

STELLA KACZMAREK

Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi

Wydział Kompozycji, Teorii Muzyki, Dyrygentury, Rytmiki i Edukacji Muzycznej

Katedra Edukacji Muzycznej

„Jedem Kind ein Instrument” jako przykład przewycięzania trudności w kształceniu muzycznym w Niemczech. Czego polska edukacja muzyczna może nauczyć się od zachodnich sąsiadów

STRESZCZENIE:

Głównym celem i założeniem niniejszej pracy jest przedstawienie projektu „Jedem Kind ein Instrument” (JeKi) realizowanego w Niemczech od roku 2009. Program ten jest pomysłem na uzdrowienie niemieckiej edukacji muzycznej oraz objęciem nauką gry na instrumencie wszystkich dzieci z klas 1–4 szkoły podstawowej. Propozycja naszych zachodnich sąsiadów stanowi możliwość zintegrowania kształcenia muzycznego z kształceniem ogólnokształcącym oraz możliwość objęcia nim środowisk najbiedniejszych, wykluczonych, które nie posiadają środków finansowych na wysłanie dziecka na płatne zajęcia z instrumentu do szkoły muzycznej. Program JeKi jest odpowiedzią na kryzys edukacji muzycznej w Niemczech, a także sposobem na „nowe myślenie w i o edukacji muzycznej” w szkolnictwie ogólnokształcącym. Jest to także pomysłowa propozycja, która wymaga otwarcia się na nowe doświadczenia, wypróbowania nowego modelu nauczania, zerwania z dotychczasową rutyną oraz standardowym myśleniem o roli edukacji muzycznej. W niniejszej pracy przedstawione zostaną główne cele projektu, wyniki badań pilotażowych oraz niektórych projektów badawczych.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja muzyczna, szkoła podstawowa, specjalne programy edukacyjne, gra na instrumencie, Niemcy.

WSTĘP

Mówiąc i myśląc o współczesnej edukacji muzycznej zwłaszcza w Polsce, odczuwa się narastające poczucie „rozczarowania”, „zagubienia muzycznej misji szkoły”, czy też „nie-skuteczności dzisiejszej praktyki edukacji muzycznej” [por. Białkowski 2002, s. 5–8]. Pojawiają się w literaturze przedmiotu także głosy, iż w obecnym kształcie programowym i organizacyjnym edukacja muzyczna jest nie tylko nieefektywna, rozchwiana i anachroniczna, ale także odstręczająca, a nawet „przeciwskuteczna” [por. Fatyga 2009, s. 5]. Zdaniem Andrzeja Białowskiego powszechna edukacja muzyczna jest nie tylko „niewystarczająca”, ale nawet „szkodliwa” [por. Białkowski 2012, s. 58]. Niektórzy używają nawet stwierdzenia „narodowe niepowodzenie” i „narodowa klęska” [Białkowski i in. 2010, s. 12]. Problem ten nie dotyczy tylko Polski – przykładem mogą być również kraje sąsiednie. Współczesne problemy polskiej i niemieckiej edukacji muzycznej są natury zarówno teoretycznej, metodycznej, jak i organizacyjnej. Aktualnie w literaturze przedmiotu toczy się wiele sporów wokół obecności muzyki w przestrzeni edukacyjnej, jej funkcji, celowości, misji oraz ważności. Podejmowane są także dyskusje dotyczące zakresu, treści oraz powinności, jakie ma do spełnienia pedagogika muzyczna w szkolnictwie ogólnokształcącym.

PROBLEMY EDUKACJI MUZYCZNEJ W POLSCE

W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat polski system edukacji (także muzycznej) poddawany był licznym zmianom, reformom, przekształceniom oraz reorganizacjom [Gozdecka 2008]. Mimo wszystkich tych zmian edukacja muzyczna postrzegana jest nadal jako dyscyplina, która nie potrafi w pełni korzystać ze swoich możliwości, jest szalenie zaniedbana, marnuje potencjał muzyczny naszej młodzieży, nie jest w stanie kształtować ani gustów, ani jej preferencji muzycznych. Innymi słowy, edukacja muzyczna w Polsce nie spełnia założonych celów [por. Ciesielski 2010, s. 112].

Okazuje się, iż aktualne programy edukacji muzycznej są nieatrakcyjne dla młodzieży oraz nieprzystosowane do jej potrzeb [por. Białkowski 2002, s. 8]. Uczniom przedmiot muzyka „brzydnie” [Szwarcman 2010]. Nie tylko jednak polska pedagogika muzyczna przeżywa kryzys. Już w latach 90. Malcolm Ross [1995] był zdania, że coś niekorzystnego dzieje się od jakiegoś czasu z europejską edukacją muzyczną, skoro młodzież nie chce uczyć się muzyki, programy nauczania są nieefektywne, nieatrakcyjne oraz nieakceptowane przez uczniów [za: Białkowski 2002, s. 8–11]. Sytuacja edukacji muzycznej w Polsce w XXI wieku nie uległa zmianie. Program nauki muzyki nie nadąża za rosnącymi potrzebami współczesnych społeczeństw, a zwłaszcza oczekiwaniami młodzieży. Problemem „nieatrakcyjności” dzisiejszej pedagogiki muzycznej, w tym na terenie naszego kraju, zajmowali się Andrzej Białkowski [2002, 2005 i dalsze], Mirosław Niziurski [2008], Wojciech Jankowski [2006], Rafał Ciesielski [2010], czy też Maria Przychodzińska [2005].

Przyczyn takiego stanu rzeczy jest wiele. Ocenę aktualnego stanu pedagogiki muzycznej oraz czynników na nią wpływających można znaleźć w wielu pracach z zakresu pedagogiki muzycznej. Najczęściej podawanymi przyczynami niepowodzenia powszechnej idei edukacji muzycznej zdaniem Białowskiego [2002, 2006, 2010, 2012], Ciesielskiego [2010] oraz Niziurskiego [2008] są między innymi:

- Współczesne przemiany w strefie cywilizacyjnej i społeczno-kulturowej (nowe mass media, komputeryzacja, gry i zabawy komputerowe);
- Rozwarstwienie muzyki na muzykę klasyczną (wzniosłą, artystyczną) oraz muzykę dla mas (muzykę popularną, komercyjną);
- Agresywne upowszechnianie przez media postaw konsumpcyjnych związanych z muzyką popularną, rozrywkową, młodzieżową;
- Presja popkultury;
- Brak tradycji muzycznych w rodzinach dzieci;
- Brak odpowiednich pracowni muzycznych i ich właściwego wyposażenia;
- Niska efektywność stosowanych metod nauczania;
- Nieefektywna strategia realizacji celów podstawy programowej; brak uregulowań w zakresie tworzenia programów nauczania przedmiotów artystycznych;
- Niska liczba godzin przeznaczona na realizację zajęć muzycznych;
- Uboga i mało atrakcyjna oferta szkolnych zajęć muzycznych i pozalekcyjnych;
- Brak środków na udział uczniów w życiu muzycznym;
- Brak współpracy szkół ogólnokształcących ze szkołami muzycznymi, podmiotami, instytucjami, ośrodkami działającymi na rzecz upowszechniania kultury;
- Brak zewnętrznych systemów oceniania efektywności nauczania;
- Niesprzyjający klimat dla zajęć artystycznych na lokalnym i szkolnym szczeblu oświaty;
- Brak standardów kompetencji muzycznych nauczycieli;
- Niewystarczający poziom motywacji i innowacyjności nauczycieli;
- Problem wartościowania treści programowych przez nauczycieli;
- Nieadekwatność aktualnego programu nauczania muzyki (jego treści) do rzeczywistości;
- Niedostosowany do potrzeb rynku pracy system kształcenia i doskonalenia nauczycieli;
- Niesprzyjające czynniki o charakterze obiektywnym i subiektywnym w oświacie;
- I inne.

W porównaniu z innymi krajami europejskimi sytuacja polskiej edukacji muzycznej przedstawia się nie najlepiej. W sposób negatywny wyróżnia nas niska liczba godzin przeznaczonych na przedmioty muzyczne, niezadowalające wyniki i efekty nauczania oraz niewielki odsetek nauczycieli uczących, posiadających pełne kwalifikacje muzyczne w kształceniu zintegrowanym [Białkowski 2006].

SZKOŁA OGÓLNOKSZTAŁCĄCA A SZKOŁA MUZYCZNA

W Polsce istnieje powszechny (nauczanie muzyki w szkolnictwie ogólnokształcącym) i specjalistyczny system kształcenia muzycznego (trzystopniowy system szkolnictwa muzycznego). Pierwszy z nich nastawiony jest na rozwój powszechnej kultury muzycznej i ruchu amatorskiego, natomiast drugi zajmuje się profesjonalnym kształceniem przyszłych muzyków i preferuje uczniów jedynie z wysokimi uzdolnieniami muzycznymi [por. Jankowski 2006, s. 45]. Specjalistyczne szkoły muzyczne „zrzeszają uczniów ostro wyselekcjonowanych pod względem zdolności muzycznych dużo bardziej, niż ma to miejsce w kształceniu muzycznym innych krajów” [Twarowska 2012, s. 122], dlatego też

oba te systemy działają względnie niezależnie od siebie. David Hargreaves i Arthur North [2001] tak oto oceniają istnienie odrębności dwóch systemów edukacji muzycznej: „[...] owa dwusystemowość może była jakimś wyjściem w warunkach powojennych zniszczeń [...], ale nie może być istotą edukacji muzycznej w warunkach normalnego społeczeństwa demokratycznego” [Hargreaves i North 2001 za: Jankowski 2006, s. 46]. W wielu krajach Europy Północnej (Niemcy, Holandia, Dania, Szwecja, Finlandia) dużą wagę przykładają się nie do nauki profesjonalnego uprawiania muzyki, lecz do bogatej oferty nauczania muzyki w powszechnych szkołach ogólnokształcących oraz stwarzania szerokich możliwości amatorskiego uprawiania muzyki (wiele szkół i ognisk muzycznych dla wszystkich chętnych, amatorskich chórów, orkiestr i zespołów instrumentalnych).

W opinii Andrzeja Rakowskiego za katastrofalną sytuację polskiego szkolnictwa muzycznego winić można wprowadzenie po drugiej wojnie światowej systemu specjalistycznych szkół muzycznych, hermetycznie zamkniętych i obojętnych na świat zewnętrzny [Rakowski 2010, s. 120]. Rozwój kształcenia profesjonalnego, którego to (elitarni) przedstawiciele zyskiwali i zyskują międzynarodowe uznanie, doprowadził jednocześnie do regresu „powszechnego umuzykalnienia całego społeczeństwa”. Po trzydziestu latach działania tego dwuogniskowego systemu jego skutkiem jest spadek zainteresowania wysoką (klasyczną) muzyką, zmniejszenie liczby amatorskich orkiestr i zespołów oraz umiejętności wokalnych społeczeństwa [Rakowski 2010, s. 120]. Dzięki temu systemowi Polska jest obecnie krajem, w którym istnieją największe dysproporcje pomiędzy wiedzą i umiejętnościami „elity muzycznej” i profesjonalnych muzyków zawodowych, a przeciętnym członkiem społeczeństwa. To „całkowite rozejście się tych dwóch rodzajów nauczania muzyki” nie służy ani powszechnej pedagogice muzycznej, ani specjalistycznemu kształceniu muzycznemu [Rakowski 2010, s. 121].

Sytuację ma zmienić nowa reforma kształcenia muzycznego wprowadzona przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego w 2014 roku w pierwszym stopniu specjalistycznych szkół muzycznych na terenie całego kraju. Pytanie zatem brzmi, jaką funkcję powinna pełnić szkoła muzyczna w świetle nowej reformy? Czy powinna być pierwszym etapem do zawodowego uprawiania muzyki, czy też miejscem pierwszych trwałych, kompetentnych, wartościowych kontaktów z muzyką dla jak największej grupy uczniów? [por. Chmurzyńska 2012, s. 54]. Zadaniem państwa, systemu edukacji i programów nauczania jest nie tylko kształcenie wybitnie uzdolnionych jednostek, lecz dawanie całemu społeczeństwu możliwości rozwijania wszelakich talentów, umiejętności i zdolności, w każdej dziedzinie – także muzycznej – oraz na każdym poziomie zaawansowania.

To powinno być pierwszoplanowym zadaniem oświaty [Jankowski 2010]. Będzie to jednak trudne do pogodzenia zarówno na poziomie programowo-organizacyjnym, metodycznym, jak i modelowo-systemowym. Zdaniem Białkowskiego, Grusiewicza i Michalaka [2010] jedynie zbliżenie sektora powszechnego (ogólnokształcącego) i specjalistycznego systemu nauczania może „w znaczący sposób podnieść efektywność funkcjonowania każdego z nich oraz powiększyć obszar dostępności atrakcyjnych dla uczniów form aktywności muzycznej” [s. 22].

PROBLEMY EDUKACJI MUZYCZNEJ W NIEMCZECH

Największym problemem edukacji muzycznej w Niemczech jest nierównomierny dostęp ogółu społeczeństwa do specjalistycznej edukacji muzycznej. Niemcy są przykładem kraju, w którym przedmioty artystyczne nauczane są oddzielnie, bez uwzględniania zintegrowanego podejścia do nauczania tych przedmiotów. Zajęcia z muzyki i zajęcia z plastyki stanowią obowiązkową część programu nauczania. Na edukację przedmiotów artystycznych przeznaczają się od 50 do 100 godzin rocznie. Na poziomie klasy IV–VI uczniowie niemieckich szkół mają do dyspozycji 330 godzin, a w klasach VII–IX – 160 godzin. Nauczanie i prowadzenie przedmiotów artystycznych powierza się wyłącznie specjalistom¹.

Podział na szkoły ogólnokształcące oraz specjalistyczno-muzyczne także istnieje w Niemczech, z tą tylko różnicą, iż u naszych zachodnich sąsiadów proporcje między tymi systemami są odwrócone [por. Jankowski 2006, s. 46]. System kształcenia muzycznego jest reprezentowany przez niewielką liczbę szkół muzycznych na wszystkich poziomach (także akademickim), nastawionych przede wszystkim na kształcenie przyszłych nauczycieli muzyki oraz pedagogów instrumentalistów itp. Większą wagę przykładają natomiast do muzycznego kształcenia amatorskiego, dbają o bogatą ofertę nauczania muzyki w powszechnej szkole ogólnokształcącej oraz dużą liczbę szkół i ognisk muzycznych (prywatnych i państwowych) dla wszystkich chętnych w każdym wieku. Taki system stanowi większą bazę dla amatorskiego uprawiania muzyki, wspólnego muzykowania i radowania się z aktywności muzycznej, niż dla kształcenia elitarnej grupy muzyków profesjonalnych (jak ma to miejsce w Polsce). Niemcy słyną dzięki temu z dużej grupy osób muzykujących, aktywnie uprawiających muzykę, grających w zespołach instrumentalnych (orkiestrach dętych, amatorskich orkiestrach symfonicznych), chętnie śpiewających w chórach amatorskich, kościelnych itp. Muzykowanie zespołowe jest narodowym hobby Niemców oraz celem kształcenia muzycznego. Dzięki temu w tym kraju istnieje bardzo bogate życie kulturalno-muzyczne, a liczba koncertów i instytucji o charakterze artystycznym jest wysoka.

Aktualnie w Niemczech toczy się dyskusja nad nieefektywnymi metodami kształcenia oraz „starymi” szkołami nauczania muzyki. Ponieważ tak ważne jest zapewnienie kształcenia muzycznego dla wszystkich dzieci (co wielokrotnie podkreślano w literaturze), niezależnie od ich społecznego pochodzenia i ekonomicznego statusu, szeroko dyskutowany jest też aspekt zintegrowanego kształcenia muzycznego dla środowisk najbardziej potrzebujących, wykluczonych, które nie posiadają środków finansowych na wysłanie dziecka na płatne zajęcia z instrumentu do szkoły muzycznej.

Największym problemem niemieckiej edukacji ogólnej, nie tylko muzycznej, jest duże rozwarstwienie społeczne, duża liczba dzieci emigrantów w szkołach oraz brak korzystnych i efektywnych mechanizmów integracyjnych w społeczeństwie. Już teraz w niektórych regionach kraju można spotkać klasy, w których stosunek dzieci emigrantów do rdzennych mieszkańców kraju jest zaburzony. Dlatego też głównym tematem debat polityczno-pedagogicznych w Niemczech jest inkluzja, czyli postępowanie, którego główną zasadą jest szacunek i uznanie dla różnorodności uczniów [Machnikowska-Peschen 2014, s. 151].

¹ Więcej informacji dostępnych w raportach: *Artistic Studies in the European Union, Road Map of Arts Education* oraz *Arts and Cultural Education at Schools in Europe*.

Hasła inkluzji znajdują coraz większe pole do zastosowania również w szkolnictwie muzycznym. Postrzegane są jako antidotum na obniżanie się narodowych standardów nauczania oraz spadek wysokiego dotąd poziomu kształcenia zarówno ogólnego, jak i muzycznego. Każdy stopień kształcenia w chwili obecnej dotknięty jest tym problemem, natomiast najwyraźniej uwidacznia się on na poziomie muzycznego kształcenia akademickiego, w którym odsetek niemieckich studentów wynosi dziś jedynie ok. 40%.

PROPOZYCJA ROZWIĄZANIA

Współczesnym wyzwaniem edukacyjnym oraz „nowym myśleniem edukacyjnym” może być program „Jedem Kind ein Instrument” (ang. „An Instrument for every child”, pol. „Każdemu dziecku instrument”, w skrócie JeKi)². Program ten realizuje ideę „każde dziecko dla muzyki – muzyka dla każdego dziecka”, na którą powołuje się Andrzej Białkowski w jednym z tekstów [Białkowski 2006, s. 35]. Jest tym samym odpowiedzią na kryzys edukacji muzycznej w Niemczech, a także sposobem na „nowe myślenie w i o edukacji muzycznej” w szkolnictwie ogólnokształcącym. Jest to także pomysłowa propozycja, która wymaga otwarcia się na nowe doświadczenia, wypróbowania nowego modelu nauczania, zerwania z dotychczasową rutyną, standardowym myśleniem o roli edukacji muzycznej oraz zmiany jej statusu.

Program JeKi jest propozycją integracyjną i interdyscyplinarną, łączącą nauczanie ogólnokształcące ze specjalistycznym kształceniem muzyczno-instrumentalnym. Celem głównym JeKi jest próba objęcia edukacją muzyczną prawie całego społeczeństwa [Machnikowska-Peschen 2014, s. 153]. „Jedem Kind ein Instrument” jest także propozycją na stworzenie bliższych kontaktów pomiędzy szkołami muzycznymi i ogólnokształcącymi. Jest to forma współpracy „międzysystemowej”, która otwiera szkoły ogólnokształcące na nauczycieli ze szkół muzycznych, czyni ich współpracę bardziej ścisłą, funkcjonującą wedle wypracowanych zasad współdziałania, kooperacji, wspólnego wykorzystania kadry (i jej finansowania ze źródeł samorządowych, prywatnych, alternatywnych, a nie tylko ze źródeł państwowych). Wizja szkoły muzycznej w programie JeKi, jako centrum wydarzeń, inicjatyw edukacyjnych, kulturotwórczych i upowszechniowych jest uzupełniona o nowatorską funkcję socjotwórczą, promocyjno-środowiskową [Machnikowska-Peschen 2014, s. 154].

Program JeKi wpisuje się także w nurt społecznego ujmowania muzyki, który jest obecny w takich krajach jak Niemcy i Szwecja. Muzykę traktuje się tam jako wartość wychowawczą, rozwojową, czyli jako wartościowy element wykształcenia kulturalnego, sposób na otwarcie społeczeństwa na muzykę i kulturę [por. Jankowski 2006, s. 48]. W ten sposób można integrować społeczeństwo, odciągać młodzież od różnego rodzaju niebezpieczeństw, uzależnień, demoralizacji, wykluczenia społecznego. Muzyka i jej uprawianie nie jest kojarzone tylko i wyłącznie ze specjalistycznym kształceniem zawodowym danym jedynie najbardziej uzdolnionym jednostkom. Kluczem do właściwie pojętej „elitarności muzyki”, która powinna się zmienić w „powszechność” jest „nie wywarzanie już otwartych drzwi” i nie ruszanie na nie ze szturmem, ale stopniowe wtajemniczanie

² Więcej informacji na stronie www.jedemkind.de.

w muzykę, w wiedzę i umiejętności muzyczne, kompetencje gry na instrumencie, tak jak to ma w swoich założeniach program JeKi.

Kluczowym elementem „społecznego ujmowania muzyki” jest stosunkowo wczesna (intensywna) nauka gry na wybranym instrumencie muzycznym oraz wczesny wybór form aktywnego muzykowania dla dziecka. W ten sposób można stworzyć społeczeństwo wrażliwe na muzykę poważną, klasyczną, gotowe do jej odbioru pod względem percepcyjnym oraz gotowe do amatorskiego, kompetentnego i czynnego uprawiania muzyki już na poziomie gimnazjalnym [por. Jankowski 2006, s. 52]. Nawet jeśli nie uda się dzięki programowi wykształcić wielkiego instrumentalisty, to przynajmniej uda się wykształcić przygotowanego świadomego odbiorcę kultury, melomana oraz miłośnika muzyki.

Inicjatorzy tego programu oczekują od niego nowych impulsów do wychowania estetycznego, wykraczającego poza obszar stricte muzyczny. Pielęgnacja dziedzictwa kulturowego – w myśl organizatorów projektu – nie polega tylko i wyłącznie na zabezpieczeniu wartości materialnych, ale także na stwarzaniu sytuacji sprzyjających rozwojowi kompetencji, które pozwolą w przyszłości na czynny udział w kulturze, jej większe zrozumienie oraz poszanowanie. Jedynie w ten sposób można pobudzić oraz zainteresować nowe pokolenie ogólnymi wartościami kulturalnymi i estetyczno-społecznymi. Długofalowym celem jest poprawa warunków ramowych kształcenia kulturalnego w Niemczech³.

W programie tym poszukuje się nowych form ekspresji artystycznej dla dzieci, a co najważniejsze, stanowi on atrakcyjną propozycję szkolno-muzycznych zajęć pozalekcyjnych. Program JeKi jest przeznaczony dla nauczania początkowego (zintegrowanego), czyli dla okresu, w którym można kształtować wrażliwość muzyczną dziecka, w którym kształtują się preferencje i gusta muzyczne oraz osobowość młodego człowieka. Zarazem JeKi jedynie uzupełnia lekcje muzyki, a nie zastępuje ich w szkole podstawowej⁴.

Program JeKi może być porównywany do obecnego już od lat 70. w Wenezueli programu „El Sistema”⁵, który jest państwową fundacją zrzeszającą ponad 125 orkiestr młodzieżowych w Wenezueli. Młodzież grająca w tych zespołach bierze udział w programie nauczania gry na instrumencie. Organizacja prowadzi 31 orkiestr symfonicznych, w których gra ca 310 000–370 000 dzieci uczęszczających do szkół muzycznych na terenie całego kraju. Około 70–90% młodzieży pochodzi z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Program „El Sistema” zyskał światową popularność dzięki „ratowaniu” młodych ludzi przed przestępczością, uzależnieniem oraz popadaniem w „złe towarzystwo”. Muzyka w takiej formie „łagodzi obyczaje” i daje alternatywę dla „zejścia na złą drogę”. Program zyskał popularność nie tylko w Wenezueli i Boliwii, ale także został zaadaptowany w takich krajach jak: USA, Kanada, Wielka Brytania, Portugalia i Szkocja.

Różnice i podobieństwa są widoczne, aczkolwiek nie można powiedzieć, że program JeKi jest kopią programu „El Sistema” przeniesioną do Europy Zachodniej. JeKi nie prowadzi orkiestr symfonicznych, tylko różnorodne zespoły instrumentalne. Oba programy proponują i zapewniają trening instrumentalny oraz pracę z nauczycielem instrumentalistą i dyrygentem. W obu programach otrzymuje się także instrument muzyczny „do

³ <http://www.mfkjks.nrw.de/kultur/themen/jedem-kind-ein-instrument.html> (dostęp: 20.07.2014).

⁴ Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Richtlinien zur Förderung von Forschung zu den Projekten „Jedem Kind ein Instrument”, s. 2.

⁵ www.wikipedia.pl/elsistema (dostęp: 24.07.2014).

domu” na czas uczestnictwa w projekcie. Rzeczą, która łączy te dwa programy jest pomoc dzieciom z niższych warstw społecznych zagrożonych wykluczeniem, z tym że „El Sistema” ratuje także młodzież od uzależnienia bądź przyszłości kryminalnej. W programie JeKi chodzi przede wszystkim o wyrównanie szans społecznych.

WIADOMOŚCI WSTĘPNE O PROGRAMIE JEKI

Program „Jedem Kind ein Instrument” realizowany jest w Niemczech od 2009 roku. Organizatorami projektu są: fundacja Jedem Kind ein Instrument w Bochum oraz Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) – Niemieckie Ministerstwo Nauki i Edukacji. Partnerami projektu są: Fundacja Kultury Federacji, Kraj Związkowy Nadrenii Północnej-Westfalii oraz Fundacja Przyszłości Edukacja w GLS Treuhand e.V.⁶. Projekt JeKi był projektem kooperacyjnym Europejskich Stolic Kultury 2010 w Zagłębiu Ruhry. Po czteroletniej fazie wdrożeniowej, od 2007 roku do lata 2011 r., program ten od roku szkolnego 2011/2012 przeszedł tam w tryb pracy stałej. Wyłącznym protektorem jest Kraj Związkowy Nadrenii Północnej-Westfalii, aczkolwiek program JeKi wprowadzono także w Hamburgu, w Hessen, Bayern oraz w innych landach Niemiec. Projekt był zaplanowany na cztery lata (2009–2013) i aktualnie znajduje się na etapie końcowym (pisanie raportów i ostateczne obliczenia statystycznego prowadzonych projektów, publikacja wyników). Koszt programu przekracza rocznie 1 000 000 euro. Jedna czwarta kosztów projektu pochodziła od sponsorów, którzy dofinansowali zakup instrumentów muzycznych oraz zapewnili stypendia dla najzdolniejszych dzieci⁷.

CELE PROJEKTU

Głównym celem i ideą projektu jest szerzenie kultury w regionie (Zagłębie Ruhry) w sposób trwały, zorientowany na przyszłość oraz powszechny. Poprzez uczestnictwo w programie pragnie się zapewnić młodym ludziom muzyczną aktywność, ciekawe spędzanie czasu wolnego i dostęp do życia kulturalnego miasta i regionu. Jest to ważne szczególnie w regionach (jak np. Zagłębie Ruhry), w których odsetek emigrantów jest bardzo wysoki. Głównymi celami projektu z zakresu pedagogiki elementarnej z elementami gry na instrumencie jest zatem w pierwszej kolejności umożliwienie wszystkim dzieciom (także tym z podłożem migracyjnym) dostępu do życia kulturalnego oraz wszechstronnego rozwoju poprzez muzykę⁸.

Projekt zakłada, iż po czterech latach trwania programu dziecko powinno umieć grać na instrumencie oraz nawiązać długotrwałą z nim więź. Ponadto opanowanie gry na instrumencie muzycznym daje podstawowy i bezpośredni dostęp do życia muzycznego i prawdopodobnie utrwali na całe życie zainteresowania muzyczne. Jest to szczególnie ważne dla tych dzieci, które nie mają dostępu do kształcenia muzycznego (lub mają go w sposób ograniczony np. z powodu zasobów finansowych rodziców), lub nie posiadają dodatkowego wsparcia rodziców bądź opiekunów w tej kwestii.

⁶ www.jedemkind.de/programm/informationen.

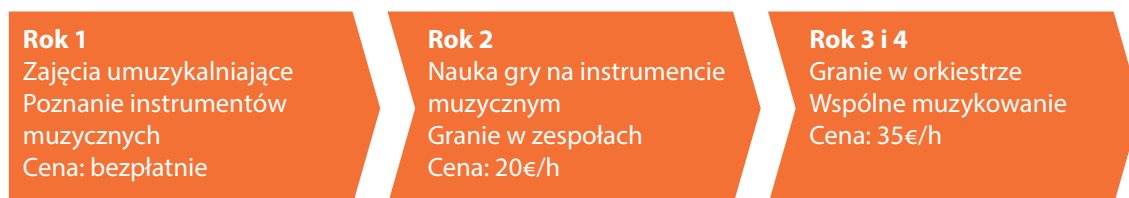
⁷ www.jedemkind.de/programm/informationen oraz <http://www.mfkjks.nrw.de/kultur/themen/jedem-kind-ein-instrument.html> (dostęp: 24.07.2014).

⁸ Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Richtlinien zur Förderung von Forschung zu den Projekten „Jedem Kind ein Instrument”, s. 1.

Generalnie oczekuje się, że kontakt z muzyką lub lekcjami gry na instrumencie pomaga odkrywać i rozwijać talent muzyczny u dzieci i młodzieży. Jednocześnie wszelkie działania muzyczne mają pozytywny wpływ na rozwój osobowości dzieci i młodzieży oraz ich potencjał twórczy (kreatywność)⁹. Istnieje także powszechne przekonanie, że nabycie zdolności muzycznych prowadzi do rozwoju osobowości dzieci, jak również uczenia się odpowiednich umiejętności, które mają również duże znaczenie w pozamuzycznych obszarach. Dotyczy to także, choć w mniejszym stopniu, rozwoju inteligencji i zdolności poznawczych, a w znacznie większym stopniu motywacyjnych, społecznych, wolicjonalnych i specjalnych umiejętności związanych z uczeniem (np. nabycie strategii uczenia się). Przyjmuje się także, iż wczesne rozpoczęcie edukacji muzycznej ma pozytywny wpływ na postrzeganie samego siebie.

DZIAŁALNOŚĆ MUZYCZNO-PEDAGOGICZNA W RAMACH PROJEKTU

JeKi jest szeroko zakrojonym, ogólnonarodowym programem umuzykalnienia dla (wszystkich) uczniów ze szkół podstawowych. Projekt ma za zadanie przekazanie dzieciom radości z muzykowania, promocję aktywności muzycznych związanych z grą na instrumencie już od pierwszych klas. Program jest adresowany do wszystkich dzieci, ze wszystkich szkół podstawowych miast, w których jest realizowany. Udział w programie jest obligatoryjny. Wszystkie uczennice i uczniowie w wieku od 6 do 10 lat mają, poprzez wspólne muzykowanie, zdobyć doświadczenia estetyczne i rozwinąć kompetencje kulturalne. Program zakłada darmowe przekazanie instrumentu na czas trzech lat i jedynie niewielką odpłatność za zajęcia (w pierwszym roku nauka jest za darmo, w kolejnych latach wynosi ona ca 20–35 euro na miesiąc w zależności od roku projektu).



Rys. 1. Plan czteroletniego programu JeKi

Treścią programu w pierwszym roku nauki jest stworzenie podwalin dla edukacji muzycznej i późniejszej nauki gry na instrumencie muzycznym (patrz Rys. 1). W pierwszym roku nauki wszyscy pierwszoklasiści mają okazję poznać cudowny świat muzyki oraz poznają melodie, rytmy, metrum oraz uczą się jak powstają dźwięki. Centralnym tematem zajęć jest poznanie instrumentów muzycznych, w tym prezentacja 16 różnych instrumentów, spośród których uczennice i uczniowie wybierają (na koniec pierwszej klasy) swój ulubiony. Występują tu zarówno instrumenty smyczkowe, instrumenty dęte, jak i akordeon, gitara, cajon czy baglama¹⁰. Dodatkowo w niektórych szkołach oferowane są również lekcje śpiewu i tańca.

⁹ Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Richtlinien zur Förderung von Forschung zu den Projekten „Jedem Kind ein Instrument”, s. 3.

¹⁰ Baglama – instrument strunowy, wywodzący się z kultury Bliskiego Wschodu. Podobny do bałałajki.

W ciągu pierwszego roku szkolnego wszystkie dzieci z danej szkoły podstawowej biorą udział w programie „Każdemu dziecku instrument” w sposób automatyczny i bezpłatny. Na zakończenie pierwszego roku nauki dzieci decydują, czy chcą dalej brać w nim udział. Od drugiego roku szkolnego konieczna staje się miesięczna opłata za uczestnictwo w programie. W razie potrzeby udzielane są zwolnienia od opłat bądź zniżki.

Celem uczestnictwa w drugim roku w programie jest nauka gry na wybranym instrumencie muzycznym. Zajęcia w drugiej klasie prowadzone są w małych, pięcioosobowych grupach, gdzie dzieci intensywnie poznają wybrany przez siebie instrument. Na tym poziomie nauczyciele muzyki ze szkół podstawowych całkowicie przejmują organizację zajęć i prowadzą je samodzielnie. Instrumenty muzyczne wypożyczane są dzieciom bezpłatnie do użytku zarówno w szkole, jak i w domu. Odpłatny jest jedynie udział w zajęciach grupowych.

Od trzeciego roku szkolnego trzecio- i czwartoklasiści grają w zespole „Kunterbunt” (kolorowi, kolorowy zespół), czyli wspólnie muzykują w orkiestrze szkolnej¹¹. Celem wspólnej gry w zespole jest wyrobienie nowych nawyków słuchowych przez dzieci, tj. nauka słuchania siebie i innych podczas gry. W taki sposób poza muzycznym wykształceniem i klasycznymi zajęciami szkolnymi, dzieci uczą się także osiągania wspólnych celów. Pod koniec roku szkolnego dzieci dają koncert, demonstrując swoje muzyczne osiągnięcia.

Nowością w tym programie jest nauczanie w tandemie w pierwszym roku nauki. Program JeKi opiera się na współpracy pomiędzy nauczycielem wychowania muzycznego a pedagogiem instrumentalistą zarówno na poziomie organizacyjnym, jak i metodycznym. Współpraca ta polega na wspólnym prowadzeniu lekcji, omówieniu koncepcji metodycznej, organizacji zajęć (uczniów, klasy) oraz zasad kooperacji pomiędzy dwoma nauczycielami. Aby zapewnić powszechność kształcenia, wprowadzono wspólny (jednorodny) program nauczania, wiele materiałów szkoleniowych, a co najważniejsze – zorganizowano warsztaty metodyczne dla nauczycieli. Dzięki programowi JeKi w regionach objętych programem zatrudnionych zostało do pracy w projekcie ca 300 nauczycieli instrumentalistów (pracujących jako nauczyciele dochodzący lub dojeżdżający do szkół ogólnokształcących), którzy zostali zatrudnieni na umowy-zlecenie, co jednak i tak nie pokryło w całości zapotrzebowania na nauczycieli instrumentu dla celów projektu oraz nie zlikwidowało problemu bezrobocia absolwentów wyższych uczelni muzycznych.

PROBLEMY ZWIĄZANE W REALIZACJĄ PROGRAMU JEKI

Największym problemem w fazie realizacji JeKi – ze względu na szybki rozwój programu i jego rozszerzenie na wiele innych miast Zagłębia Ruhry – był brak nauczycieli muzyki oraz nauczycieli instrumentalistów. Ponadto wymagania związane z realizacją programu były ogromne, a wszystkie biorące w nim udział szkoły musiały dostosować się do całkowicie nowych form nauczania oraz do całkowicie nowej sytuacji (jak np. wprowadzenie na lekcje muzyki w szkole nowej osoby do prowadzenia zajęć).

W pierwszych dwóch latach prowadzenia projektu (oraz w czasie prowadzenia badań pilotażowych) wystąpiły duże trudności w tworzeniu materiałów szkoleniowych oraz

Cajon – skrzynka perkusyjna, drewniany instrument perkusyjny pochodzący z Afryki.

¹¹ www.jedemkind.de/informationen.

dydaktyczno-metodycznych dla nauczycieli muzyki [Beckers 2009, s. 50]. Zauważalny był brak ogólnego *curriculum*, programów nauczania dla nauczycieli muzyki w szkołach, jak i dla nauczycieli instrumentalistów. Z powodu braku materiałów, zwłaszcza do gry zespołowej, nauczyciele biorący udział w projekcie skarżyli się na ogrom pracy związanej z samodzielnym, wielogodzinnym, przygotowywaniem transkrypcji nut dla dzieci [Beckers i Beckers 2008, s. 84–85].

Kolejnym problemem był brak jasno sformułowanych głównych pedagogiczno-muzycznych celów programu. Cele te ogniskują się w większym stopniu (co także będzie widoczne w wynikach końcowych) na „Transeffekte”, czyli na efektach dodatkowych, stanowiących efekt uboczny (tj. wpływ muzykowania na wzrost koncentracji, czy też zmniejszenie zachowań agresywnych u dzieci), a nie na głównych celach stricte pedagogiczno-muzycznych programu (podniesienie efektywności nauki gry na instrumencie, ocena jakości nauczania, zdobycie kompetencji muzycznych, zwiększenie zainteresowań muzyką przez uczestników projektu itp.).

Dla niektórych krytyków program JeKi stanowi dużą konkurencję dla szkoły muzycznej, która w Niemczech jest płatna. Nauką gry na instrumencie do tej pory zajmowały się bądź to szkoły muzyczne, prywatne instytucje, ogniska, bądź prywatni nauczyciele instrumentu. Niektórzy zarzucają organizatorom programu, iż „odciągają” dzieci od szkoły muzycznej, proponując naukę gry na instrumencie w szkole powszechnej. Program JeKi, który koncentruje się na nauce gry na wybranym instrumencie, stwarza zatem realną konkurencję, a nie tylko teoretyczne zagrożenie dla szkół muzycznych.

Kolejnym problemem jest partycypacja dzieci w projekcie. Okazuje się, że nie wszystkie dzieci, które chcą kontynuować naukę swojego instrumentu po szkole podstawowej, są przyjmowane do szkoły muzycznej, że ich umiejętności techniczne nie są wystarczające do podjęcia nauki gry na instrumencie w innej instytucji. Dzieci z programu JeKi nie są zwalniane z opłat za czesne w szkole muzycznej, co w opinii niemieckich ekspertów kończy „złoty okres wyrównywania szans”. Z drugiej strony, szkoły muzyczne nie są przygotowane na przyjęcie aż tak dużej liczby dzieci chcących kontynuować naukę po zakończeniu czteroletniego programu JeKi.

DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWA W RAMACH PROJEKTU

W ramach programu JeKi prowadzonych jest (niektóre znajdują się w fazie końcowej, niektóre już się zakończyły) ca 13 projektów naukowych z 30 zaangażowanymi naukowcami z takich dziedzin, jak: psychologia, muzykologia, psychologia muzyki, pedagogika muzyczna, neuropsychologia¹². Programy badawcze umiejscowiono na terenie całych Niemiec na głównych Uniwersytetach (Bielefeld, Köln, Heidelberg, Frankfurt, Hamburg, Bremen, Braunschweig i inne) i prowadzono w latach 2009–2013. Program JeKi stanowi także platformę do wspierania młodej kadry naukowej, która jest nadal zaangażowana w projekty (pisząc raporty z badań oraz prace doktorskie). Możliwości rozwoju dają im bowiem nie tylko szkolenia i warsztaty metodyczne (warsztaty z metod badań empirycznych), opieka naukowa i interdyscyplinarna wymiana, ale także konferencje metodyczne

¹² <http://www.Jeki-forschungsprogramm.de/forschungsprojekte> (dostęp: 24.07.2014).

(Fachtagungen), na których omawiane są aktualne problemy w realizacji poszczególnych projektów [Heberle 2011]¹³.

Pytania projektowe oscylują wokół stopnia akceptacji, powodów rezygnacji uczniów z projektu, stopnia kooperacji podczas pracy w tandemie, ewentualnych problemów natury organizacyjno-metodycznej wynikających ze współpracy pomiędzy instytucjami, czy też efektów muzyczno-pedagogicznych i dodatkowych uzyskanych w programie. Ważnym problemem badawczym, zwłaszcza dla pedagogiki muzycznej i instrumentalnej, jest pytanie o stopień oddziaływania zajęć umuzykalniających na regulację emocji u dzieci, na zmianę preferencji muzycznych, czy też na lepszy stopień adaptacji i przystosowania społecznego. Najważniejsze z projektów badawczych to [Konsortium des JeKi-Forschungsschwerpunkts 2010]:

- **AMseL** – Neuropatyczność kształcenia muzycznego (Uniwersytet Graz, Uniwersytet w Heidelbergu);
- **GeiGe** – Warunki powodzenia oraz indywidualnego wspierania uczniów ze szkół podstawowych w pierwszym roku JeKi (Uniwersytet w Bielefeld, Akademia Muzyczna w Kolonii, Uniwersytet w Münster);
- **MEKKA** – Edukacja muzyczna a procesy poznawcze (Uniwersytet we Frankfurcie, Uniwersytet w Oldenburgu);
- **SIGrun** – Zajęcia instrumentalne w szkołach podstawowych (Uniwersytet w Bremie, Uniwersytet w Hamburgu, Uniwersytet w Braunschweig), badające stopień kooperacji pomiędzy nauczycielami, „Transfereffekte”, rozwój preferencji muzycznych oraz rozwój kulturalny uczniów biorących udział w projekcie;
- **BEGin** – Studia ewaluacyjne dotyczące grupowych lekcji instrumentu, grupowego muzykowania (Uniwersytet w Bielefeld);
- **Co-Teaching**, Kooperacja nauczycieli, uczenie w tandemie (Uniwersytet w Braunschweig);
- Centralna pula danych (Uniwersytet w Bremie);
- Koordynacja badań (Uniwersytet w Bielefeld).

W latach 2013–2016 w ramach projektu „Musikalische Bildungsverläufe” (przebieg edukacji muzycznej) zaplanowano kolejne projekty badawcze będące albo projektami własnymi, albo połączonymi współpracą z innymi instytucjami¹⁴.

- **AdaptiMus** – Adaptacyjność sytuacji uczenia się podczas lekcji muzyki i zespołów szkolnych (Akademia Muzyczna w Kolonii, Uniwersytet w Bielefeld);
- **Projekt AMseL II** – Audio- i neuroplastyczność wynikająca z nauki muzyki. Procesy dojrzewania elementarnych i złożonych osiągnięć uwagi słuchowej i słuchu u dzieci biorących udział w programie JeKi (Uniwersytet w Heidelbergu);
- **TIAMu** – Udział w nauce gry na instrumencie – aspekty edukacji muzycznej w późnym dzieciństwie (Uniwersytet w Bielefeld);
- **WilMa** – Oddziaływanie i długofalowe efekty aktywności muzycznej (Uniwersytet w Bremie, Uniwersytet w Hamburgu);
- Koordynacja projektów badawczych / koordynacja badań (Uniwersytet w Bielefeld).

¹³ Więcej informacji jest dostępnych na stronie www.Jeki-forschungsprogramm.de (dostęp: 24.07.2014).

¹⁴ <http://www.Jeki-forschungsprogramm.de/forschungsprojekte/musikalische-bildungsverlaufe> (dostęp: 24.07.2014).

Wyżej wymienione projekty badawcze ze względu na swoją różnorodność tematyczną oraz szeroki zakres badań będą wykorzystywały różnorodne kompleksowe metody badawcze. W projektach będą miały zastosowanie zarówno badania jakościowe (wywiady indywidualne i grupowe, analiza dokumentów, obserwacja zajęć, studium przypadku, jakościowa i ilościowa wideo-analiza) i ilościowe (wystandaryzowany kwestionariusz, testy muzyczne i projekcyjne) oraz badania przekrojowe i długofalowe [Heberle 2011, s. 50–51].

WNIOSKI Z BADAŃ PILOTAŻOWYCH

Wnioski z badań pilotażowych [Schulten, Beckers i Beckers 2007; Beckers i Beckers 2008] przeprowadzonych w roku 2006–2007 na wybranej grupie dzieci uczęszczającej do szkoły podstawowej w Bochum udowodniły, iż poprzez aktywny udział w projekcie nastąpił wzrost zainteresowania (pogłębienie zainteresowania) muzyką oraz wyrazem muzycznym. Program JeKi pomógł także w wychwyceniu przejawów zdolności a także rozwijaniu umiejętności muzycznych u dzieci. Nieodpłatny udział w pierwszym roku nauki przyczynił się do wzrostu zarówno muzycznych (znajomość instrumentów, ich brzemienia, słownictwa muzycznego, ogólnej wiedzy muzycznej), jak i niemuzycznych kompetencji u dzieci (koncentracja, pewność siebie, ogólne zadowolenie, zrównoważenie emocjonalne, obniżenie zachowań agresywnych) [Beckers i Beckers 2008, s. 74; Beckers 2009, s. 49]. W badaniach pilotażowych potwierdzono także wyraźny wzrost umiejętności techniczno-muzycznych w grze na instrumencie u dzieci biorących udział w projekcie. Kolejnym pozytywnym efektem udziału w programie było pewniejsze obchodzenia się z instrumentami muzycznymi przez dzieci podczas zajęć, wykazywanie większej odwagi, aby je wypróbować oraz gotowości percepcyjnej do „słuchania zarówno siebie, jak i innych” [Beckers i Beckers 2008, s. 185]. Zdaniem rodziców natomiast program JeKi przyczynił się do poszerzenia dostępu ich dzieci do muzyki, otwarcia się na muzykowanie oraz wzrostu wiary w ich muzyczne zdolności [Beckers i Beckers 2008, s. 185].

O pozytywnych efektach projektu może świadczyć liczba dzieci, które deklarowały, że chciałyby uczestniczyć w trzecim i czwartym roku nauki. Okazało się, iż ta liczba wynosi 80%, w przeciwieństwie do 20%, które było trochę i średnio zainteresowane kontynuacją udziału w projekcie [Beckers i Beckers 2008, s. 146]. Jedna piąta (20%) badanej grupy przyznała, że bardzo chętnie kontynuowałaby naukę gry na instrumencie w szkole muzycznej, natomiast dla jednej trzeciej (32%) nie wchodziło to w grę [Beckers i Beckers 2008, s. 147].

Jednym z ważniejszych aspektów badań pilotażowych było zbadanie metodyki gry na instrumencie. Ukazały one, iż zarówno sama koncepcja programu, jak i jej podstawy teoretyczne przykładają większą wagę do zabawowo-zorientowanych metod nauczania, a nie do wyników i efektów osiąganych przez dzieci. Rodzice dzieci biorących udział w programie JeKi uczęszczających na zajęcia w pierwszych dwóch latach byli zadowoleni i wysoko oceniali zarówno profesjonalizm nauczycieli muzyki, same zajęcia (koncepcję zajęć) oraz dydaktyczno-metodyczną koncepcję pt. „Uczenie się poprzez obserwację i doświadczenie” („Lernen durch Anschauung und Erfahrung”). Nie są to jednak cele, jakie powinny towarzyszyć programowi zajmującemu się szerzeniem nauki gry na instrumencie, ponieważ celem takiego projektu w pierwszej kolejności powinien być wzrost umiejętności i zdolności technicznych dziecka w grze na instrumencie.

Kolejnym celem badawczym było zbadanie stopnia akceptacji programu, zarówno przez nauczycieli, dzieci w nim uczestniczących, jak i ich rodziców. Wnioski z badań z programu BEGIn, prowadzonego na Uniwersytecie w Bremen i Bielefeld [Busch i Kranefeld 2012] z drugiego roku nauki, przedstawiają się następująco. Na stopień akceptacji programu mają wpływ następujące czynniki:

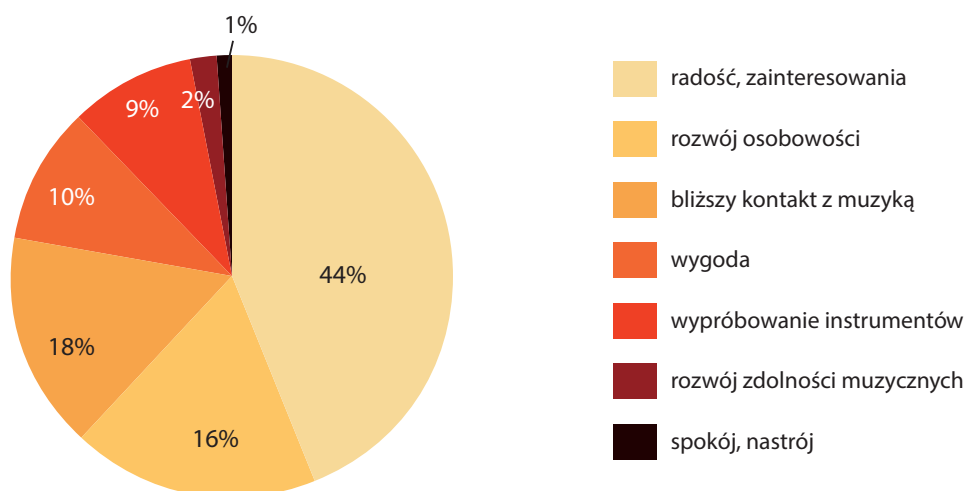
- Muzyczne pochodzenie rodziców;
- Wsparcie rodziców w zajęciach muzycznych oraz w procesie ćwiczenia na instrumencie;
- Status ekonomiczno-społeczny (1/3 dzieci z najwyższej grupy społecznej nie bierze udziału w programie, a ogólnie ca 60% nie było zainteresowane kontynuacją zajęć w drugim roku nauki);
- Ocena programu przez rodziców, ocena postrzegania wpływu programu na rozwój ogólny dziecka, nawet bardziej niż na rozwój „samoświadomości muzycznej” („musikalische Selbstkonzept”);
- Ocena kosztów przez rodziców (zbyt wysokie = rezygnacja);
- Nieuczęszczanie na inne zajęcia muzyczne, np. w szkole muzycznej.

Wysoka ocena programu JeKi przez rodziców idzie w parze z ich własnym poziomem zainteresowań kulturą oraz muzyką. Wyniki badań **BEGIn** potwierdzają, iż najbardziej zainteresowana programem jest mieszczańska klasa o średnim statusie ekonomiczno-społeczny, która sama chętnie interesuje się rozwojem kulturalnym i chętnie uczestniczy w życiu muzycznym miasta. Wynik ten stoi w sprzeczności z głównym założeniem projektu, którego celem była przede wszystkim inkluzja oraz wyrównanie szans w uczestnictwie w kulturze (czyli skierowanie działań zwłaszcza w stronę wykluczonych części społeczeństwa pochodzącego z najniższych klas społecznych, posiadającego niski status ekonomiczny, czyli np. dzieci imigrantów).

Podczas badań stopnia akceptacji pytano także o zalety i wady uczestnictwa w programie. Wyniki dotyczące zalet prezentuje Rys. 2. Okazało się, iż największą zaletą JeKi jest rozwój zainteresowań (nie tylko) muzycznych oraz wiele radości wyniesionej z zajęć (44%). Kolejnym ważnym aspektem uczestnictwa w programie jest rozwój osobowości (16%) oraz nawiązanie bliższego kontaktu z muzyką (18%). Na kolejnych miejscach dzieci wskazywały na wygodę i komfort zajęć (zajęcia odbywają się w szkole ogólnokształcącej) oraz możliwość wypożyczenia instrumentu nawet na okres trzech lat [Busch i Kranefeld 2012].

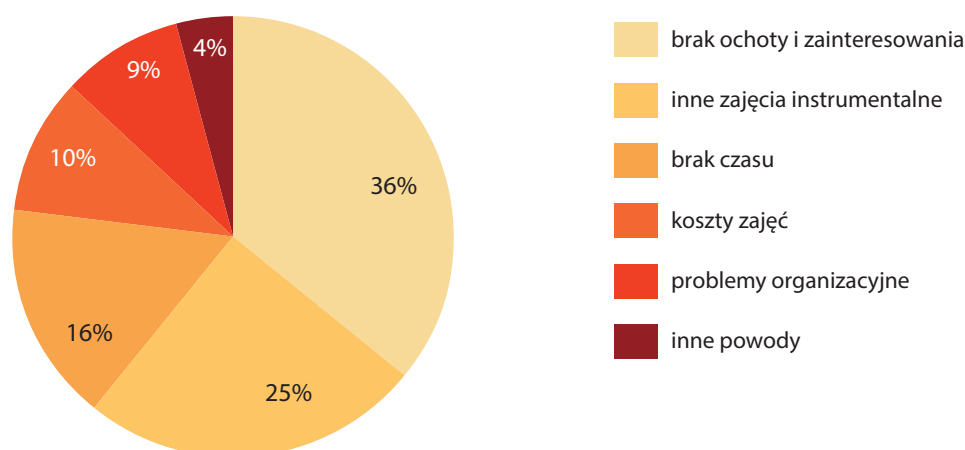
Zdecydowanie inaczej przedstawia się sytuacja, jeżeli spytamy o wady programu i powody odmowy uczestnictwa w programie, który, jak już zostało wspomniane, skierowany jest do wszystkich dzieci, niezależnie od rasy, religii, wyznania oraz statusu ekonomicznego. Okazuje się bowiem, iż jedną czwartą wszystkich powodów rezygnacji stanowiły inne zajęcia muzyczne, np. nauka gry na instrumencie w szkole muzycznej lub u prywatnego nauczyciela. Kolejnymi powodami podawanymi przez dzieci i ich rodziców były: brak czasu (16%) oraz problemy organizacyjne (9%), które odnoszą się w większym stopniu do organizacji całego życia rodzinnego. Zdecydowanie najczęściej podawanym powodem odmowy był brak zainteresowań muzycznych wykazywanych zdaniem rodziców przez dziecko. Ponad 1/3 rodziców uznała, iż ich dziecko nie posiada zainteresowań i uzdolnień w tym kierunku. Okazuje się natomiast, iż same koszty uczestnictwa

Zalety uczestnictwa w programie



Rys. 2. Zalety uczestnictwa w programie JeKi

Powody rezygnacji z udziału w programie



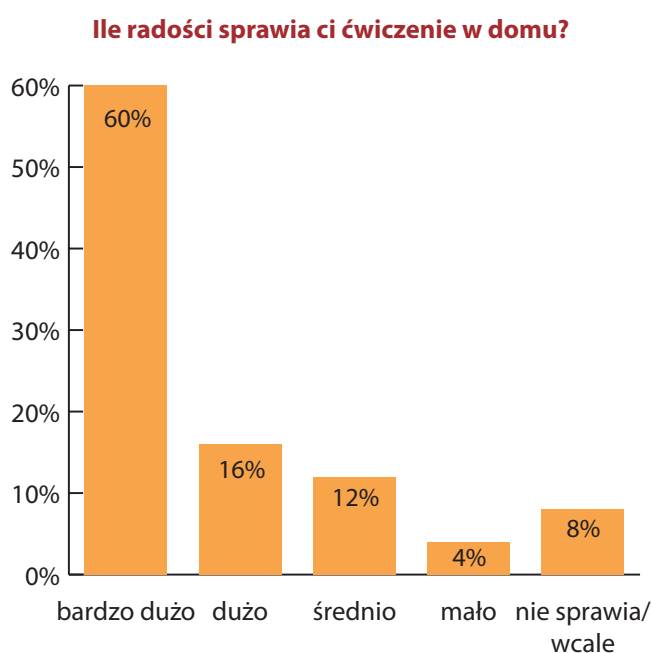
Rys. 3. Powody rezygnacji z udziału w programie JeKi

w programie, które zresztą są niewielkie, stanowiły przeszkodę jedynie dla 10% badanych. Wszystkie powody rezygnacji zilustrowano na wykresie (Rys. 3).

Podsumowując, program JeKi ma swoje zalety i wady. Niewątpliwą zaletą programu jest radość płynąca z aktywności muzycznej, wspólnego muzykowania oraz poznawania i grania na instrumentach. Największą przeszkodą natomiast brak ochoty i zainteresowania muzyką oraz brak czasu na zajęcia dodatkowe.

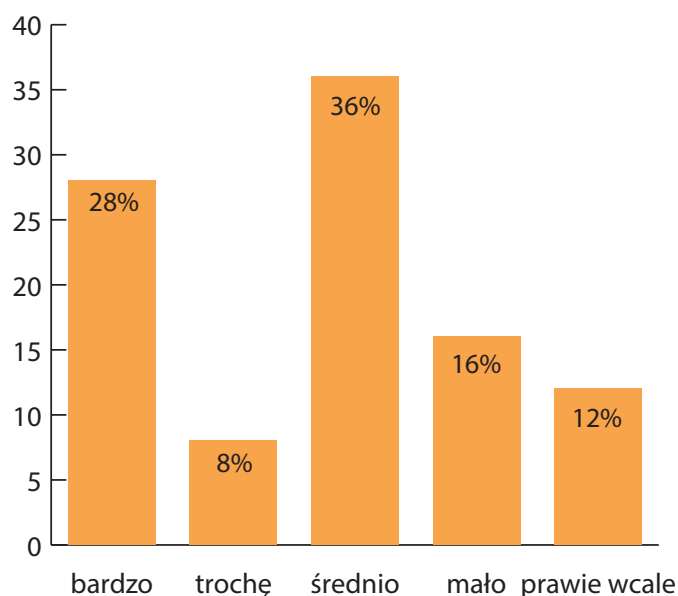
BADANIA DOTYCZĄCE ĆWICZENIA NA INSTRUMENCIE

Ważnym aspektem badanym w ramach projektu było ćwiczenie na instrumencie. W związku z tym, iż program JeKi nastawiony jest na naukę gry na instrumencie, ćwiczenie i przygotowanie do zajęć i do gry w zespole muzycznym jest ważnym aspektem sprawdzającym stopień motywacji dzieci do udziału w projekcie. Jak się okazało w badaniach pilotażowych problemy z ćwiczeniem miało ca 40% uczniów, którzy nie wynosili zbyt wiele radości z ćwiczenia w domu i przygotowywania się do zajęć. 12% uczniów nie ćwiczyło wcale bądź robiło to bardzo niechętnie. Z drugiej strony pozostałe 76% dzieci bardzo chętnie (z wielką radością) i średnio chętnie ćwiczyło (mniej lub bardziej regularnie) na wybranym przez siebie instrumencie w domu (patrz Rys. 4). Różnice w wynikach nauczania oraz ilości ćwiczenia wskazują na duże różnice w motywacji, zainteresowaniach oraz zaangażowaniu w projekt dzieci biorących w nim udział.



Rys. 4. Radość z ćwiczenia w domu

Badanie motywacji do gry i codziennego ćwiczenia na instrumencie obnażyło brak systematyczności i regularności pracy u niektórych uczniów. I tak: 1/3 badanych (28%) bardzo podobało się codzienne ćwiczenie w domu, kolejna 1/3 była umiarkowanie zadowolona z tego powodu, natomiast ostatnia część badanych (30%) czerpała bardzo niewiele przyjemności z codziennego muzykowania i ćwiczenia w domu (patrz Rys. 5). Może wynikać to z faktu, iż nie wszystkie dzieci były świadome, iż w ramach projektu trzeba będzie „coś robić”, czyli ćwiczyć regularnie na instrumencie. Niektóre nawet nie wypakowywały instrumentu w domu [Beckers i Beckers 2008, s. 68]. Faktem motywującym do ćwiczenia były pochwały nauczycieli oraz rodziców. 80% dzieci zgodnie przyznało, iż ich nauczyciel cieszył się, kiedy poćwiczyli zadany materiał w domu i byli przygotowani do zajęć. Podobna wielkość, bo 84% odnosi się do zadowolenia rodziców [Beckers i Beckers 2008, s. 143].

Czy podoba ci się codzienne ćwiczenie na instrumencie w domu?**Rys. 5. Motywacja do ćwiczenia na instrumencie w domu**

Ćwiczenie w domu nie zostało ocenione pozytywnie przez nauczycieli-instrumentalistów. Zgodnie stwierdzili oni, iż „z ćwiczeniem na instrumencie w domu jest generalnie bardzo źle! Jedni ćwiczyli w domu, drudzy nie. Co wtedy można zrobić na zajęciach grupowych?” [Beckers i Beckers 2008, s. 65–67]. Być może wynikało to z faktu, iż około 50% dzieci chciałoby grać na innym instrumencie. U innych dzieci występowały trudności w zakresie samoregulacji, organizacji ćwiczenia w domu, zarządzania czasem wolnym oraz stopnia zaangażowania w ten proces rodziców. Jedna dziewczynka stwierdziła, iż „nie może w domu ćwiczyć na flecie, bo mamę wtedy boli głowa!” albo „[...] bo mama jest zakochana, i jej nowy partner nie cierpi mojego instrumentu” [Beckers i Beckers 2008, s. 164], co jednoznacznie wskazuje na brak wsparcia rodziców w edukacji muzycznej dziecka. Inna uczennica wskazała na problem z zakresu samorealizacji i samodyscypliny stwierdzając, iż „Mama znowu zapomniała mi przypomnieć o ćwiczeniu (nie dopilnowała mnie)!!!”. Jak zatem widać na powyższych przykładach, problem z ćwiczeniem będzie występował zawsze tam, gdzie brakować będzie umiejętności samoregulacji uczenia się dzieci, gdzie rodzice nie będą zainteresowani projektem i nie będą „pilnować” dziecka podczas ćwiczenia, gdzie brakować będzie dyscypliny, regularności i motywacji do ćwiczenia u uczniów. Program pilotażowy potwierdził fakt, iż ćwiczenie dzieci w domu będzie zależało w pierwszej kolejności od zaangażowania rodziców oraz od ogólnej sytuacji w domu.

Cześć badań pilotażowych (ewaluacyjnych) miała charakter jakościowy i zajmowała się stopniem motywacji do udziału w projekcie. Dzieci uczestniczące w zajęciach zostały poproszone o podanie odpowiedzi na pytanie: Co ci się najbardziej podoba w pierwszym roku programu JeKi? Jak można było przypuszczać najczęściej dzieci wskazywały na możliwość wypróbowywania różnorodnych instrumentów, budowanie

nowych instrumentów, aktywność muzyczną, wspólne muzykowanie oraz granie na instrumentach. Na stopień motywacji dzieci miały wpływ takie czynniki, jak: możliwość wyboru instrumentu w drugim roku nauki, efekty poczynione w grze na instrumencie, ciekawe prowadzenie lekcji w pierwszym roku nauki, wsparcie rodziców, wysiłek i dobre przygotowanie do zajęć przez obydwu nauczycieli i inne [Beckers i Beckers 2008, s. 65 i n.].

Motywacja nauczycieli biorących udział w projekcie była badana za pomocą wywiadów (badania jakościowe). Z badań pilotażowych wynikało, iż zarówno nauczyciele nauczania zintegrowanego, jak i nauczyciele instrumentu byli bardzo zmotywowani i tym także tłumaczyli powodzenie projektu [Beckers i Becker 2008, s. 65 i n.]. Nauczyciele przekonali się, iż nie wszystkie dzieci będą i są tak samo zmotywowane, że trzeba zaakceptować fakt, iż nie wszystkie będą zainteresowane w takim samym stopniu udziałem w projekcie.

Podsumowując, możemy stwierdzić, iż wysoka motywacja do uczestnictwa w zajęciach JeKi niekoniecznie idzie w parze z wysoką motywacją do codziennego ćwiczenia na instrumencie w domu. Dużym plusem programu jest wysoka akceptacja programu przez dzieci oraz ich rodziców, duże zainteresowanie zajęciami, chęć uczestnictwa w nich oraz dostrzeżenie jego zalet.

BADANIA DOTYCZĄCE KOOPERACJI POMIĘDZY NAUCZYCIELAMI

Jednym z ważniejszych aspektów w programie JeKi jest współpraca pomiędzy nauczycielem muzyki (ze szkoły ogólnokształcącej), a dochodzącym na zajęcia nauczycielem instrumentu (najczęściej z okolicznej szkoły muzycznej). Problematykę tą poruszył projekt badawczy **GeiGe**, prowadzony w Hochschule für Musik Köln (Akademia Muzyczna w Kolonii, Niemcy) przez prof. Annę Niessen. Wyniki badań jakościowych opartych na wywiadach wskazują na następujące trudności pracy w tandemie [Niessen 2013, s. 50–52]

- Brak wspólnego czasu na przygotowanie zajęć;
- Brak wspólnej koncepcji pedagogiczno-muzycznej;
- Problemy komunikacyjne;
- Problemy merytoryczno-organizacyjne. Nauczyciele instrumentu są odpowiedzialni za „przygotowanie zajęć, muzykowanie i obchodzenie się z instrumentami”. Nauczyciele muzyki odpowiedzialni są za: „atmosferę w klasie, uciszanie uczniów, dyscyplinę w klasie podczas zajęć”.
- Inne problemy.

Nauczanie w tandemie polega na współpracy pomiędzy nauczycielem muzyki w szkole ogólnokształcącej a nauczycielem instrumentu ze szkoły muzycznej w pierwszym roku programu JeKi. Współpraca taka na ogół w praktyce pedagogicznej nie ma miejsca, ponieważ rzadko istnieje współpraca pomiędzy szkołą ogólnokształcąca, a innymi instytucjami, tj. szkołą muzyczną. W projekcie JeKi szkoły muzyczne występują w roli partnerów fundacji i organizują lekcje muzykowania wspólnie ze szkołami podstawowymi. Problemem jest jedynie fakt, iż nauczyciel instrumentu „jeździ” od szkoły do szkoły na te zajęcia. W każdej szkole jest tylko kilka godzin i nie należy do kadry nauczycielskiej żadnej ze szkół. Jest jedynie gościem, który prowadzi – wspólnie z nauczycielem muzyki – dodatkowe, popołudniowe zajęcia z gry na instrumencie dla wszystkich chętnych dzieci.

Innym problemem jest niewystarczająca przestrzeń dla prowadzenia zajęć z instrumentu dla dużej liczby dzieci (zespoły) we wszystkich szkołach podstawowych, a także brak możliwości przechowywania dokumentów, materiałów, nut przez nauczycieli instrumentu w szkołach podstawowych. Współpraca w tandemie prowadzi także do problemów, ponieważ współdziałanie szkół muzycznych i szkół podstawowych nie zawsze działa sprawnie. Nauczyciele instrumentów czują się jak goście, nie posiadają klucza do sali, nie mają kontaktu ze szkołą, nie są członkami rady pedagogicznej. Zdarzało się, że nauczyciele instrumentu czasami stali przed „zamkniętymi drzwiami”, nie były dla nich przygotowane pomieszczenia bądź nie mieli do dyspozycji miejsca do przechowywania instrumentów. Innym problemem z zakresu logistyki – zwłaszcza w pierwszym roku projektu – był dostęp do instrumentów, materiałów i urządzeń potrzebnych do zajęć. Pytanie skierowane do organizatorów brzmiało: Kto ma to zapewnić? Szkoła podstawowa czy szkoła muzyczna? Na to pytanie do tej pory nie znaleziono odpowiedzi.

W projekcie bardzo cenne i ważne jest zarówno wykształcenie i doświadczenie nauczycieli muzyki, jak i pedagogów instrumentalistów. Mimo dużej bliskości wykształcenia istnieją między tymi dwiema grupami nauczycieli duże różnice. I tak: nauczyciele instrumentu nie mają doświadczenia w pracy z grupą, są raczej przyzwyczajeni do nauczania indywidualnego (*one-to-one-tuition*), natomiast nauczyciele muzyki nie mają tak szerokiej wiedzy i doświadczenia z zakresu pedagogiki instrumentalnej oraz prowadzenia zespołów jak nauczyciele ze szkół muzycznych.

Podobną tematyką zajmował się projekt **SIGrun** na Uniwersytecie w Hamburgu i Braunschweig [Özdemir i Kulin 2012]. Wyniki badań przeprowadzonych przez Melanie Özdemir i Sabine Kulin dotyczące rodzajów kooperacji i współpracy pomiędzy nauczycielami, opierające się na wywiadach, wskazują, iż praca w tandemie nie prowadzi do polepszenia kooperacji pomiędzy nauczycielami. Najczęściej spotykanymi formami współpracy pomiędzy nauczycielem muzyki i instrumentu w pierwszym roku nauki była kooperacja zdarzeniowa (wymiana informacji, pomoc wzajemna), kooperacja instytucjonalna (szkoła podstawowa i szkoła muzyczna) oraz kooperacja osobowa (wspólne przygotowanie zajęć, podział pracy) [Özdemir i Kulin 2012].

Jak wskazują badania dotyczące kooperacji, nie przebiega ona bezproblemowo. Warto zaznaczyć, iż pomysł nauczania w tandemie (kooperacji) jest pomysłem nowym, ciekawym, dotąd jeszcze niepraktykowanym, lecz jednocześnie kontrowersyjnym. Przy odpowiednim wykorzystaniu potencjału obu stron mógłby on przynosić wiele korzyści oraz podnosić efektywność kształcenia. Z drugiej jednak strony mentalnie jest on trudny do przeprowadzenia – na co szczególnie wskazują wyniki badań, ponieważ oba środowiska nauczycielskie nie są przyzwyczajone do tak ścisłej współpracy (praca ramie w ramię), podziału ról oraz wspólnego dochodzenia do celu. W tej pojętej współpracy ważne jest wyraźne określenie zadań, zakresów działania i charakteru współpracy pomiędzy dwoma pedagogami.

DYSKUSJA

Plusy i minusy programu.

Program JeKi ma w Niemczech tyle samo zwolenników, ile przeciwników. Niewątpliwie dużym plusem programu jest jego powszechność (program chce objąć sobą wszystkie dzieci z danego miasta, regionu, landu niezależnie od statusu ekonomicznego i pochodzenia socjalnego) oraz cel projektu, który walczy z wykluczeniem społeczno-kulturalnym. Jak wcześniej zostało wspomniane, celem programu JeKi jest poprawa warunków ramowych kształcenia muzycznego i kulturalnego w Niemczech. Z naukowego punktu widzenia cieszy duża liczba projektów badawczych oraz szerokie podejście metodologiczne, wykorzystujące zarówno metody ilościowe, jak i jakościowe. Nie dałoby się tego jednak osiągnąć, gdyby nie duże wsparcie finansowe, które płynie zarówno ze strony państwa (Ministerstwo Nauki i Badań), stowarzyszeń, jak i prywatnych sponsorów.

Z perspektywy metodologiczno-pedagogicznej program JeKi dba o ogólnonarodowe umuzykalnienie dzieci w ramach edukacji wczesnoszkolnej, daje im wiele radości z muzykowania oraz stanowi ciekawą formę zajęć pozalekcyjnych. Muzykowanie zespołowe, które ma miejsce w 3 i 4 roku nauki wzbogaca uczniów o nowe umiejętności wykonawcze i osobiste doświadczenia muzyczne, wdraża do współdziałania i współodpowiedzialności oraz stymuluje muzyczny rozwój dzieci biorących w nim udział. Ponadto pogłębia społeczny i estetyczny wachlarz przeżyć uczniów związanych z muzyką, jej uprawianiem i upowszechnianiem.

Niewątpliwie trudnym problemem było nie tylko skoordynowanie muzykowania zespołowego, ale także samo rozwiązanie problemów metodycznych, organizacyjnych oraz repertuarowych i kadrowych (potrzeba wielu nauczycieli instrumentalistów – nauczycieli perypatetycznych). Mimo początkowych trudności udało się stworzyć barwne, ciekawe pod względem treściowym i merytorycznym materiały dydaktyczne dla nauczycieli muzyki (materiały nutowe, opracowania utworów na potrzeby orkiestry i małych zespołów, podręczniki dla nauczycieli itp.).

Do wad projektu można zaliczyć jego wielkość, która uniemożliwia sprawne i bezproblemowe jego przeprowadzenie na wszystkich szczeblach i we wszystkich placówkach jednocześnie. Osobiście martwi mnie brak ostatecznych wyników badań oraz publikacji raportów końcowych (przynajmniej z części projektów, które trwały do 2013 roku). Wyobrażam jednak sobie, iż analizy danych (zarówno ilościowych, jak i jakościowych) pochodzące od tylu tysięcy badanych, mogą nastroczać wiele trudności.

Zastanawiające są cele programu, które skupiają się w większym stopniu na pracy z nierównościami społecznymi, a nie na kształceniu i rozwoju zdolności muzycznych, muzycznej samoświadomości muzycznej („musikalisches Selbstkonzept”), czy też umiejętności gry na wybranym przez dziecko instrumencie. Spodziewam się zatem ogólnie niewielkich efektów końcowych dotyczących zwłaszcza muzycznej strony projektu.

Kolejnym problematycznym aspektem projektu jest praca w duecie, kooperacja pomiędzy nauczycielem muzyki ze szkoły ogólnokształcącej, a nauczycielem instrumentu ze szkoły muzycznej. Z drugiej jednak strony program JeKi wykorzystał w maksymalny sposób lokalny potencjał kadrowo-muzyczny, poszerzył rynek pracy dla muzyków i nauczycieli-instrumentalistów oraz wykreował nowy zawód „nauczyciela perypatetycznego”.

PODSUMOWANIE

Podsumowując, program JeKi należy do nowoczesnych programów z dziedziny pedagogiki muzycznej, który może uratować niemiecką edukację muzyczną. Nowoczesna edukacja muzyczno-artystyczna jest nie tylko szansą na szeroki rozwój atrakcyjnych dla dzieci i młodzieży form rozwijających ich umiejętności i kompetencje muzyczne, lecz wynika z konieczności podyktowanej zmianami kulturowo-cywilizacyjnymi [por. Białkowski, Grusiewicz, Michalak 2010, s. 12]. Powinniśmy uczyć się od naszych zachodnich sąsiadów, u których muzyka służy przede wszystkim ludziom i środowisku. W Polsce natomiast dominuje od lat „obraz muzyki jako abstrakcyjnego i nieosiągalnego ideału piękna” [Machnikowska-Peschen 2014, s. 154]. Warto byłoby postarać się o „sprowadzenie muzyki na ziemię”.

Program JeKi stanowi – pomimo swoich wad – atrakcyjną propozycję szkolno-muzycznych zajęć pozalekcyjnych dla edukacji wczesnoszkolnej. W Raporcie z 2007 roku realizowanym w ramach projektu „Edukacja muzyczna w Polsce. Stan – uwarunkowania – pożądane obszary zmian przez Polską Radę Muzyczną” (2007) – sami nauczyciele edukacji muzycznej proponują położenie większego nacisku na zajęcia pozalekcyjne. Jednocześnie jedynie niewielu z nich (ca 30%) wskazało na potrzebę bardziej radykalnych zmian, tj. np.: wprowadzenie indywidualnych bądź zbiorowych lekcji gry na instrumentach tradycyjnych i elektronicznych [Białkowski, Grusiewicz, Michalak 2010, s. 21]. Wprowadzenie podobnych programów do polskich szkół ogólnokształcących byłoby zatem dużym problemem zarówno na poziomie mentalnym, programowo-organizacyjnym, jak i metodycznym oraz systemowym.

Szkołom muzycznym i ogólnokształcącym w Polsce potrzeba „nowych form kształcenia, innych niż te, zawarte w ogólnie obowiązujących normach formalno-prawnych” [Jankowski 2012, s. 165]. Chodzi tutaj przede wszystkim o formy „stałego, a nie incydentalnego oddziaływania” na środowisko, zapewniając szersze możliwości kształcenia – także w innej formie i zakresie, jak miało to miejsce do tej pory – oraz lepsze wykorzystanie kadry muzyków [Jankowski 2012, s. 166]. Korzystnym i efektywnym pomysłem byłoby stworzenie podwalin dla współpracy szkolnictwa muzycznego z różnymi instytucjami, a najlepiej z instytucjami oświaty zwłaszcza, że „aktualnie szkolnictwo ogólnokształcące przechodzi coraz głębsza zapaść w dziedzinie wychowania estetycznego, w tym muzycznego” [Jankowski 2012, s. 172]. Zaletą tej współpracy byłaby możliwość dotarcia z programami muzycznymi do lokalnej i regionalnej sieci szkół ogólnokształcących, większa kooperacja i współdziałanie (nauka gry na instrumentach, prowadzenie zespołów) oraz możliwość prowadzenia bardziej ambitnych programów, projektów, inicjatyw muzycznych (tj. wystawianie musicali dziecięcych) i inne [Jankowski 2012].

Na zakończenie warto wspomnieć także o innych programach działających aktualnie w Niemczech. Są to programy wokalne, które promują i rozwijają umiejętności wokalne u dzieci ze szkół podstawowych. Do tych programów należą m. in.: Toni (NRW), Jedem Kind seine Stimme (JeKiSti, Neuss), Jedem Kind seine Stimme (JEKISS, Münster), Primacanta (Frankfurt/Main), Singen macht Sinn (Paderborn, Detmold), Klasse im Puls (Nürnberg, Erlangen), Chor:klasse (Niedersachsen), czy też Singpause (Düsseldorf).

Program JeKi (i inne programy wokalne) powinien być inspiracją dla polskiego szkolnictwa muzycznego, gdzie od lat myśli się nad połączeniem dwutorowego kształcenia muzycznego, o którym pisze Rakowski [2010] oraz nad zwiększeniem współpracy między szkołami powszechnymi i muzycznymi. Życzymy sobie, aby w polskim systemie szkolnictwa muzycznego działo się tak dużo, prowadzonych było tak wiele muzyczno-pedagogicznych projektów, jak ma to aktualnie miejsce w Niemczech.

BIBLIOGRAFIA:

- Beckers Erich, Beckers Renate (2008), *Faszination Musikinstrument – Musikmachen motiviert. Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt „Jedem Kind ein Instrument”*, Theorie und Praxis der Musikvermittlung: Bd. 7, Berlin: Lit-Verlag.
- Beckers Erich, Beckers Renate, Schulten Marie-Luise (2007), *Wissenschaftliche Begleitung des Projektes „Jedem Kind ein Instrument”*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Beckers Erich (2009), *Guter JeKi-Unterricht – aber wie?*, „Üben und Musizieren”, 5, s. 48–50.
- Białkowski Andrzej (2002), *Wyznania współczesności a nowe myślenie o edukacji muzycznej*. [W:] Violetta Przeremska (red.), *Problemy współczesnej edukacji muzycznej*. Zakład Pedagogiki Muzycznej Uniwersytetu Łódzkiego (s. 5–12). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Białkowski Andrzej (2006), *Powszechna edukacja muzyczna*. [W:] Andrzej Białkowski (red.), *Edukacja muzyczna. Tożsamość i praktyka* (s. 35–42). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Białkowski Andrzej (2012), *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych znaczeń i obszarów działania*. [W:] Andrzej Białkowski (red.), *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce* (s. 57–70). Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca.
- Białkowski Andrzej, Grusiewicz Mirosław, Michalak Marcin (2010), *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*. Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”.
- Białkowski Andrzej, Grusiewicz Mirosław, Michalak Marcin (2010), *Problemy i wyzwania edukacji muzycznej w Polsce*. [W:] Andrzej Białkowski, Grusiewicz Mirosław, Michalak Marcin (red.), *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje* (s. 11–36). Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”.
- Busch Thomas, Kranefeld Ulrike (2012), *Sind Mädchen die besseren Optimisten im Umgang mit Musik? Prädiktoren des musikalischen Selbstkonzepts in der Klassenstufe 2*. „Beiträge empirischer Musikpädagogik”, Bd.3, Nr.1, s. 1–28.
- Busch Thomas, Kranefeld Ulrike (2013), *Selbstüberzeugungen und Programmteilnahme: Wie entwickelt sich das musikalische Selbstkonzept im Programm „Jedem Kind ein Instrument”?*. „Beiträge empirischer Musikpädagogik”, Bd. 4, Nr 1, s. 1–30.
- Ciesielski Rafał (2010), *Ślepy zaulek powszechnej edukacji muzycznej*. [W:] Andrzej Białkowski, Mirosław Grusiewicz, Marcin Michalak (red.), *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje* (s. 107–117). Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”.
- Cloppenburg Monika, Bosen Martin (2012), *Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht zu mehr Lehrerkooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften in der Grundschule*. [W:] Jens Knigge, Anne Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung, 33. Essen: Die Blaue Eule, s. 172–194.
- Chmurzyńska Małgorzata (2012), *Przedmiot główny – instrument. Nauczyciele i nauczanie*. [W:] Wojciech Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia* (s. 35–55). Warszawa: IMIT.
- Fatyga Barbara (2009) (red.). *Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia? Raport o problemach edukacji kulturalnej w Polsce dla Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego*, Warszawa: MKiDN.
- Franz-Özdemir Melanie (2012), *Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind ein Instrument”*. [W:] Jens Knigge, Anne Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung, 33. Essen: Die Blaue Eule, s. 132–151.

- Gozdecka Maria (2008), *Profesjonalizm nauczycieli muzyki w kontekście tradycyjnych i nowoczesnych metod nauczania*. [W:] Maria Gozdecka, Mirosław Grusiewicz (red.), *Współczesne oblicza edukacji muzycznej* (s. 125–136). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Greuel Thomas, Kranefeld Ulrike, Szczepaniak Elke (Hg.) (2010), *Jedem Kind (s)ein Instrument. Die Musikschule in der Grundschule*. Musik im Diskurs, 23. Aachen: Shaker .
- Hargreaves David, North Arthur (2001), *Musical Development and Learning. The International Perspective*. Continential. London–New York.
- Heberle Kerstin (2011), *Forschungsfeld JeKi*. „Diskussion Musikpädagogik”, 5, s. 59–61.
- Heberle Kerstin, Kranefeld Ulrike (2012), „Bei ihm klingt das so komisch!” *Perspektiven der Interpretativen Unterrichtsforschung auf den Umgang mit Differenz im JeKi-Gruppeninstrumentalunterricht*. „Beiträge empirischer Musikpädagogik”, Bd. 3, Nr. 1, s. 1–16.
- Jankowski Wojciech (2006), *Edukacja muzyczna w perspektywie porównawczej*. [W:] Andrzej Białkowski (red.), *Edukacja muzyczna. Tożsamość i praktyka* (s. 43–58). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Jankowski Wojciech (2010), *Pięć tez przeciw deprecjacji muzyki w szkole*. [W:] Andrzej Białkowski, Mirosław Grusiewicz, Marcin Michalak (red.), *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje* (s. 131–140). Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”.
- Jankowski Wojciech (red.) (2012), *Raport o stanie edukacji szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy, problemy, wnioski końcowe*. Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca.
- Konsortium des JeKi-Forschungsschwerpunkts (2010), *Der BMBF- Forschungsschwerpunkt zu 'Jedem Kind ein Instrument' in Nordrhein-Westfalen und Hamburg*. [W:] Niels Knolle (Hg.), *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik*. Musikpädagogische Forschung, 31. Essen: Die Blaue Eule, s. 275–304.
- Özdemir Melanie, Kulin Sabrina (2011), *Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartungen und Umsetzungen*. „Beiträge empirischer Musikpädagogik”, Bd. 2, Nr. 2, s. 1–27.
- Niessen Anne (2013), *Individuelle Förderung in Musik. Empirische Perspektiven auf Musikunterricht an der Grundschule und das erste Schuljahr im Programm „Jedem Kind ein Instrument”*. „Diskussion Musikpädagogik” (59), s. 43–55.
- Niessen Anne (2014), *Die Rahmenbedingungen der Lehrendenkooperation im ersten Jahr des musikpädagogischen Programms 'Jedem Kind ein Instrument'. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie*. „Beiträge empirischer Musikpädagogik”, Bd. 5, Nr. 2, s. 1–23.
- Niziurski Mirosław (2008), *Wychowanie muzyczne – potrzeba radykalnej reformy*. [W:] Maria Gozdecka, Mirosław Grusiewicz (red.), *Współczesne oblicza edukacji muzycznej* (s. 13–18). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Polska Rada Muzyczna (2007), *Edukacja muzyczna w Polsce. Stan – uwarunkowania – pożądane obszary zmian*.
- Przychodzińska Maria (2005), *Edukacja muzyczna dziś. Idee – pytania – niepokoje*. „Edukacja Muzyczna”, nr 1.
- Rakowski Andrzej (2010), *Powszechna edukacja muzyczna – historia narodowego niepowodzenia*. [W:] Andrzej Białkowski, Mirosław Grusiewicz i Marcin Michalak (red.), *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje* (s. 119–131). Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”.
- Rogalski Eugeniusz (1993), *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Ross Malcolm (1995), *What's wrong with School Music*, „British Journal of Music Education”, 1995, no 3, s. 185–201.

Szwarcman Dorota (2010), *Głuche ucho*. [W:] Andrzej Białkowski, Mirosław Grusiewicz, Marcin Michalak (red.), *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje* (s. 156–164). Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”.

Twarowska Maria Elwira (2012), *Uczeń w systemie – od rekrutacji do okresu poszkolnego*. [W:] Wojciech Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia* (s. 107–134). Warszawa: IMIT.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE:

Jedem Kind ein Instrument, <https://www.jedemkind.de/polnisch/> (dostęp: 24.07.2014).

Jedem Kind ein Instrument, Informacje ogólne: [www.jedemkind.de\(NRW\)](http://www.jedemkind.de(NRW)) oraz <http://www.hamburg.de/JeKi/>, <http://www.JeKi-bayern.de/>, <http://www.JeKi-in-mv.de/>, <http://www.lvdm-sachsen.de/r-aktuell-a-110.html>, http://kultur.bildung.hessen.de/musik/pro_koop/JeKi/index.html (dostęp: 24.07.2014).

Jedem Kind ein Instrument – Forschungsprogramm, <http://www.JeKi-forschungsprogramm.de/> <http://www.JeKi-forschungsprogramm.de/forschungsprojekte/>, <http://www.JeKi-forschungsprogramm.de/publikationen/>, <http://www.JeKi-forschungsprogramm.de/forschungsprojekte/musikalische-bildungsverlaufe> (dostęp: 24.07.2014).

Artistic studies in the European Union, <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+CRE+20090323+ITEM-022+DOC+XML+V0//EN> (dostęp: 24.07.2014).

Arts and Cultural Education at School in Europe EACEA, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, P9, Eurydice. Date of publication: 14 October 2009. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php (dostęp: 24.07.2014).

Bosen, A. JeKi: Die Zweifel sind übermächtig. Neue Musik Zeitung, <http://www.nmz.de/artikel/JeKi-die-zweifel-sind-uebermaechtig> (dostęp: 14.07.2014).

Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Richtlinien zur Förderung von Forschung zu den Projekten „Jedem Kind ein Instrument”. Hamburger Projekt, http://www.bmbf.de/pubRD/JeKi_hamburg.pdf, <http://www.bmbf.de/foerderungen/12401.php> (dostęp: 24.07.2014).

Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie (2010). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, http://www.wychmuz.pl/bezplatne-e-ksiazki_z_44.html (dostęp: 24.07.2014)

El Sistema, www.wikipedia.pl/elsistema (dostęp: 24.07.2014).

Eurydice. Sieć informacji i raportów o edukacji w Europie, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

21st Century Skills Map for the Arts. National Art Education Association, <http://www.arteducators.org/research/21st-century-skills-arts-map#sthash.KaTva14r.dpuf> (dostęp: 27.04.2014).

21st Century Skills Arts Map. Raport amerykańskiej organizacji Partnership for 21st Century Skills, http://www.p21.org/dosuments/P21_arts_map_final.pdf (dostęp: 12.07.2014).

Kulturstiftung des Bundes. Jedem Kind ein Instrument, http://www.kulturstiftung-des-bundes.de/cms/de/programme/kunst_der_vermittlung/archiv/jedem_kind_ein_instrument_2929_162.html (dostęp: 21.07.2014).

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalles. Jedem Kind ein Instrument, <http://www.mfkjks.nrw.de/kultur/themen/jedem-kind-ein-instrument.html> (dostęp: 20.07.2014).

Road Map for Arts Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisbon, 6–9 March 2006, http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (dostęp: 24.07.2014).

„Jedem Kind ein Instrument” as an example of overcoming the problems of music education in Germany. What Polish music education can learn from its Western neighbour

SUMMARY:

The main aim and idea of the paper is to present the JeKi (Jedem Kind ein Instrument) project, carried out in Germany since 2009. The program is meant to heal German music education and to provide all the children from the first to the fourth year of a primary school with instrument-playing classes. The key point of our Western neighbour's proposal is to integrate music education with general education, as well as to create possibilities of covering with it the poorest, excluded environments that do not have adequate financial resources to provide a child with paid lessons in instrument-playing at a music school. The JeKi program is the answer to the crisis of music education in Germany and an idea for 'new thinking in and about music education' within the general educational system. It is also a proposal that requires opening up to new experiences, testing a new educational model, breaking up with the previous routine and standard way of thinking about the role of music education. In the article there are presented the main aims of the program, the results of pilot studies and of some research projects.

KEYWORDS: music education, primary school, special programs, playing an instrument, instrumental pedagogy, Germany.