

dr Maria Krystyna Szmigel

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

dr Henryk Szaleniec

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

Edukacja artystyczna w programie kształcenia Meandry zmian programowych

Twórczość i edukacja kulturalna to nie są przedmioty w programie nauczania,
ale ogólne funkcje edukacji.

NACCCE, 1999

Wstęp

Pojęcie twórczości i jej stymulowanie w szkole nie są rozumiane jednoznacznie. W zasadzie większość nauczycieli uważa, że rozwijanie twórczości jest zadaniem głównie przedmiotów artystycznych, co wynika z historycznego rozumienia tego pojęcia. Z drugiej strony przedmioty artystyczne w konsekwencji kolejnych reform, szczególnie w ostatnich dwóch dekadach, zostały zepchnięte na margines szkolnej edukacji. Aby nauczyciele różnych przedmiotów byli przekonani, że stymulowanie twórczości i zapewnienie edukacji kulturalnej to nie jest zadanie tylko przedmiotów artystycznych, ale że są to ogólne funkcje edukacji, potrzeba innego podejścia do tego zagadnienia w przygotowaniu nauczycieli do zawodu. W artykule tym chcemy pokazać, że przedmioty artystyczne mają szczególną rolę do odegrania w rozwijaniu potencjału twórczego, na co zwrócono uwagę w wielu krajach europejskich, zwiększając liczbę godzin przeznaczonych na edukację artystyczną i kulturalną. Zubożenie kształcenia w zakresie przedmiotów artystycznych w Polsce w wyniku kolejnych reform programowych jest ślepą uliczką nie tylko kształcenia estetycznego, ale też realizacji ogólnie pojmowanych celów edukacji przyszłych pokoleń.

Rozwijanie potencjału twórczego zaczyna się w szkole

Patrząc na cele edukacji artystycznej w kolejnych edycjach programów nauczania i podstaw programowych oraz mając na myśli rozwój postaw twórczych, musimy pamiętać, że pojęcie twórczości przez wielu autorów jest różnie rozumiane i nie ma jednej uzgodnionej definicji. Ponadto pojęcie twórczości dzieci obarczone jest naleciałościami z potocznego jego rozumienia, przekłamaniami, przesadami i przeświadczeniami, które nie mają potwierdzenia w naukowych badaniach (Szmidt, 2009). Krzysztof Szmidt przytacza i demaskuje pięć mitów na temat twórczości dzieci. Warto je mieć na uwadze, analizując rolę edukacji artystycznej w obowiązkowym kształceniu.

1. Wszystkie dzieci są twórcze i to bardziej twórcze niż dorośli.
2. Wszystko, co robi dziecko, jest twórcze.
3. Dziecko tworzy motywowane wewnętrznie: ocena i nagrody są dla niego nieważne.
4. Wyobraźnia (inwencja) dzieci nie ma granic.
5. Twórczość dziecka rozwija się w sposób naturalny – wystarczy mu nie przeszkadzać.

Mity te nie sprzyjają rzeczowej dyskusji na temat możliwości kształtowania postaw twórczych wśród nauczycieli praktyków nie tylko *plastyki, muzyki, sztuki, historii sztuki i historii muzyki*, ale także i uczących innych przedmiotów.

W programach nauczania i w kolejnych podstawach programowych pojęcie twórczości występuje na przemian z pojęciem kreatywności i obydwie te pojęcia traktowane są raczej jako synonimy. Zdaniem Wiesławy Limont sedno różnicy tych dwóch pojęć tkwi w „samoświadomości jednostki”. Twórczość rozumiana jako kreatywność przesuwając akcent z wybitnego wytworu, którym jest dzieło sztuki, naukowe odkrycie, w kierunku aktywności jednostki, której przypisujemy kreatywność (Limont, 2003). Takie rozumienie kreatywności odnoszące się do procesu rozwoju ucznia, w szkole wpasowuje się w ogólne cele edukacji, a w celu edukacji artystycznej szczególnie. Krzysztof Szmidt definiuje kreatywność jako „[...] zdolność człowieka do w miarę częstego generowania nowych i wartościowych wytworów (rzeczy, idei, metod działania itp.)” (Szmidt, 2013). W dalszej części tekstu, pisząc o kreatywności i uczniowskiej twórczości, będziemy posługiwać się tą definicją.

We wstępie do podstawy programowej wszystkich przedmiotów, także edukacji artystycznej, jest zapis: „W procesie kształcenia ogólnego szkoła [...] kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu takie jak [...] kreatywność [...]”. Autorzy podstawy nie wyjaśniają, jak jest rozumiana tutaj kreatywność – czy jako synonim twórczości, czy w węższym zakresie z przesunięciem punktu ciężkości z wytworu na wewnętrzną aktywność ucznia, czyli na traktowanie twórczości jako działalności podmiotowo-sprawczej. Jeżeli zgodzimy się, że szkoła jest środowiskiem, które może sprzyjać uczeniu się twórczości, to możemy przyjąć, że jej nauczanie to taki proces, który jest nakierowany na rozwijanie indywidualnych zdolności uczniów do twórczego myślenia i działania (NACCCE, 1999). Wychodząc z tego założenia, to elementy uczenia się twórczości powinny towarzyszyć edukacji niezależnie od przedmiotu nauczania i poziomu edukacyjnego. Krzysztof Szmidt (2013) wyróżnia pięć zasadniczych poziomów występowania twórczości:

1. twórczość codzienna (powszednia),
2. twórczość amatorska,
3. twórczość profesjonalna,
4. twórczość mistrzowska,
5. twórczość transgresyjna.

W szkolnej edukacji ogólnokształcącej w mniejszym lub większym stopniu obecne są pierwsze dwa poziomy. Rozwijając twórczość codzienną, jak pisze Krzysztof Szmidt: „[...] nauczyciel powinien zarówno budzić uśpione jeszcze

zdolności twórcze podopiecznych, ożywiać je i wspierać, jak i nauczać wiedzy i umiejętności związanych z daną dziedziną twórczości, a także prowadzić identyfikację i diagnozę zdolności twórczych”.

Twórczość amatorska, która wymaga znacznego zaangażowania jednostki, systematyczności i wytrwałości, chociaż częściej kojarzona jest głównie z hobbystyczną aktywnością, może znaleźć swoją przestrzeń w szkole nie tylko w działalności pozalekcyjnej i nie tylko w przedmiotach artystycznych. „Pomoc w tworzeniu na tym szczeblu obejmuje działania wychowawcze i dydaktyczne podobne jak na poziomie niższym, a ponadto zachęcanie i promowanie wytrwałości w uprawianiu wybranej dziedziny twórczości oraz pomoc w szerszej prezentacji dokonań twórców amatorów w środowisku lokalnym i ponadlokalnym” (Szmidt, 2013, s. 124).

Zdaniem autorów, rozwijanie postaw twórczych poprzez wyrażanie siebie, a także poznawanie dziedzictwa kulturowego, zgodnie z obowiązującą podstawą programową, ale i przy dostatecznej liczbie godzin, może mieć miejsce we wszystkich czterech etapach szkolnej edukacji artystycznej. Tego typu aktywność niewątpliwie daje możliwość stymulowania rozwoju talentu jednostki z różnych dziedzin i w większym lub mniejszym stopniu, z powodzeniem może być celem realizacji na innych przedmiotach szkolnych niż artystyczne.

Niestety status przedmiotów artystycznych w strukturze polskiej szkoły, jak i w oczach uczniów jest bardzo niski. Przedmioty artystyczne i ich cele są często traktowane przez innych nauczycieli z przymrużeniem oka (Krajewski i Schmidt, 2014).

Takie przekonanie ma też odzwierciedlenie w podstawie programowej. Pojęcie twórczości i działalności twórczej w programach kształcenia ogólnokształcącego pojawia się niezbyt często.

We wstępach do podstawy (w każdym z ośmiu tomów) dla każdego etapu edukacji znajduje się tylko jeden zapis ogólny, w którym wyrażony jest cel kształtowania kreatywności uczniów.

W procesie kształcenia ogólnego szkoła [...] kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, *kreatywność*, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej (wyróż. – M.K.Sz. i H.Sz.).

W podstawie programowej z języka polskiego w rozdziałach *Treści nauczania – wymagania szczegółowe* odnośnie do umiejętności tworzenia wypowiedzi znajdujemy zapis podkreślający umiejętność tworzenia twórczego opowiadania z dialogiem:

Uczeń tworzy wypowiedzi pisemne w następujących formach gatunkowych: opowiadanie z dialogiem (*twórcze* i *odtwórcze*), pamiętnik i dziennik (pisane z perspektywy bohatera literackiego lub własnej), list oficjalny, proste sprawozdanie (np. z wycieczki, z wydarzeń sportowych), opis postaci, przedmiotu, krajobrazu, ogłoszenie, zaproszenie, prosta notatka (wyróż. – M.K.Sz. i H.Sz.).

W uwagach do wymagań szczegółowych z zakresu analizy i interpretacji tekstów kultury znajdujemy zapis:

Podstawa programowa nie jest dokumentem sugerującym konkretne rozwiązania metodyczne. Wystarczy wspomnieć, iż w pracy z tekstem kultury w klasach IV–VI ważne jest, aby możliwie często odwoływać się do gier dramatycznych, inscenizacji, przekładu intersemiotycznego, quizu, konkursu, *działań twórczych*. „Możliwie często” nie oznacza „zawsze” – nie można już na tym etapie zaniedbywać rozmowy o tekście kultury (wyróż. – M.K.Sz. i H.Sz.).

W podstawie programowej matematyki, przedmiotów przyrodniczych i informatyki hasła takie jak kreatywność, twórczość pojawiają się najwyżej dwa lub trzy razy.

Jak już wspomniano, zadania dotyczące rozwijania postaw i zdolności twórczych najczęściej znajdujemy w podstawie programowej i programach edukacji artystycznej. Obecnie edukacja artystyczna umieszcza na pierwszych trzech etapach edukacyjnych plastykę i muzykę wśród przedmiotów obowiązkowych i zajęcia artystyczne w koszyku przedmiotów uzupełniających w gimnazjum i liceum ogólnokształcącym. W liceum ogólnokształcącym obowiązkowy jest krótki (30 godzin) przedmiot na poziomie podstawowym – wiedza o kulturze. Przedmiot ten stanowi zakończenie cyklu kształcenia artystycznego i bazuje na wiedzy zdobytej przez uczniów na wcześniejszych etapach edukacyjnych na lekcjach plastyki i muzyki, a także języka polskiego. Uczniowie maturalnych szkół ponadgimnazjalnych mają także możliwość wyboru opcjonalnie na poziomie rozszerzonym takich przedmiotów, jak historia sztuki, historia muzyki oraz język łaciński i kultura antyczna (każdy przedmiot jest realizowany w wymiarze 240 godzin).

Edukacja artystyczna w szkole w latach 1947–1999

Mówiąc o edukacji artystycznej w szkołach, musimy pamiętać o wyraźnym zróżnicowaniu tej edukacji w publicznych szkołach ogólnokształcących i szkołach artystycznych, które zostało wprowadzone zaraz po II wojnie światowej i trwa do dziś. Maria Przychodzińska podkreśla, że: „Rezultatem tego podziału trwającego do dziś i nadal utrzymywanego był i jest z jednej strony rozkwit zawodowego kształcenia muzycznego owocujący wybitnymi, światowymi osiągnięciami polskich kompozytorów i wykonawców, z drugiej strony ubóstwo powszechnego wychowania muzycznego do dziś determinującego niski stan kultury muzycznej społeczeństwa i głęboki podział między elitą i masami” (Przychodzińska, 2003). Na problem zwraca uwagę także Andrzej Rakowski, podkreślając, że podział ten doprowadził w Polsce do spadku zainteresowania muzyką, do zmniejszenia liczby amatorskich zespołów wokalnych i muzycznych, a co za tym idzie do spadku umiejętności wokalnych społeczeństwa (Rakowski, 2010). Prawidłowość ta dotyczy także, choć w mniejszym stopniu, edukacji plastycznej. Podstawowych szkół plastycznych w Polsce jest zdecydowanie mniej niż muzycznych, a o kształceniu artystycznym mającym na celu nabycie pewnych uprawnień zawodowych możemy mówić w zasadzie, począwszy od etapu kształcenia w liceach i technikach plastycznych i w trakcie wyższych studiów artystycznych (Boguszewska, 2013).

W naszych dalszych rozważaniach odnosić się będziemy właściwie tylko do edukacji w nurcie obowiązkowego kształcenia ogólnokształcącego. Sięgając do pierwszych lat po II wojnie światowej, warto przypomnieć, że edukacja artystyczna bazowała na dwóch przedmiotach: *śpiew* i *rysunek*, chociaż do tej grupy początkowo zaliczany był też przedmiot – *prace ręczne*. Jeżeli chodzi o przedmiot śpiew, to jak przytacza Mirosław Kisiel w artykule poświęconym analizie programów wychowania muzycznego w nauczaniu początkowym (Kisiel, 2001), w dwóch pierwszych opublikowanych programach nauczania (z roku 1947 i z 1949/50) nakreślono jednakowe cele nauczania dla wszystkich klas. Były nimi rozpowszechnianie kultury oraz rozbudzenie i utrwalanie zamiłowań do muzyki. W programie nauczania zatwierdzonym do użytku w roku szkolnym 1949/50 autorzy akcentowali budowanie trwałego fundamentu upowszechniania kultury muzycznej, uczenie muzyki i wykrywanie **talentów muzycznych**. Począwszy od 1959 roku zakres zadań i celów dla klas I–IV został nieco zmieniony. Zmiana wynikała z nadania dużego znaczenia ekspresji wokalnej (śpiew) jako głównej formy aktywności muzycznej. Autorzy programu nauczania znaczenia przedmiotu śpiew upatrywali zarówno w artystycznej, jak i emocjonalnej wartości pieśni. Dlatego też najważniejszym działem programowym, a tym samym główną formą aktywności muzycznej proponowanej w pierwszych czterech programach nauczania (dokumenty z lat: 1947, 1949, 1959, 1961), był śpiew. Sytuacja ta uległa zmianie w programie z 1983 roku, kiedy zgodnie z nowym zapisem celów i treści śpiew, mimo że nadal odgrywał główną rolę w edukacji muzycznej, stanowił już tylko jej składową.

W programach nauczania *rysunku*, czyli drugiego przedmiotu z edukacji artystycznej, to jak przypomina Anna Boguszewska (Boguszewska, 2013), w 1950 i 1956 roku nacisk położony był na umiejętności sprawnościowe, takie jak umiejętność rysowania z natury, pokazu czy z pamięci. Program obejmował także ćwiczenia z kompozycji oraz liternictwa i rysunku technicznego. Elementy historii sztuki pojawiały się wprawdzie, ale w skromnym zakresie i realizowane były werbalnie z wykorzystaniem pogadarek o sztuce.

Począwszy od 1956 roku, trwały debaty i przygotowania do reformy systemu oświaty. W ich rezultacie w roku szkolnym 1962/1963 rozpoczęło się wdrażanie reformy systemu oświaty, która przekształciła 7-klasową szkołę podstawową w 8-klasową. Absolwenci szkoły podstawowej mogli kontynuować edukację w liceach ogólnokształcących (4 lata), w technikach (4–5 lat) albo w dwu- lub trzyletnich szkołach zawodowych¹. Reformie strukturalnej szkoły towarzyszyła też reforma programowa. W nowych programach nauczania wprowadzonych w 1963 roku *rysunek* zastąpiono przedmiotem *wychowanie plastyczne*, którego zakres został znacznie poszerzony w stosunku do poprzednich programów. Przedmiot śpiew też został zastąpiony przedmiotem o nazwie *wychowanie muzyczne*, które miało zapoczątkować umuzykalnienie dzieci i młodzieży przez rozwijanie słuchu muzycznego, poczucia rytmu, kształcenie głosu oraz rozbudzenie zamiłowań do śpiewu i muzyki (Kisiel, 2001). W związku z wprowadzaniem nowego programu nauczania, co miało miejsce w 1981 roku, nastąpiła kolejna zmiana nazwy

¹ Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, D.U. Nr 32, poz. 160.

przedmiotów artystycznych. Przedmiot *wychowanie muzyczne* przyjął nazwę *muzyka*, a *wychowanie plastyczne* – *plastyka*. Określone wówczas w programie *plastyki* cele można porównać z obecnym rozumieniem funkcji sztuki i wychowania estetycznego.

Kolejne zmiany podczas pięciu reform programowych to doskonalenie edukacji artystycznej, a jak podkreśla Anna Boguszewska: „[...] zakres programowy od roku 1963 do 1999 można uważać za najświetniejszy w dziejach polskiej edukacji plastycznej dzieci i młodzieży” (Boguszewska, 2013).

W 1999 roku miała miejsce duża i radykalna reforma oświaty obejmująca nie tylko zmiany programowe, lecz także zmiany strukturalne i organizacyjne polskiego systemu edukacji. Został także wprowadzony system egzaminów zewnętrznych. *Plastyka* i *muzyka* zostały zastąpione przedmiotem *sztuka*, który miał łączyć treści uprzednio nauczane w ramach *plastyki* i *muzyki*². W roku 2000 opracowano także program ramowego kursu kwalifikacyjnego dla nauczycieli przedmiotu *sztuka*, który odpowiadał obowiązującej wówczas podstawie programowej przedmiotu *sztuka*³. Z założenia kurs ten miał pozwolić na uzyskanie formalnych kwalifikacji do nauczania tego przedmiotu nauczycielom uczącym dotychczas odrębnych przedmiotów: *plastyka* i *muzyka*. Na szczęście w 2002 roku zrezygnowano z realizacji *sztuki* jako odrębnego przedmiotu, przywracając merytoryczną autonomię zarówno *plastyki*, jak i *muzyki*, niestety znacznie ograniczając limit godzin do realizacji. W zmodyfikowanej podstawie programowej i związanych z nią planach nauczania dopuszczono zestawianie zajęć edukacyjnych w blok przedmiotowy, w ramach którego realizowane było zintegrowane nauczanie treści z różnych dziedzin wiedzy⁴. W świetle badań prowadzonych wśród nauczycieli zmiany w edukacji artystycznej wprowadzone przez reformę z 1999 roku i podstawę programową z 2000 r. niekorzystnie wpłynęły na nauczanie muzyki i plastyki oraz pogorszyły sytuację zawodową nauczycieli (Białkowski i Grusiewicz, 2010).

Edukacja artystyczna w kontekście podstawy programowej z 2009 roku

W trakcie pierwszych trzech etapów edukacyjnych zgodnie z podstawą programową z 2009 roku na edukację artystyczną przeznaczano 380 godzin – po 143 godzin w klasach 1–3 i 4–6 w szkole podstawowej i 96 godzin w gimnazjum. Na pierwszym etapie edukacyjnym *muzyka* i *plastyka* może być prowadzona przez specjalistów, jeżeli szkoła podejmie taką decyzję. Na drugim i trzecim etapie edukacyjnym *muzyka* i *plastyka* są przedmiotami obowiązkowymi i powinny być (teoretycznie) nauczane przez specjalistów.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 14, poz. 128, z późn. zm.).

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. Nr 51, poz. 458 z późn. zm.).

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 15, poz. 142 z późn. zm.).

Na wszystkich trzech pierwszych etapach edukacyjnych podstawa programowa z *plastyki* zakłada, że w zakresie tworzenia wypowiedzi i ekspresji przez sztukę uczniowie będą podejmowali działalność twórczą. W pracy tej będą posługiwali się na pierwszym etapie edukacyjnym takimi środkami wyrazu plastycznego jak: kształt, barwa, faktura w kompozycji na płaszczyźnie i w przestrzeni. Na drugim etapie edukacyjnym wachlarz środków wyrazu plastycznego zostaje wzbogacony o te, które są charakterystyczne dla innych dziedzin sztuki (fotografia, film). Na trzecim etapie na lekcjach *plastyki* (30 godzin) w działalności twórczej także wykorzystywane są elementy formy przekazów medialnych, w kompozycji na płaszczyźnie oraz w przestrzeni – nie tylko rzeczywistej, lecz także wirtualnej. Rozwijaniu postaw twórczych sprzyjać ma także realizacja projektów prostych na pierwszym etapie i bardziej złożonych na kolejnych etapach. Projektów w zakresie form użytkowych, w tym służących kształtowaniu własnego wizerunku i otoczenia oraz upowszechnianiu kultury w środowisku szkolnym (z zastosowaniem określonych narzędzi i wytworów przekazów medialnych).

Kanon kształcenia artystycznego w szkole podstawowej w zakresie *muzyki* zakłada, że uczniowie kończący trzecią klasę szkoły podstawowej powinni umieć stworzyć proste ilustracje dźwiękowe do tekstów i obrazów. Powinni tworzyć improwizacje ruchowe do muzyki, umieć improwizować głosem i na instrumentach według ustalonych zasad. Powinni także umieć wykonywać proste utwory, interpretując je zgodnie z ich rodzajem i funkcją.

Na drugim etapie edukacyjnym w zakresie twórczości uczniowskiej rozwijane, wzmacniane i doskonalone są postawy i umiejętności, które zainicjowane zostały na pierwszym etapie edukacyjnym. Doprecyzowują je takie wymagania szczegółowe, jak tworzenie improwizacji ruchowych do muzyki, tworzenie improwizacji wokalnych i instrumentalnych według ustalonych zasad. Istotne miejsce zajmuje także tworzenie wypowiedzi o muzyce za pomocą środków pozamuzycznych – odzwierciedlających graficznie cechy muzyki i form muzycznych – rysowanie, malowanie i układanie tekstów do muzyki.

Na trzecim etapie edukacyjnym (zgodnie z wymaganiami szczegółowymi) uczniowie między innymi mają szansę stworzyć wokalne i instrumentalne wypowiedzi dźwiękowe o różnych funkcjach (np. akompaniament instrumentalny do piosenek, ilustracje muzyczne do treści literackich i plastycznych, własne melodie), improwizacje (np. melodie do podanego tekstu – samodzielnie lub pod kierunkiem nauczyciela, solowo lub w zespole).

W komentarzu do podstawy programowej w zakresie *muzyki* Magdalena Radziejowska podkreśla, że na pierwszych trzech etapach edukacyjnych realizacja zajęć z przedmiotu *muzyka* powinna między innymi umożliwiać uczniom rozwijanie aktywności twórczej oraz rozwijanie kompetencji społecznych takich jak: współdziałanie, współodpowiedzialność, umiejętność prezentacji osiągnięć indywidualnych i osiągnięć grupy, pełnienie różnorodnych funkcji w grupie.

Na czwartym etapie edukacyjnym we wszystkich typach szkół ponadgimnazjalnych obowiązkowym przedmiotem jest *wiedza o kulturze*, który jest realizowany na poziomie podstawowym w bardzo skromnym zasobie czasu

(30 godzin, i tylko w ciągu jednego roku). Ponadto w liceach ogólnokształcących uczniowie mogą wybierać opcjonalnie na poziomie rozszerzonym *historię sztuki, historię muzyki* oraz *język łaciński i kulturę antyczną*.

Innym zagadnieniem, dotyczącym zarówno gimnazjum, jak i liceum, jest możliwość wybierania zajęć artystycznych w ramach przedmiotów uzupełniających, stosownie do zainteresowań uczniów i możliwości kadrowych poszczególnych szkół, które są bardzo zróżnicowane. Zwykle w większych szkołach, ze względu na możliwości kadrowe, tego typu oferta już w ramach wybranego przedmiotu może być bogatsza niż w szkołach małych.

Na trzecim etapie edukacyjnym, jako zajęcia uzupełniające, uczniowie mogą wybrać *zajęcia artystyczne* z koszyka dwóch przedmiotów, a na czwartym etapie – z koszyka czterech przedmiotów.

W praktyce, program zajęć artystycznych zależy nie tylko od kompetencji i inwencji nauczycieli, lecz także od propozycji, preferencji i uzdolnień uczniów danej szkoły. Mogą to być zajęcia o profilu muzycznym, plastycznym, teatralnym obejmujące szerokie spektrum aktywności w ramach warsztatów: gra na instrumencie, wokalne, teatralne, filmowe, malarstwo i rysunek, grafika komputerowa, rękodzieło itp. Na trzecim etapie edukacyjnym minimalna liczba godzin w ramach tych zajęć to 65 w całym cyklu kształcenia.

Jak jest postrzegana edukacja artystyczna w szkole

Postrzeganie poszczególnych przedmiotów nauczania w szkole zależy od wielu czynników, począwszy od stereotypów, tradycji, udziału tych przedmiotów w rekrutacji do szkół wyższego poziomu, liczby godzin przeznaczonych na realizację zagadnień programowych, charyzmy i autorytetu oraz wykształcenia kierunkowego i kompetencji poszczególnych nauczycieli. Na temat kondycji edukacji kulturalnej i artystycznej w kraju nasza wiedza jest nader skromna. Marek Krajewski i Filip Szmidt, autorzy raportu badań nad procesem wprowadzania nowej podstawy programowej z *plastyki i muzyki*, formułują wnioski w postaci kilku istotnych tez, które wynikają z przeprowadzonych badań ankietowych na losowej warstwowanej próbie szkół, analizie 250 szkolnych stron internetowych i wywiadów pogłębionych z nauczycielami uczącymi plastyki i muzyki. Przedstawiają też rekomendacje rozwiązań, które w dalszej perspektywie mogą pomóc uporać się przynajmniej z niektórymi bolączkami w tej dziedzinie. Warto upowszechnić te tezy, aby stały się przedmiotem dyskusji nie tylko w kręgu nauczycieli tych przedmiotów, lecz także rodziców i nauczycieli innych przedmiotów w szkole i na poziomie akademickim.

1. [Obserwuje się] niski status muzyki i plastyki w szkołach podstawowych i gimnazjalnych w Polsce.
2. Status muzyki i plastyki jest bardzo zróżnicowany ze względu na etap kształcenia, który jest realizowany w szkole i wielkość miejscowości, w której znajduje się placówka.
3. Nauczyciele muzyki i plastyki są świadomi celów, jakie można osiągnąć poprzez nowoczesną edukację kulturalną, ale nie zawsze udaje się im je realizować.
4. Powodu niskiego statusu przedmiotów artystycznych w polskich szkołach należy upatrywać nie tylko w sposobie ich nauczania, lecz także w szerszych warunkowaniach społecznych i kulturowych.

5. Spora część problemów, z którymi stykają się w swojej pracy nauczyciele muzyki i plastyki, związana jest z brakami szkolnej infrastruktury, pomocy dydaktycznych i sposobami organizacji pracy szkoły.
6. Nauczyciele plastyki i muzyki [często mają słabe więzi zawodowe] i brak im narzędzi wymiany doświadczeń oraz konfrontacji metod nauczania z innymi pedagogami.
7. Nauczyciele w swojej praktyce zawodowej często korzystają z zasobów internetowych. Zwykle są to źródła o popularnym, nie zaś profesjonalnym charakterze.
8. [Obserwuje się] okazjonalność i przypadkowość współpracy pomiędzy szkołami a instytucjami kultury.
9. W polskich szkołach obecne są przede wszystkim takie formy pozalekcyjnej edukacji kulturalnej, które są bardzo tradycyjne.
10. W polskich szkołach silnie obecne są te formy edukacji kulturalnej, które realizowane są przez podmioty komercyjne i te propagujące monokulturowe systemy wartości.
11. Nowe podstawy programowe [obserwowane są] jako element pozytywny, ale mający ograniczone oddziaływanie na nauczanie lekcji plastyki i muzyki (Krajewski i Szmidt, 2014).

Jak wynika z cytowanego już raportu (Krajewski i Szmidt, 2014), *plastyki i muzyki* uczą w polskich szkołach podstawowych i gimnazjach doświadczeni stażem pedagodzy (57 procent z nich pracuje w zawodzie ponad 20 lat, 71 procent posiada stopień nauczyciela dyplomowanego). Jednocześnie 20 procent z nich, pomimo długiego stażu pedagogicznego, akurat tych przedmiotów uczy mniej niż 5 lat.

Nauczyciele przedmiotów artystycznych mają bardzo zróżnicowane wykształcenie i rzadko są absolwentami wyższych szkół artystycznych, czy też czynnymi artystami. DyplOMEM wyższej szkoły artystycznej legitymuje się tylko 13 procent nauczycieli uczących przedmiotów artystycznych. 40 procent nauczycieli *plastyki i muzyki* ukończyło kierunki studiów niezwiązane z kształceniem artystycznym. Wykształcenie musieli uzupełniać, kończąc kursy kwalifikacyjne, studia podyplomowe, kursy dokształcające. Nic też dziwnego, że *plastyka i muzyka* jest dla wielu nauczycieli bez specjalistycznego w tej dziedzinie wykształcenia przedmiotem dodatkowym i podejmowanym na późniejszych etapach kariery, niejednokrotnie w ramach uzupełniania godzin do pensum. Co trzeci nauczyciel uczący dziś *plastyki* lub *muzyki* zaczynał swoją karierę nauczycielską od nauczania innego przedmiotu. Warto podkreślić, że tylko 40 procent osób nauczających przynajmniej jednego przedmiotu artystycznego prowadzi lekcje tylko z tego przedmiotu. Kolejne 40 procent uczy dwu przedmiotów, przy czym najczęściej oba z nich dotyczą *sztuki* (np. *plastyka i muzyka*, *plastyka i edukacja artystyczna*). Natomiast 20 procent nauczycieli *muzyki i plastyki* w szkołach podstawowych, aby mieć pełny etat, uczy też innych przedmiotów, takich jak np. religia, przyroda, informatyka, język angielski, WOS, wychowanie fizyczne.

Edukacja muzyczna i edukacja plastyczna, podobnie jak inne przedmioty, mają charakter kumulatywny i powinny być planowane konsekwentnie do całego cyklu edukacji od przedszkola aż do szkoły ponadgimnazjalnej. Jak podkreśla Maria Przychodzińska, w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym możliwości rozwoju muzycznego dzieci są bardzo duże i w zróżnicowanej skali dotyczą wszystkich dzieci. Dotyczy to także rozwoju w zakresie ekspresji plastycznej.

Dlatego też w tym okresie do ich edukacji szczególnie są potrzebni nauczyciele z odpowiednimi kompetencjami i czas konieczny do rozwoju w zakresie muzycznym i plastycznym. Wychowanie muzyczne i plastyczne dzieci w wieku od 3 do 9 lat po reformie szkolnej w 1999 roku zostało właściwie „skreślone” z programu i z praktyki szkolnej (Przychodzińska, 2005). Pomimo że zgodnie z podstawą programową i powiązаныmi z nią planami lekcji muzyka miała być zintegrowana z innymi treściami nauczania, to w praktyce w związku z brakiem muzycznego przygotowania nauczycieli w przedszkolu i na pierwszym etapie edukacyjnym była w zasadzie wyeliminowana. Nic też dziwnego, że w szkole ponadgimnazjalnej uczniowie nie czują potrzeby edukacji związanej z kulturą i sztuką. Krzysztof Kopeć przeprowadził badania w III LO im. Bohaterów Westerplatte w Gdańsku, pytając uczniów klas drugich i trzecich, z których przedmiotów proponują zwiększenie liczby godzin, a z których zmniejszenie. Na niechlubnym miejscu – proponowana likwidacja – znalazł się przedmiot *wiedza o kulturze* (Kopeć, 2007).

Jak już wspomiano, ważnym problemem determinującym kondycję edukacji artystycznej jest czynnik czasowy. Kolejne zmiany programowe doprowadziły do znacznego zmniejszenia liczby godzin przeznaczonych na edukację tych przedmiotów. Tylko 13 procent badanych nauczycieli uważa, że czas przeznaczony na edukację artystyczną jest wystarczający. Aż 86 procent badanych stwierdza, że tego czasu jest zdecydowanie za mało lub raczej zbyt mało. Mała liczba godzin przedmiotów artystycznych w planie lekcji oraz niż demograficzny to też czynniki niezmiernie obciążające nauczycieli, którzy często muszą pracować w kilku miejscowościach, żeby mieć pełny etat.

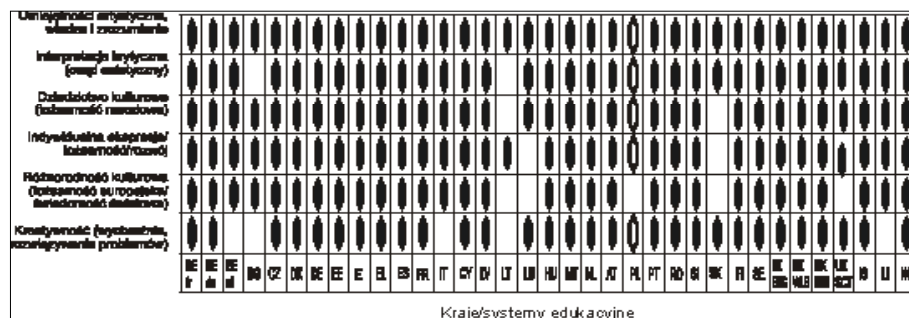
W kontekście przytoczonego powyżej pobieżnego przeglądu zmian programowych i wypowiedzi osób zajmujących się edukacją artystyczną, znaczenie, jakie jest jej nadawane w Polsce przez autorów kolejnych reform, twórców podstaw programowych, dyrektorów szkół, nauczycieli innych przedmiotów ogólnokształcących i uczniów, nie napawa optymizmem (Przychodzińska, 2005; Kopeć, 2007; Krajewski i Szmidt, 2014; Białkowski i Grusiewicz, 2010).

Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej w Europie

Cele edukacji artystycznej w krajach europejskich, mimo szerokiego wspólnego nurtu, obejmującego umiejętności artystyczne, wiedzę i zrozumienie, interpretację krytyczną, dziedzictwo kulturowe, indywidualną ekspresję/tożsamość, różnorodność kulturalną i kreatywność są zróżnicowane i obejmują bardzo szerokie spektrum zadań w kontraście do skromnych zasobów czasowych, jakie są przeznaczone w poszczególnych krajach na ich realizację (Euridice, 2010). Od lat obserwowany jest trend, który wyraźnie widoczny jest też w Polsce, aby kształcenie artystyczne, pomimo skromnych zasobów czasowych, służyło także innym celom. Dużą wagę w zapisach programów nauczania przywiązuje się do rozwijania kreatywności, przypisując jej istotne znaczenie dla innowacyjności oraz kształcenia takich cech jak pewność siebie i poczucie własnej wartości oraz przygotowanie do udziału w kulturze. Akcentowany jest też rozwój umiejętności pracy w zespole.

We wszystkich państwach europejskich, podobnie jak w Polsce, edukacja artystyczna w szkołach podstawowych i w większości szkół średnich pierwszego stopnia (u nas gimnazjum) jest obowiązkowa w ramach wydzielonych odrębnych przedmiotów lub w sposób zintegrowany – kilka dyscyplin w ramach jednego przedmiotu. W szkole średniej, jeżeli przedmioty artystyczne nie są obowiązkowe, to są oferowane jako uzupełniające lub dodatkowe do wyboru z koszyka określonych przedmiotów.

W jaki sposób różne treści w poszczególnych państwach są włączone do programu nauczania, przedstawiają rysunki 1–3. Pierwszy rysunek przedstawia mapę celów i zadań w programach nauczania, które znajdują się prawie we wszystkich krajach włączonych do studium badawczego.

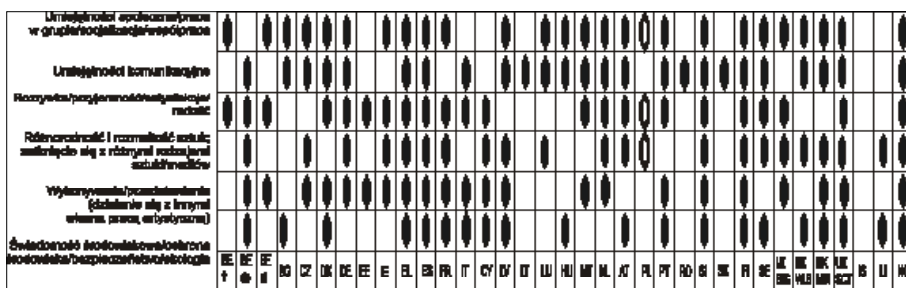


Rysunek 1. Grupa celów i zadań przedmiotów artystycznych kulturalnych i realizowanych prawie we wszystkich krajach w szkole podstawowej i średniej pierwszego stopnia (na poziomie ISCED 1 i 2) w roku szkolnym 2007/08⁵

Źródło: opracowanie na podstawie Eurydice 2010.

Zaskakujący jest fakt, że kreatywność, rozwój wyobraźni mierzenie się z rozwiązywaniem problemów, co wydawać by się mogło, że jest osią praktycznego wykorzystania zrozumienia, wiedzy i umiejętności z plastyki i muzyki, nie pojawia się w programach aż pięciu krajowych systemów edukacyjnych: Belgii (Wspólnota Francuska), Bułgarii, Włoch, Litwy i Lichtensteinu.

⁵ Na rysunku Polska jest zaznaczona białymi sześciokątami. Oznaczenia krajów (systemów edukacyjnych): BE – Belgia, BG – Bułgaria, Cz – Republika Czeska, DK – Dania, DE – Niemcy, EE – Estonia, IE – Irlandia, EL – Grecja, ES – Hiszpania, FR – Francja, HR – Chorwacja, IT – Włochy, CY – Cypr, LV – Łotwa, LT – Litwa, LU – Luksemburg, HU – Węgry, MT – Malta, NL – Holandia, AT – Austria, PL – Polska, PT – Portugalia, RO – Rumunia, SI – Słowenia, SK – Słowacja, FI – Finlandia, SE – Szwecja, UK – Zjednoczone Królestwo, IS – Islandia, LI – Lichtenstein, ME – Czarnogóra, NO – Norwegia, RS – Serbia, TR – Turcja.

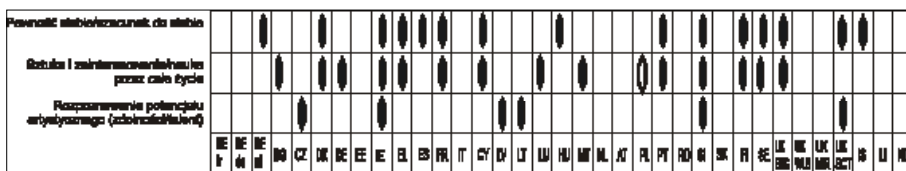


Rysunek 2. Cele i zadania przedmiotów artystycznych i kulturalnych i realizowane w większości krajów w szkole podstawowej i średniej pierwszego stopnia (na poziomie ISCED 1 i 2) w roku szkolnym 2007/08

Źródło: opracowanie na podstawie Eurydice 2010.

W tej grupie w polskich szkołach, podobnie jak w Belgii (Wspólnota Francuska i Flamandzka), Estonii, Irlandii, Anglii, Islandii, Norwegii, Lichtensteinie oraz we Francji i na Cyprze, i nie wyróżniają się zadania związane z kształceniem umiejętności komunikacyjnych. Słabo są akcentowane również zadania rozwijające umiejętności związane z wykonywaniem i przedstawianiem rezultatów będących wynikiem praktycznego wykorzystania zdobytych umiejętności i co z tym związane – dzielenie się własną pracą artystyczną z innymi uczniami. Podobnie ta grupa ważnych dla edukacji artystycznej zadań traktowana jest w Belgii (Wspólnota Francuska), Bułgarii, Niemczech, Estonii, Irlandii, Luksemburgu, Austrii, Rumunii, Szwecji, Islandii oraz na Łotwie i na Słowacji.

Także cele związane z rozwijaniem świadomości środowiskowej, ochroną środowiska czy z bezpieczeństwem pracy są raczej lokalizowane w innej grupie przedmiotów niż edukacja artystyczna i kulturowa.



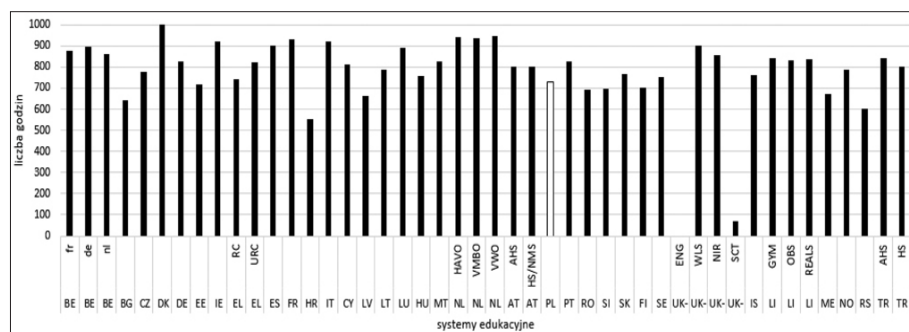
Rysunek 3. Cele i zadania przedmiotów artystycznych i kulturalnych realizowane rzadziej niż w połowie krajów w szkole podstawowej i średniej pierwszego stopnia (na poziomie ISCED 1 i 2) w roku szkolnym 2007/08

Źródło: opracowanie na podstawie Eurydice 2010.

W obszarze celów, które zgodnie z obowiązującymi w 2008 roku programami nauczania, rzadko były realizowane w europejskich systemach edukacyjnych, znajdują się tak ważne zadania jak wczesne rozpoznawanie u uczniów zdolności, a szczególnie talentu plastycznego, teatralnego czy muzycznego, czyli ogólnie potencjału artystycznego uczniów uczęszczających do powszechnej ogólnokształcącej podstawowej i średniej szkoły. Ta grupa celów bezpośrednio wiąże się też z kształtowaniem samooceny, co daje często pewność siebie i poczucie własnej wartości.

Fakt, że ta grupa celów nie jest doceniana w kształceniu artystycznym i kulturalnym w tak wielu krajach, prawdopodobnie wiąże się też z deficytem kompetencji nauczycielskich w tej dziedzinie i z niewystarczającym limitem czasu, którym dysponują zgodnie z programem nauczania nauczyciele. W mniej niż połowie badanych państw minimalna liczba godzin dydaktycznych oferowanych w programach i planach lekcji w szkole podstawowej waha się od około 50 (2 godziny tygodniowo) do 100 godzin rocznie (4 godziny tygodniowo). Podobnie jak w Polsce, na poziomie szkoły średniej pierwszego stopnia ta liczba jest mniejsza. W więcej niż połowie państw na edukację artystyczną na tym poziomie przeznaczają się od 25 do 75 godzin rocznie.

Jak wygląda przydział godzin na kształcenie artystyczne w Polsce w porównaniu z innymi krajami, ilustruje rysunek 4. Przedstawiona sytuacja dotyczy już stanu zgodnego z nową podstawą programową obowiązującą od roku 2009 i obejmuje kształcenie na trzech etapach edukacyjnych – szkołę podstawową (klasy I–III i IV–VI) i gimnazjum.



Rysunek 4. Zalecana minimalna liczba godzin przedmiotów artystycznych w całym okresie obowiązkowego kształcenia w różnych krajach europejskich w roku szkolnym 2014/2015

Źródło: opracowanie na podstawie Eurydice 2015.

Do przedmiotów artystycznych wliczone zostały takie przedmioty jak: *sztuka, historia sztuki, muzyka, teatr, taniec, rękodzieło, sztuka medialna, fotografia*.

Interesujące jest, jak lokuje się procent czasu przeznaczony na edukację artystyczną w porównaniu z innymi grupami przedmiotów. Relacje te przybliżają kolejne dwa rysunki. Przedstawiona sytuacja dotyczy roku szkolnego 2010/2011.

Kształcenie nauczycieli

Tak jak w każdym innym przedmiocie, tak i w przedmiotach artystycznych nauczyciele odgrywają kluczową rolę. Rozwijanie kreatywności uczniów, zapewnienie wysokich standardów realizacji programów edukacji artystycznej w szkołach i placówkach pozaszkolnych mogą gwarantować tylko dobrze przygotowani, kompetentni nauczyciele. Podczas II Światowej Konferencji UNESCO na temat Edukacji Artystycznej w 2010 roku w tzw. planie z Seulu, wśród zadań strategicznych rozwoju edukacji artystycznej, jako jedną

z kluczowych strategii, zapisano: „Zapewnienie nauczycielom, artystom i społecznościom dostępu do ustawicznego kształcenia w zakresie edukacji artystycznej”. Do pilnych działań w ramach tej strategii przyjęto trzy zadania (UNESCO, 2010):

- Zapewnienie nauczycielom przedmiotów nauczania ogólnego i artystycznego oraz artystom zajmującym się edukacją potrzebnych umiejętności i wiedzy poprzez stworzenie mechanizmów ustawicznego kształcenia zawodowego.
- Wdrażanie założeń i praktyk artystycznych w zakresie kształcenia kadry bez praktyki pedagogicznej i w kształceniu nauczycieli czynnych zawodowo.
- Zagwarantowanie realizacji kształcenia w zakresie edukacji artystycznej poprzez rozbudowę procedur monitorowania jakości, takich jak nadzór i doradztwo.

Zgodnie z tą strategią w niektórych krajach obserwuje się już widoczne zmiany zarówno w podejściu do kształcenia nauczycieli w zakresie przedmiotów artystycznych, jak i w podejściu do szkolnych programów kształcenia artystycznego. Oszacowanie tych zmian wymaga jednak odrębnego studium.

Pod koniec pierwszej dekady XXI wieku w większości krajów europejskich do prowadzenia zajęć z przedmiotów artystycznych w szkole podstawowej zatrudnia się nauczycieli przedmiotów zintegrowanych. W niektórych państwach, tak jak w Polsce, na pierwszym etapie edukacyjnym (klasy I–III) szkoły w ramach posiadanych zasobów kadrowych mogą zdecydować o zatrudnieniu specjalistów w zakresie plastyki czy muzyki. W wyższych klasach szkoły podstawowej i w szkole średniej I stopnia zatrudniani są nauczyciele mający uprawnienia do nauczania przedmiotów artystycznych (*plastyki, muzyki* itp.). Taki model stosowany jest oprócz Polski jeszcze w Estonii i Portugalii. Jeżeli chodzi o akademickie kształcenie specjalistów nauczania zintegrowanego, to nauczyciele w procesie studiów są zwykle przygotowani z więcej niż z jednego przedmiotu artystycznego. W Polsce decyzje o tym, które przedmioty artystyczne i w jakim zakresie włączone są do kursu kształcenia nauczycieli przedmiotów zintegrowanych, podejmuje poszczególne uczelnie. W niektórych krajach, jak Grecja, Islandia, Norwegia, kursy przedmiotów artystycznych w kształceniu do nauczania przedmiotów zintegrowanych są fakultatywne, podczas gdy w Danii, w Niemczech, Lichtensteinie i na Łotwie w trakcie studiów kandydatom na nauczycieli nie oferuje się kursów z przedmiotów artystycznych. W przeszłości połowie krajów w kształceniu nauczycieli przedmiotów zintegrowanych kursy z muzyki i sztuk plastycznych są obowiązkowe. Obowiązkowe kształcenie z wszystkich czterech obszarów w 2008 roku miało miejsce tylko w czterech państwach: we Francuskiej Wspólnocie Belgii, w Irlandii, Szkocji i Szwecji.

	BE	BE	BE	BG	CZ	CY	DE	EE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	PL	PT	RO	SI	SK	SE	FI	UK	UK	UK	SK	IS	LI	NO
Sztuka plastyczna	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Muzyka	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Teatr	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Taniec	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Kraje/systemy edukacyjne

○ Autonomia instytucji

● Obowiązkowo/prowadzone przez wszystkie instytucje

○ Fakultatywne

○ Brak nauczycieli przedmiotów zintegrowanych z przygotowaniem do nauczania przedmiotów artystycznych

○ Część innego przedmiotu

▲ Kształcenie nauczycieli za granicą

Rysunek 5. Przedmioty artystyczne w kształceniu nauczycieli przedmiotów zintegrowanych, 2007/08

Źródło: opracowanie na podstawie Eurydice 2010.

Pomimo zróżnicowania kształcenia zawodowego nauczycieli (por. rys. 5) to znamienne jest, że w bardzo wielu państwach europejskich dopracowano się krajowych programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli (Irlandia, Francja, Cypr, Litwa, Węgry, Malta, Austria, Rumunia, Szwecja i Zjednoczone Królestwo – Szkocja). W niektórych krajach wszystkie podmioty kształcące i doskonalące nauczycieli oferują różne, ale o podobnym rdzeniu programowym kursy kształcenia (Wspólnota Niemieckojęzyczna Belgii i Luksemburg). W państwach tych najczęściej liczba instytucji kształcących nauczycieli przedmiotów zintegrowanych jest znacznie ograniczona.

W przypadku kształcenia artystycznego w szkołach średnich I stopnia to niemal we wszystkich państwach przedmiotów artystycznych mogą uczyć tylko nauczyciele posiadający do tego formalne kwalifikacje uzyskane podczas studiów kierunkowych, chociaż są też takie kraje, w których nie ma regulacji prawnych w tej sprawie (Wspólnota Flamandzka Belgii, Bułgaria, Szwecja i Norwegia). Podobnie jak w przypadku kształcenia do nauczania przedmiotów zintegrowanych kształcenie nauczycieli przedmiotów artystycznych (sztuki, plastyki, muzyki, teatru) na poziomie magisterskim jest zróżnicowane, co często związane jest z autonomią uczelni.

Pomimo autonomii szkół wyższych w większości państw kilka obszarów jest obowiązkowych w programie kształcenia nauczycieli przedmiotu artystycznego na mocy krajowych uregulowań programu nauczania. Jak można zauważyć, analizując rysunek 5, w większości krajów, w tym w Polsce, programy kształcenia nauczycieli sztuk wizualnych i muzyki obejmują wszystkie sześć obszarów: rozwój dziecka przez sztukę, przedmioty artystyczne, dydaktykę sztuki, historię sztuki, osobiste umiejętności artystyczne i ocenianie uczniów. Nie oznacza to jednak, że absolwenci rozpoczynający pracę w zawodzie nauczycielskim mają podobne kompetencje we wszystkich sześciu obszarach pedagogicznych.

Realizacji działania przez uczniów																																				
Programu przedmiotów artystycznych																																				
Cykliczność szkoleń																																				
Historia szkoleń																																				
Opisali umiejętność artystyczną																																				
Ocenienie uczaiów																																				
Kraje/systemy edukacyjne																																				
	Autonomia instytucji		Obowiązkowe/prowadzone przez wszystkie instytucje		Kształcenie nauczycieli za granicą																															

Rysunek 6. Obszary pedagogiczne w kształceniu nauczycieli sztuk wizualnych i muzyki, 2007/08

Źródło: opracowanie na podstawie Eurydice 2010.

Musimy też brać pod uwagę, że globalizacja prowadząca do pewnych unifikacji, a z drugiej strony – dynamiczne zmiany w wielu dziedzinach, które stały się znakiem XXI wieku, mają wpływ także na programy i proces kształcenia nauczycieli. W kursie akademickim do zawodu nauczycieli przygotowuje się w ciągu 4–5 lat, potem około 30 lat pracuje w zawodzie. Dlatego też przygotowanie nauczycieli nacechowane jest tymi zmianami i podjętymi lub nie kursami, studiami podyplomowymi w procesie doskonalenia zawodowego. Sztuki plastyczne, muzyka, taniec, teatr – do nabycia kompetencji przez nauczyciela wymagają nie tylko wielu lat edukacji, ale też predyspozycji i uzdolnień w konkretnej dziedzinie, co nie jest tak kluczowe w zakresie innych przedmiotów szkolnych. Dlatego też przekwalifikowanie nauczycieli w ramach studiów podyplomowych nadających dodatkowych kwalifikacji nie zawsze może być efektywne z punktu widzenia wykonywanej później pracy. Warto o tym pamiętać, szczególnie w kontekście procesów związanych z niżem demograficznym.

Podsumowanie

Wielu autorów podkreśla, że edukacja artystyczna, jeżeli poświęci się na nią wystarczającą liczbę godzin, może przyczynić się do tworzenia w szkole środowiska, w którym twórczy i kreatywny proces uczenia się będzie codzienną praktyką, zwłaszcza gdy przedmioty artystyczne są włączane do „głównego nurtu” programu nauczania (KEA European Affairs, 2009). Jak wykazują międzynarodowe badania porównawcze, brak czasu, przestrzeni i zasobów to kluczowe czynniki hamujące skuteczność edukacji artystycznej (Bamford, 2006). Trudno się nie zgodzić ze stwierdzeniem, że dobrze prowadzone przedmioty szkolne konstytuujące edukację artystyczną wyzwalają w uczniach potrzebę tworzenia, zmysł inicjatywy, rozwijają wyobraźnię i inteligencję emocjonalną. Te walory przyczyniają się do takiego kształcenia, które w komplementarny sposób traktuje zdolności twórcze, intelektualne (UNESCO, 2006).

Kształtowany przez przedmioty artystyczne potencjał stanowi też zasób dla edukacji w innych przedmiotach, którego nauczyciele nie dostrzegają i traktują ten obszar kształcenia i uczących przedmiotów artystycznych z pobłażaniem (Krajewski i Szmidt, 2014).

Niestety, w przedmiotach muzyka i plastyka w rezultacie reformy w 1999 roku wprowadzone zmiany w programach nauczania tych przedmiotów, a także organizacyjne (ograniczenia czasowe i wprowadzenie w miejsce muzyki i plastyki przedmiotu sztuka) spowodowały regres w edukacji artystycznej w polskich szkołach ogólnokształcących. Pomimo że szybko wycofano się z tego rozwiązania (zmiana podstawy programowej w 2002 roku), to skutki, szczególnie w zakresie potencjału kadry nauczycielskiej, pospiesznie doksztalcanej do nauczania przedmiotu sztuka, są i będą odczuwane jeszcze długo (Boguszewska, 2013; Krajewski i Szmidt, 2014).

W wielu krajach w kontekście założeń przyjętych podczas I i II Światowej Konferencji UNESCO na temat edukacji artystycznej (UNESCO, 2006, 2010) ranga przedmiotów artystycznych wzrosła po zwiększeniu liczby godzin, dzięki modyfikacji kształcenia nauczycieli i zmianom organizacyjnym. Myśląc o reformach w systemie edukacji, warto mieć na uwadze, że czas i staranność ich przygotowywania, podejmowanie decyzji na podstawie wyników badań przeprowadzonych przez ekspertów i naukowych dowodów odgrywają kluczową rolę, szczególnie w zakresie długofalowych skutków. Skutków, które są czasem obserwowane po wielu, wielu latach.

Bibliografia

- Bamford, A., *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Berlin: Waxmann Verlag 2006.
- Białkowski A., Grusiewicz M., Michalak M., *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa, 2010.
- Białkowski A., Grusiewicz M., *Reforma szkolna i praktyka nauczania muzyki w opinii nauczycieli*, „Ruch Muzyczny” 2010, nr 3.
- Boguszewska A., *Przeszłość i przyszłość polskiej edukacji plastycznej – jej znaczenie dla współczesności* [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013.
- Ciesielski R., *Słepy zaulek powszechnej edukacji muzycznej* [w:] A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, D. Szwarzman (red.), *Edukacja muzyczna w Polsce diagnozy, debaty, aspiracje*, Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa 2010, http://www.muzykajest.pl/images/stories/edukacja_muzyczna_w_Polsce.pdf [dostęp: 10.06.2016].
- Eurydice, *Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010. http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/113PL.pdf [dostęp: 10.06.2016].
- European Commission/EACEA/Eurydice, *Recommended Annual Instruction Time in*

- Full-time Compulsory Education in Europe 2014/15*. Eurydice – Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.
- KEA European Affairs (2009), *The impact of culture on creativity. A Study prepared for the European Commission (Directorate-General for Education and Culture)*. <http://www.keanet.eu/docs/impactculturecreativityfull.pdf> [dostęp: 10.06.2016].
- Kisiel M., *Edukacja muzyczna w świetle programów nauczania klas I–III szkoły podstawowej 1947–1999*, „Nauczyciel i Szkoła” 2001, nr 3–4 (12–13), s. 83–95.
- Krajewski M., Schmidt F., *Raport końcowy z badań nad procesem wprowadzania nowej podstawy programowej plastyki i muzyki*, Poznań 2014.
- Kopec K., *Propozycja zmiany ramowego planu nauczania dla liceum ogólnokształcącego* [w:] M. Gwoździcka-Piotrowska, J. Wołęjszo, A. Zduniak (red.), *Edukacja w społeczeństwie „ryzyka”. Bezpieczeństwo jako wartość*, t.3, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2007, s. 362–370. https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/3948/Kopec_Propozycja_zmiany_ramowego_planu.pdf?sequence=1 [dostęp: 10.06.2016].
- Limont W., *Twórczość w aspekcie cyklu życia* [w:] E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka (red.), *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- Przychodzińska M., *Wychowanie muzyczne w szkołach polskich z perspektywy stulecia 1900–2000*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin Polonia. Vol. 1. Sectio L. Instytut Muzyki UMCS, 2003.
- Przychodzińska M., *Edukacja muzyczna dziś. Idee – pytania – niepokoje*. „Edukacja Muzyczna” 2005, nr 1.
- Rakowski A., *Powszechna edukacja muzyczna – historia narodowego niepowodzenia* [w:] A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak (red.), *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa 2010.
- Szmidt K.J., *Mity na temat twórczości dzieci i próba dekonspiracji* [w:] K. J. Szmidt, W. Lięża (red.), *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – Badania – Wsparcie*. Ośrodek Twórczej Edukacji „Kangur”, Kraków 2009.
- Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk 2013.
- The National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE), *All Our Futures: Creativity, Culture & Education* DfEE London 1999.
- UNESCO, *Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej przyjęta na Światowej Konferencji na temat Edukacji Artystycznej pod hasłem „Rozwijanie kreatywnych możliwości w XXI wieku”*, Lizbona, 6–9 marca 2006 [w:] *Dokumenty UNESCO* 308. 2006. http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Mapa_Drogowa.pdf [dostęp: 20.06.2016].
- UNESCO, *Plan z Seulu: Cele rozwoju edukacji artystycznej dokument przyjęty na II Światowej konferencji UNESCO na temat Edukacji Artystycznej, która się odbyła w Seulu w dniach 25–28 maja 2010 roku* [w:] *Dokumenty UNESCO* 343. 2010 http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Plan_z_Seulu.pdf [dostęp: 20.06.2016].