

Rafał Ciesielski
Uniwersytet Zielonogórski

Tożsamość absolwenta a tożsamość kierunku „edukacja muzyczna”

Oczywisty wydaje się fakt zależności między zawodową tożsamością absolwenta a swoistą (gdyż przyznaną tu w trybie personifikacji) tożsamością studiowanego przezeń kierunku. Zarazem kierunek ten stanowi niejako reprezentację określonej dziedziny (lub jej części). W ten sposób student przez studiowanie określonego kierunku utożsamia się z ową dziedziną, staje się jej przedstawicielem czy nawet rzecznikiem (taki stan trzeba przynajmniej zakładać). Na dziedzinę muzyki składa się wiele subdziedzin czy obszarów częściowych odnoszonych do rozmaitych, specjalistycznych zakresów wiedzy i umiejętności. Te zaś generują równie liczne, sformalizowane wymogami akademickimi kierunki studiów. Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej – to nazwa kierunku studiów, która bez objaśnienia nie daje się odczytać, nie pozwala skojarzyć się z żadną konkretną profesją muzyczną, w tym także (a może: zwłaszcza) z kształceniem nauczyciela muzyki. W samej bowiem nazwie zawarta być powinna istota nazywanej rzeczy, jakiś ważny jej element lub cecha, związana z nią czynność bądź przydatność itd. Tu zaś mamy do czynienia z rodzajem językowego *curiosum*, które w pięciowyrazowej formule – poza ogólnymi, ale w istocie nieczytelnymi odniesieniami do muzyki i edukacji – nie mówi nic o nazywanym przedmiocie¹. Przeciwnie – zaciemnia sprawę (bo nie chodzi tu wszak o kształcenie artystów), zbędnie powtarza – wielce mylącą – informację o sztuce (bowiem jeśli: „artystyczna”, to „tycząca sztuki”), a w konsekwencji jest enigmatyczna, nieczytelna i zupełnie nieużyteczna². Jeśli nazwa ma coś oznaczać – to tu trudno to określić. Jeśli z nazwą można się utożsamiać – to tu zrobić tego się nie da. Jeśli nazwa ma być kojarzona w przestrzeni publicznej – to tu

¹ Niegdyś kierunek ten nazywano „wychowaniem muzycznym”, później (a niekiedy jeszcze i dziś) „edukacją muzyczną” – określenia to krótsze, treściwsze, bardziej jednoznaczne i czytelne.

² Twierdzić można, iż nazwa kierunku wynika z deformacji jego samoświadomości i ma cechy autodecepcji (w szerszym wymiarze ujawniające się np. w autocharakterystykach kierunku czy formułowaniu sylwetki absolwenta).

kojarzona nie jest. Nie są to przesłanki jakkolwiek decydujące o tożsamości kierunku muzyczno-edukacyjnego, jednakże problem jego nazwy w jakiejś mierze pozostaje refleksem problemu jego tożsamości.

Problem tożsamości

Gdy pół wieku temu zaczęto otwierać na różnych uczelniach pedagogicznych kierunek wychowanie muzyczne, w pełnym zakresie (idei, programu, formuły, sylwetki absolwenta, kadry) odwołano się do takiegoż kierunku istniejącego w ówczesnych wyższych szkołach muzycznych, dokonując jego prostej transpozycji (celem było szybkie zwiększenie kadry nauczycieli muzyki na potrzeby szkolnictwa ogólnokształcącego). Zabieg ten stał się przyczyną **genetycznego braku tożsamości** nowego kierunku. Dokonywane przez lata jego autodefiniowanie (wycinkowe i niezmiennie w trybie *implicite*) od początku opierające się na obcej tożsamości, z czasem coraz wyraźniej ujawniało rozbieżności w stosunku do swego pierwowzoru. Ten bowiem, z uwagi na umiejscowienie w strukturze szkolnictwa artystycznego, utrzymywał artystyczny profil i wysoki poziom kształcenia, respektował wymogi dziedziny muzyki oraz wykazywał znaczną przydatność w praktyce społecznej. Tymczasem w strukturze uczelni nieartystycznych profil *stricte* artystyczny tego kierunku od początku był zbędny i nieuprawniony (zwłaszcza forsowanie tu opcji dyrygenckiej³). W ramach owego „nowego” wychowania muzycznego (pierwotnie: „pedagogicznego”, a dziś „uniwersyteckiego”) wciąż rejestrować można powiększający się rozdział między chęcią utrzymania tego profilu⁴ a realiami: przede wszystkim coraz słabszym przygotowaniem kandydatów i w konsekwencji obniżaniem się poziomu kształcenia (co rzutuje na zakres działań absolwentów) oraz zmieniającymi się dynamicznie wymogami i potrzebami kultury muzycznej.

³ Wyrazem prymarności opcji dyrygenckiej (*de facto* sankcjonowaniem sprawozdania kierunku edukacja muzyczna do dyrygowania, zaś absolwenta do roli dyrygenta) jest wieńczący studia dyplom z dyrygowania traktowany jako swoiste artystyczne wyzwolenie. Poza dyrygowaniem żadna ze specjalności, które składają się na program kształcenia na kierunku edukacja muzyczna nie ma ambicji tworzenia swego „klona” – każdy rozumie tu swoją rolę jako częstkową, jedną z wielu równorzędnych, składających się na szeroki profil kształcenia.

⁴ Jeszcze do niedawna ukończenie tego kierunku „drogą na skróty” prowadziło do uzyskania przez absolwentów formalnego statusu artysty-muzyka (pytanie: w jakiej artystycznej specjalności – pozostaje tu pytaniem retorycznym). Z drugiej strony silne przywiązanie od owego pseudoartystycznego trybu uniemożliwia profilowanie kształcenia np. w kierunku marketingowym, instruktorskim czy publicystyczno-muzycznym, jako obszarach nieartystycznych).

Kolejna składowa problemu tożsamości kierunku edukacyjno-muzycznego wynika z jego szczególnego statusu odnoszącego z jednej strony do wielu porządków (artystycznego, edukacyjnego, społecznego, marketingowego, kulturowego itd.), z drugiej – do wielu szczegółowych i samodzielnych dyscyplin muzycznych (teorii muzyki, gry na instrumentach, historii muzyki, kompozycji, dyrygowania itd.). Każdy z tych porządków i każda z dyscyplin – kształtujących **wieloskładnikowy charakter programu studiów** – w większym lub mniejszym stopniu reprezentowane są w owym programie w postaci odnośnych przedmiotów. W założeniach i naturze kierunku edukacyjno-muzycznego leży także właśnie jego ukształtowanie, co oddala możliwość i zasadność budowania jego tożsamości na podstawie tylko jednej z tych dyscyplin. Tym samym problem tożsamości jest niejako immanentnie wpisany w (wieloskładnikową) formułę kierunku i (wielokierunkowy) profil działania absolwenta. Od świadomości tej sytuacji i konieczności elastycznej równowagi w prowadzeniu kierunku zależy jego stabilność, wiarygodność i przydatność społeczna⁵.

W sposób bezpośredni tożsamość kierunku kształtują osoby uczestniczące w procesie kształcenia (studenci-absolwenci). W odniesieniu do tych ról trudno mówić o realnym utożsamieniu się z wybranym kierunkiem studiów, z niesionymi przezeń intencjami i perspektywami zawodowej aktywności⁶. Coraz częstsze zaczynanie dopiero na studiach rzetelnej edukacji muzycznej, niski poziom intelektualny i zwykle co najwyżej przeciętne predyspozycje muzyczne kandydatów (co znacznie ogranicza możliwości pracy własnej i obniża poziom kształcenia), regulowana limitami godzin poszczególnych przedmiotów wybiórczość podejmowanych w ramach zajęć zagadnień (co wielu z nich nadaje charakter jedynie propedeutyczny), brak zaangażowania studentów (wynikający z innych priorytetów i innej

⁵ Sytuacja ta (interdyscyplinarność, szeroka perspektywa) może być zaletą kierunku (np. w kontekście wymogów współczesnej kultury muzycznej i wielości potencjalnych zadań realizowanych przez absolwentów), może jednak także być utrudnieniem dla tworzenia się jego tożsamości, np. gdy akcentowana jest wyższość niektórych przedmiotów (specjalistycznych dziedzin), co zaburza ich komplementarność i integralność w ramach kierunku.

⁶ Wiąże się to przede wszystkim z utożsamieniem się z wymiarem aksjologicznym dziedziny muzyki, co napotyka na zasadnicze przeszkody. Por.: R. Ciesielski, *Dylematy aksjologiczne powszechnej edukacji muzycznej*, [w:] J. Uchyła-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. Studium monograficzne*, t. 1, Katowice 2008; idem, *Uczeń – kandydat na studia – student – absolwent edukacji muzycznej: postacie w labiryncie wartości (szkic do profilu aksjologicznego)*, [w:] J. Uchyła-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. Wartości kształcające i kształtowane u studentów w toku edukacji szkoły wyższej*, t. 2, Katowice 2009.

wizji muzyki) itd. powodują, iż w ciągu kilku lat niemożliwe staje się realne zbudowanie zawodowej tożsamości absolwenta, zwłaszcza w dziedzinie tak wymagającej jak muzyka⁷. Nie ma tu zatem identyfikacji personalnej: **absolwent nie utożsamia się z ukończonym kierunkiem studiów** (a zarazem z dziedziną muzyki jako sztuki). W większości przypadków nie pozwala mu na to (potwierdzony jedynie formalnie) status neofity posiadającego słabe rozpoznanie dziedziny muzyki i niski poziom odnośnych kompetencji⁸. Taki neofita bądź absolwent niekompetentny nie zbudują tożsamości kierunku ani profesji. Przekazują bowiem zwykle to, w co sami nie wierzą, na czym się słabo znają, do czego nie są przekonani, z czym się nie identyfikują, co jest poza kręgiem ich realnych zainteresowań i możliwości, z czym nie mają związku emocjonalnego, czego nie praktykują (przekaz edukacyjny jest w ich realizacji niewiarygodny i nieefektywny)⁹.

Słabość tożsamości kierunku edukacyjno-muzycznego (a zarazem jego absolwenta) ujawnia się także z perspektywy ich postrzegania zewnętrznego (w środowisku szkolnym, lokalnym, w wymiarze społecznym czy medialnym). Kim bowiem jest ów absolwent? Jak jest/mógłby być postrzegany? Zakresy jego aktywności zawarte w sylwetce absolwenta nie dają tu w pełni wiarygodnych wskazówek. Ponadto rysująca się tu paleta potencjalnych działań w części jest nadużyciem i rozmija się z praktyką¹⁰. Zarazem naturalne (i coraz częstsze wobec potrzeb i możliwości współczesnej kultury muzycznej, jej dynamiki w zakresie aktywności kultur lokalnych, organizacji samorządowych, inicjatyw obywatelskich itd.) jest podejmowanie przez absolwenta działań należących do różnych profesji: muzyka,

⁷ O konsekwencjach tego jednoznacznie pisze A. Pyda-Grajpel: „W systemie przygotowania nauczycieli wychowania muzycznego dla szkół ogólnokształcących pojawiło się szczególnie niekorzystne zjawisko: przenikanie do grona nauczycielskiego dyletantów”; A. Pyda-Grajpel, *Nauczyciele czy uzurpatorzy? O przygotowaniu zawodowym osób prowadzących wychowanie muzyczne w szkołach ogólnokształcących*, [w:] B. Kamińska (red.), *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2007, s. 61. Por. także: R. Ciesielski, *Nauczyciel muzyki w systemie powszechnej edukacji – konteksty profesji. Refleksja nie całkiem subiektywna*, [w:] B. Kamińska (red.), *Psychologia rozwoju...*

⁸ Wobec owego słabego rozpoznania muzyki w wielu przypadkach można mówić tu o utożsamieniu się nie z dziedziną muzyki jako taką, a jedynie z własnym jej wyobrażeniem.

⁹ Wydaje się, iż kryzys powszechnej edukacji muzycznej w Polsce jedynie w ograniczonym zakresie pozostaje związany z takimi kwestiami, jak m.in. status przedmiotu muzyka w systemie oświaty, przemiany w kulturze muzycznej, dylematy metodyczne itd. Problemem zasadniczym jest niski poziom przygotowania kandydatów na studia, a przede wszystkim niski poziom kształcenia na studiach oraz niskie zawodowe kwalifikacje i kompetencje absolwentów, co w konsekwencji wpływa na słabą wiarygodność i efektywność edukacji.

¹⁰ Np. możliwość uczenia w szkołach muzycznych II stopnia czy prowadzenia zawodowych zespołów instrumentalnych, wokalnych i wokально-instrumentalnych.

instruktora, animatora, publicysty, organizatora, menedżera i poszerzanie w ten sposób tradycyjnego zakresu edukacyjno-muzycznego. Wynika stąd **brak identyfikacji kierunku i ról absolwenta edukacji muzycznej z perspektywy kultury muzycznej.**

Założenia teoretyczne

Niemożność identyfikowania się z określoną dziedziną lub profesją, brak imperatywu opanowania związanych z nimi reguł, wiedzy, specjalistycznych umiejętności itd. czy nieposiadanie świadomości istnienia tu pewnych tradycji powodują niejako „zawieszenie” (kryzys?) tożsamości. Skutkiem braku tożsamości jest podatność na wpływy (często dla danego podmiotu destrukcyjne) bądź uleganie pozornie zasadnym rozwiązaniom (to brak tożsamości edukacji muzycznej i wpływ tzw. tożsamości fałszywej (zmitologizowanej) w zasadniczej mierze stały się niegdyś powodem wprowadzenia „sztuki”, a dziś są źródłem wielu kuriozalnych rozwiązań metodycznych, nonszalancji w zakresie doboru repertuaru czy przyjmowanych konwencji językowych, stosowania popkulturowych kryteriów aksjologicznych, pseudoegzegez muzyki itd.)¹¹. Zarazem – wobec istnienia potrzeby jakiejś zawodowej identyfikacji – brak tożsamości uwalnia zjawisko jej poszukiwania. Zjawisko to – co można obserwować – ma charakter dość przypadkowy, wielokierunkowy i często w niewielkim jedynie stopniu związany z kierunkiem studiów, jego ideami, założeniami, celami, zadaniami i rolą w kulturze muzycznej. Identyfikacje owe rozpięte są między indywidualnymi decyzjami poszczególnych absolwentów a szukaniem (czy istotnie?) własnej tożsamości w skali całego systemu powszechnej edukacji muzycznej. Rysują się tu zatem dwa obszary rozważań: tożsamość kierunku edukacja muzyczna oraz tożsamość jego absolwenta.

Tu pewne założenia teoretyczne. Chcąc mówić o tożsamości bytu abstrakcyjnego (tu: kierunku studiów), trzeba poczynić założenie o możliwym przeniesieniu pewnych mechanizmów dotyczących samoświadomości i tożsamości człowieka na grunt bezosobowy, czyli o dokonaniu personifikacji. Zarazem przyjąć trzeba, iż wyrazem stanu tożsamości kierunku (realnym ekwiwalentem tego stanu) będzie zbiorowy głos skupionego wokół

¹¹ Stan edukacji muzycznej sugerować może oddziaływanie nań kategorii samoświadomości obronnej, tworzącej się w sytuacji zagrożenia, a charakteryzującej się m.in. zawężeniem pola świadomości, nieadekwatną samooceną, nierealnymi aspiracjami, uleganiem irracjonalnym wpływom, zniekształceniem samowiedzy czy osłabieniem postaw prospołecznych i odpowiedzialności (Z. Zaborowski, *Psychospołeczne problemy samoświadomości*, Warszawa 1989, s. 158–159).

owego kierunku środowiska. Ów głos da możliwość wglądu w naturę i dany stan tożsamości.

Samoświadomość rozumiana jest tu ogólnie jako świadomość samego siebie, jako „proces kodowania, przetwarzania i integrowania informacji o własnej osobie” oraz wynikające z tego zachowania, uznawane cele, zadania i wartości. Samoświadomość stanowi produkt rozwoju osobowości, a zarazem rezultat oddziaływania na jednostkę środowiska zewnętrznego¹². Zatem, w odniesieniu do rozpatrywanego tu zagadnienia, samoświadomość kształtowana jest jako rezultat rozwoju samej dyscypliny (jej fundamentów, reguł, osiągnięć, tradycji – ujawnianych w działaniach jej reprezentantów) oraz wynik oddziaływania środowiska (edukacyjnego, społecznego, kulturowego). Z drugiej strony samoświadomość może stać się czynnikiem regulującym i racjonalizującym tworzenie (czy przekształcanie) formuły dyscypliny, wskazywanie kierunków jej rozwoju itd. (co zwłaszcza cenne jest w sytuacjach rozmaitych uwarunkowań, ograniczeń, nacisków, kryzysów). Świadoma dyscyplina sama zatem decydować może o uznaniu określonych celów, postaw, wartości, sposobu funkcjonowania. Zapleczem dla takich działań pozostaje zdolność do spojrzenia (w trybie autorefleksji jako wyrazie świadomości własnej tożsamości) na własną dyscyplinę oraz na jej usytuowanie w rzeczywistości społecznej (zatem w obszar, które jednocześnie kształtują samoświadomość). Stan samoświadomości jest dla dyscypliny pewną wartością, źródłem wiedzy o samej sobie, o swoim potencjale i aspiracjach, ale też o ograniczeniach, o porażkach i sukcesach. Samoświadomość stanowi podłoże tożsamości, budowanie tożsamości jest jej funkcją. Samoświadomość umożliwia osiągnięcie integracji wewnętrznej, wzmacnia poczucie tożsamości rozumianej jako identyfikacja z określoną postawą, systemem wartości, działalnością itd.¹³

W procesie tworzenia bądź utrwalania tożsamości zasadne jest uwzględnienie wszystkich rodzajów samoświadomości: osobowej (tyczącej subiektywnego kodowania informacji o sobie samym na podstawie kontak-

¹² Por.: *ibidem*, s. 7–8, 109.

¹³ Jakkolwiek by nie określać stanu tożsamości kierunku edukacyjno-muzycznego, stwierdzić można, iż wymaga on przebudowy. Przebudowa taka kieruje ku czynnikom, które w sposób istotny mogą nań wpływać: samoświadomości własnej podmiotowości (autonomii) i kompetencji, odwoływania się do myślenia krytycznego, uwzględniania wiedzy naukowej (argumentowanie, formułowanie sądów opisowych i wyjaśniających), uwzględniania bieżącego stanu świadomości wobec własnych potrzeb i możliwości, otwartości na informacje wewnętrzne i zewnętrzne, tendencji do doskonalenia się, zdolności do przełamywania barier samoświadomości (modyfikacji dotychczasowych układów) itd.

tu z własnymi myślami, zadaniami, planami), zewnętrznej (w sposób zobiektywizowany uwzględniającej warunki zewnętrzne, otoczenie społeczne, jego opinie, potrzeby i przekonania), wreszcie refleksyjnej (całościowej, obiektywizującej samowiedzę, integrującej własne emocje i potrzeby oraz realne warunki i stosunki społeczne)¹⁴. W przypadku procesu budowania samoświadomości dyscypliny (kierunku studiów) zasadnie można odwołać się do trybu „rozmowy podmiotu z samym sobą”: istnienie zbiorowego, pluralnego podmiotu tworzy tu bowiem realne warunki do dialogu, wymiany poglądów, opinii, doświadczeń, koncepcji, do polemik, konfrontacji postaw itd.¹⁵

Podjmując rozważania na temat tożsamości kierunku: edukacja muzyczna, warto przyjąć kilka warunków wstępnych wyznaczających podstawy i ramy odnośnych refleksji: 1) istnienie w środowisku skupionym wokół edukacji muzycznej silnej samoświadomości oraz stałej i naturalnej potrzeby (czy imperatywu) autorefleksji i dążenia do samodefiniowania się i określenia własnej tożsamości; 2) poważne traktowanie edukacji muzycznej, jej idei, podmiotów, przedmiotu i funkcji kulturowych; 3) szerokie postrzeganie edukacji muzycznej w kontekście realiów współczesnej kultury muzycznej (utożsamienie się ze społeczną funkcją edukacji); 4) uznanie konieczności istnienia adekwatnej do formuły tożsamości praktyki edukacyjnej (we wszelkich jej składowych).

Współczesna edukacja muzyczna odbywa się w warunkach nie tylko ekstremalnego pluralizmu postaw artystycznych i estetycznych (co już samo wystarczyłoby, by niezmiernie komplikować rozmaite działania edukacyjne), ale ponadto w sytuacji znacznej żywotności tendencji relatywistycznych czy postmodernistycznych, wreszcie silnego w kulturze muzycznej oddziaływania medialnego i mechanizmów marketingowych¹⁶. Rozpoznanie złożoności owych realiów, miejsca w nich muzyki, znalezienie jej dróg,

¹⁴ Z innej perspektywy można tu mówić o komplementarności tzw. samoświadomości prywatnej odnoszonej do koncentrowania się na własnych emocjach, przeżyciach i pragnieniach oraz samoświadomości publicznej, koncentrującej się na sobie jako przedmiocie zainteresowania społecznego (jak widzą mnie inni). Por.: *ibidem*, s. 88.

¹⁵ W procesie tym ujawnić się mogą pewne zagrożenia: trudne dylematy wyboru między prawdą, rygorami dyscypliny a obroną własnych pozycji, między stanem utrwalonym a uznaniem zmian czy sytuacja, gdy – zgodnie z teorią Wicklunda – podnoszenie poziomu samoświadomości może powiększać rozbieżność między standardami dyscypliny a jej stanem rzeczywistym.

¹⁶ Zakres edukacji muzycznej, pojmowanej szerzej niż jej formuła szkolna, odnosić dziś trzeba do wszelkich poczynań związanych z promocją muzyki w kulturze muzycznej.

ścieżek bądź bezdroży nie jest łatwe, choć wydaje się niezbędne, zwłaszcza z perspektywy potrzeb szeroko pojmowanej edukacji¹⁷.

Jako założenie dalszych wywodów przyjmuję, iż brak zainteresowania muzyką wśród uczniów, pogłębiający się kryzys efektywności edukacji muzycznej¹⁸, brak jej pozytywnego wizerunku itd., wynikają w istotnym stopniu z braku wyrazistości tejże edukacji, wiarygodności przekazu, konsekwencji w realizacji określonego profilu, czytelnej postawy wobec zjawisk artystycznych i realiów współczesnej kultury muzycznej (genetycznie: z braku tożsamości). Za takim postrzeganiem edukacji muzycznej stoi szereg działań: ciągłe eksperymentowanie, wdrażanie chybionych koncepcji (*vide*: przedmiot „sztuka”), forsowanie działań nierespektujących istoty muzyki, chwiejność i tendencje do poddawania się wpływowi popkultury (w zakresie metod, języka, kryteriów repertuarowych i aksjologicznych: popularności, atrakcyjności itp.)¹⁹. Prowadzi to do nieustannej destabilizacji systemu, wywołuje wrażenie jego zagubienia się zarówno w obszarze kompetencji merytorycznych, jak i wobec dynamiki współczesnej rzeczywistości muzycznej. W znacznej mierze podważa to przekonanie o „samodyscyplinie” systemu, a zarazem o jego zdolności do racjonalnych i efektywnych działań.

Upraszczając i wyostrzając rysy, mówić można o dwóch tendencjach obecnych we współczesnej edukacji muzycznej: 1) zawieszenie w odniesieniu do muzyki kryteriów artystycznych, odwoływanie się do muzyki popularnej jako klucza/drogi do muzyki artystycznej²⁰ oraz 2) przedstawianie

¹⁷ Jak pisał A. Białkowski, „to właśnie umiejętność trafnych identyfikacji i właściwych wyborów w obszarze obu tych kategorii [szans i zagrożeń] jest jednym z podstawowych warunków mogących zdecydować o postępie tej dyscypliny [edukacji muzycznej]” (A. Białkowski, *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych zdefiniowań*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2003, t. 1, s. 257).

¹⁸ Por.: M. Grusiewicz, *Kompetencje muzyczne uczniów ogólnokształcących szkół podstawowych i gimnazjów*, Lublin 2011.

¹⁹ Por.: R. Ciesielski, *Muzyka w „Muzyce” – o tożsamości sztuki w edukacji estetycznej*, [w:] L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz (red.), *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, Zielona Góra 2002; idem, *Gimnazjalne podręczniki do muzyki*, „Wychowanie Muzyczne” 2011, nr 1, 2, 3.

²⁰ Ideę tego modelu, w pewnym zakresie obecnego także w polskiej praktyce edukacyjnej, wyraziście przedstawiła M. Chmurzyńska na podstawie badań systemu edukacji muzycznej w Wielkiej Brytanii: „według angielskich psychologów i pedagogów muzyki przyczyną niepowodzeń i braku efektywności w nauczaniu muzyki w szkole średniej jest ogromna rozbieżność w tożsamości muzycznej między uczniami i nauczycielami, a więc odmienne doświadczenia muzyczne, odmienne preferencje i sposoby kontaktu z muzyką. W związku z tym zgłaszane są liczne postulaty wobec nauczyciela, na którym spoczywa obowiązek zmniejszenia owego dystansu dzielącego go od ucznia i przyswojenia sobie jego perspektywy, a więc w tym przypadku poznania jego doświadczeń, przeżyć i preferencji muzycznych”. (M. Chmurzyńska, *Podobieństwa i różnice w sytuacji zawodowej nauczy-*

muzyki jako dziedziny sztuki, zgodnie z jej istotą, regułami, wartościami itd. Konsekwencją stosowania pierwszej tendencji jest rozmywanie się idiomu muzyki artystycznej i istoty dzieła muzycznego jako dzieła sztuki, brak ukazania specyfiki i potencjału muzyki, jej cech, kryteriów i wartości, przedstawianie jej przez pryzmat muzyki o zasadniczo odmiennych racjach²¹. Edukacja stale próbuje tu coś gonić, jakąś pseudokomunikatywność: epatując multimediami, spoufalając się z uczniem, wręcz umizgując się doń, całkowicie przyjmując jego punkt widzenia itp. W pogoni tej nie nadąża, bo nadążyć nie może. Tendencja druga prowadzi do konsekwentnego przedstawienia idiomu muzyki artystycznej, umożliwia orientację ucznia w rzeczywistym potencjale muzyki jako sztuki i zainteresowanie nią w wymiarze elitarnym – adekwatnym do elitarności tej dziedziny. Edukacja bowiem traktuje często muzykę jako dziedzinę „lekką, łatwą i przyjemną”, ucieka od jej istoty (od muzyki *per se*, od jej autonomiczności²²). Tymczasem muzyka artystyczna to dziedzina wyrafinowana, logiczna, symboliczna, a jednocześnie wymagająca gestu wyobraźni, wrażliwości, kojarzenia, inteligencji itd. i dopiero dzięki temu „atrakcyjna” zmysłowo, estetycznie, wyrazowo, emocjonalnie. Nie jest ona ani „igraszką”, ani też dziedziną trudną i „abstrakcyjną”, bo taka alternatywa często wyłania się z procedur edukacyjnych. O muzyce, jak o innych dziedzinach (przedmiotach szkolnych), mówić trzeba rzeczowo, poważnie, kompetentnie, ciekawie, co jest w pełni możliwe, gdyż ogrom istniejących tu zjawisk pozwala na swobodne „żeglowanie” po owym „niezmierzonym oceanie”. Trzeba jedynie być „kapitanem muzycznej żeglugi wielkiej”, nie zaś „okrętowym majtkiem”.

Jaka jest wartość tożsamościowa tych tendencji? Tendencja pierwsza nie pozwoli zbudować tożsamości edukacji (której przedmiotem jest przede wszystkim muzyka artystyczna) jako własnego i wiarygodnego fundamentu funkcjonowania praktyki edukacyjnej. Nie prowadzi bowiem do tego od-

cieli muzyki w Wielkiej Brytanii i w Polsce, [w:] B. Kamińska (red.), *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2007, s. 36). Wspomniany dystans jest naturalny, w edukacji wręcz pożądanym (na nim opiera się wszelka edukacja). Poznanie przez nauczyciela doświadczeń i preferencji uczniów zawsze będzie cenne, jednakże jest ono czym innym, niż traktowanie go jako drogi do porozumienia się z uczniem na gruncie edukacyjnym. Prowadzić to będzie niemal zawsze do infantylizacji i redukcji przedstawianego przedmiotu.

²¹ Por.: R. Ciesielski, *Muzyka jako sztuka w perspektywie komunikacji – konteksty i uwarunkowania*, [w:] K. Czerwiński, W. J. Maliszewski (red.), *Funkcje i modele komunikacji społecznej w edukacji a kompetencje nauczyciela*, Toruń 2009.

²² Por.: R. Ciesielski, *Problematyka estetycznomuzyczna w zwierniaku edukacji czyli o „ucieczce od muzyki” (rekoniesans podręcznikowy)*, [w:] K. Gucałski (red.), *Filozofia muzyki. Studia*, Kraków 2003.

woływanie się do elementów, cech i wartości właściwych innemu rodzajowi muzyki, opartemu na odmiennym jej definiowaniu. Tendencja ta zbudowana jest na przekonaniu, iż własną tożsamość ukształtować można opierając się na tożsamości obcej (co prowadzić może do dyfuzji tożsamości, tożsamości konformistycznej lub schizofrenicznej). Tendencja druga może być źródłem ukształtowania się tożsamości, która stanowić będzie spójny układ obejmujący przedmiot edukacji respektujący jego orientację aksjologiczną, obszar metodyczny itd. Układ taki staje się gwarantem wiarygodności w przedstawianiu danej dziedziny, pozwala generować działania zgodne z istotą tożsamości edukacji i unikać bezkrytycznego przyjmowania rozwiązań determinowanych zewnątrz.

Przesłanki tożsamości kierunku: edukacja muzyczna

Wyróżniony w kontekście kształtowania tożsamości edukacji muzycznej wymóg poważnego doń podejścia wiąże się z takimi kategoriami, jak: profesjonalizm, kompetencja czy wiarygodność, ale także: spójność, konsekwencja czy kompletność. Wobec tych kategorii i cech konieczne dla budowania tożsamości jest uwzględnienie następujących elementów:

1. Utożsamienie się systemu edukacji z definicją muzyki jako sztuki i przedstawianie jej jako takiej w ramach praktyki edukacyjnej, krytyczna postawa wobec rozwiązań postmodernistycznych, np. relatywizmu czy oddalania perspektywy aksjologicznej (edukacja nie może funkcjonować w aksjologicznej próżni). Warunek ten teoretycznie jest spełniany (*implicite* zawierają go zapisy w aktach prawnych, podstawach programowych itd.), jednakże praktyka edukacyjna wykazuje wobec niego znaczną oboczność (por. m.in. rozwiązania zawarte w podręcznikach do muzyki²³). Powoduje to systemową niespójność i brak wiarygodności przekazu edukacyjnego (wiarygodność jest pewną wartością, powinna ona być także wartością edukacji).
2. Kształtowanie edukacyjnej pragmatyki (jej założeń, zakresu, kryteriów, metod, zagadnień, repertuaru itd.) zgodnie z przyjętym pojmowaniem muzyki i jej istotą, ukazywanie muzyki jako aktywności artystycznej w jej najwybitniejszych realizacjach (w trybach: *intentio auctoris*, *intentio operis*), przedstawienie jej języka (języków) jako

²³ Por.: R. Ciesielski, *Gimnazjalne podręczniki do muzyki...*

swoistego narzędzia do świadomego i satysfakcjonującego odbioru²⁴. Podejście takie pozwoli uniknąć wielu zagrożeń i nadużyć: erzaców repertuarowych, protez interpretacyjnych (manierycznego semantyzowania, kojarzenia z ruchem, obrazem itd.), nieadekwatności języka, ogólnie – prowadzenia edukacji w formule „edukacji piosenkowej”²⁵ bądź utylitarneho traktowania twórczości muzycznej (np. jako repertuaru terapeutycznego).

3. Odejście od założeń upowszechniania czy popularyzowania muzyki artystycznej²⁶. Tego rodzaju utopijne założenia i działania – wobec naturalnej elitarności tej muzyki – prowadzą do wypaczania jej obrazu i zarazem powodują, iż tak wówczas powierzchowne i infantylne jej przedstawienie nie wzbudzi zainteresowania²⁷. Prezentując muzykę w takiej formie, edukacja nie zaspokaja potrzeb estetycznych potencjalnych odbiorców. Problem ten da się sprowadzić do rozwiązania sztucznego w gruncie rzeczy dylematu: czy przedstawiać daną dziedzinę taką, jaka ona jest (w jej istocie, ale i złożoności), czy – w imię źle pojmowanego dydaktyzmu, osiągnięcia przystępności i przekonania doń każdego ucznia za wszelką cenę (zarazem *de facto* zawieszenia jego podmiotowości) – ukazywać ją w krzywym zwierciadle, jako przysposobioną i zredukowaną, a przez to nieautentyczną. Dziedzina muzyki ma swoje racje, reguły, wymagania itd. Ich nieuwzględnienie pozbawia ją jej istoty, zaś edukację forsującą ten modus postępowania – elementarnej wiary-

²⁴ Żywiołem edukacji są elementy codziennej praktyki: jakość podręcznika, kompetencje kadry nauczycielskiej, rozwiązania metodyczne – to najsłabsze punkty systemu. I te nieodmiennie budzą największy niepokój.

²⁵ Por.: R. Ciesielski, *O pewnym kontekście edukacji estetycznej*, [w:] F. Bereźnicki, K. Denek (red.), *Edukacja jutra. XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Szczecin 2005.

²⁶ Zasadnicze zadania edukacji muzycznej sprowadzić można do: 1) przedstawienia świata sztuki muzycznej, ukazania twórczości muzycznej w jej pełnej postaci, w optymalnym wyborze dzieł, ukazanie kontekstu kulturowego umożliwiającego ujawnienie jakości dzieła; 2) wyposażenia odbiorcy w odnośne kompetencje, zapoznania z interpretacją dzieła, jej istotą, kryteriami, wartościami, formami, stylami – jako w pewnej mierze kategoriami uniwersalnymi, fundującymi potencjał muzyki jako sztuki. W dalszym planie jest to kształtowanie kultury estetycznej, potrzeby kontaktu z muzyką artystyczną i krytycznej postawy wobec zjawisk artystycznych.

²⁷ Elitarność muzyki jako sztuki jest jej cechą immanentną, zasadza się na wrażliwości, potencjale intelektualnym, wyobraźni, wiedzy, emocjach, potrzebie refleksji itd. Paradoksalnie, *implicitie* zakładają to także ci, którzy mówią o upowszechnianiu i popularyzacji muzyki, gdy zabiegami metodycznymi sprowadzają muzykę do dziedziny „lekkiej, łatwej i przyjemnej”, uznając tym samym, iż tylko wówczas trafi ona do wszystkich, zaś ta „prawdziwa” muzyka pozostanie dostępna jedynie elitom.

godności²⁸. Danie tu jednoznacznej odpowiedzi pozwala stworzyć fundament samoświadomości edukacji muzycznej co do własnej roli i zarazem podstawę jej tożsamości.

4. Orientacja na rzeczywistość, uwzględnienie realiów zewnętrznych: edukacyjnych, społecznych, kulturowych (w odniesieniu do kultur lokalnych, narodowych, kultury europejskiej i globalnej), ekonomicznych, ale też charakteru kultury muzycznej i życia muzycznego (ich norm, znaczeń, symboli itd.), kształtu systemu akademickiego, formuły dyscyplin pokrewnych itd. jako obszarów oddziałujących na określenie miejsca i roli kierunku edukacyjno-muzycznego i jego absolwentów we współczesnej przestrzeni społecznej. To istotne dlań konteksty. Wyartykułowanie (*explicite* bądź *implicit*) na gruncie tych obszarów potrzeby, oczekiwania, postulaty i opinie (w tym zwłaszcza opinie dotyczące aktualnego funkcjonowania kierunku) są ważnymi przesłankami współtworzącymi samookreślenie się i samoświadomość dyscypliny. Realia środowiska społeczno-kulturowego sprzyjają osiągnięciu pewnej równowagi w funkcjonowaniu kierunku, określają jego społeczny wymiar.

Tożsamość absolwenta

Jednoznacznie i spójnie określona tożsamość kierunku edukacyjno-muzycznego stanowi zasadnicze zaplecze dla zbudowania i poczucia tożsamości jej absolwenta. Absolwenci zaś, jako podmioty realizujące założenia wpisane w zakres tożsamości kierunku, mogą być najważniejszymi i najbardziej wiarygodnymi jej rzecznikami oraz gwarantami jej trwałości. Warunkiem niezbędnym (warunkiem *sine qua non* profesjonalnego uprawiania szeroko rozumianej działalności muzycznej) jest posiadanie przez nich dobrej orientacji w dziedzinie muzyki. Nawet bowiem znakomite przygotowanie pedagogiczne czy metodyczne, pozbawione kompetencji w dziedzinie, która jest przedmiotem nauczania²⁹, będzie narzędziem mało przydatnym i (co w praktyce często ma miejsce) infantylizującym bądź fałszującym istotę prezentowanej dziedziny. Bez profesjonalnej znajomości

²⁸ Rzecz w zasadniczym stopniu kieruje do odnośnych metod (np. poznawanie literatury muzycznej w trybie wykonania tematu symfonii na dzwonek, gitarze, flecie i keyboardzie – w imię „artystycznych” działań gimnazjalistów – nie wydaje się tu właściwą drogą).

²⁹ Kompetencja pojmowana tu jest jako wypadkowa wiedzy, świadomości rozumienia, umiejętności innowacyjnego działania i potencjału do poszerzania tych elementów, a zwłaszcza umiejętności rozwiązywania nowych zadań, projektowania i realizacji celów w określonej dziedzinie.

muzyki kształcenie na kierunku: edukacja muzyczna w wielu przypadkach pozostaje budowaniem zamków na piasku, takie są też często edukacyjne działania absolwentów. W konsekwencji niemożliwe jest też realne utożsamienie się absolwenta z dziedziną muzyki, a zarazem z założeniami edukacji muzycznej. Sytuacja taka zachodzi coraz częściej. Absolwent kierunku edukacyjno-muzycznego zwykle nie jest zorientowany w specyfice i wymogach dziedziny muzyki, w trybie kształcenia muzycznego (często nie był nigdy uczniem szkoły muzycznej), obcy jest mu stopień wymagań właściwy muzyce jako dziedzinie sztuki itd. W systemie kształcenia akademickiego najwyraźniej się tego nie dostrzega i realizuje swoistą drogę na skróty. W konsekwencji reprezentantem systemu edukacji muzycznej³⁰ zostaje (a jest to tendencja statystycznie rosnąca) absolwent nieznający tej muzyki, jej reguł, istoty i wartości, realizujący obce sobie zadania i cele. W znacznym zakresie utrudnia to formowanie się świadomości i samooceny absolwenta, gdyż realizacja zadań związanych z wartościami afirmowanymi podnosi u jednostki poczucie własnej wartości i wartości własnych działań, wyraża i wzmacnia jej tożsamość³¹.

W tym kontekście przywoływany niekiedy dylemat: „nauczyciel czy muzyk”, który to dylemat (określany nawet jako konflikt³²) winien być całkowicie sztuczny, jawi się jako dramatycznie realny. Tymczasem nauczyciel muzyki powinien być wykształconym muzykiem, który z przekonania podejmuje orientację pedagogiczną i animacyjną w zakresie muzyki (w pojęciu „nauczyciel muzyki” powinno się mieścić pojęcie „muzyk”). Problem w tym, że zdobycia kwalifikacji zawodowego muzyka (w określonej specjalności) nie zapewniają studia na kierunku edukacja muzyczna (nie taki jest ich cel). Takie profesjonalne wykształcenie w zakresie *stricte* artystycznym powinien już posiadać kandydat na studia (jako absolwent średniej szkoły muzycznej). Jego przygotowanie i stopień utożsamienia się z dziedziną muzyki stanowią wystarczającą podstawę do pogłębiania i poszerzania kompetencji. Tak przygotowanych kandydatów jest jednakże coraz mniej (w praktyce często nie ma ich wcale). Im bardziej bowiem system rekruta-

³⁰ Ale także swoistym rzecznikiem przedstawianej tu muzyki, jej twórcy i odbiorcy-ucznia (ich podmiotowości i praw do wiarygodnego przekazu odnośnych treści).

³¹ Składnikiem owego utożsamienia się jest też dzielenie się przez nauczyciela swoim autentycznym zainteresowaniem, fascynacją i przeżywaniem muzyki.

³² Realność tego konfliktu na gruncie edukacji muzycznej w Wielkiej Brytanii przywołuje M. Chmurzyńska: „Konflikt tożsamości – nauczyciel versus muzyk – bierze się stąd, że studia generalnie przyczyniają się do uformowania postawy artysty-wykonawcy, a w pracy zawodowej wymaga się podejścia pedagogicznego” (M. Chmurzyńska, *Podobierstwa i różnice...*, s. 31).

cji na studia edukacyjno-muzyczne obniża wymagania wstępne (a w konsekwencji obniża poziom kształcenia), tym bardziej zniechęca najbardziej pożądanych kandydatów – dyplomowanych muzyków. Ich zainteresowaniu studiami edukacyjno-muzycznymi nie sprzyja też formuła kierunku nastawiona na edukację szkolną w jej często powierzchownym ujęciu. Wykształcony muzyk oczekiwałby w ramach studiów wykorzystania swych umiejętności wykonawczych (np. gry w zespołach kameralnych jako przygotowania do szerokiej działalności instruktorskiej), odwołując się do już posiadanej wiedzy muzycznej – poszerzenia jej o nowe obszary (pedagogika, dyrygowanie, kompozycja, aranżacja, publicystyka muzyczna, prelekcja) dające możliwość odnośnej aktywności zawodowej, zdobycia nowych umiejętności (np. przygotowanie do działań menedżerskich, animacyjnych, organizacyjnych) itd.

Tożsamość absolwenta nie ma charakteru statycznego, z jednej strony kształtuje ją sytuacja w systemie powszechnej edukacji muzycznej, gdyż to obszar, który stał u podstaw stworzenia kierunku wychowanie muzyczne i który nadal – choć w odmiennych niż w czasach swej inicjacji warunkach – pozostaje aktualny, z drugiej – stan współczesnej kultury muzycznej, istniejące tu zjawiska, procesy i potrzeby (m.in. w zakresie animacji życia muzycznego (zwłaszcza lokalnego i regionalnego)³³, organizacji przedsięwzięć muzycznych, publicystyki muzycznej itd.³⁴ Budowanie tożsamości absolwenta opiera się na jego pozycji pośrednika między muzyką jako sztuką a jej odbiorcami. Wydaje się ponadto, iż tożsamość absolwenta kierunku edukacyjno-muzycznego określać będą działania w następujących obszarach: profil, tryb i poziom kształcenia, paradygmat i rola profesji w systemie oświaty, przygotowanie do działania w kulturze muzycznej (w kulturze lokalnej), wymagania wobec kandydatów na studia (zainteresowanie studiami edukacyjno-muzycznymi absolwentów szkół muzycznych II stopnia).

Tożsamość absolwenta kształtują te same elementy, które wyznaczają tożsamość kierunku edukacja muzyczna. Niski stopień tożsamości kierunku wpływa na niski stopień tożsamości jego absolwenta. Zarazem – w sytuacji analogicznej słabości tożsamości obu obszarów – dochodzi w tym zakresie do ich wzajemnego uzgodnienia (swoistej wzajemnej identyfika-

³³ Por.: R. Ciesielski, *Nauczyciel muzyki jako animator kultury lokalnej – misja czy konieczność?*, [w:] M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), *Szkoła XXI wieku – szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Łódź 2011.

³⁴ Jak twierdzi J. Kon, „jednym z głównych aspektów społecznego samookreślenia się jest wybór zawodu”, J. Kon, *Odkrycie ja*, Warszawa 1987, s. 234.

cji), co wzmacnia trwałość tego układu. Jest to sytuacja niepożądana, gdyż utrwała stan jedynie pozornie właściwy, a w istocie wymagający zasadniczych zmian. Owa wzajemna identyfikacja utrudnia ich dokonanie³⁵.

* * *

Kształcenie na kierunku edukacja muzyczna niezmiennie przedstawia stan ujawniający pilną potrzebę fundamentalnej reformy, zmiany nie tylko profilu kształcenia czy sylwetki absolwenta, ale stworzenia nowej wizji czy filozofii kierunku, a za tym jego tożsamości³⁶. Droga do zbudowania tej tożsamości jest złożona, gdyż przez lata jego funkcjonowania odłożyło się tu wiele zaniedbań, połowicznych jedynie korekt, partykularyzmów, silnych tendencji konserwujących *status quo*, niepowodzeń w zakresie tworzenia koncepcji i podejmowania decyzji strategicznych itd. Ukształtowanie nowej tożsamości wymaga działań kompleksowych, w pewnych zakresach zasadniczo zmieniających dotychczasowe „standardy”. Zakres tych zmian objąć musiałby wszystkie elementy tworzące formułę kierunku (wymagania dla kandydatów, profil i program studiów, strukturę kadry dydaktycznej, profil działań badawczych, społeczną identyfikację i status kierunku, orientację na potrzeby i wyzwania współczesnej kultury muzycznej, współpracę ze środowiskiem lokalnym itd.). Warunkiem podstawowym w kontekście społecznej przydatności działań edukacyjno-muzycznych i pożądanej aktywności absolwentów na współczesnym rynku kultury muzycznej jest, jak się zdaje, zmiana wymagań wobec kandydatów i adresowanie kierunku do innej grupy potencjalnych studentów. Wówczas podczas studiów możliwe stałoby się ukierunkowane poszerzanie ich kompetencji, a nie studiowanie dziedziny muzyki *ab ovo*. Możliwa także byłaby przebudowa profilu kierunku – z tradycyjnie głównie nauczycielskiego³⁷ na bardziej uwzględniający

³⁵ Pomocne w rozwiązywaniu tożsamościowych dylematów istniejących w relacjach między rozpatrywanymi tu obszarami może być działanie zgodne z pojęciem standardu sprawiedliwości wewnętrznej – uczciwości względem siebie, pewnej racjonalności i obiektywizmu w postrzeganiu siebie, trafności samopoznania, umiejętności analizowania sytuacji na wyższym stopniu ogólności i rzetelności, dzięki czemu możliwe jest podejmowanie działań z pełną świadomością i przekonaniem (identyfikacją), a zarazem branie za nie pełnej odpowiedzialności.

³⁶ Problem kryzysu tożsamości tej profesji nie dotyczy tylko Polski. Por.: M. Chmurzyńska, *Podbieństwo i różnice...*, s. 31, 38.

³⁷ Kategoria „nauczyciel” zostaje tu tradycyjnie wyróżniona, gdyż takie jest wciąż podstawowe umocowanie absolwenta kierunku, choć rzeczywistość kultury muzycznej już dawno poszerzyła

realia współczesnej kultury muzycznej, obejmujący w niej rozmaite muzyczne działania edukacyjne i promocyjne³⁸. Stąd wynikałyby możliwości realnego pełnienia przez absolwenta wielu ról (nauczyciela, instruktora, dyrygenta, aranżera, prelegenta, publicysty, organizatora, menedżera itd.).

Z drugiej strony racją kształcenia w zakresie edukacji i promocji muzyki oraz prowadzenia odnośnej aktywności pozostaje odwoływanie się do wspólnego pojmowania muzyki. Posiadanie i utrzymywanie własnej tożsamości opartej na respektowaniu istoty muzyki jest gwarancją wiarygodności działań edukacyjno-muzycznych i ich miejsca w kulturze³⁹. Fundament ten może i powinien być wspólny dla układu, na który składają się: kierunek edukacyjno-muzyczny, profesja jego absolwenta, system powszechnej edukacji muzycznej, działalność w ramach kultury muzycznej. W ten sposób możliwe jest istnienie ideowej podstawy tworzenia tożsamości dla zróżnicowanych składowych tego układu (co pozwala uniknąć rozszczepiania tożsamości). Pożądane jest tu działanie pod wspólną formułą tożsamościową we wszystkich potencjalnych sferach i zakresach aktywności, w sferze teorii i praktyki (w programach edukacyjnych, podręcznikach, metodyce, ruchu amatorskim, kulturze lokalnej, mediach, inicjatywach i przedsięwzięciach muzycznych, warsztatach, konkursach, działaniach menedżerskich itd.). W procesie budowy tożsamości kierunku edukacyjno-muzycznego (i jego absolwenta) jednym z punktów odniesienia może być określony dlań zakres kształcenia zawarty w „Krajowych ramach kwalifikacji”. Jednakże bez podstawowych zmian w funkcjonowaniu kierunku, zakres ten w istotnej części pozostanie jedynie zbiorem teoretycznych założeń.

Konieczność budowy tożsamości kierunku edukacja muzyczna nie budzi, jak się wydaje, wątpliwości. Czy jednak środowisko akademickie jest wystarczająco świadome, zmotywowane, zdeterminowane i przygotowane, by podjąć i zrealizować to wyzwanie?

zakres jego aktywności (m.in. o organizację przedsięwzięć, działania w obszarze mediów, animację, marketing itd.). Niezmiennie nadrzędna jest tu szeroko pojmowana promocja muzyki.

³⁸ Tu atutem może być wieloskładnikowość programu studiów i możliwość zdobycia wiedzy i umiejętności z wielu specjalistycznych dziedzin, co bezpośrednio wpływa na potencjał i zakres kompetencji absolwenta w kontekście jego przyszłej aktywności zawodowej.

³⁹ Por.: R. Ciesielski, *Dzieło muzyczne w kulturze współczesnej (dylematy między „naturą” a „kulturą”)*, „Forum Muzykologiczne” 2009; www.polmic.pl/images/stories/pliki/forummuzykologiczne2009.pdf (dostęp: 1.12.2013).

Bibliografia

- Białkowski A., *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych zdefiniowań*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2003, t. 1.
- Chmurzyńska M., *Podobieństwa i różnice w sytuacji zawodowej nauczycieli muzyki w Wielkiej Brytanii i w Polsce*, [w:] B. Kamińska (red.), *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2007.
- Ciesielski R., *Dylematy aksjologiczne powszechnej edukacji muzycznej*, [w:] J. Uchyla-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. Studium monograficzne*, t. 1, Katowice 2008.
- Ciesielski R., *Dzieło muzyczne w kulturze współczesnej (dylematy między „naturą” a „kulturą”)*, „Forum Muzykologiczne” 2009; www.polmic.pl/images/stories/pliki/forummuzykologiczne2009.pdf (dostęp: 1.12.2013).
- Ciesielski R., *Gimnazjalne podręczniki do muzyki*, „Wychowanie Muzyczne” 2011, nr 1, 2, 3.
- Ciesielski R., *Muzyka jako sztuka w perspektywie komunikacji – konteksty i uwarunkowania*, [w:] K. Czerwiński, W. J. Maliszewski (red.), *Funkcje i modele komunikacji społecznej w edukacji a kompetencje nauczyciela*, Toruń 2009.
- Ciesielski R., *Muzyka w „Muzyce” – o tożsamości sztuki w edukacji estetycznej*, [w:] L. Katarzyńczuk-Mania, J. Karcz (red.), *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, Zielona Góra 2002.
- Ciesielski R., *Nauczyciel muzyki jako animator kultury lokalnej – misja czy konieczność?*, [w:] M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), *Szkoła XXI wieku – szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Łódź 2011.
- Ciesielski R., *O pewnym kontekście edukacji estetycznej*, [w:] F. Berezniński, K. Denek (red.), *Edukacja jutra. XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Szczecin 2005.
- Ciesielski R., *Problematyka estetycznomuzyczna w zwierniadle edukacji czyli o „ucieczce od muzyki” (rekonesans podręcznikowy)*, [w:] K. Gucałski (red.), *Filozofia muzyki. Studia*, Kraków 2003.
- Ciesielski R., *Uczeń – kandydat na studia – student – absolwent edukacji muzycznej: postacie w labiryncie wartości (szkic do profilu aksjologicznego)*, [w:] J. Uchyla-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. Wartości kształcące i kształtowane u studentów w toku edukacji szkoły wyższej*, t. 2, Katowice 2009.
- Grusiewicz M., *Kompetencje muzyczne uczniów ogólnokształcących szkół podstawowych i gimnazjów*, Lublin 2011.
- Kon J., *Odkrycie ja*, Warszawa 1987.
- Pyda-Grajpel A., *Nauczyciele czy uzurpatorzy? O przygotowaniu zawodowym osób prowadzących wychowanie muzyczne w szkołach ogólnokształcących*, [w:] B. Kamińska (red.), *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2007.
- Zaborowski Z., *Psychospołeczne problemy samoświadomości*, Warszawa 1989.