010 r. w sprawie utworzenia i nadania statutu placówce doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych.

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 grudnia 2010 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych, (Dz.U. z 2014 r., poz. 262).

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 25 lutego 2011 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkołach artystycznych programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników dla szkół artystycznych (Dz.U. z 2011 r. Nr 52, poz. 268).

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 września 2011 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych, placówek kształcenia artystycznego i placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. Nr 224, poz. 1345).

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 15 marca 2012 r. w sprawie świadectw dyplomów państwowych i innych druków szkolnych szkół i placówek artystycznych (Dz.U., poz. 377).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. z dnia 3 lipca 2012 r.).

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 31 sierpnia 2012 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki artystyczne (Dz.U., poz. 999).

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 26 sierpnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. z 2013 r., poz. 993).

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych, (Dz.U. z 2014 r., poz. 785).

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych (Dz.U. z 2014 r., poz. 1039).

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 24 sierpnia 2015 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w publicznych szkołach artystycznych (Dz.U. z 2015 r., poz. 1258).

Zarządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 30 maja 2017 r. w sprawie likwidacji publicznej placówki doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych.

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 27 marca 2019 r. w sprawie specjalistycznej jednostki nadzoru (Dz.U. z 2019 r., poz. 607).

Dokumenty

Aneks do Porozumienia zawartego między Ministrem Kultury i Dziedzictwa Narodowego a dyrektorem Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Fryderyka Chopina w Sochaczewie.

Dokumentacja z przeprowadzonego audytu CENSA w latach 2014–2015.

Dokumentacja z przeprowadzonego audytu CEA w 2015 roku.

Ewaluacja materiałów szkoleniowych CENSA w latach 2007–2016.

Informator o formach doskonalenia i kształcenia nauczycieli szkół artystycznych na dany rok szkolny.

Informator dotyczący zadań osoby odpowiedzialnej za organizację szkolenia w CENSA.

Informator dotyczący zadań osoby odpowiedzialnej merytorycznie za szkolenie w CENSA.

LEA International na stronie <http://www.unesco.org/culture/lea>, w Education for Creativity: Bringing the Arts and Culture into Asian Education, Report of the Asian Regional Symposia on Arts Education, UNESCO 2005 [2021].

Materiały konferencyjne „Rezygnacje uczniów z nauki w szkole artystycznej”, CENSA, Warszawa 2011.

Materiały konferencyjne „Nowoczesna szkoła artystyczna”, CENSA, Warszawa 2012.

Materiały konferencyjne „Przywództwo – inspiracje”, CENSA, Warszawa 2013.

Materiały konferencyjne „Rozwój poprzez zmianę”, CENSA, Warszawa 2014.

Materiały konferencyjne „Kreatywny nauczyciel – kreatywny uczeń”, CENSA, Warszawa 2015.

Materiały przygotowane przez Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej datowane na 18.06.2012 r.

Materiały przygotowane przez Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej datowane na 1.03.2013 r.

Materiał ze spotkania pn. *Pilotaż w wybranych szkołach muzycznych I st.*, przygotowany przez Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej, Warszawa 18.04.2012 r.

Niewiadomska-Kocik J., *Modyfikacja programów nauczania dla szkół muzycznych w kontekście nowej podstawy programowej*, materiały szkoleniowe CENSA, Ełk 13.02.2015 r.

Notatki z przebiegu zjazdów ekspertów piszących podstawy programowe – zjazd 8.03.2013 r.

Notatki ze spotkań z rodzicami uczniów klas pilotażowych w Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia w Sochaczewie (sierpień–wrzesień 2012 r.).

Plany kursów pedagogicznych dla czynnych zawodowo nauczycieli organizowanych przez CENSA w latach 2010–2016.

Plany kursów kwalifikacyjnych zarządzania oświatą organizowanych przez CENSA w latach 2010–2016.

Plany nadzoru pedagogicznego CENSA, lata 2007–2016.

Plany nadzoru pedagogicznego Państwowej Szkoły Muzycznej w Sochaczewie w latach 2012–2016.

Plany nadzoru pedagogicznego Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego nad CENSA, lata 2010–2016.

Plany pracy CENSA, lata 2007–2016.

Procedura organizacji szkoleń CENSA.

Propozycje zmian w ofercie szkoleniowej CENSA w latach 2007–2016.

Protokoły kontroli w ramach sprawowania nadzoru pedagogicznego nad CENSA (2014–2015).

Protokoły z ewaluacji w ramach sprawowania nadzoru pedagogicznego nad CENSA (2014–2015).

Program wizyty studyjnej w dniach 14-15.04.2014 r. w PSM w Sochaczewie.

Protokół z dnia 9 sierpnia 2011 r. z kontroli przeprowadzonej w dniu 27 lipca 2011 r. przez wizytatora Centrum Edukacji Artystycznej kontroli Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych.

Raporty z ewaluacji szkoleń Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych, lata 2007–2016.

Raport z ewaluacji zewnętrznej problemowej CENSA (2014).

Raport z podsumowania realizacji pilotażu zmian w szkołach muzycznych w pierwszym semestrze roku szkolnego 2014/2015 przedstawiony na zebraniu dyrektorów szkół pilotażowych w dniu 27 kwietnia 2015 r.

Raporty z wewnętrznego nadzoru pedagogicznego Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych, lata 2007–2016.

Regulamin organizacyjny CENSA wprowadzony Zarządzeniem nr 6/2010 Dyrektora Centrum z dnia 16 marca 2010 r., zmieniony Zarządzeniem nr 5/2013 Dyrektora Centrum z dnia 9 sierpnia 2013.

Sprawozdania z realizacji nadzoru pedagogicznego Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych, lata 2007–2016.

Sprawozdania z realizacji zadań statutowych Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych, lata 2007–2016.

Sprawozdania z realizacji doradztwa metodycznego Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych.

Standardy przygotowania materiałów na szkolenie w CENSA.

Sprawozdanie z realizacji zadań określonych w § 4 ust. 1 statutu na podstawie planu pracy z dnia 15 lipca 2013 r. zatwierdzonego przez MKiDN na rok szkolny 2013/2014.

Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w roku 2007.

Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w roku 2008.

Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w roku 2009.

Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w roku 2010.

Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w roku 2012.

Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w roku 2013.

Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w roku 2013/2014.

Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w roku 2014/2015.

Sprawozdanie z działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych w roku 2015/16.

Sprawozdania z kursów pedagogicznych dla czynnych zawodowo nauczycieli organizowanych przez CENSA w latach 2009–2016.

Sprawozdania ze szkolenia dla kandydatów na ekspertów MEN. ds. awansu zawodowego organizowanych przez CENSA w latach 2010–2016.

Umowa zawarta 17.01.2013 r. pomiędzy Centrum Edukacji Artystycznej a autorką dysertacji.

Wykaz stacjonarnych form doskonalenia i dokształcania planowanych do realizacji w danym roku szkolnym, Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych, lata 2007–2016.

Wykaz tematów kursów e-learningowych planowanych do realizacji w danym roku szkolnym, Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych, lata 2007–2016.

Wykaz tematów szkoleń na życzenie planowanych do realizacji w danym roku szkolnym, Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych, lata 2007–2016.

Wyniki badań potrzeb szkoleniowych w latach 2007–2016.

Wyniki i wnioski z nadzoru pedagogicznego Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych latach 2007–2016.

Wystąpienie pokontrolne Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 1.04.2015 r. dokonane przez Biuro Audytu Wewnętrznego i Kontroli Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego (BAK-092-Z64/15 i BAK/Z65/15).

Zarządzenie nr 6/2010 Dyrektora Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych z dnia 16 marca 2010 r.

Zarządzenie nr 5/2013 Dyrektora Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych z dnia 9 sierpnia 2013 r.

„Zasady przygotowania materiałów na szkolenia w CENSA”.

„Zasady przygotowania organizacyjnego szkolenia w CENSA”.

„Zadania osoby odpowiedzialnej merytorycznie za szkolenie CENSA”.

Zestawienie zrealizowanych szkoleń przez CENSA lata 2007–2016.

Netografia

Barańska E., *Był tutaj prawdziwy słoń. Wokół teorii kultury C. Geertza*, <http://dx.doi.org/10.12775/DP.2020.019> [2020]

Drzazga-Lach M., *Budowanie tożsamości narodowej poprzez muzykę. Twórczość Stanisława Moniuszki i jej recepcja na Górnym Śląsku. Studium socjologiczne*, https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5616/1/Drzazga_Lach_Budowanie_tozsamosci_narodowej.pdf [2021].

<http://wyrzykowska.net/o-mnie/>

<https://bip.mkidn.gov.pl/pages/programy-mkidn.php> [2022].

<https://www.gov.pl/web/kultura/departament-szkolnictwa-artystycznego> [2022].

Jabłońska B., *Autoreferat*,

https://phils.uj.edu.pl/documents/41606/135413494/jablonska_autoreferat.pdf/8130c2ef-4473-43c2-9c35-08f1cf80f89d [2022].

Jabłońska B., *Socjologia muzyki a krytyczna analiza dyskursu*, *Miscellanea Anthropologica Et Sociologica*,

<https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/maes/article/view/3668> [2021].

Jankowski W., *Graj jak z nut*,

<https://www.jazzarium.pl/przeczytaj/artyku%C5%82y/graj-jak-z-nut-%E2%80%93-czyli-o-reformie-w-szko%C5%82ach-muzycznych> [2020].

Kwiecień M., *Socjologiczna koncepcja kultury*,

<https://mateuszkwiecien.pl/socjologiczna-koncepcja-kultury/> [2021].

Leśniak-Moczuk K., *W kręgu socjologii wychowania Floriana Znanieckiego*, „Rocznik Pedagogiczny” 2021, nr 44, <https://doi.org/10.2478/rp-2021-0002> [2021].

Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej, s. 309,

https://www.google.com/search?q=Mapa+drogowa+UNESCO+dla+edukacji+artystycznej*+przyj%C4%99ta&oq=Mapa+drogowa+UNESCO+dla+edukacji+artystycznej*+przyj%C4%99ta&aqs=chrome..69i57j0i333.2258j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8 [2021].

Pawliszak P., *Kultura jako zasoby i ograniczenia działań społecznych. Zwrot kulturowy w socjologii kultury*, <http://31.186.81.235:8080/api/files/view/6585.pdf> [2021].

Socha Z., *Funkcje socjologii muzyki*, „Krytyka Muzyczna” 2012, nr 7, s. 2.

https://www.academia.edu/11295580/Funkcje_socjologii_muzyki [2022].

Wieczorek T., *Triangulacja metod w badaniach społecznych*,

[http://czasopismo.nwsp.pl/01%20TWieczorek%20Triangulacja%20metod%20w%20badaniach_1\(1\)%202014.pdf](http://czasopismo.nwsp.pl/01%20TWieczorek%20Triangulacja%20metod%20w%20badaniach_1(1)%202014.pdf) [2022].

WYKAZ TABEL

Tabela 1. Szkoły artystyczne ogólnokształcące niedające uprawnień zawodowych	97
Tabela 2. Szkoły artystyczne nadające uprawnienia zawodowe	98
Tabela 3. Szkoły artystyczne nadające uprawnienia zawodowe kształcące wyłącznie w zakresie artystycznym.....	99
Tabela 4. Szkoły artystyczne nadające uprawnienia zawodowe kształcące w zakresie ogólnokształcącym i artystycznym.....	100
Tabela 5. Szkoły artystyczne niepubliczne o uprawnieniach szkół publicznych nadające uprawnienia zawodowe	102
Tabela 6. Szkoły artystyczne niepubliczne o uprawnieniach szkół publicznych nadające uprawnienia zawodowe kształcące wyłącznie w zakresie artystycznym	102
Tabela 7. Szkoły artystyczne niepubliczne o uprawnieniach szkół publicznych nadające uprawnienia zawodowe kształcące w zakresie ogólnokształcącym i artystycznym.....	103
Tabela 8. Ilość uczniów w szkołach artystycznych.....	104
Tabela 9. Nauczyciele – stopnie awansu zawodowego w przeliczeniu na etaty	105
Tabela 10. Szkoły muzyczne I stopnia.....	137
Tabela 11. Szkoły publiczne muzyczne I stopnia	138
Tabela 12. Szkoły niepubliczne muzyczne I stopnia	140

WYKAZ WYKRESÓW

Wykres 1. Szkoły artystyczne ogólnokształcące niedające uprawnień zawodowych...	97
Wykres 2. Szkoły artystyczne nadające uprawnienia zawodowe.....	99
Wykres 3. Szkoły artystyczne nadające uprawnienia zawodowe kształcące wyłącznie w zakresie artystycznym	100
Wykres 4. Szkoły artystyczne nadające uprawnienia zawodowe kształcące w zakresie ogólnokształcącym i artystycznym	101
Wykres 5. Szkoły artystyczne niepubliczne o uprawnieniach szkół publicznych nadające uprawnienia zawodowe	102
Wykres 6. Szkoły artystyczne niepubliczne o uprawnieniach szkół publicznych nadające uprawnienia zawodowe kształcące wyłącznie w zakresie artystycznym	103
Wykres 7. Szkoły artystyczne niepubliczne o uprawnieniach szkół publicznych nadające uprawnienia zawodowe kształcące w zakresie ogólnokształcącym i artystycznym	104
Wykres 8. Ilość uczniów w szkołach artystycznych	105
Wykres 9. Nauczyciele – stopnie awansu zawodowego	106
Wykres 10. Struktura zatrudnienia nauczycieli szkół artystycznych w odniesieniu do stopni awansu zawodowego.....	106
Wykres 11. Szkoły muzyczne I stopnia	138
Wykres 12. Szkoły publiczne muzyczne I stopnia.....	139
Wykres 13. Szkoły publiczne muzyczne prowadzone przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego.....	139