

Agnieszka Weiner

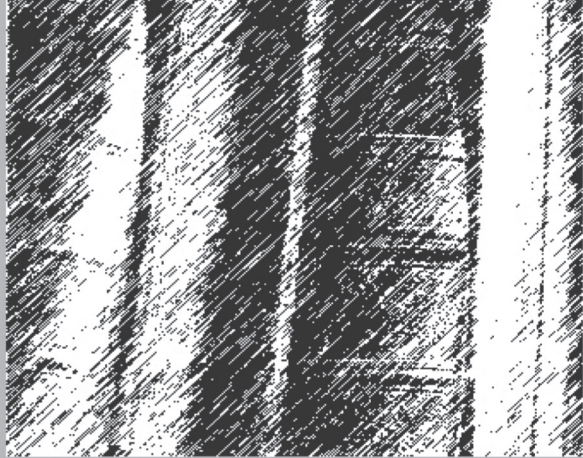
Współczesne (mega)trendy edukacji muzycznej a sytuacja polskiego nauczyciela

Chowanna 2, 61-80

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



AGNIESZKA WEINER

Współczesne (mega)trendy edukacji muzycznej a sytuacja polskiego nauczyciela

Contemporary (mega)trends in music education and the situation of Polish teacher

Abstract: The article discusses the process of music education evolution in the world from the situation of interesting ideas and concepts between infiltration the individual countries up to the megatrends that characterize musical education in the twenty-first century. The author compares contemporary proposals of music education implemented in selected countries from five continents (North America, Asia, Australia, Africa and Europe) highlighting the existing current megatrends. The resulting image serves for the reflection on the application of global trends in the Polish system of compulsory public education and the role of a contemporary music teacher in the cultural situation that occurred.

Key words: music education, megatrends, musical culture, music teacher.

Wprowadzenie

Przenikanie koncepcji, systemów, teorii, propozycji kształcenia muzycznego pomiędzy krajami Europy czy świata nie jest sytuacją nową. Dzieje się tak w skali mikro od kilku wieków, w skali makro — od początku XX wieku. W poprzednim stuleciu rozpoczęła się era szczególnego zainteresowania efektywnym kształceniem muzycznym. W wielu krajach powstały inspirujące koncepcje muzycznej edukacji. W Japonii nową koncepcję zaproponował Shinichi Suzuki, na Węgrzech — Zoltan Kodály, w Niemczech — Carl Orff, w Stanach Zjednoczonych — James Mursell, w Szwajcarii — Émile Jaques-Dalcroze. Każda z propozycji zasługuje na miano dojrzałej, co oznacza, że koncepcja ma podstawy teoretyczne, jest zweryfikowana empirycznie i dysponuje rozwiniętym zapleczem metodycznym. Każda z tych propozycji nosi też swoiste, charakterystyczne rysy, wyróżniające ją spośród innych.

I tak, Émile Jaques-Dalcroze pojmował muzykę w sposób podobny do tego, w jaki rozumieli ją starożytni Grecy. Jaques-Dalcroze to pierwszy pedagog-muzyk tak wyraźnie podkreślający wychowawczy potencjał muzyki i jej rolę w harmonijnym kształtowaniu osobowości młodego człowieka. Program edukacji muzycznej Szwajcara obejmował rytmikę, solfeż i improwizację, z czego pierwsza i ostatnia stanowiły w ówczesnej pedagogice muzycznej nowość.

Carl Orff — wybitny kompozytor, o poglądach zakorzenionych w ideach Nowego Wychowania, powszechności sztuki, naturalizmie, odwołujący się do prawa Ernsta Haeckla (rekapitulacji kultury) — stworzył specyficzną koncepcję edukacji muzycznej bazującej na muzyce elementarnej, ruchu, spontanicznej ekspresji, stopniowo podlegającej ewolucji od synkretyzmu do wyrafinowanych form muzycznych, zawsze z uwzględnieniem improwizacji. Materiał muzyczny w propozycji Orffa odwołuje się do folkloru, muzyki narodowej i uwzględnia wykorzystanie wielu form aktywności: śpiewu, ruchu, gry na instrumentach.

Węgierski kompozytor, dyrygent, krytyk muzyczny, entuzjasta węgierskiej muzyki ludowej — Zoltan Kodály — w pracy pedagogicznej poświęcił się idei wychowania społeczeństwa węgierskiego w duchu rodzimej kultury i najwyższych wartości artystycznych. Po II wojnie światowej zwrócił się do władz państwowych z projektem powszechnej edukacji muzycznej w szkolnictwie węgierskim. Był głęboko przekonany o dyskursywności języka muzycznego i konieczności wczesnego kształcenia muzycznego. Proponował obowiązkowe aktywne uprawianie muzyki od 6. do 16. roku życia. Za podstawę wychowania muzycznego uznał śpiew oraz

pełne zrozumienie struktury muzyki, co zresztą — według niego — warunkuje przeżycie estetyczne muzyki.

James Mursell — amerykański pedagog i psycholog muzyki — swój program edukacji oparł na pluralizmie form aktywności muzycznej. Za szczególnie ważną uznał empiryczną weryfikację swojej propozycji, która odwołuje się do psychologii poznawczej i integracji edukacji muzycznej z kształceniem humanistycznym.

Muzyk, wykształcony pedagog Shinichi Suzuki swoją koncepcję zakotwiczył w masowej nauce gry na skrzypcach od możliwie najwcześniejszego wieku, metodą beznutową, w kontakcie z osobą dziecka najbliższą. W metodzie Suzuki stopniowy wzrost profesjonalizmu na pewnym etapie wymaga przejścia dziecka przez wykwalifikowanego nauczyciela — instrumentalistę.

Zainteresowanie wymianą doświadczeń edukacyjnych okazało się na tyle silne, że w 1953 roku na konferencji zorganizowanej przez UNESCO powołano Międzynarodowe Towarzystwo Edukacji Muzycznej (The International Society for Music Education). Do dziś zasadniczym jego celem jest stymulowanie edukacji muzycznej jako integralnej części ogólnego wykształcenia. Członkowie ISME czują się zobowiązani do ochrony dziedzictwa kultury i wspierania uczenia się muzyki w ciągu życia. W 1982 roku w ISME powstała podkomisja zajmująca się wczesną edukacją muzyczną (ECME — Early Childhood Music Education Commission); misją ECME stanowi zapewnienie każdemu dziecku możliwości kontaktu z muzyką, a przez to poprawienie jakości życia.

Najbardziej nośne idee muzycznej edukacji, spośród wymienionych propozycji, chętnie adaptowano i realizowano w różnych krajach. Mimo znacznego zainteresowania niektórymi koncepcjami nie można ich jeszcze nazwać światowymi trendami. Miały się one ukształtować wraz z nadejściem globalizacji, poczynając od ostatniego ćwierćwiecza XX wieku.

Wykazanie istnienia procesu globalizacji pewnych idei kształcenia muzycznego wymaga dokonania swoistej komparatystyki edukacji muzycznej wielu krajów. Ramy niniejszego tekstu nie pozwalają na pełny przegląd. Ograniczę się tu do zaprezentowania zagadnienia na reprezentatywnej dla świata (w kontekście edukacji muzycznej) grupie pięciu państw z różnych kontynentów: Republika Południowej Afryki, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej, Australia, Japonia i Włochy. Zestawienie pozwoli ukazać złożoność omawianej problematyki oraz uwypuklić charakterystyczne, występujące pomimo istotnych różnic kulturowych, geograficznych i historycznych, rysy wspólne (trendy światowe) współczesnej edukacji muzycznej.

Edukacja muzyczna na świecie — wybrane przykłady

Republika Południowej Afryki, jako kraj reprezentujący kontynent afrykański, stanowi doskonały przykład funkcjonowania odmiennego (od tradycyjnego w naszym rozumieniu) podejścia do edukacji muzycznej, a nawet muzyki w ogóle. Dla rdzennego Afrykańczyka muzyka to część społecznego i duchowego bytu jednostki, środek uzdrawiania ciała i duszy, niezbywalny fragment życiowego doświadczenia, narzędzie komunikacji społecznej i forma autoekspresji. Ustna tradycja przekazu muzyki, jej ścisły związek z określonymi obrzędami powodują, że wierna reprodukcja nie jest traktowana jako podstawowy czynnik poprawności wykonania. Muzyka towarzyszy człowiekowi od początku życia, toteż kompetencje muzyczne stanowią naturalny wynik socjalizacji. Pomysł formalnej edukacji muzycznej dziecka wydaje się więc wielu rodzicom afrykańskich dzieci zaskakujący. Edukacja muzyczna (instytucjonalna) w Afryce rozpoczęła się wraz z kolonizacją kontynentu, dlatego też tradycje tej edukacji nawiązują do wzorów zachodnioeuropejskich. Aktualnie w wielu państwach Afryki, szczególnie w rejonach bardziej rozwiniętych cywilizacyjnie, nasiliła się ostra krytyka postawy przyjmowania za obligatoryjny zachodniego modelu rozwoju muzycznego, który pozostaje fundamentalnie inny od afrykańskiego (Nzewi, 1997, s. 13; Flolu, 1998, s. 184). Podkreśla się niepokojącą rozbieżność między muzycznym programem nauczania a środowiskiem lokalnej kultury afrykańskiej, wynikającą z silnego lobbingu na rzecz wspierania istniejącej sytuacji. Różnice są szczególnie wyraziste w rejonach mniej zurbanizowanych. W wielkich miastach z kolei sytuacja wygląda odwrotnie: młodzi Afrykanie, mieszkańcy aglomeracji wielkomiejskich, pozostają całkowicie wyalienowani z rodzimej tradycji (np. uważają rytuały afrykańskie za pogańskie). Muzyczna rzeczywistość Afryki podlega komercyjnym wpływom muzyki popularnej, zauważalne są też silne wpływy islamskie. Historycznie kształcenie muzyczne w Południowej Afryce rozwinęło się głównie dzięki działaniom nieformalnym, lekcjom prywatnym. Na przełomie XX i XXI wieku podjęto jednak liczne kroki, które miały prowadzić do zmian: muzykę włączono do programu nauczania w pierwszych dziesięciu latach szkoły i zintegrowano ją z tańcem, dramą oraz ze sztuką wizualną w obszarze kształcenia artystycznego i kulturalnego. Szkołom pozostawiono pewną swobodę w projektowaniu planów nauczania. Analiza przykładowych programów wyraźnie wskazuje, iż kształtowane umiejętności wykonawcze wykraczają poza umiejętności typowe dla wzorców zachodnich (por. Republic of South Africa, 1997, s. 9). W starszych klasach muzykę ujmuje się jako przedmiot opcjonalny, o szerokich kulturowych podstawach,

co w tym przypadku oznacza sięganie do korzeni kultury i nie ma nic wspólnego z „doklejaniami” do tradycyjnego zachodniego programu kilku pieśni afrykańskich (Primos, 2002, s. 12). W najnowszych programach (opublikowanych po 2005 roku) promuje się politykę honorowania każdego rodzaju muzyki i nowatorskie metody nauczania. W takiej sytuacji muzyka zachodnioeuropejska nie odgrywa już w kształceniu muzycznym afrykańskich dzieci dominującej roli (Zezeza, 1997, s. 506).

Australia obecnie jest postrzegana jako kraj, w którym edukacja muzyczna odniosła niebywały sukces. Muzyka w Australii to jeden z najbardziej działających na wyobraźnię przedmiotów szkolnych. Fenomenem pozostaje szczególnie silna, wielokulturowa natura tej edukacji. Wspólny (dążenia do ujednoczenia praktyki pedagogicznej nadal trwają) dla całego kraju program nauczania, w którym jeden z ośmiu obszarów (*Key Learning Area*) dotyczy muzyki (łączącej taniec, teatr, media i sztuki wizualne), zaproponowano w latach dziewięćdziesiątych XX wieku (por. Curriculum Corporation, 1994). Holistycznemu pogładowi na edukację artystyczną towarzyszyło przekonanie o transferze nabytych w toku tego kształcenia umiejętności autoekspresji, kreatywnego i innowacyjnego myślenia na inne przedmioty szkolne i sfery życia, a szczególnie na kształtowanie postawy zaangażowania i poczucia własnej wartości w momentach niepewności na rynku pracy i bezrobocia. Podstawą muzycznej edukacji w Australii jest zapewnienie dzieciom dostępu do muzyki przez 13 lat szkoły i olbrzymia swoboda wyboru spośród programów kształcenia zróżnicowanych pod względem tematyki, literatury, metod i systemów oceny. Dzieci mają dostęp do licznych opcjonalnych zajęć muzycznych: mogą być członkami zespołów kameralnych, orkiestr, chóru, zespołów pop, brać udział w nagraniach muzycznych itp. Zintegrowana z obowiązkowymi zajęciami muzycznymi natura zajęć pozalekcyjnych jest najbardziej charakterystycznym rysem australijskiej edukacji muzycznej. Nauczyciele dokładają wszelkich starań, aby od początku nauki w szkole muzyka wtapiała się w tok zajęć zintegrowanych i uwydatniała oraz uzupełniała naukę innych przedmiotów. W starszych klasach odchodzi się od tej tendencji; prowadzenie działań zintegrowanych napotyka na opór klasycznie wykształconych muzycznie nauczycieli. Jednak widoczny jest odwrót od skostniałych metod nauczania muzyki w kierunku nauczania problemowego (słuchowa analiza oraz transkrypcja rzeczywistych i kompletnych nagrań muzycznych, ulepszenia zastosowanej notacji dla muzyki z różnych źródeł, krytyczne komentarze słuchanych wykonania, ocena stylu słuchanej muzyki itp.). Rozwój świadomości słuchowej postrzega się jako integralną część wykonania, komponowania i analizy dzieła. Szczególnym elementem wyróżniającym edukację australijską jest podejście do kreatywności muzycznej, która stanowi nieodłączną część uczenia się

muzyki i obejmuje: aranżowanie, komponowanie, eksperymentowanie i improwizację (Van Ernst, 1993, s. 22—39). Aktywność tę pojmuje się holistycznie — istotą komponowania staje się sam proces, a nie jego finalny produkt. Chodzi raczej o pojmowanie kompozycji jako procesu ciągłego przemyślenia (*rethinking*) i „przerabiania” (*reworking*) swoich prac. Stanowi to odzwierciedlenie postmodernistycznej filozofii faworyzującej przypadek, proces i rozproszenie w miejsce niezmienności, ukończenia i centralizacji. Widoczne staje się zaangażowanie w zmianę procesu kształcenia w taki sposób, że to raczej uczeń, a nie nauczyciel, ma być źródłem wiedzy. Podejście takie obejmuje również kwestionowanie tradycyjnych kanonów nauki muzyki, zbiegając się z coraz powszechniejszym stosowaniem technologii informatycznych, umożliwiających młodemu kompozytorom dostęp do brzmień dawniej nieosiągalnych, udostępniających programy komputerowe służące manipulacji muzyką, jej przechowywaniu, notowaniu, wykonywaniu i rozprzestrzenianiu (Harvey, 1989, s. 18; McPherson, Dunbar-Hall, 2002, s. 20). Australijskie systemy szkolne uznają każdy rodzaj muzyki za jednakowo wartościowy do studiowania. Przewycięzono istniejące wcześniej w tym względzie zahamowania. Zatem studiowanie muzyki popularnej (pod różnymi nazwami: współczesna, pop, popularna, rock, rock’n’roll) oraz muzyki Aborygenów i wyspiarzy okolic Cieśniny Torres (ATSI) jest obecnie pewnie osadzone w szkole. W rezultacie tych zmian europejskiej „wysokiej sztuki” nie rozpatruje się już w kategoriach najwyższej rangi (Broughton, 1991; McPherson, 1995, s. 25—31). Takie postkolonialne (swego czasu antykolonialne) perspektywy przyjmowane są przez zwolenników nowego ruchu myślowego (filozofii) w Australii określanego jako „Nowy Australianizm”; ruch ten definiuje „postangloceltycką Australię”. Edukacja w duchu tej filozofii ma szansę odzwierciedlić pochodzenie uczniów, ich potrzeby i zainteresowania; jednocześnie stanowi wskaźnik ogólnej politycznej i edukacyjnej sytuacji w Australii (Allan, Hill, 1995).

Uwarunkowania geograficzne **Japonii** spowodowały, że tradycje w zakresie nauki, sztuki czy religii długo nie przedostawały się poza archipelag wysp. Rozwinięta w takich warunkach kultura za najważniejsze cnoty uznawała: podobieństwo, równość i współzależność (w przeciwieństwie do wartości wielu krajów Zachodu). Z tego powodu „zorientowanie na grupę” znalazło w japońskim systemie edukacji podatny grunt. W szkole japońskiej dominuje nauczyciel (podobnie jak w domu rodzice), niezależnie od przyjętego modelu kształcenia, nawet w przypadku modelu europejskiego czy amerykańskiego (Murao, Wilkins, 2002, s. 87). Do początków XX wieku w Japonii muzyka była środkiem promowania patriotyzmu, moralności i lojalności. W czasach powojennych istotną stała się odpowiedź na pytanie: Czy uczyć dzieci muzyki, czy rozwijać je poprzez

muzykę? Najważniejsze zmiany zaszły po przeszczepieniu na grunt japońskiej edukacji amerykańskich programów. Stapiając się z tradycjami japońskimi, programy amerykańskie bez problemów rozwinęły się w jednolity plan kształcenia o wysokim minimalnym standardzie. Narodowy Standard Programowy, który wszedł w życie w 2002 roku, postuluje: kultywowanie dziecięcych upodobań (skłonności) do muzyki, rozwijanie dziecięcej muzykalności i postaw estetycznych poprzez rozumienie (docenianie) i wykonywanie muzyki. Zgodnie ze Standardem Programowym, należy dążyć do tego, aby dziecko cieszyło się muzyką, odnalazło przyjemność w zajęciach muzycznych, a przez te działania czyniło swój umysł zdolnym do rozumienia muzyki, aby dążyło do kontaktu z muzyką przez całe życie. Zalecono też udoskonalanie zajęć o charakterze ekspresyjnym. Funkcjonująca w programach ogólnokształcących szkół japońskich muzyka obowiązuje przez 6 lat szkoły podstawowej i 3 lata niższej szkoły średniej (gimnazjum). Obejmuje: wykonawstwo muzyczne, kompozycję, rozumienie (percepcja muzyki z elementem oceny) i studia teoretyczne w zakresie stylów muzycznych. Oprócz zajęć obowiązkowych proponowane są uczniom zajęcia fakultatywne (zespoły, chór, orkiestra). Wcześniej (przed 2002 rokiem) zalecano korzystanie z podręczników i bardzo szczegółowych programów autoryzowanych przez Ministerstwo (ibidem, s. 88—89). Obecnie wprowadzono elastyczne zajęcia muzyczne do wyboru przez dzieci, zlikwidowano szczegółowe regulacje treści nauczania, wycofano część obowiązkowych piosenek na rzecz tych wybranych przez młodzież (szczególnie w gimnazjum), wprowadzono obowiązkową naukę gry na tradycyjnych japońskich instrumentach w gimnazjum, zróżnicowano techniki wokalizacji (uwzględniając techniki z muzyki pop). Ustalono na nowo znaczenie „zintegrowanej edukacji muzycznej”, rozumianej obecnie jako połączenie tradycyjnej muzyki japońskiej, muzyki komputerowej, sztuki multimedialnej, krajobrazu dźwiękowego i projektowania. Muzykę rozpatruje się jako głęboko zakorzenioną w literaturze, tańcu, dramacie *kabuki* i *noh*, ceremoniach religijnych i codziennym życiu społeczeństwa (ibidem, s. 89). Popularne w Japonii szkoły Suzuki nie funkcjonują w ramach państwowego systemu edukacji muzycznej, choć metoda, na jakiej się opierają, jest silnie umocowana w japońskiej kulturze. Bardzo rozwiniętą działalność prowadzi też korporacja Yamaha. Proponuje ona różne kursy muzyczne dla dorosłych i dzieci już od 4. roku życia. Filozofia Yamahy okazała się na tyle międzynarodowa, że szybko zyskała światowy rozgłos, choć jej początki wiązano raczej ze szkoleniem klientów w ramach tego, jak używać produktów firmy (instrumentów Yamaha). Za fenomen japońskiej pozaszkolnej edukacji muzycznej należy uznać *karaoke* (śpiew do wcześniej nagranej muzyki), które rozprzestrzeniło się na cały świat (ibidem, s. 94). Japońskiej muzyki tradycyjnej naucza się w syste-

mie *iemoto* (rozszerzonym systemie terminowania), w którym dyrektor instytucji kontroluje postęp i promocję uczniów. Gatunków tradycyjnej muzyki: *nagauta* (liryczna piosenka z akompaniamentem *shamisenu*), *kiyomoto* (wysoki lekki śpiew *kabuki*), *sokyoku* (muzyka *koto*), *shakuhachi* (muzyka na flet bambusowy), *noh* (najstarsza teatralna muzyka japońska), naucza się w wielu szkołach, z których każda ma swoją technikę kształcenia (ibidem, s. 98).

Japońska edukacja muzyczna ulega obecnie istotnym zmianom. Nowe wytyczne wydają się jednak nieco niespójne: przy zmniejszającym się czasie przeznaczonym na naukę muzyki, coraz więcej wymaga się od nauczycieli (między innymi gry na tradycyjnych instrumentach japońskich, znajomości muzycznych programów komputerowych, wykorzystania muzyki etnicznej różnych kultur i muzyki pop, kreatywności w zakresie współczesnych technik kompozytorskich). Niektóre zakresy tych wymagań są szczególnie trudne (np. gra na tradycyjnych instrumentach japońskich).

Inny kontekst historyczny i kulturowy tworzył zaplecze kształtowania się edukacji muzycznej w **Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej**. Rdzenni Amerykanie (Indianie) przybyli na tereny dzisiejszych Stanów Zjednoczonych z Azji tysiące lat temu, fala Europejczyków (zasiedlających Amerykę) zalewała te tereny przez ostatnie 400 lat, a imigracja z wielu państw świata trwa do dnia dzisiejszego. Ta specyficzna „mieszanka” kulturowa wpływała na kształtowanie się różnorodnych stylów muzycznych i praktyk pedagogicznych. Muzykę w Ameryce Północnej od dawna postrzegano jako środek kulturowej transmisji, służący zachowaniu kultur (subkultur) oraz budowaniu dominacji (Merriam, 1964; Kaplan, 1990; Gregory, 1997 — podaję za: Radocy, 2002, s. 121). Aktualnie siłą napędową edukacji muzycznej w USA jest współzawodnictwo. Olbrzymia popularność programów, festiwali i konkursów w skali regionalnej, a także ogólnokrajowej istotnie wpływa na szkolną edukację muzyczną. W wielu amerykańskich szkołach życie muzyczne skupia się wokół orkiestr; toczy się ono kosztem codziennej rzetelnej pracy z ogółem młodzieży (ibidem, s. 123). Mimo że współczesna edukacja muzyczna czerpie z różnorodnych koncepcji psychologicznych: behawioryzmu, kognitywizmu, klasycznych teorii Gestalt, większość amerykańskich nauczycieli muzyki nie powołuje się w swojej praktyce na żadną teorię psychologiczną (Notterman, Drewry, 1993 — podaję za: ibidem, s. 123). Nauczyciele wciąż poszukują uzasadnień realizacji edukacji muzycznej w ramach kształcenia ogólnego. Zwykle podkreślają racjonalnie jej potrzebę, traktując muzykę jako strukturę dźwiękową, obiekt estetycznej percepcji, element swoistości kultur, odwołując się do koncepcji wartości muzyki samej w sobie. Daje się także słyszeć głosy o istotnej roli muzy-

ki w budowaniu wspólnoty obywatelskiej, podkreśla się efekt transferu przy nauce przedmiotów akademickich czy funkcje relaksacyjne, rekreacyjne i terapeutyczne muzyki. Aktualnym trendem w amerykańskiej edukacji muzycznej jest wykorzystanie w jej toku efektów badań nad pracą mózgu (*brain-based learning*). Jednak z przeglądu bazujących na *brain-based learning* materiałów dla nauczycieli (ogłaszanych w profesjonalnych publikacjach edukacyjnych) wynika, że teksty te opierają się raczej na spekulacjach, złych interpretacjach i „mądrościach ludowych” niż na materiale neurobiologii (Bruer, Britton — podaję za: ibidem). Niektórzy z amerykańskich nauczycieli muzyki przychylnie traktują również teorię inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, ponieważ wyodrębnia się w niej specyficzną inteligencję muzyczną (co stwarza argument na rzecz jej kształcenia i rozwijania). W latach dziewięćdziesiątych XX wieku Narodowa Konferencja Nauczycieli Muzyki stworzyła zestaw pożądanych celów ogólnych i szczegółowych muzyki, teatru, tańca i sztuk plastycznych w ramach edukacji podstawowej i średniej. Jednak mimo istniejących standardów, edukacja muzyczna w Stanach Zjednoczonych funkcjonuje, dostosowując się do życzeń sponsorów i organów zarządzających szkoły. Taka sytuacja powoduje olbrzymie różnice w ofercie muzycznej poszczególnych placówek. Wizja amerykańskiej szkoły pełniącej funkcje socjalne i rekreacyjne jest całkowicie odmienna od koncepcji europejskich (Noack, 1999 — podaję za: ibidem, s. 128). Większość współczesnego społeczeństwa amerykańskiego biernie angażuje się w muzykę. Prawie każdy słucha muzyki, niemal nikt jej nie tworzy lub nie wykonuje. Jednak czynność ta przebiega bez pogłębionej uwagi, refleksji, często ogranicza się do produkcji, w których muzyka pełni funkcje uboczne: film, programy telewizyjne, reklama. Absolwenci szkół, nawet jeśli mają kompetencje wykonawcze, najczęściej nie kontynuują aktywności muzycznej w dorosłym życiu. Brak tradycji wspólnego muzykowania i postaw ekspresyjnych muzycznie powoduje, że „niewielu tworzy dla wielu”, co nakręca biznes muzyczny, ale przyczynia się do olbrzymich strat w zakresie różnorodności form doświadczania muzyki przez społeczeństwo.

Spośród krajów europejskich warto przyjrzeć się **Włochom**, choćby ze względu na wspaniałą tradycję muzyczną tego kraju. Nie przeniosła się ona niestety automatycznie na dziedzinę edukacji muzycznej, którą jeszcze do lat siedemdziesiątych XX wieku utożsamiano wyłącznie z nauką śpiewu. Obecnie we Włoszech dostępne są różne propozycje muzycznej edukacji, często wywodzące się z odmiennych tradycji teoretycznych (behawioryzm, gestaltywizm, funkcjonalizm, kognitywizm). Uważa się, że metodyka nauczania muzyki powinna opierać się na czterech komponentach: interakcji między nauczaniem a uczeniem się (Ballanti, 1988 —

podają za: Tafuri, 2002, s. 75), wzajemnej relacji osobowości uczniów i nauczyciela, ich potrzeb, zainteresowań, kompetencji (Demetrio, 1994; Ferrari, 1994 — podają za: ibidem), kontekście edukacyjnym i społecznym, w jakim ta relacja przebiega (Albarea, 1994 — podają za: ibidem), założeniach, treściach, metodach i procesach ewaluacji sytuacji edukacyjnej (Della Casa, 1985 — podają za: ibidem).

We włoskich dyskusjach nad muzycznym rozwojem kształcenia używane są trzy kluczowe słowa: *educazione* — odnoszące się do transmisji kultury, *istruzione* — dotyczące celów i treści nauczania, *formazione* — szerszy termin opisujący proces prowadzący do zdobycia profesjonalnych umiejętności. I tak, *istruzione musicale* używa się w odniesieniu do zdobywania umiejętności w czytaniu i wykonywaniu muzyki (ewentualnie w kompozycji i dyrygowaniu). *Educazione musicale* jest bardziej otwarte na rozwijanie wielu umiejętności, jednak odnosi się do nieco niższego poziomu kompetencji. Wewnątrz tego podziału funkcjonują dwa różne modele: model wyznaczający obiektywne cele (techniczne, interpretacyjne), które muszą być osiągnięte bez względu na możliwości danego ucznia, i model zakładający rozwój ucznia jako indywidualności (uczeń nabywa wówczas umiejętności zgodnie ze swoimi potrzebami i możliwościami). Pierwszy z tych modeli można nazwać „muzykocentrycznym”, drugi natomiast „uczniocentrycznym” (Tafuri, 2002, s. 76). Kształcenie muzyczne może odbywać się w konserwatorium już od 11. roku życia, jednak taką drogę uważa się za kształcenie wybitnie profesjonalne. Kursy tego typu kładą nacisk na profesjonalne kształtowanie umiejętności wykonawczych, kompozytorskich lub dyrygenckich. Zakładają maksymalizację kompetencji wykonawczych. Alternatywą pozostaje ogólny system szkolnictwa, w którym cele muzycznego kształcenia bardziej nastawione są na rozwój ucznia jako osoby muzykalnej, cieszącej się muzyką i potrafiącej wyrazić się poprzez muzykę. Koncepcja realizowana w tym systemie rozwija się właściwie od lat siedemdziesiątych XX wieku, kiedy to edukacja muzyczna stała się autonomiczną dyscypliną zakładającą rozwój indywidualnego potencjału muzycznego każdego ucznia przez rozwijanie wyobraźni, kreatywności, krytycznego myślenia i wyrażania siebie przez muzykę. W edukacji muzycznej w szkołach ogólnokształcących kładzie się nacisk na potrzeby, zainteresowania, potencjał uczniów i kształtowanie ich jako świadomych (i pozytywnie zaangażowanych) odbiorców kultury (Decreto Ministeriale (9/2/79)). Wiedza na poziomie rozumienia (*knowing how understand*) jest uważana za konieczną do interpretacji muzyki. Interpretację postrzega się nie tylko jako proces dekodowania, lecz także jako akt kreatywny, który może zależeć od relacji pomiędzy tożsamością, kulturą, wartościami i ideologią słuchacza oraz kompozytora. Wiedza na poziomie działania (*knowing how to produce*) dotyczy

improwizacji, komponowania, wykonywania (na przykład doskonalenia gry na instrumencie lub doskonalenia głosu) i jest umiejętnością organizowania materiału dźwiękowego, tworzenia i ekspresji (komunikacji) obiektów dźwiękowych. Wiedza percepcyjna (*knowing how to perceive*) jest niezbędna zarówno w rozumieniu, jak i w wykonawstwie. Dotyczy doskonalenia zdolności percepcyjnych (odróżniania, analizy, porównywania, rozpoznawania, zapamiętywania różnych elementów muzyki). Podkreśla się przy tym, iż umiejętności te nabywane są także poza szkołą (na przykład poprzez środki masowego przekazu), a nawet w okresie prenatalnym, co nauczyciele muszą uwzględnić jako wcześniejszą, nabytą wiedzę ucznia. Wymienione trzy cele (rodzaje wiedzy) nie są osiągane liniowo, edukacja postępuje raczej spiralnie, elementy różnych rodzajów wiedzy przenikają się wzajemnie w toku kształcenia muzycznego (ibidem, s. 78). Ogólnie więc założenia włoskiej edukacji muzycznej dotyczą kształtowania zdolności (umiejętności) rozumienia (odczuwania i postrzegania) oraz tworzenia muzyki.

W latach dziewięćdziesiątych we Włoszech nastąpiło zdecydowane odejście od poglądów nauczania muzyki jako obiektu estetycznej kontemplacji (model taki funkcjonował w szkole od lat sześćdziesiątych). Obecnie zadaniem włoskiej szkoły jest wspieranie umiejętności rozumienia, tworzenia i percepcji różnych języków dźwiękowych w kategoriach ich własnych komponentów komunikacyjnych i ekspresyjnych. Obowiązkowa edukacja muzyczna kończy się w wieku 14 lat. Po tym okresie programy muzyczne można znaleźć jedynie w profilach pedagogicznym i humanistycznym średnich szkół wyższego stopnia. Włoscy uczniowie w wieku wczesnoszkolnym (9–10-letni) już są zafascynowani muzyką pop (Ferrini, Burzacchini, 1996, s. 19–22). Muzyka ta dostarcza im więcej złożonych doświadczeń niż prosty akt słuchania muzyki, ponieważ medium muzyczne przekazuje modele interpretacji świata, systemy wartości, ideologię, wiedzę i przekonania. Młodzież włoska (w wieku 11–14 lat) „symbolicznie inwestuje” w muzykę, demonstrując lekceważenie, a nawet pogardę muzyki klasycznej („muzyki dorosłych”) i ignorując muzykę etniczną (Baroni, Nanni, 1989 — podają za: Tafuri, 2002, s. 82). Wyniki takich badań trudno odrzucić, wiedząc, iż efektywność nauczania rośnie w sytuacji jednoczesnego występowania pierwiastków kognitywnych i emocjonalnych. Dlatego też muzyka popularna zaczyna odgrywać coraz większą rolę we włoskiej edukacji muzycznej. Innym problemem pozostaje muzyka etniczna. Prawie wszystkie szkoły podstawowe kształcą obecnie uczniów spoza Wspólnoty Europejskiej. Włochy stają się multietnicznym społeczeństwem. Nauczyciele nie mogą się zatem ograniczyć się do realizacji zaledwie kilku piosenek z zakresu innych kultur.

Światowe megatrendy edukacji muzycznej

Pewne, widoczne w przeprowadzonej analizie, trendy edukacji muzycznej mają charakter globalny. Ostatnie ćwierćwiecze XX wieku to okres kształtowania się cywilizacji informacyjnej. Proces ten cechuje wiele megatrendów. Według Johna Naisbitta (1997), należą do nich: przechodzenie od społeczeństwa przemysłowego do informacyjnego, od technologii siłowej do ultratechnologii, od gospodarki narodowej do gospodarki globalnej, od myślenia krótkofalowego do myślenia długofalowego, od centralizacji do decentralizacji, od pomocy zinstytucjonalizowanej do samopomocy, od demokracji przedstawicielskiej do uczestniczącej, od hierarchii do sieci, z północy na południe, od schematu albo-albo do wielokrotnego wyboru. Trendy te wyznaczają określone zadania dla edukacji. Wśród nich za szczególnie ważne należy uznać: zapewnienie przez szkołę uczniom integralnego rozwoju wszystkich sfer ich osobowości, priorytet wychowania nad kształceniem, intensyfikację oddziaływań wychowawczych na zaniedbanych odcinkach, wzrost autonomii szkół, pojmowanie edukacji jako dialogu pokoleń, promocję zdrowia, umieszczanie globalnych trendów i lokalnych potrzeb w podstawach programowych, akcentowanie samokształcenia w domu, aktywizujące metody nauczania, wdrażanie do ustawicznego uczenia się, zwiększanie udziału kobiet w kierowaniu edukacją, przyznanie rodzicom i społecznościom lokalnym znacznej roli w poczynaniach edukacyjnych, rozwój sieci instytucji działających na rzecz edukacji (Denek, Kuźniak, 2001, s. 16—18).

Formowanie się nowoczesnej edukacji na świecie nie pozostało bez wpływu na edukację muzyczną. Rozpoczęła ona kolejny etap swej ewolucji, uwzględniając globalną perspektywę. Dotychczasowe zakorzenienie edukacji muzycznej w specyficznym dla każdego kraju kontekście kulturowym zostaje poszerzone o tendencje ogólnoświatowe, których podstawową przesłanką jest stale wzrastająca dostępność doświadczenia i „konsumowania” muzyki w różnych sytuacjach dzięki postępowi technologicznemu. Do megatrendów współczesnej edukacji muzycznej z pewnością należy zaliczyć znaczny wzrost zainteresowania psychologicznymi podstawami muzycznego myślenia i rozwoju; znaczenia nabiera także społeczny i kulturowy kontekst zachowań związanych z muzyką. Niewątpliwą przyczyną tego zainteresowania pozostaje szybki rozwój psychologii muzyki i tworzenie się w jej obrębie nowych subdyscyplin (np. społecznej psychologii muzyki). Współczesną edukację muzyczną cechuje również napięcie między dążeniem do zachowania lokalnej tradycji muzycznej a wszechobecnością muzyki pop (w większości anglo-amerykańskiej), stanowiącej część kultury młodzieżowej. Muzyka ta, rozprzestrzeniająca

ca się za pośrednictwem mass mediów i Internetu, ma ogromny wpływ na muzyczne preferencje młodych ludzi, kształtuje istotnie także inne aspekty ich funkcjonowania, włącznie ze stylem życia. Siła tego napięcia wydaje się wypadkową statusu tradycji kulturalnych w konkretnym kraju i etapu rozwoju ekonomiczno-społecznego narodu. Następnym elementem, który należy wziąć pod uwagę w analizie megatrendów, to wzrastająca multikulturowość. Poszczególne kraje różnie sobie z tym trendem radzą. Problem edukacji wielokulturowej oraz istota tożsamości narodowej niewątpliwie jeszcze zyskują na znaczeniu w aspekcie postępującej globalizacji. Powszechna uwaga koncentruje się również na podejściu do ogólnego (powszechnego) i specjalistycznego kształcenia muzycznego. Większość krajów uwzględnia taki podział i proponuje oba rodzaje edukacji. Muzyka „ogólna” (nazywana też klasową, programową) realizowana jest na ogół na niższych szczeblach kształcenia, najczęściej w edukacji wczesnoszkolnej; edukacja specjalistyczna odbywa się na wyższych etapach kształcenia albo stanowi formę opcjonalną (na ogół związaną z tradycją zachodnioeuropejskich konserwatoriów; wówczas uczniowie, którzy chcą się doskonalić w muzyce, uczęszczają na dodatkowe lekcje poza szkołą). Początkowe etapy kształcenia muzycznego charakteryzuje wyraźne napięcie w stosunku do osoby nauczyciela — jego kompetencji i wykształcenia, co można określić jako kolejny światowy trend. Pytanie o to, kto powinien realizować proces umuzykalnienia: muzyk specjalista czy przygotowany muzycznie nauczyciel przedmiotów ogólnych, szczególnie ostro postawione jest w Europie (w tym w Polsce). Powszechnymi dylematami światowej edukacji muzycznej wydają się także pytania: Czemu służy muzyka? Jaka jest jej rola w systemie kształcenia? Niektórzy sądzą, że sztuka powinna być zamkniętą dziedziną i służyć samej sobie; w opinii innych sztuka potrzebuje dodatkowego usprawiedliwienia, działa jako medium dla wybranych aspektów kształcenia.

Pytania o kluczowe treści edukacji muzycznej odnoszą się zarówno do typowego treningu muzycznego (śpiew, czytanie nut, kształcenie słuchu, umiejętności wykonawcze), jak i do bardziej uogólnionych aspektów: ekspresja emocjonalna, analiza dzieła muzycznego, estetyczna świadomość i percepcja, kreatywność, improwizacja, komponowanie, świadomość estetyczna. Bilans tych celów jest różny w poszczególnych krajach. Powszechnie promuje się: umiejętności słuchowe, wykonanie, zrozumienie i wiedzę oraz kreatywność jako podstawowe obszary edukacji muzycznej (przy czym trzy pierwsze nawiązują do tradycji konserwatoriów). Kolejny trend ujawnia się w dyskusji odnoszącej się do problemów: adaptacji programu do poziomu ucznia (podejście skoncentrowane na uczniu) lub odniesieniu programu do, nadrzędnie traktowanej, kultury muzycznej (podejście skoncentrowane na programie). Sam proces uczenia się muzy-

ki pozostaje kwestią sporną. Nie łatwiej jest zdefiniować efekty kształcenia muzycznego. W wielu krajach towarzyszy temu brak narodowych standardów czy programów muzyki, przez co poszczególne szkoły stają się narzędziem polityki lokalnej. Poszerzenie zasięgu edukacji muzycznej do środowiska „poza szkolną klasę” pociąga za sobą konieczność rozważenia wpływu różnych tradycji kulturowych i środowisk (domu rodzinnego, rówieśników, lokalnych organizacji) na rozwój muzyczny. Te różnice znacząco wpływają na istotę nauki muzyki, program nauczania czy podejmowaną problematykę badawczą. Analiza aktualnej sytuacji na świecie w tym zakresie pozwala sądzić także, że praktyka edukacyjna i teoria psychologiczna wykazują coraz bardziej symbiotyczną relację, co przekłada się na bezpośrednie implikacje w klasie szkolnej. Oczywiście z uwzględnieniem społecznego i kulturowego kontekstu muzycznej edukacji.

Współczesna edukacja muzyczna w Polsce — próba szkicu

W Polsce muzyczne kształcenie odbywa się wyraźnie dwutorowo: w systemie dla wszystkich — ekstensywnym (w szkolnictwie ogólnokształcącym) — i w systemie dla wybranych — intensywnym (w szkołach muzycznych, przygotowujących do zawodu muzyka). Obydwa systemy mają swoje wieloletnie tradycje. Nauczanie muzyki w szkole ogólnokształcącej po II wojnie światowej związane było z ideą reaktywowania szkolnictwa i przywrócenia wartości humanistycznych. Początkowo w programach odwoływano się wyłącznie do aktywności wokalne, stopniowo rozbudowując zakres ćwiczeń słuchowych i wiadomości z zasad muzyki. W latach sześćdziesiątych zaczęto zwracać uwagę na indywidualne uzdolnienia i zainteresowania uczniów. Idea powszechności muzyki dojrzewała powoli wraz z rozwojem, w latach siedemdziesiątych, teoretycznych podstaw wychowania muzycznego. Równolegle budowano system kształcenia specjalistycznej kadry nauczycielskiej, co wpływało na wzbogacenie form kontaktów uczniów z muzyką (Przychodzińska-Kaciczak, 1979).

Powszechna edukacja muzyczna w Polsce od lat osiemdziesiątych związana jest z pluralistyczną narodową koncepcją powszechnej edukacji muzycznej. Koncepcja ta korzysta zarówno z rodzimych tradycji naukowych — muzycznych i pedagogicznych, jak i wpływów znanych wówczas i cenionych w świecie systemów: Émile’a Jaques-Dalcroze’a, Carla Orffa,

Zoltana Kodálya czy Jamesa Mursella. Opracowany na podstawie tej koncepcji program nauczania został opublikowany w 1983 roku. Praca nad programem (która trwała kilka lat i była wynikiem wysiłku grupy osób: Zofii Burowskiej, Ewy Lipskiej, Doroty Malko, Małgorzaty Komorowskiej, Marii Przychodzińskiej, Magdaleny Stokowskiej) zbiegła się w czasie z reformą oświaty rozpoczętą w 1978 roku. Propozycja edukacji muzycznej, w ujęciu Marii Przychodzińskiej, nawiązuje do idei edukacji estetycznej wypracowanej na gruncie rodzimym (prace Stefana Szumana, Bogdana Suchodolskiego, Ireny Wojnar) oraz idei wychowania przez sztukę. Na pierwszy plan wysuwa się uczynienie kultury muzycznej bardziej przystępną. Od początku edukacji jest to proces o charakterze emocjonalno-intelektualnym, co oznacza wpisanie go w cele ogólnorozwojowe, poznawcze, dotyczące kształtowania postaw moralnych i terapeutyczne. Tym szeroko zakrojonym celom odpowiadają różnorodne formy oraz treści: śpiew (zintegrowany na etapie nauczania początkowego z ćwiczeniami mowy), gra na instrumentach, ruch z muzyką, twórczość muzyczna, percepcja muzyki. Na etapie wczesnoszkolnym wykorzystuje się muzykę elementarną, prostą w budowie, jednak niepozbawioną walorów artystycznych. Pluralistyczna narodowa koncepcja powszechnej edukacji muzycznej pozostaje w zasadzie nadal aktualna (mimo licznych głosów krytycznych), choć pojawiały się w tym czasie propozycje alternatywne. Należą do nich: tzw. krakowska koncepcja wychowania muzycznego (Burowska, Kurcz, Wilk, red., 1993), oparta na relatywnej metodzie kształcenia słuchu, czy koncepcja Edwina Eliasa Gordona, rozpropagowana przez ośrodek bydgoski (Zwolińska, Jankowski, red., 1995). Koncepcje te są realizowane lokalnie.

Ostatnie lata to okres stopniowej degradacji znaczenia muzyki w procesie kształcenia ogólnego. Mniejsza liczba godzin muzyki, likwidacja muzyki jako samodzielnego przedmiotu na etapie wczesnoszkolnym i ponadgimnazjalnym, przy jednoczesnym braku zmian koncepcyjnych przyczyniają się do stopniowego zaniku znaczenia wychowania przez muzykę w szkole.

O ile na początku lat osiemdziesiątych XX wieku sytuacja edukacji muzycznej w Polsce była bardzo zbliżona do sytuacji na świecie (w omawianym zakresie), o tyle obecnie widać wyraźne rozbieżności. Świat zrobił krok naprzód, podczas gdy edukacja muzyczna w Polsce zatrzymała się na etapie poprzednim. Wydaje się to tym bardziej niepokojące, że za poziom kompetencji muzycznych społeczeństwa wini się na ogół szkolnictwo ogólnokształcące.

Tak jak na całym świecie, w Polsce cyfrowe technologie umożliwiają dostęp do muzyki najlepszej jakości w każdym wybranym miejscu. Powoduje to masową konsumpcję muzyki. Podobnie jak na całym świecie, tak

i w naszym kraju anglo-amerykańska kultura pop, utożsamiana najczęściej z kulturą młodzieżową, wypełnia mass media. Preferencje muzyczne młodych ludzi są na całym świecie zbliżone, można nawet uznać, że spacyfikowane przez superwydajny show-biznes muzyczny. O ile w programach edukacji muzycznej wszystkich prezentowanych w tym artykule krajów napięcie pomiędzy muzyką pop a lokalną tradycją muzyczną jest widoczne, o tyle w Polsce problem ten jakby nie istnieje. Oczywiście tylko teoretycznie. Brak zbliżenia szkoły do potrzeb młodych ludzi oni sami mocno odczuwają. Przedmiot „muzyka”, do którego sporadycznie, jakby „na siłę”, włącza się przykłady muzyki popularnej, wygląda jak zlepek luźnych pomysłów edukacyjnych. Etap ten był typowy dla innych krajów dwadzieścia lat temu. Koncepcja wypracowana na potrzeby szkolnictwa polskiego przed trzydziestoma laty powstawała w innych warunkach kulturowych. Nadal jednak na jej podstawie opracowywane są współczesne autorskie programy. Nowe programy nie mogą zaistnieć w swym pełnym kształcie, wymagają bowiem odpowiednio większej liczby godzin na realizację, funkcjonują fragmentarycznie, nie spełniając swej roli i odbiegając od swych pierwotnych założeń.

Problem braku spójności koncepcji kształcenia muzycznego i współczesnych programów do nauki muzyki w szkole bezpośrednio łączy się z psychologicznymi i pedagogicznymi podstawami muzycznej edukacji. O ile przywoływana przeze mnie polska koncepcja powszechnej edukacji muzycznej miała wyraźnie wskazane (por. Przychodzińska, 1989; Przychodzińska-Kaciczak, 1979; Lipska, Przychodzińska, 1991) podstawy teoretyczne (estetyczno-pedagogiczne), odwoływała się także do badań empirycznych, o tyle nowe propozycje, a raczej autorskie modyfikacje tej koncepcji nie opierają się ani na podstawach psychologii muzyki, ani na aktualnych koncepcjach rozwojowych, ignorują również wyniki teoretycznych i empirycznych analiz pedagogicznych. Szybki rozwój wymienionych dyscyplin naukowych pozostaje bez echa w środowisku nauczycieli muzyki (mam na myśli zdecydowaną większość środowiska). Realizacja muzyki w takiej formie całkowicie odbiega od aktualnych światowych trendów.

Wzrastająca multikulturowość może nie dotyka jeszcze w takim stopniu Polski, jak innych krajów europejskich (np. Włoch), ale na nadejście tej zmiany jesteśmy słabo przygotowani. Na etapie wczesnoszkolnym nie wspomina się o muzyce innych kultur, na kolejnych etapach edukacji, w zależności od podręcznika, propozycje zamieszczane są sporadycznie na zasadzie ciekawostek. Ciekawostki te dotyczą jednak kultur odległych (np. ATSI). Idea multikulturowości pojmowana jako przenikanie kultur i tradycji (tych bliższych nam terytorialnie) w programach i podręcznikach muzyki praktycznie nie istnieje.

Realizacja ogólnego i specjalistycznego kształcenia muzycznego ze względu na specyfikę dwutorowości propozycji edukacji muzycznej w Polsce pozornie nie stanowi problemu. Uzdolniona młodzież może kształcić się intensywnie w publicznych szkołach muzycznych, których sieć jest dobrze rozwinięta. Niestety sytuacja ta działa „usypiająco” na system powszechnej edukacji w kwestii umuzykalniania ogółu uczniów. To właśnie od tego systemu oczekuje się dziś w świecie bardzo wiele, podczas gdy w naszym kraju panuje przekonanie, że od rozwijania zdolności muzycznych są szkoły muzyczne. Jak wiele szkody takie podejście przyniosło w minionych latach, trudno nawet oszacować.

Zasadnicze pytania światowej edukacji muzycznej: Czemu służy muzyka?, Jaka jest jej rola w systemie powszechnej edukacji? — budzą w odniesieniu do sytuacji w Polsce ambiwalentne odczucia. Jeśli przeanalizujemy dokumenty oświatowe, szczególnie nowsze (ostatnią podstawę programową, propozycję standardów edukacji kulturalnej), wówczas okaże się, że dostrzega się ważną rolę muzyki w rozwoju młodego człowieka. Wskazuje się na obszary, kluczowe treści i aktywności oraz konkretne kompetencje jako finalny wynik pedagogicznych zabiegów. Jednak w żaden sposób zapisy te nie przekładają się na programy, propozycje podręcznikowe czy działania nauczycielskie. Realizacja edukacji muzycznej odbywa się na zasadzie fragmentarycznego i wyrywkowego wykorzystywania propozycji koncepcji opracowanej na potrzeby szkolnictwa w latach siedemdziesiątych. Panuje model transmisji wiedzy, a proces edukacji muzycznej, mimo osadzenia go w szerszym niż poprzednio kulturowym kontekście, jest skoncentrowany na realizacji programu z pominięciem aspektu rozwojowego. W takiej sytuacji rozmywa się samo działanie muzyczne. Opornie idzie przesuwanie zasięgu edukacji „poza szkolną klasę”. Promowanie odtwórczych umiejętności wykonawczych, wiedzy muzycznej, pomijanie aspektów szeroko pojętej kreatywności, refleksyjności, rozwiązywania rzeczywistych problemów muzycznych, brak alternatywnych programów rozwoju muzycznego, nikła propozycja inspirujących poznawczo pozalekcyjnych zajęć muzycznych lokuje edukację muzyczną na odległej pozycji. Jakby na pocieszenie dość intensywnie dyskutuje się ostatnio na temat osoby nauczyciela muzyki, niestety wyłącznie w odniesieniu do etapu wczesnoszkolnego. Podczas gdy istnieje pilna potrzebna dyskursu dotyczącego kompetencji nauczyciela muzyki w ogóle.

Sytuacja polskiego nauczyciela muzyki

Jak wynika z przedstawionej argumentacji, aplikacja światowych trendów edukacji muzycznej w Polsce następuje w dość nikłym zakresie. Muzyka w szkole ogólnokształcącej nie inspiruje więc i nie rozwija młodych ludzi. Nauczyciele, szczególnie etapu wczesnoszkolnego, czują się zagubieni. Mimo iż posiadają na ogół (co wynika z planu studiów) szerszą wiedzę pedagogiczno-psychologiczną niż „nauczyciele przedmiotowcy”, działania muzyczne nauczycieli etapu wczesnoszkolnego ocenić należy jako coś pośredniego pomiędzy infantylnym umuzykalnieniem odwołującym się do propozycji podręcznikowych a zaniechaniem edukacji muzycznej. Dzieje się tak, ponieważ kompetencje muzyczne (merytoryczne i dydaktyczne), jakie ci nauczyciele posiadają, są niewystarczające do stworzenia nowych, alternatywnych propozycji, konkurujących z ofertami pakietów edukacyjnych. Z kolei nauczyciele muzyki przygotowani do realizacji przedmiotu w klasach wyższych, wyposażeni w muzyczną wiedzę i umiejętności nie dysponują na ogół adekwatnym do rzeczywistych potrzeb warsztatem pedagogiczno-psychologicznym. Większość z nich realizuje transmisyjny model umuzykalnienia i dydaktyki. W krajach, w których muzyka uzyskała wysoki status pośród wielu innych przedmiotów szkolnych, mamy do czynienia z kształceniem opartym na ideach konstruktywizmu. Ten „ożywczy ferment” godzi w podstawowe założenia dydaktyki behawiorystycznej: przekazywanie i przyswajanie pojęć, tradycyjne role nauczyciela i ucznia, traktowanie wiedzy osobistej jako czynnika zakłócającego, ścisłe planowanie procesu kształcenia, a przede wszystkim „obiektywne źródło wiedzy” (Klus-Stańska, 2010, s. 343). Może stanowić świetną podstawę projektowania dydaktycznego na materiale muzycznym (por. Weiner, 2008, s. 39—58). Takie podejście wymaga jednak konstrukcji nowego obrazu nauczania, innej perspektywy własnej dydaktyki w aspekcie elastycznego negocjowania znaczeń, argumentów i strategii działania (Klus-Stańska, 2010, s. 348). Wiąże się z tym gotowość do reinterpretacji zastanego kontekstu kulturowego i namysł nad muzycznym progresem ucznia, którego cechą podstawową pozostaje nieprzewidywalność.

Wydaje się (choć chciałabym się mylić), że obecny etap funkcjonowania powszechnej edukacji muzycznej w Polsce charakteryzuje się przede wszystkim nieprzewidywalnością — niestety odnosi się ona do świadomości tego, na czym polega muzyczne wzrastanie i samorozwój.

Bibliografia

- Allan R., Hill B., 1995: *Multicultural education in Australia: Historical development and current status*. In: *Handbook of research in multicultural education*. Eds. J. Banks, C. Banks. New York.
- Broughton D., 1991: *Shaping the national curriculum: issues for Australian arts educators*. In: *Arts education: Beliefs, practices and possibilities*. Ed. E.P. Errington. Geelong.
- Burowska Z., Kurcz J., Wilk A., red., 1993: *Krakowska koncepcja wychowania muzycznego*. Kraków.
- Curriculum Corporation, 1994: *A Statement on the Arts for Australian Schools*. Melbourne.
- Decreto Ministeriale (9/2/79): *Nuovi programmi d'insegnamento nella Scuola Media*.
- Denek K., Kuźniak I., 2001: *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*. Poznań.
- Ferrini M., Burzacchini E., 1996: *Nascita e sviluppo dei gusti musicali*. „Musica Domani”, vol. 99, s. 19—22.
- Flolu J., 1998: *In search of an African and relevance oriented music education system for Ghanaian schools*. In: *Ubuntu: music education for a humane society. Proceedings of the 23rd International Society for Music Education World Conference*. Ed. C. van Niekerk. ISME.
- Harvey D., 1989: *The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change*. Oxford.
- Klus-Stańska D., 2010: *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa.
- Lipska E., Przychodzińska M., 1991: *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*. Warszawa.
- McPherson G., 1995: *Integrating the arts into the general curriculum: an Australian perspective*. “Arts Education Policy Review”, vol. 97 (1).
- McPherson G., Dunbar-Hall P., 2002: *Australia*. In: *Musical development and learning. The international perspective*. Eds. D.J. Hargreaves, A.C. North. London—New York.
- Murao T., Wilkins B., 2002: *Japan*. In: *Musical development and learning. The international perspective*. Eds. D.J. Hargreaves, A.C. North. London—New York.
- Naisbitt J., 1997: *Megatrendy*. Poznań.
- Nzewi M., 1997: *African music: Theoretical content and creative continuum*. Oldershausen.
- Primos K., 2002: *Africa*. In: *Musical development and learning. The international perspective*. Eds. D.J. Hargreaves, A.C. North. London—New York.
- Przychodzińska M., 1989: *Wychowanie muzyczne — idee, treści, kierunki rozwoju*. Warszawa.
- Przychodzińska-Kaciczak M., 1979: *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje — współczesność*. Warszawa.
- Radocy R.E., 2002: *North America*. In: *Musical development and learning. The international perspective*. Eds. D.J. Hargreaves, A.C. North. London—New York.
- Republic of South Africa, 1997: *National Education Policy Act*. “Government Gazette”, vol. 370 (17118), s. 1—9.
- Tafari J., 2002: *Italy*. In: *Musical development and learning. The international perspective*. Eds. D.J. Hargreaves, A.C. North. London—New York.

- Van Ernst B., 1993: *A study of the learning and teaching processes of non-native music students engaged in composition*. "Research Studies in Music Education", vol. 1.
- Weiner A., 2008: *Od metody projektów do projektów edukacyjnych*. W: Karol Szymanowski — edukacyjne inspiracje. *Metoda projektów w edukacji muzycznej*. Red. A. Weiner. Lublin.
- Zezeza P.T., 1997: *Manufacturing African studies and crises*. Dacar.
- Zwolińska E., Jankowski W., red., 1995: *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona. Materiały II Seminarium Autorskiego w Krynicy 27 kwietnia—3 maja 1995 roku*. Bydgoszcz—Warszawa.