

WARTOŚCI W MUZYCE

TOM 2

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO



KATOWICE 2009

Praca podejmująca problematykę wartości w muzyce, ze szczególnym uwzględnieniem norm estetycznych i artystycznych w procesie edukacji na szczeblu szkoły wyższej, jest cennym wkładem środowiska uniwersyteckiego w Cieszynie, znanego z ciekawych inicjatyw artystycznych i naukowych, w rozwój aksjologicznych podstaw kształcenia nauczycieli przedmiotów artystycznych. [...]

Wyniki zaprezentowanych badań i wiele ciekawych przemyśleń autorów [...] wskazują, jak ich wysiłek badawczy może prowadzić do konstruowania naukowych podstaw wychowania estetycznego [...], ewolucji celów i rozwoju pedagogiki muzyki. [...]

Niewątpliwą zaletą recenzowanej pracy zbiorowej jest jej oryginalna problematyka, zakres relacjonowanych badań [...]. Uważam, że pozycja ta powinna znaleźć się w wykazie publikacji akademickich, adresowanych do nauczycieli akademickich, studentów i szerokiego kręgu odbiorców zainteresowanych podjętą problematyką.

Z recenzji wydawniczej
prof. dr hab. Ireny Chyły-Szypułowej



WARTOŚCI W MUZYCE

**Wartości kształcące i kształtowane
u studentów
w toku edukacji szkoły wyższej**

TOM 2



NR 2695

WARTOŚCI W MUZYCE

Wartości kształcące i kształtowane u studentów w toku edukacji szkoły wyższej

TOM 2

pod redakcją
Jadwigi Uchyły-Zroski



Redaktor serii: Muzyka
Krystyna Turek

Recenzent
Irena Chyła-Szypułowa

Publikacja będzie dostępna — po wyczerpaniu nakładu — w wersji internetowej:

Śląska Biblioteka Cyfrowa
www.sbc.org.pl

Spis treści

Wprowadzenie (*Jadwiga Uchyła-Zroski*) | 7

Część I **Wartości w refleksji naukowej i rozważaniach teoretycznych**

Bogumiła Mika: Społeczne determinanty odbioru muzyki | 13

Rafał Ciesielski: Uczeń — kandydat na studia — student — absolwent edukacji muzycznej: postacie w labiryncie wartości. (Szkic do profilu aksjologicznego) | 24

Daniel Cichy: Nowa muzyka — *terra incognita*? Refleksja na marginesie prowadzenia zajęć dydaktycznych z historii muzyki XX i XXI wieku | 34

Zenon Mojżysz: Rola analizy muzycznej w kształtowaniu osobowości przyszłych muzyków | 39

Krystyna Turek: Folklor muzyczny w edukacji regionalnej (na przykładzie Wojewódzkiego Przeglądu Zespołów Folklorystycznych „Wici” w Chorzowie) | 49

Magdalena Szyndler: Folklor muzyczny jako element wielopłaszczyznowego procesu edukacji muzycznej | 57

Ryszard Solik: O doświadczeniu sztuk wizualnych w programie edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej | 65

Urszula Szuścik: Refleksyjność wartością edukacji przez sztukę | 73

Część II

Introcepcja wartości w działaniach praktycznych studenta i nauczyciela

- Witold Pieńkowski: Spojrzenie na wartości w muzyce (fortepianowej) z perspektywy własnych doświadczeń edukacyjnych i estradowych | 83
- Magdalena Jasińska-Żaba: Wybór środków dydaktycznych w procesie kształtowania wrażliwości muzycznej pianisty | 91
- Waldemar Sutryk: Kształtowanie osobowości dyrygenta w aspekcie techniki i środków wyrazu artystycznego | 106
- Aleksandra Zeman: Rola pedagoga w kształtowaniu osobowości przyszłego dyrygenta chóralnego. Wybrane zagadnienia | 111
- Krystyna Fleyczuk: Współpraca kompozytora i dyrygenta w procesie tworzenia interpretacji utworu muzycznego | 119
- Bogumiła Tarasiewicz: Emisja głosu — warsztat nauczyciela czy coś więcej? | 125

Część III

Wartości edukacyjne przedmiotów pedagogiczno-metodycznych. Z badań własnych

- Kazimierz Denek: Edukacja oparta o wartości | 139
- Jadwiga Uchyła-Zroski: Aktywność twórcza studentów a cele kształcenia pedagogiki twórczości | 159
- Ewa Kumik: Wartości niezbędne w kształtowaniu osobowości studenta — przyszłego nauczyciela szkoły muzycznej | 169
- Ewa Bogdanowicz: Kształcenie studentów w zakresie terapii muzycznej — z doświadczeń własnych | 181
- Mirosław Kisiel: Inspiracje pedagogiczno-artystyczne płaszczyzną kształtowania wartości estetycznych studentów pedagogiki w toku edukacji szkoły wyższej | 187
- Romualda Ławrowska: Kształtowanie kompetencji zawodowych studentów kierunków pedagogicznych poprzez aktywność muzyczną | 197
- Anna Watóła: Nauczyciel przedszkola w świetle potrzeb małego dziecka i kompetencji zawodowych — raport z badań | 212
- Lidia Kataryńczuk-Mania: Muzyczny aspekt kształcenia nauczycieli wychowania przedszkolnego | 220

Wprowadzenie

Współczesna rzeczywistość edukacyjna, będąca rezultatem zarówno wielu przemian zachodzących w otoczeniu społeczno-kulturowym szkoły wyższej, jak i w niej samej, wymusza konieczność stałego oglądu profilu kształcenia studentów kierunków muzycznych i modelu sylwetki absolwenta. Dokonujące się zmiany zmuszają pedagogów uczelni wyższych do namysłu nad celami i doborem treści kształcenia oraz analizą stanu przygotowania studentów do funkcji artystycznych i zawodowych jako kanonu ich niezbędnych kompetencji. Zawód muzyka, dyrygenta, nauczyciela muzyki powinien wykonywać człowiek kreatywny, twórczy, przedsiębiorczy, autonomiczny i otwarty na wartości. Istotne są przyjęte cele i zadania edukacji szkoły wyższej. Priorytety zmian szkoły wyższej wskazują na potrzebę stwarzania w edukacji takich sytuacji aksjologicznych, które będą studentom pomocne w rozpoznawaniu, akceptowaniu i przeżywaniu nabywanych treści. Wiedza, jak również umiejętności artystyczne stanowią podstawę dalszego rozwoju studentów oraz samokształcenia. Jak mówi Kazimierz Denek: „Wartości mają siłę sprawczą, pobudzają człowieka do działania i czynienia zmian”¹. **Postrzeganie przez studentów wartości w muzyce to świadome przyjmowanie, analizowanie własnych sądów i wyobrażeń, spostrzeganie cech i właściwości niezbędnych do tworzenia nowych pojęć, a także do nabywania umiejętności klasyfikowania i dokonywania indywidualnych wyborów.** To przede wszystkim doskonalenie własnej osobowości, warsztatu pracy artysty, muzyka i pedagoga². Kapitał osobowy studenta w postaci prezentowanych zdolności muzycznych i predyspozycji psychicznych

¹ K. Denek: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań—Toruń 1994, s. 37.

² J. Uchyla-Zroski: *Aksjologiczne konteksty edukacyjnej wspólnoty kształtowane przez muzykę w szkole wyższej*. W: *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*. Red. E.I. Laska. Rzeszów 2007.

wspierany jest przez system oddziaływań edukacyjno-artystycznych pedagoga akademickiego. Giętkość i obiektywizm myślenia studenta, celem tworzenia własnych rozwiązań artystycznych, wymaga ukształtowania człowieka otwartego na zmiany i pełnego odwagi twórczej. Muzyka jest ogólnodostępnym dobrem, zatem istotne kryterium w wyborze jej wartości zależy od indywidualnej decyzji młodego człowieka. Jakże ważna w okresie studiów staje się zasada „rządzenia samym sobą”. Wówczas działania studenta mogą obejmować następujące etapy:

- podejmowania uczestnictwa w różnych formach kontaktu z muzyką i sztuką,
- świadomości estetycznej, moralnej, transcendentnej,
- zainteresowania problematyką doskonalenia własnej osobowości i kompetencji muzycznych,
- osiągnięcia określonego poziomu krytycyzmu wobec prezentowanej wiedzy i umiejętności muzycznych,
- osiągnięcia określonego poziomu rozwoju samoświadomości artystycznej i ogólnej³.

Dynamika komunikacyjnego charakteru działań edukacyjnych w relacjach akademickich mistrz — uczeń w dużej mierze zależy od umiejętności zachowania równowagi między oczekiwaniami edukacyjnymi studentów a postawą i kompetencjami pedagoga oraz harmonii współbycia. Jedyne twórczy i rzetelnie wykształcony absolwent — muzyk, dyrygent, nauczyciel — potrafi skutecznie wzbudzić w swoich uczniach czy słuchaczach wrażliwość na wartości i piękno.

W ten sposób określone role nauczyciela i studenta warunkują dalsze modelowanie procesów kształcenia uczelni wyższej i wzajemne ubogacanie osobowości nauczających oraz uczących się, jako nieustanne dążenie ku wartościom.

Tom drugi *Wartości w muzyce*, mający podtytuł *Wartości kształcące i kształtowane u studentów w toku edukacji szkoły wyższej*, składa się z trzech części.

Część I pt. *Wartości w refleksji naukowej i rozważaniach teoretycznych* zawiera osiem tekstów. Społeczne determinanty odbioru muzyki opisuje Bogumiła Mika. Ukazuje wartości kształtowane przez muzykę na poszczególnych etapach nauki. Rafał Ciesielski w swoim artykule kreśli szkic aksjologiczny trzech postaci: ucznia będącego kandydatem na studia, studenta i absolwenta edukacji muzycznej. Refleksje nauczyciela akademickiego związane z wartościami muzyki współczesnej i jej rozumieniem przez studentów prezentuje Daniel Cichy. Znaczenie oraz rolę analizy muzycznej w kształtowaniu osobowości przyszłych muzyków rozważa Zenon Mojżysz. W tekstach Krystyny Turek i Magdaleny Szyndler Czytelnik znajdzie opis roli i znaczenia folkloru muzycznego w edukacji regionalnej na przykładzie śląskich przeglądów zespołów folk-

³ S. Michałowski: *Pedagogika wartości*. Bielsko-Biała 1993.

lorystycznych „Wici” oraz w realizacji przedmiotu akademickiego: folklor. Wartości edukacji przez sztukę, a także doświadczenie sztuk wizualnych w programie edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej prezentują Ryszard Solik i Urszula Szuścik.

W części II *Introcepcja wartości w działaniach praktycznych studenta i nauczyciela* znajdują się teksty ukazujące problemy z zakresu kształtowania techniki gry na fortepianie, problemy warsztatu dyrygenckiego i emisji głosu. Witold Pieńkowski wartości w muzyce poszukuje w kontekście doświadczeń edukacyjnych w pracy ze studentem, a także własnych występów estradowych. Magdalena Jasińska-Żaba dowodzi, że nabywanie umiejętności pianistycznych przez studentów w dużym stopniu zależy od cech osobowych i muzycznych pedagoga. Autorka zarysowuje i przybliża podstawowe założenia dydaktyki nauczania, które uważa za niezbędne w kształtowaniu wrażliwości na jakość dźwięku, technikę gry, interpretację dzieła muzycznego i ogólną formę artystyczną utworu. Znaczenie osobowości dyrygenta w aspekcie techniki manualnej i środków wyrazu artystycznego podjęło trzech muzyków. Waldemar Sutryk predyspozycje dyrygenta chóralnego dzieli na: intelektualne (jako inteligencja ogólna, inteligencja emocjonalna, odporność na stres, poczucie własnej wartości, wiedza i umiejętności muzyczne) i manualne (predyspozycje ruchowe, łatwość komunikacji za pomocą dłoni, twarzy, oczu). Aleksandra Zeman rozważa funkcje i role pedagoga akademickiego w kształtowaniu osobowości przyszłego dyrygenta chóralnego. Ważnym zagadnieniem dla Krystyny Fleyczuk okazała się współpraca kompozytora i dyrygenta w procesie tworzenia różnych interpretacji utworu muzycznego. Tekst nawiązuje do zróżnicowanych interpretacyjnie partytur muzycznych lwowskich dyrygentów chóralnych z udziałem kompozytorów lub bez ich udziału. Autorka wskazuje na znaczące różnice w koncepcjach opracowań utworów muzycznych. Znaczenie głosu ludzkiego jako naturalnego instrumentu muzycznego rozpatruje Bogumiła Tarasiewicz. Mówi o ważności nabywania umiejętności poprawnej emisji głosu przez studentów kierunków muzycznych, jak również pedagogicznych. Udowadnia, że śpiew jest sztuką łączącą wiedzę teoretyczną z umiejętnościami praktycznymi. Schorzenia aparatu głosowego autorka zalicza do chorób zawodowych i dość powszechnych w Polsce.

Wartości edukacyjne przedmiotów pedagogiczno-metodycznych. Z badań własnych to III część książki. Kazimierz Denek wskazał, że wychowanie ku wartościom stało się wyzwaniem współczesnej edukacji. Autor przybliży pojęcie i genezę wartości, funkcje oraz ich kategorie. Podkreśla wielką rolę wartości w edukacji szkoły wyższej i pedagogice humanistycznej. Aktywność twórcza nauczyciela — jak pisze Jadwiga Uchyla-Zroski — jest ważną cechą jego kompetencji artystycznych. Nabywanie przez studentów umiejętności wypowiedzi twórczej różnymi językami sztuki np.: muzycznej, ruchowej, plastycznej, poliestetycznej, realizowane jest podczas wielu przedmiotów w trakcie studiów.

Cele kształcenia oraz podstawy teoretyczne twórczości w zakresie organizowania, kierowania, weryfikowania działań twórczych dzieci i młodzieży studenci poznają na zajęciach z zakresu pedagogiki twórczości. O wartościach niezbędnych w kształtowaniu osobowości przyszłego nauczyciela szkoły muzycznej pisze Ewa Kumik. Własną koncepcję kształcenia studentów w zakresie terapii muzyczno-pedagogicznej scharakteryzowała Ewa Bogdanowicz. Studenci — jak pisze — na zajęciach dydaktycznych poznają nowe techniki stosowania elementów muzykoterapii i choreoterapii w pracy z dzieckiem zdrowym i chorym. O roli muzyki w edukacji wczesnoszkolnej piszą Mirosław Kisiel i Romualda Ławrowska. Przyjęte tezy autorzy konfrontują z uzyskanymi wynikami badań własnych i wieloletnim doświadczeniem. Wizerunek nauczyciela przedszkola w świetle potrzeb małego dziecka i kompetencji zawodowych zaprezentowały autorki dwóch odrębnych tekstów — Anna Watoła i Lidia Kataryńczuk-Mania, przedstawiając kanon wartości, jakie wnosi muzyka w rozwój małego dziecka. Zbadały one wśród kadry pedagogicznej wybranych przedszkoli z województw śląskiego i zielonogórskiego stan umiejętności nauczycieli śpiewu i gry na instrumentach. Zwróciły uwagę na pilną potrzebę zmian treści nauczania i struktury organizacyjnej profilu kształcenia studentów na kierunku: pedagogika. Okazało się, że w badanych placówkach istnieje duże zapotrzebowanie na nauczycieli posiadających umiejętność gry na instrumencie, a także organizowanie zajęć muzyczno-ruchowych, tanecznych i śpiewu.

Mam nadzieję, że lektura drugiego tomu *Wartości w muzyce* dostarczy Czytelnikom wielu okazji do przemyśleń, refleksji i dalszej pogłębionej analizy stanu edukacji szkoły wyższej w zakresie kształcenia i kształtowania osobowości absolwentów na kierunkach muzycznych oraz pedagogicznych.

Jadwiga Uchyla-Zroski

Bogumiła Mika

Uniwersytet Śląski
Katowice

Społeczne determinanty odbioru muzyki

„Proces odbioru, jeśli nawet przebiega w poczuciu pełnej swobody odtwórczych reakcji, podlega całemu złożonemu układowi społecznych i psycho społecznych uwarunkowań, zaś jego rezultaty pełnią różnorodne funkcje przejawiające się w realnym, nie fikcyjnym, nie wyobrażonym tylko, lecz społecznym działaniu. Zrozumienie kultury symbolicznej wymaga więc umieszczenia jej w społecznych ramach” — pisze Antonina Kłoskowska¹. Autorka dodaje, że badania i teorie mające za przedmiot sztukę i kulturę symboliczną w dominującej części koncentrują się właśnie wokół zazębiających się kultur: społecznej i symbolicznej, a pozbawienie socjologii sztuki tego społecznego kontekstu napotkać powinno zdecydowany, słuszny protest².

Potwierdzenie przytoczonej tezy znajdujemy w opiniach wielu socjologów. Marian Golka³ zauważa, że odbiór sztuki jest złożonym procesem obejmującym zarówno zmysłowy odbiór, jak i właściwe odczytanie dzieła, jego interpretację, przyswojenie czy wreszcie internalizację wartości tkwiących w dziele, a nawet zmianę postaw odbiorczych pod wpływem oddziaływania dzieła. Odbiór sztuki łączy się też z badaniem motywów i uwarunkowań recepcji, wzorów reakcji, ról społecznych odbiorcy czy jego świadomości. Ivo Supićić, koncentrując się na muzyce, która „stanowi pod pewnym względem część składową społeczeństwa i działalności społecznej”⁴, zwraca uwagę, iż muzyka może być warunkowana poprzez ową działalność społeczną, a także ona sama może ją w pewnej mierze

¹ A. Kłoskowska: *Socjologia kultury*. Warszawa 1981, s. 426—427.

² Por. ibidem, s. 427.

³ M. Golka: *Transformacja systemowa a kultura w Polsce po 1989 roku*. Warszawa 1997, s. 36—37.

⁴ I. Supićić: *Wstęp do socjologii muzyki*. Warszawa 1969, s. 30.

warunkować. Te uwarunkowania społeczne stanowią pewne ograniczenia „nieuniknione, narzucone obiektywnie, a zarazem wzbogacające”⁵.

Andrzej Tyszką takie „społeczne ramy” uczestnictwa w kulturze określa w sposób następujący: „kulturowe doznania percepcyjne i działania ekspresyjne są stanami aktywności [...] determinowanymi z jednej strony przez czynniki wynikające ze struktury świadomości, przez zespół wewnętrznych »motorów« działania, z drugiej — przez zewnętrzne okoliczności, uwarunkowania sytuacyjne, bodźce i ograniczenia natury materialno-bytowej, ekonomicznej i społecznej”⁶.

Podobne stanowisko zajmuje Tomasz Misiak, który zauważa, że „odbiorca [muzyki — B.M.] nie jest czystym podmiotem świadomości (w filozoficznym rozumieniu tego określenia), ale realnym indywiduum, które podejmuje różnorodne role w sferze praxis społecznej”⁷. Autor ten dodaje również, iż odbiorca nawet przed wejściem w bezpośredni kontakt z dziełem „aktualizuje mniej lub bardziej spójny zespół swoich doświadczeń muzycznych zdobytych w toku akulturacji; aktualizuje rodzaj »apriorycznej wiedzy« (preknowledge) na temat tego, co w utworze typowe, będące układem odniesienia dla interpretacji tego, co niepowtarzalne”⁸ (tu Misiak powołuje się na Alfreda Schütza⁹). Ta zaś „aprioryczna wiedza” o muzyce wiąże odbiorcę „z wszystkimi ludźmi, których działania lub myśli przyczyniły się do jej stworzenia” (tj. z kompozytorem, wykonawcą, krytykami kształtującymi opinię społeczną i tymi ludźmi, którzy nauczili danego, konkretnego odbiorcę takiego a nie innego sposobu interpretacji — odczytywania — rozumienia muzyki)¹⁰.

Równocześnie jednak Misiak zwraca uwagę, że tzw. empiryczna socjologia muzyki — korelująca fakt bycia odbiorcą takiego konkretnego rodzaju muzyki z szeregiem „danych metryczkowych” (wiek, płeć, wykształcenie, zawód, pochodzenie społeczne, miejsce zamieszkania, zamożność itd.) pozwala, co prawda, naszkicować pewne społeczne charakterystyki różnych grup odbiorczych, ale są one bardzo powierzchowne i nie sięgają jakościowej, świadomościowej głębi wyznaczającej teren kontaktu człowieka z muzyką¹¹.

Każdy indywidualny proces recepcji odbywa się zatem w złożonym kontekście świadomości społecznej, podlega uwarunkowaniom o podłożu społecz-

⁵ Ibidem, s. 31.

⁶ A. Tyszką: *Uczestnictwo w kulturze*. Warszawa 1971, s. 54—55.

⁷ T. Misiak: *Estetyczne i społeczne przesłanki kulturowych wzorów recepcji muzycznej*. „Muzyka” 1987, nr 2, s. 24.

⁸ Ibidem, s. 19.

⁹ A. Schütz: *Making Music Together. A Study in Social Relationship*. „Social Research” 1951, No. 1, s. 76—97.

¹⁰ Por. A. Sochor: *Socjologia i muzyczna kultura*. W: *Woprosy socjologii i estetyki muzyki*. Red. J. Kapustin. T. 1. Leningrad 1980, s. 103.

¹¹ Por. T. Misiak: *Muzyka jako wspólnota. Kulturowe wzory odbioru muzyki w europejskiej kulturze muzycznej XX wieku*. Warszawa 1990, s. 95.

nym, bardziej lub mniej oddziałującym na taką a nie inną postawę słuchacza — odbiorcy muzyki.

Jeśli obszar naszych rozważań ograniczymy do tzw. muzyki poważnej, której twórcy opierają się na pewnych zasadach i związkach znaczeniowo-formo-twórczych¹², to do całej gamy determinant społecznych będziemy musieli dodać jeszcze pewne wewnętrzne predyspozycje jednostki i umiejętność słuchania muzyki, która — jak pisał Stefan Szuman — „rozwija się wraz z doświadczeniem i jest sztuką, która się doskonali i pogłębia w swej istocie w miarę tego, jak wzrasta poziom artystycznej wrażliwości i estetycznego smaku słuchacza”¹³.

Ową wielość zewnętrznych i wewnętrznych uwarunkowań recepcji muzyki, rozmaicie uwypuklanych w zależności od konkretnej perspektywy badań nad odbiorem „sztuki dźwięku”, postaram się teraz zaprezentować.

W percepcji dzieła muzycznego możemy wyróżnić dwie fazy zachowań odbiorczych. Pierwsza z nich polega na bezpośrednim, niejako naturalnym ujęciu zjawiska akustycznego, druga stanowi interpretację słuchanej muzyki według zinternalizowanych przez odbiorcę kanonów społecznych¹⁴. Muzyka będąca zatem sama w sobie zjawiskiem asemantycznym nabiera w kontekście historii i kultury swoistego kulturowego znaczenia. Jest rozumiana w sposób pełniejszy, najbardziej adekwatny do intencji jej twórcy.

Istnienie takiego „skutecznego komunikowania”¹⁵ zależne jest od wielu czynników uwarunkowanych społecznie, ale i od natury wewnętrznej jednostki. To one determinują jakość percepcji, różnicują jej poziom od „naturalistycznego” po adekwatny, wreszcie służą dokonywaniu klasyfikacji odbiorców muzyki. Badania nad wyodrębnieniem owych czynników różnicujących percepcję prowadzone są od wielu lat w ramach psychologii muzyki, estetyki muzycznej, socjologii muzyki i muzykologii.

W 1959 roku muzykolog Zofia Lissa¹⁶ wskazała na następujące czynniki (występujące w różnym stopniu nasilenia i tworzące różnorakie struktury), które należy brać pod uwagę w rozważaniach o odbiorze muzyki:

- wrodzone uzdolnienia muzyczne,
- szerokość i poziom ogólnych zainteresowań kulturalnych,
- środowisko, które wyznacza zakres i kierunek zainteresowań (dostarczając określonych impulsów artystycznych lub zamykając do nich dostęp).

¹² L.B. Meyer zwraca uwagę, że: „Termin »poważna« w zastosowaniu do sztuki nie znaczy »trudna« lub »wstrząsająca«, w przeciwieństwie do »komicznej« czy »lekkiej«, lecz raczej, że związki przedstawione w dziele sztuki powinny być traktowane poważnie”. Por. L.B. Meyer: *Emocja i znaczenie w muzyce*. Przekł. A. Buchner i K. Berger. Kraków 1974, s. 99.

¹³ S. Szuman: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa 1969, s. 361—362.

¹⁴ Por. T. Miśiak: *Muzyka a semiotyczne kryterium kultury*. „Muzyka” 1996, nr 2, s. 83.

¹⁵ Por. T. Góban-Klas: *Świadomość kulturalna społeczeństwa polskiego*. Kraków 1985, s. 5.

¹⁶ Z. Lissa: *O wielowarstwowości kultury muzycznej*. „Muzyka” 1959, nr 1, s. 5.

Osiem lat później Maria Gołaszewska w swej pracy *Odbiorca sztuki jako krytyk*¹⁷ powyższy schemat uwarunkowań odbioru poszerza. Czynnikiem kształtującymi postawy odbiorcze (pogląd na sztukę), widzianymi z perspektywy estetycznej, są więc:

- aktualne zainteresowania jednostki,
- doświadczenia w dziedzinie kontaktów ze sztuką i twórczością artystyczną — to, z jakimi dziełami sztuki miało się bezpośredni kontakt (np. jakiej muzyki się słuchało i jakie rodziła ona uczucia),
- pragnienia i przekonania na temat „ideału” sztuki — np. przekonanie, że prawdziwa sztuka to tylko sztuka określonego kierunku, stylu,
- wiadomości dotyczące osoby twórcy, warunków powstawania dzieła, różnych stylów i kierunków w sztuce,
- rodzaj i stopień wrażliwości estetycznej odbiorcy (odpowiednio kształtowanej i rozwijanej),
- możliwość realizowania zamierzonych, upragnionych kontaktów ze sztuką.

Czynnik szeroko pojętego doświadczenia w dziedzinie kontaktów ze sztuką i twórczością artystyczną zostaje w sposób szczególny uwypuklony w rozważaniach koncentrujących się wokół odbioru muzyki podjętych przez estetyków. To estetycy zwracają uwagę na istotną rolę doświadczenia muzycznego w kształceniu ogólnej kultury muzycznej. Nieznajomość określonej muzyki, a także przypadkowość i powierzchowność kontaktów z nią, brak refleksji nad muzyką, niedostatek wiedzy muzycznej, nieznajomość reguł interpretacyjnych sprawia bowiem, iż przekaz artystyczny nie dostarcza przeżyć emocjonalnych i intelektualnych, nie poddaje się rozszyfrowaniu komunikacyjnemu, nie jest właściwie rozumiany¹⁸.

Wiedza o sztuce nabyta w trakcie zdobywania doświadczenia w dziedzinie kontaktów ze sztuką jest też podstawą teoretycznego, potencjalnego aspektu „kompetencji artystycznej odbiorcy” sformułowanej najpełniej przez Pierre’a Bourdieu (aspekt realizacyjny, praktyczny takiej kompetencji artystycznej wydzielony przez Annę Matuchniak-Krasuską „przejawia się w sposobach interpretacji dzieła sztuki, w stosowaniu odpowiednich dla sztuki kryteriów a nie sprowadzania odbioru dzieła do kontekstu potocznego doświadczenia życiowego”¹⁹).

Jak twierdzi Pierre Bourdieu, „każda percepcja artystyczna wymaga świadomej lub nieświadomej operacji odcyfrowania przekazu, prowadzącej do różnych znaczeń w zależności od zastosowanej siatki interpretacyjnej”²⁰, a poziom

¹⁷ M. Gołaszewska: *Odbiorca sztuki jako krytyk*. Kraków 1967, s. 31—42.

¹⁸ Por. M. Gałuszka, K. Kowalewicz: *Z badań potocznego odbioru muzyki. Przykład recepcji pieśni „Erlkönig” Franciszka Schuberta*. „Muzyka” 1987, nr 2, s. 36.

¹⁹ Por. A. Matuchniak-Krasuska: *Wiedza o sztuce i kompetencja artystyczna jako warunki odbioru sztuki*. „Kultura i Społeczeństwo” 1989, nr 1, s. 198.

²⁰ Por. ibidem, s. 42.

kompetencji artystycznej odbiorcy według tego autora z definicji oznacza już „wcześniejszą znajomość swości artystycznych zasad klasyfikacji, które pozwalają umieścić dzieło zgodnie z jego cechami stylistycznymi w uniwersum sztuki, a nie w uniwersum przedmiotów codziennego użytku”²¹, a poziom ten zależy „od stopnia opanowania systemu klasyfikacji oraz od złożoności i wyrażania tego systemu”²².

Osadzenie dzieła w kontekście uniwersum artystycznego i uwzględnienie jego stylu, autora czy tematyki charakteryzuje rzeczywistą percepcję estetyczną, będącą przeciwieństwem „percepcji naiwnej” sytuującej dzieło w kontekście doświadczeń potocznych²³.

Na trochę inne spektrum czynników warunkujących rozwój wrażliwości na muzykę, a tym samym zdolność jej odbioru zwraca uwagę Stefan Szuman. Uważa on ją od²⁴:

1. Wrodzonych zadatków organicznych i zawiązków tworzących podstawę, a zarazem punkt wyjścia dla tego rozwoju.

2. Jakości i zasobu doświadczeń, które ktoś nabywa w zakresie słuchania oraz wykonywania utworów muzycznych.

3. Czynnika wychowawczego, tj. od jakości i gruntowności wykształcenia muzycznego.

4. Aktywności własnej danej osoby, czyli od jej rozbudzonego, czynnego, coraz bardziej samodzielnego zainteresowania muzyką wyrażającego się m.in. w dociekliwości słuchania, w intensywności przeżywania muzyki.

Szuman podkreśla, że „właściwy odbiór muzyki wymaga nie tylko poddawania się nastrojowi danego utworu, lecz uświadomienia sobie zasad, stylu i odrębności jego budowy”²⁵. Jego też zdaniem, w warunkach korzystnych nawet przeciętne uzdolnienia muzyczne pozwolą jednostce orientować się w utworach bardziej skomplikowanych i poprzez uświadomienie niezwykłości tych kompozycji umożliwią adekwatny ich odbiór²⁶.

Wreszcie przydatne muzycznie — według Szumana — stają się też „poza-muzyczne w swej istocie” czynności i właściwości psychiczne jednostki takie jak: uwaga (skoncentrowana na muzyce), pamięć (muzyczna, jako współczynnik uzdolnienia muzycznego), wyobraźnia (na jej tle rozwija się pomysłowość, fantazja i inwencja muzyczna), inteligencja, uczuciowość (emocjonalna wrażliwość)²⁷.

²¹ Por. ibidem, s. 42—43.

²² Por. ibidem.

²³ A. Matuchniak-Krasuska: *Wiedza o sztuce i kompetencja artystyczna...*, s. 195.

²⁴ S. Szuman: *O sztuce i wychowaniu...*, s. 410—411.

²⁵ Ibidem, s. 409.

²⁶ Por. ibidem, s. 413.

²⁷ Por. ibidem, s. 422—429.

Te również właściwości psychiczne jednostki zaakcentowane zostają w definicji recepcji muzyki zawartej w pochodzącej z połowy lat dziewięćdziesiątych *Encyklopedii muzyki*²⁸. Autorzy definicji, opierając się w dużej mierze na osiągnięciach z zakresu psychologii muzyki, uzależniają percepcję od następujących czynników:

- od rodzaju muzyki (programowa — nieprogramowa, instrumentalna — wokalna, sceniczna — niesceniczna, jednogłosowa — wielogłosowa, solowa — zespołowa itp.),
- od wykonania muzyki oraz zespołu zjawisk i warunków temu towarzyszących,
- od właściwości indywidualnych odbiorcy (słuch muzyczny, pamięć muzyczna, wyobrażenia muzyczne, zdolność do koncentracji i uwagi, cechy procesów myślowych, osobowość — szczególnie emocjonalna wrażliwość na muzykę, zainteresowania i preferencje muzyczne, zasób wiedzy teoretycznej o muzyce, doświadczenia wynikające ze słuchania i wykonywania muzyki),
- od wieku odbiorcy,
- od uwarunkowań historycznych i kulturowych.

Definicja encyklopedyczna zbiega się poniekąd z Ingardenowskim rozumieniem „indywidualnej konkretyzacji dzieła” zależnej od takich okoliczności jak: „podłoże anatomiczno-fizjologiczne danego słuchacza (jego tzw. słuch), stan psychofizjologiczny podczas słuchania, jego przygotowanie muzyczne i muzykologiczne, jego kultura artystyczna, wrażliwość artystyczna, sala, w jakiej się znajduje, ludzie go otaczający itd., a przede wszystkim także jego codzienne życie emocjonalne i sposób, w jaki potrafi się od niego odizolować dla wysłuchania koncertu”²⁹.

Własną aktywność jednostki pragnącej właściwie odbierać i przeżywać muzykę — wyartykułowaną przez Stefana Szumana w formie czynnego zainteresowania muzyką — podkreślał też już w XIX wieku wybitny muzykolog niemiecki Hugo Riemann. Pisał on: „Powtarzam z całą stanowczością, że rozumienie wielkiego i skomplikowanego dzieła sztuki wymaga ćwiczenia i dobrej woli”³⁰. Leonard B. Meyer zajmujący się psychologią muzyki dodaje, że ćwiczenie takie musi być zarówno natury psychicznej, jak i motorycznej. Twierdzi on, parafrazując słowa Bertranda Russella: „rozumienie muzyki nie jest sprawą słownikowych definicji, znajomości tego, tamtego czy jeszcze innego prawa muzycznej składni i gramatyki, jest ono raczej sprawą nawyków, prawidłowo przyswojo-

²⁸ *Encyklopedia muzyki*. Red. A. Chodkowski. Warszawa 1995, s. 682; por. też A. Jordan-Szymańska: *Percepcja muzyki*. W: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Red. M. Manturzevska, H. Kotarska. Warszawa 1990, s. 117—162.

²⁹ R. Ingarden: *Utwór muzyczny i sprawa jego tożsamości*. Kraków 1973, s. 180—181.

³⁰ H. Riemann: *Catechism of Musical Aesthetics*. Przekł. H. Bewerung. London [b.r.w.], s. 31, podaje za: L.B. Meyer: *Emocja i znaczenie w muzyce...*, s. 82.

nych sobie i odpowiednio przewidywanych w danym utworze”³¹. Te właśnie prawidłowo przyswojone nawyki są pochodną świadomości określonej tradycji historycznej i doświadczenia kulturowego. One też znajdują swą realizację w znajomości konwencji muzycznej i łączą się bezpośrednio z emocją. Ta zaś, będąca wynikiem oczekiwania, pełni szczególną funkcję w odbiorze utworu muzycznego rozpatrywanym z punktu widzenia psychologii muzyki.

Meyer³² podkreśla również, że słuchanie muzyki, podobnie jak i inne rodzaje intencjonalnej aktywności, poprzedzone jest szeregiem aktów przygotowawczych o podłożu psychicznym i fizycznym. Te tzw. nastawienia przygotowawcze (*preparatory set*) są wynikiem:

- przeświadczeń słuchacza odnośnie do przeżycia estetycznego w ogóle, a przeżycia muzycznego w szczególności,
- doświadczenia i wiedzy nabytej uprzednio w trakcie słuchania i studiów nad muzyką,
- informacji zebranych w związku z danym szczególnym przypadkiem (rola afiszy, programów koncertowych, notek biograficznych wykonawców).

Antycypacyjne postawy motoryczne — pisze Meyer — będące częścią nastawienia przygotowawczego słuchacz wprowadza na podstawie:

- informacji o kompozytorze, stylu lub formie, która każe oczekiwać powtórzenia przeszłych doświadczeń motorycznych wywołanych przez określony typ dzieła,
- notek programowych lub innych stwierdzeń dotyczących tempa, natężenia, trybu, nastroju itp., które dostarczają informacji o odpowiedniej postawie motorycznej,
- wskazówek przekazywanych wizualnie przez wykonawców — w postaci gestów i póz, sugerujących słuchaczowi przyjęcie podobnej postawy³³.

Można zatem dostrzec wyraźnie, że Meyer uwypukla znaczenie informacji posiadanych o utworze w prawidłowej jego recepcji. Równocześnie jednak słusznie zauważa, że notki programowe, popularne biografie kompozytorów, wypowiedzi autorytatywnej krytyki bezpośrednio nie pomagają w ocenie dzieła muzycznego, natomiast ją wspomagają, „wzmacniając przeświadczenie i tworząc przychylną postawę”³⁴ słuchacza.

Mieczysław Gałuszka i Kazimierz Kowalewicz, sytuując swoje rozważania w kontekście konkretnych badań (przeprowadzonych w latach osiemdziesiątych), wydzielają następujące czynniki determinujące proces odbioru muzyki³⁵:

³¹ B. Russell: *Selected Papers*. New York [b.r.w.], s. 358 za: L.B. Meyer: *Emocja i znaczenie...*, s. 82.

³² L.B. Meyer: *Emocja i znaczenie...*, s. 96.

³³ Por. ibidem, s. 103.

³⁴ Ibidem, s. 99—100.

³⁵ M. Gałuszka, K. Kowalewicz: *Muzyka z perspektywy odbiorcy (środowisko studenckie)*. „Muzyka” 1982, nr 3—4, s. 67.

- warunki społeczne związane z zajmowanym przez odbiorcę miejscem w klasowo-warstwowej strukturze społecznej, przynależność do określonego środowiska społecznego, religijnego, grupy towarzyskiej itp.,
- prezentowany styl życia i związany z nim określony „model świata”, miejsce wartości kultury w ogólnej hierarchii wartości,
- wrodzone uzdolnienia muzyczne, uwarunkowania psychologiczne,
- wiedza o cenionych dokonaniach muzycznych, wiadomości z zakresu historii muzyki, szczególnie znajomość klasycznej muzyki poważnej,
- upodobania do poszczególnych gatunków muzyki, potrzeby muzyczne, szerokość, poziom i kierunki zainteresowań muzycznych, a także rodzaj oczekiwań,
- zewnętrzne warunki odbioru muzyki, dostęp do instytucji muzycznych, ilość i jakość sprzętu odtwarzającego muzykę, jakość nagrań, częstotliwość występowania i jakość poszczególnych audycji muzycznych w PR i TV itp.

Perspektywa socjologiczna wyakcentowuje oczywiście społeczne determinanty sytuacji odbiorczej. Zdaniem Tomasza Misiaka, zobiektywizowanymi wyznacznikami odbioru muzyki są:

- forma i stopień uczestnictwa w kulturze muzycznej, wynikające z usytuowania w strukturze społecznej,
- poziom wykształcenia muzycznego i ogólnego,
- preferencje odbiorcze rozumiane jako efekt oddziaływania pewnych modeli i stylów uczestnictwa w kulturze, przypisanych warstwom, grupom, czy kręgom społecznym³⁶.

Antonina Kłoskowska zauważała natomiast, że „w dziedzinie sposobu rozumienia i interpretacji symbolicznych przekazów można oczekiwać szczególnie silnego wpływu kultury społecznej unifikującej i standaryzującej doświadczenia kulturalne”³⁷.

Muzyka, będąca jednym z rodzajów takiego symbolicznego przekazu, poddaje się również czynnikom standaryzacji i dlatego można się zgodzić, że w pewnych granicach poniższe czynniki mają zastosowanie w odniesieniu do niej. A są to zdaniem Kłoskowskiej:

- wpływ rodziny („w rodzinie dokonuje się przede wszystkim doniosłe społecznie zadanie przekazywania podstawowego, ogólnonarodowego kodu językowego oraz jego ewentualnych subkulturowych odmian klasowych i regionalnych”³⁸),
- wpływ szkoły (jako głównego narzędzia tego procesu, który P. Bourdieu nazywał gwałtem symbolicznym),
- istniejąca w różnych postaciach krytyka kulturalna,

³⁶ T. Misiak: *Muzyka jako wspólnota...*, s. 95.

³⁷ Por. A. Kłoskowska: *Socjologia kultury...*, s. 481.

³⁸ Por. ibidem.

— repertuar obiektywnie dostępnych przekazów uzależniony w nowoczesnych społeczeństwach od polityki kulturalnej³⁹.

Zaprezentowane stanowiska badawcze dotyczące odbioru muzyki wyraźnie koncentrują się wokół dwóch obszarów. Pierwszy z nich stanowią wrodzone predyspozycje słuchacza, takie jak: muzykalność, dobry słuch, wrażliwość na dźwięki, zdolność estetycznego rozkoszowania się nimi, właściwości psychiczne (uwaga, pamięć, wyobraźnia, inteligencja, uczuciowość). Drugi obszar tworzą wszystkie te czynniki, które służą rozwijaniu umiejętności i uzdolnień muzycznych, a także procesowi internalizacji wartości muzycznych przez jednostkę i są uwarunkowane społecznie. Analizie należałoby więc poddać wpływ takich czynników jak:

- środowisko rodzinne, środowisko, w jakim się wychowywał odbiorca,
- typ i rodzaj szkolnej edukacji, także muzycznej („W szkole nabywa się pewnej porcji wiedzy kulturalnej, ale ona też dostarcza punktów odniesienia oraz kształtuje podatność na nabywanie nowych doświadczeń kulturalnych. Mimo więc tego, iż media mają charakter uniformizujący, obejmując swym zasięgiem często całe społeczeństwo, zróżnicowane wykształcenie sprawia, że utrzymuje się i nawet niekiedy pogłębia zróżnicowanie kulturalne”⁴⁰),
- tradycje muzyczne w domu,
- środowisko, w jakim dany człowiek przebywa, pozycja społeczna i role, jakie przyjmuje w społeczeństwie, krąg towarzyski, do jakiego należy, i stopień aktywności kulturalnej tego środowiska (szczególne znaczenie w przypadku uczestnictwa w koncertach ma ranga, jaką takiemu uczestnictwu przypisują różne kręgi społeczne, dla pewnych środowisk koncert stanowić będzie bowiem wartość odczuwaną istotnie atrakcyjną, dla innych będzie wyłącznie wartością uznawaną, reprezentującą jakieś wartości obiektywne, społecznie doniosłe), a także wynikający stąd styl życia,
- posiadana wiedza muzyczna, a także ogólna wiedza o sztuce (w tym znajomość pewnego kanonu kulturowego),
- preferowane muzyczne treści, kierunki i poziom zainteresowań muzycznych, potrzeby muzyczne, aprobowane przez słuchacza kanony piękna,
- doświadczenia w dziedzinie kontaktów ze sztuką, zwłaszcza z muzyką (umiejętność tworzenia muzyki, jej wykonywania),
- tradycja muzyczna regionu, w którym żyje odbiorca, a także stan współczesnej kultury muzycznej tego obszaru (również bogactwo infrastruktury, bowiem istnienie instytucji kulturalnych sprzyja powstawaniu u odbiorców nawyku korzystania z nich oraz zapewnia względnie intensywny kontakt z odbiorcą dzięki różnorodnej ofercie repertuarowej, ważna wydaje się też

³⁹ Por. ibidem, s. 481—483.

⁴⁰ T. G o b a n - K l a s: *Świadomość kulturalna...*, s. 75.

opinia wyrażana w stosunku do różnych instytucji kulturalnych przez osoby będące autorytetem dla odbiorcy),

- dostępność informacji o muzyce drogą środków masowego komunikowania (programy radia i telewizji, czasopisma muzyczne, publikacje), a także rodzaj tych przekazywanych treści (często wzmacniających poczucie tego, co społecznie ważne),
- możliwość realizowania określonych kontaktów z muzyką uwzględniająca sytuację finansową poszczególnych odbiorców (słuchanie muzyki na dobrym sprzęcie, systematyczne lub nawet okazjonalne uczestnictwo w koncertach), a także dostępność środków transportu ułatwiających przybycie na koncert, a co jeszcze ważniejsze powrót do domu po jego zakończeniu (zwykle o późnej porze, co szczególnie ważne w przypadku słuchaczy spoza miasta będącego siedzibą danej instytucji kulturalnej).

Uczestnictwo w koncertach, będące szczególnym przypadkiem odbioru muzyki, ale i częścią ogólnie pojętego uczestnictwa w kulturze jest też funkcją czasu wolnego jednostki. Różnicuje je więc ilość tego czasu związana z wiekiem jednostek, ich stanem rodzinnym, obowiązkami zawodowymi i domowymi, a także wszystkimi tymi czynnikami pojmowanymi łącznie.

Wreszcie uczestnictwo w koncertach służy zaspokajaniu różnych potrzeb słuchaczy: potrzeb wyłącznie estetycznych, potrzeb towarzyskich, potrzeb relaksacyjnych, potrzeby zdobywania nowej wiedzy i poszerzania zakresu wiadomości itp. Czynnik motywacyjny w rozważaniach o recepcji też więc musi być brany pod uwagę.

Rację miał zatem Roman Ingarden, gdy pisał „U dwu obok siebie siedzących słuchaczy konkretyzacja »tego samego« wykonania pewnego dzieła muzycznego może być bardzo różna”⁴¹. Bardzo bowiem różnie, co starałam się wykazać, jest ona zdeterminowana.

I o takich odmiennych czynnikach wpływających na głębię zainteresowania muzyką i na sposoby jej odbioru musi pamiętać student przygotowujący się do pracy w roli nauczyciela muzyki. Wychowując młodego słuchacza „sztuki dźwięków”, nauczyciel bowiem powinien brać pod uwagę społeczne uwarunkowania wynikające ze środowiska rodzinnego ucznia, z przebytej już przez niego edukacji (czy to ogólnokształcącej, czy to specyficznie muzycznej), jego uzdolnienia muzyczne, a także szerokość i poziom ogólnych zainteresowań kulturalnych. Pominięte nie mogą też zostać ewentualne rodzinne muzyczne tradycje ucznia, a zatem treści dotyczące „sztuki dźwięków” przez niego preferowane.

Może się też oczywiście zdarzyć, że dotychczasowa edukacja i uwarunkowania środowiskowe absolutnie nie sprzyjały zainteresowaniom kulturą wysoką, konkretnie zaś muzyką. Wtedy rola nauczyciela zdaje się jeszcze ważniejsza. Bo oto będzie on musiał oddziaływać pozytywnie na niepożądane do tej pory

⁴¹ R. Ingarden: *Studia z estetyki*. T. 2. Warszawa 1966, s. 300.

efekty ukształtowania społecznego i edukacyjnego oraz czynić tym większe wysiłki w celu wzbudzenia preferencji w zakresie muzyki artystycznej. **Tylko własna muzyczna pasja, kompetencje i posiadana wiedza nauczyciela, słowem: własny jego przykład będzie w stanie sprostać takim wymogom.**

Bogumiła Mika

Social determinants of music reception

S u m m a r y

Music, being a sphere of symbolic culture, undergoes a whole complex system of social and psychosocial conditions, and needs to be placed within its social frame. Music reception, as any other art reception, is thus a multidimensional process covering both the sensual reception, as well as correct “interpretation of the work”, its interpretation, and acquisition. What is more, music, in a sense, constituting, a component of society and social activity, can be conditioned by the latter as well. The complexity of the subject-matter places it within the sphere of music sociologists’, psychologists’ and aesthetics’ interests. All of them, and each from his/her own perspective, distinguish specific determinants of music reception, modifying this process focal to our interest, and differentiating it from an adequate reception (typical of professionals) to the naïve one. The knowledge of such determinants seems to be necessary in the case of students working as music teachers in the future because it is their role to educate a candidate well-prepared to receive the “art of sounds”, face the very social conditions, and take an effort to positively influence what has already been shaped in the young generation.

Bogumiła Mika

Les déterminants sociaux de la réception de la musique

R é s u m é

La musique, en tant qu’un domaine de la culture symbolique, se soumet à un système complexe de conditionnements sociaux et psychosociaux et nécessite une analyse dans des cadres sociaux. La réception de la musique, comme toute réception de l’art, est alors un processus pluri-dimensionnel, qui comprend de même une réception sensuelle qu’une « interprétation correcte » de l’œuvre, son compréhension. En plus, en étant dans un sens une partie de la société et de l’activité sociale, la musique peut être aussi conditionnée par cette activité. La complexité de la problématique place la musique dans le cercle d’intérêt des sociologues, des psychologues et des esthétiques de la musique. Ils distinguent tous, chacun dans son domaine, des déterminants spécifiques de la réception de la musique qui modifient ce processus, central pour notre réflexion, et le différencient d’une réception adéquate, propre aux professionnels, jusqu’à une réception naïve. La connaissance de ces déterminants semble être indispensable pour les étudiants qui pensent travailler comme les enseignants de musique car pour réaliser le but de former un auditeur bien initié dans le monde des sons ils doivent affronter des conditionnements sociaux et entreprendre l’effort d’influencer positivement un jeune homme déjà formé.

Rafał Ciesielski

Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra

**Uczeń – kandydat na studia – student –
absolwent edukacji muzycznej:
postacie w labiryncie wartości
(Szkic do profilu aksjologicznego)**

Opcje światopoglądowe, konwencje estetyczne czy systemy aksjologiczne są zespołami przekonań i twierdzeń w danym czasie względnie stabilnych, utrwalonych w zbiorowej świadomości, określających sposoby myślenia i działania, wyznaczających niejako granice poruszania się na danym obszarze. Obszar ów — w perspektywie społecznej — podlega zwykle zmianom o charakterze ewolucyjnym (zmiany rewolucyjne w typie awangard to rzecz wąskich grup). Zmian tych doświadczają społeczeństwa, formacje kulturowe czy pokolenia. W te struktury wpisane są także jednostki, stąd najczęściej ich doświadczenia zanurzone są w procesach zachodzących w skali makro. Kształtowanie postaw w wyznaczonym tu obszarze odbywa się procesualnie, jest układem i rezultatem rozmaitych uwarunkowań oraz doświadczeń wynikających z funkcjonowania jednostki w życiu rodzinnym, środowisku, społeczeństwie, kulturze.

W potocznym doświadczeniu, w rozpatrywanym tu zakresie, jednostka rzadko ma okazję zetknąć się z „uderzająco” nowym problemem czy poglądem, wobec którego względnie szybko musi zająć określone stanowisko. Nawet pojawienie się takiego poglądu czy zjawiska (np. eskalacja terroryzmu, nowe wartościowanie pracy w gospodarce rynkowej czy zmiana preferencji estetycznych w związku z fascynacją nowym rodzajem muzyki — by wymienić kilka przypadkowo wybranych zagadnień) generuje proces jego poznawania, weryfikowania, polemiki, wreszcie — niekiedy — uznania i przyjęcia. Jest to jednak proces często długotrwały, bywa, iż nie w pełni świadomy i w swej istocie meandryczny. Poza tym — co tu istotne — pogląd taki ma charakter ogół-

ny (filozoficzny, estetyczny itd.) i nie wymaga zwykle składania akceptujących bądź odrzucających go deklaracji czy zgodnego z nim i świadomego podejmowania bieżących decyzji. Pozostaje często w tle, a moment uświadomienia go sobie i utożsamienia się z nim jest często odległy, przypadkowy bądź nie następuje wcale (wynikać może z braku okazji do wyrażenia *explicite* swego stanowiska).

Czy jednak sytuacje spotkań z nowymi postawami czy poglądami nie zdarzają się częściej, niż mogłoby się to wydawać? Docierające do nas rozmaite informacje coraz szybciej są w stanie zasadniczo niekiedy zmieniać nasz obraz świata, przekształcać nasze — wydawałoby się — mocno ugruntowane przekonania. Dynamika zmian naszego postrzegania rzeczywistości jest współcześnie znaczna. Być może niekiedy ma charakter „rewolucyjny”?

Wprowadzenie powyższe miało za cel jedynie zarysowanie tła dla pewnej sytuacji. Sytuacja ta to w istocie nie jeden moment, a łańcuch zdarzeń (być może nawet rodzaj procesu). Jednakże zdarzenia te przebiegają w czasie na tyle dynamicznie i dotyczą tak zasadniczego przeorientowania postawy, iż mają znamiona „rewolucyjności”. Rzecz — by dojść już do sedna — dotyczy aksjologicznych przewartościowań, jakie zachodzą w procesie kontaktów z muzyką w następującym układzie ról: uczeń — kandydat na studia — student — absolwent edukacji muzycznej.

Uczeń

Obecny tryb zajęć muzycznych w polskim systemie oświatowym przedstawia się w skrócie następująco: inicjacja muzyczna w przedszkolu, elementy muzyki w ramach nauczania zintegrowanego w klasach I—III, muzyka jako samodzielny przedmiot w klasach IV—VI szkoły podstawowej oraz w klasie I (niekiedy i II) gimnazjum. System ten nie jest zadowalający ani pod względem swej formy, ani zawartości¹. Wobec wąskiego wymiaru czasowego, powierzchowności i wycinkowości przebiegu — a zarazem niewielkiej wiarygodności muzyki — oraz wobec powszechności popkulturowych doświadczeń uczniów edukacja muzyczna ma charakter epizodu i w konsekwencji, często z konieczności, sprowadzona jest do formuły „edukacji piosenkowej” — przykrawania

¹ Jego podstawowe mankamenty (wielokrotnie już opisywane) to m.in.: brak kompetencji w dziedzinie muzyki nauczycielek przedszkoli i nauczania zintegrowanego (co implikuje edukacyjno-muzyczny falstart), krótki okres prowadzenia przedmiotu przez specjalistę, kończenie edukacji muzycznej na początku gimnazjum (co znacznie ogranicza podejmowanie istotnych zagadnień, poznawanie literatury muzycznej i uznanie muzyki jako sztuki, nie zaś jedynie rozrywki itd.).

treści edukacyjnych do standardów muzycznej popkultury². W tym kształcie edukacja nie może spełniać swego — od lat niezmiennego — zasadniczego celu: „przygotowania do świadomego korzystania z dorobku światowej i rodzimnej kultury muzycznej, twórczego uczestnictwa w życiu muzycznym kraju oraz rozwijania uzdolnień i zainteresowań muzycznych ucznia”³.

Jaka jest sylwetka absolwenta systemu powszechnej edukacji w zakresie muzyki oraz w jakim stanie orientacji w dziedzinie muzyki i świadomości aksjologicznej wchodzi on w dorosłość? Po pierwsze, maturzysta nie bardzo pamięta lekcje muzyki, gdyż od ostatniej z nich minęło 4—5 lat (przynajmniej 1/3 całego okresu edukacji). Jego wiedza, znajomość literatury muzycznej i ogólna orientacja muzyczna, już w okresie uczęszczania na lekcje muzyki wycinkowa i powierzchowna, jest dodatkowo pomniejszona przez dystans czasowy. Po drugie, jego doświadczenie i preferencje muzyczne jako słuchacza są niemal w całości ukształtowane przez muzyczną popkulturę. To ona wyznacza krąg zainteresowań, sposób pojmowania muzyki, wreszcie kwestie aksjologiczne. Po trzecie, wielu absolwentów ma praktyczne doświadczenie muzyczne, biorą bowiem udział (często przez kilka lat) w rozmaitych formach aktywności (studia piosenki, gra w zespole, kluby taneczne itd.). Estetyczna i aksjologiczna orientacja tych form wyznaczona jest najczęściej przez szeroko pojmowaną muzyczną popkulturę. Znaczenie tych zainteresowań — mimo iż bardzo w swym zakresie zawężonych — trudno przecenić: to one często kierują młodego człowieka ku ich pogłębieniu, motywując do podjęcia studiów muzycznych. Po czwarte, absolwent powszechnej edukacji muzycznej m.in. ze względu na jej epizodyczność w ramach całego toku nauki i charakter (zwłaszcza rozziw między deklarowanymi założeniami a praktyką „edukacji piosenkowej”) nie może się utożsamiać z treściami i wartościami muzyki jako sztuki. Pozostają one dla niego bądź nieznane, bądź ukazane były w formie, która nie mogła prowadzić do rzeczywistego zainteresowania się nimi.

Sylwetkę absolwenta powszechnej edukacji muzycznej charakteryzuje zatem zdominowanie popkulturą i utożsamianie się z jej konwencją, a zarazem frag-

² Zasadnicze wyznaczniki edukacji piosenkowej to: hegemonia piosenki jako gatunku, przedstawianie literatury muzycznej w konwencji piosenkowej, powierzchowny, jednowymiarowy oraz często infantylny poziom i sposób mówienia o muzyce, budowanie fałszywej świadomości dziedziny muzyki w zakresie jej definiowania, istoty, potencjału, tradycji, znaczenia w skali indywidualnej i społecznej, pozycji w kulturze itd., kształtowanie rzekomej uniwersalności konwencji popkultury (budowanie „świadomości piosenkowej” czy „kultury piosenkowej”), niesprawność w wymiarze systemowym — ukształtowanie powszechnej edukacji muzycznej w sposób nie pozwalający na realizację podstawowych jej celów. Por. R. Ciesielski: *O pewnym kontekście edukacji estetycznej*. W: *Edukacja jutra*. Red. F. Bereźnicki, K. Deneck. Szczecin 2005.

³ Por. *Program szkoły podstawowej. Muzyka*. Warszawa 1985. Podobnie cele formułują m.in.: *Program nauczania początkowego*. Warszawa 1992; A. Twardowska, I. Pisarkiewicz: *Program nauczania. Muzyka. Szkoła podstawowa*. Warszawa 1999; P. Piątek: *Muzyka. Gimnazjum I—III. Program nauczania*. Poznań 2000.

mentaryczna znajomość muzyki jako sztuki (niewpływająca na jego muzyczne preferencje). Jednoznacznie określony przez kryteria popkulturowe jest także jego profil aksjologiczny⁴. Jest on stabilny i w praktyce nie wykazuje już otwartości na nowe doświadczenia. **W konsekwencji absolwentowi powszechnej edukacji brak aksjologicznych przesłanek do poruszania się w dziedzinie sztuki muzycznej** (szkoła nie wypełniła swej roli — inicjacji młodego człowieka w kulturę wysoką).

Za zobiektywizowany wgląd w sytuację posłużyć mogą wyniki badań przeprowadzonych na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej przez Instytut Muzyki UMCS w Lublinie wiosną 2007. Badania te, prowadzone w ramach projektu *Edukacja muzyczna w Polsce. Stan — uwarunkowania — pożądane obszary zmiany*⁵, obejmowały m.in. określenie kompetencji muzycznych gimnazjalistów, a więc uczniów kończących lekcje muzyki w ramach polskiego systemu powszechnej edukacji. Dające się wysnuć z owych badań wnioski wskazują nie tylko na brak utożsamienia się absolwenta z muzyką jako sztuką i przynależnymi jej wartościami (co nie może dziwić), ale także na brak znajomości tak pojmowanej muzyki i właściwego jej systemu aksjologicznego (co w kontekście niedowładu polskiej powszechnej edukacji muzycznej także nie dziwi, ale prowadzi do zasadniczego pytania o jej sens).

Kandydat na studia

Sylwetka kandydata na studia ukształtowana jest zatem głównie przez doświadczenia muzycznej popkultury. Jej wzorce są przezeń całkowicie przyswojone i utrwalone: wyznaczają one estetyczny i aksjologiczny horyzont, stanowią punkt odniesienia dla postrzegania wszelkich zjawisk muzycznych⁶.

Kandydat na studia (maturzysta) znajduje się zatem w sytuacji potrójnie dyskomfortowej: posiadana przezeń wiedza w zakresie muzyki nie stanowi pod-

⁴ Aksjologiczny wymiar muzycznej popkultury lokuję tu w kontekście jej funkcjonowania w praktyce gospodarczej, czego konsekwencją jest odnoszenie aksjologii popkultury do wymiaru ekonomicznego (ze swej natury opozycyjnego wobec estetycznego). Por. S. D z i a m s k i: *Aksjologia. Wstęp do filozofii wartości*. Poznań 1997, s. 151—152.

⁵ Raport z tego projektu został opublikowany na początku lutego 2008 roku.

⁶ W uniwersyteckim kształceniu na kierunku edukacyjno-muzycznym nieliczne są dziś przypadki podejmowania studiów przez absolwentów średnich szkół muzycznych. Ukształtowani w przekonaniu o artystycznym statusie muzyki a przynajmniej mający w tym zakresie dobrą orientację i praktykę, mogliby kontynuować ten kierunek kształcenia i — utrwalając swe przekonania — stać się rzeczywistymi filarami powszechnego systemu edukacji muzycznej. Jednakże zwłaszcza niski poziom studiów edukacyjno-muzycznych i brak perspektyw zatrudnienia eliminują tę bardzo wartościową grupę z grona studentów tego kierunku.

stawy do podjęcia studiów muzycznych; jego ogólna dojrzałość emocjonalna i intelektualna (wiedza z innych dziedzin, przedmiotów) stoi w sprzeczności z poziomem wiedzy muzycznej i pojmowaniem muzyki (zwykle mniej lub bardziej infantylnym); nie zdaje on sobie zwykle sprawy z faktu, iż jego pojmowanie muzyki jest niezwykle zawężone (może nawet fałszywe), iż istotą tej dziedziny jest jej traktowanie w kategoriach sztuki oraz że podejmując decyzję o studiach muzycznych wejdzie właśnie w ten artystycznie fundowany obszar, diametralnie odmienny od znanej mu dotąd rzeczywistości muzycznej, że stanie wówczas wobec projekcji dwóch różnych systemów artystycznych, estetycznych, aksjologicznych itd.

Stan ten potwierdza podejście kandydatów do egzaminu wstępnego, który bywa często rodzajem konfrontacji świata muzyki zorientowanego popkulturowo i dziedziny muzyki, która stanie się przedmiotem studiów kandydata: jego bagaż aksjologiczny rozmija się z wymaganiami i potrzebami tychże studiów. Zakładając świadomość owego „rozwarstwienia” kandydata, należałoby spodziewać się, iż podejmując inicjację w obszar znaczony nazwiskami Mozarta, Chopina czy Lutosławskiego i jakoś przygotowując się do bądź co bądź egzaminu na wyższą uczelnię, kandydat będzie się starał przynajmniej zetknąć z nową dla siebie przestrzenią (sięgając po muzyczny leksykon, specjalistyczny periodyk czy choćby wchodząc na stronę internetową najbliższej filharmonii). Nic takiego nie ma jednak miejsca. Przy czym nie wynika to wcale z lekceważenia sytuacji, a właśnie z braku świadomości ograniczoności swego dotychczasowego horyzontu poznawczego w zakresie muzyki⁷.

Dziedzina muzyki — nawet w obliczu spodziewanego jej istotnego poszerzenia podczas studiów — pozostaje zatem dla kandydata nadal tożsama z kręgiem jego dotychczasowych (zwykle popkulturowych) muzycznych zainteresowań i z wąskim zakresem, jakiego doświadczył on w toku powszechnej edukacji. Stąd wynikają jego przekonania odnośnie do pojmowania muzyki, orientacji w jej statusie, potencjale, problematyce itd.:

— relatywizacja — absolutnym kryterium w sądzeniu o muzyce pozostaje własny gust (mniemanie ukształtowane m.in. przez mechanizmy marketingowe popkultury),

⁷ Na pytanie, czy gra na jakimś instrumencie, kandydat z dumą stwierdza: „j u ż [podkr. — R.C.] rok uczyć się grać na keyboardzie”, na pytanie o zainteresowania muzyczne pada odpowiedź: „interesuję się muzyką współczesną”, a sugestia doprecyzowania tego określenia kieruje ku muzyce z obszaru popkultury itd. Zapytany o zainteresowania muzyką klasyczną kandydat stwierdza, iż „nie bardzo się nią interesuje”. Na pytanie, czy zna jakiś utwór Mozarta czy Chopina, wspomina o *Marszu tureckim* i *Etiudzie Rewolucyjnej* (przez co przebija przekonanie, iż mimo braku zainteresowań tą muzyką, potrafi však wymienić oba utwory — co rzekomo dobrze o nim świadczy). Podobnie orientacja we współczesnym życiu muzycznym obejmuje wyłącznie zgodny z preferencjami kandydata wycinek. Poza nim nawet spektakularne wydarzenia muzyczne nie są właściwie identyfikowane (np. kojarzenie Konkursu Chopinowskiego pozostaje na poziomie „koncertu chopinowskiego odbywającego się chyba co roku”).

- marginalizacja wiedzy o muzyce *per se* (w popkulturze jest ona zbędna),
- brak rozpatrywania muzyki w jej wymiarze historyczno-kulturowym (pop nie buduje rzeczywistej kultury) i jako dziedziny identyfikacji regionalnej, etnicznej czy narodowej (pop nie ma „ojczyzny”),
- brak traktowania muzyki w kategoriach zjawiska autonomicznego o naturze artystyczno-estetycznej (w popkulturze muzyka ma wymiar funkcjonalno-utytylarno-heteronomiczny, co zbyt często potwierdza edukacja⁸).

Obraz muzyki kandydata na studia pedagogiczno-muzyczne daleki jest tu od jej istoty jako dziedziny złożonej i wymagającej — jako sztuki.

Student

Podjęcie studiów jest momentem, w którym następuje zetknięcie się świata muzyki i jego aksjologicznego wymiaru wyniesionych z dotychczasowych doświadczeń studenta z dziedziną muzyki rozumianej jako sztuka. Zetknięcie owo ma niekiedy charakter „zderzenia”: muzyka okazuje się dla studenta czymś zupełnie innym, niż dotąd sądził. Nie wynika to ze zwyczajnego w takiej sytuacji poszerzenia horyzontu, a z diametralnie różnego definiowania muzyki i zarazem jej odmiennego zorientowania aksjologicznego. Ów konflikt (o wymiarze przede wszystkim aksjologicznym) jest w skali indywidualnej odbiciem tego, co w skali makro dzieje się we współczesnej kulturze muzycznej. Tu przenosi się on na grunt kształcenia w szkole wyższej, gdzie każdego niemal dnia dochodzi do — ujawniającej się *explicite* lub (częściej) jedynie *implicite* — aksjologicznej konfrontacji. Korpus wartości właściwych popkulturze (pojmowanie muzyki jako rozrywki, heteronomiczne traktowanie muzyki, zbanalizowana forma, pozamuzyczne kryteria ocen, rola anegdoty, całkowite rynkowe uwikłanie muzyki, poddawanie się modom, imperatyw kreowania gwiazd, łatwość percepcji, powszechność odbioru, stała i szybka wymienność repertuaru, wpływ mechanizmów marketingowych i socjotechniki itd.) spotyka się z tymi charakteryzującymi edukację muzyczną (muzyka definiowana w kategoriach artystycznych, autonomiczny i estetyczny status muzyki, rola formy, dążenie do merytorycznie uzasadnionych sądów, znaczenie wiedzy muzycznej, niezależność od mód, rola indywidualności twórczej, wymagania percepcyjne, ograniczoność kręgu odbiorców, kulturowa weryfikacja i stabilizacja repertuaru itd.).

⁸ Por. R. Ciesielski: *Problematyka estetycznomuzyczna w zwierciadle edukacji, czyli o „ucieczce od muzyki” (rekonesans podręcznikowy)*. W: *Filozofia muzyki. Studia*. Red. K. Gućzalski. Kraków 2003.

Stan ten trwa niekiedy przez cały okres studiów i znacząco wpływa na ich przebieg. Jego najdalej idącymi konsekwencjami są: **niemożność zdobycia realnych kompetencji we wciąż obcej sobie dziedzinie (student pozostaje tu niezmiennie neofitą) i idąca za tym niemożność utożsamienia się z jej wartościami**. Muzyka nie jest bowiem dziedziną, w której kompetencje i przekonania aksjologiczne zdobyć można w trakcie „epizodu” akademickiego.

Przywiązanie do określonego obszaru stylistyczno-aksjologicznego ujawnia się m.in. — może w sposób najbardziej wyrazisty — w sytuacji podejmowania całkowicie samodzielnych decyzji: w wysuwanych przez studentów propozycjach tematów prac licencjackich czy magisterskich. Przy otwartym co do zakresu tematycznego charakterze seminarium pierwsze z tych propozycji w wielu przypadkach mieszczą się w obszarze szeroko rozumianej muzycznej popkultury. Pojawiają się tu rozmaite zagadnienia: monograficzne ujęcia działalności solistów lub zespołów, kwestie lokujące się w socjologii muzyki, dotyczące obyczajowości subkultur muzycznych czy wreszcie kierujące ku współczesnemu instrumentarium (gitara elektryczna, syntezator itd.) i związanym z muzyką środkom technicznym (systemy nagłośnieniowe, realizacja nagrań muzycznych itd.).

Propozycje te jednak rzadko — przede wszystkim ze względu na niedostatek wiarygodnej literatury przedmiotu i brak metodologiczno-warsztatowych kompetencji seminarzystów — mogą zostać z powodzeniem podjęte. Realne możliwości wykonania pracy dyplomowej prowadzą wówczas w stronę zagadnień szerzej obecnych w piśmiennictwie lub dających się wesprzeć na badaniach ankietowych itd., a więc poza obszar popkultury. Ostateczny zestaw tematów prac nie oddaje zatem rzeczywistych preferencji piszących⁹.

Absolwent — nauczyciel muzyki

Po ukończeniu studiów następuje ostatnia już transformacja — fundamentalna zmiana roli z „uczącego się” w „uczącego kogoś”. Dokonuje się ona w momencie podjęcia aktywności zawodowej związanej z przekazywaniem wiedzy i umiejętności. W wymiarze aksjologicznym przełomowy charakter zmiana ta ma zwłaszcza w sytuacji pracy nauczycielskiej. Wymusza ona bowiem realizację programu opartego na przekazie określonego korpusu zagadnień, tradycji i wartości, co do których absolwent nie ma wystarczających kompetencji

⁹ Realizacja propozycji studentów ma natomiast częściej miejsce w pracach licencjackich. W ramach prowadzonego przeze mnie seminarium dyplomowego powstały prace licencjackie dotyczące m.in. piosenki turystycznej, muzyki filmowej, karaoke, układów mikrofonowych w realizacji nagrań muzycznych.

i z którymi nie zdążył się utożsamić. Po zakończeniu edukacji ma stać się tychże wartości rzecznikiem i obrońcą (to on *de facto* buduje w systemie edukacyjnym aksjologiczne podstawy, jego rozchwianie oddziałuje na uczniów, a w konsekwencji na aksjologiczny profil całego systemu). Sytuacja ta w praktyce prowadzić może do dwojakiego typu działań:

1. Próbuje się sprostać wymogom systemu edukacyjnego i wówczas mającym charakter bądź to powierzchowny (typu: Mozart „wielkim kompozytorem był”), bądź dający jedynie złudzenie wysokiego poziomu nauczania (typu: wymaganie znajomości triady harmonicznego itp.).

2. Wychodzenie z pozycji aksjologicznego relatywizmu i podejmowanie pseudodialogu z popkulturą. Oba typy nie mają pożądanej w edukacji wiarygodności i nie mogą zapewnić realizacji zakładanych w niej celów.

Źródłem tej sytuacji jest konflikt wartości w postawie samego nauczyciela, czego przejawem są jego poglądy i postępowanie. Przy czym nie chodzi tu o zwykle wypełniające ten zakres wartości moralne¹⁰. Rzecz ma znacznie szerszy wymiar — obejmuje także relacje z dziedziną, która stanowi przedmiot edukacji. Niemal bez znaczenia są one np. w przypadku nauczyciela fizyki, fundamentalne zaś w odniesieniu do muzyki, gdzie spójność wiedzy, zainteresowań, zaangażowania emocjonalnego i przekonań nauczyciela co do swej roli w systemie edukacji nadaje dopiero działaniom dydaktycznym sens i wiarygodność (istotne zatem jest także np. to, czego nauczyciel słucha, jaką muzykę gra, z jaką muzyką się utożsamia, jaka postawa aksjologiczna przebiega przez jego wypowiedzi, jakie podziela wartości w muzyce itd.: ostatecznie — jaki jest jego „aksjologiczny kręgosłup”). **Rozdział a tym bardziej opozycja między wartościami stojącymi za własną postawą nauczyciela wobec muzyki a tymi, których wymaga jego rola w systemie edukacji, działa dla tego systemu niezmiennie destrukcyjnie** (np. nie pozwala zbudować autorytetu nauczyciela muzyki). To jeden z elementów wpływających na znaczną niesprawność i znikomą wiarygodność systemu powszechnej edukacji muzycznej w Polsce.

Zasygnalizowane zjawisko ma wiele, silnie nacechowanych aksjologicznie kontekstów: rolę, jaką przywiązuje się do wartości we współczesnej edukacji, traktując je jako zasadnicze punkty odniesienia wyznaczające edukacyjne cele¹¹; załamanie się kształcenia muzycznego w powszechnym systemie edukacji; aktywność popkultury i ograniczenie przez nią estetycznego horyzontu muzyczne-

¹⁰ Por. m.in. A. Maritain: *Moralne i duchowe wartości w wychowaniu*. W: *Człowiek — wychowanie — kultura*. Red. F. Adamski. Kraków 1993; S. Kunowski: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa 1993; M. Sinica: *W poszukiwaniu zapomnianych wartości*. Zielona Góra 1995; M. Łobocki: *Co utrudnia wychowanie do altruizmu w dobie współczesnej*. Zielona Góra 1996; J. Homplewicz: *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów 1996.

¹¹ Por. m.in. K. Denek: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań—Toruń 1994; A.M. Tchórzewski: *Dyskurs wokół wartości i powinności moralnych nauczyciela*. W: *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*. Red. A.M. Tchórzewski. Bydgoszcz 1994.

go; sytuację w muzyce, rozpiętą między racjami artystycznymi a mechanizmami popkultury; znaczenie pierwiastka emocjonalnego w preferencjach i sądach o muzyce; miejsce wartości w przekazie kulturowym; zdefiniowanie jedynie *implicite* założeń aksjologicznych przez system powszechnej edukacji; relację między aksjologicznymi racjami systemu edukacji a takimiż racjami kultury masowej itd. Pogłębiają one jeszcze rozchwianie aksjologiczne, czego skutkiem — w praktyce edukacyjnej, a zatem i w przekonaniu absolwenta powszechnej edukacji — jest m.in. przyzwolenie na alternatywność systemów aksjologicznych popkultury i kultury wysokiej, co z perspektywy edukacyjnej ma znamiona dydaktycznej porażki. (To tak, jakby w odniesieniu do wiedzy maturzysty o grawitacji, zamiast rzeczywistego opisu zjawiska w wielkościach fizycznych, za równoprawną uznawać znajomość anegdoty o jabłku spadającym na głowę Newtonowi. W takiej sytuacji maturzysta nie wie nic o grawitacji, o jej mechanizmach i konsekwencjach, podobnie jak nic nie wie o istocie i potencjale muzyki: w obu dziedzinach porusza się na równie powierzchownym, „anegdotycznym” poziomie).

W podjętej tu perspektywie rzecz zdaje się ostatecznie podwójnie złożona. Z jednej strony, w przestrzeni społecznej na sposób postrzegania muzyki i jej wymiaru aksjologicznego silnie oddziałuje kultura masowa (m.in. forsując wąskie, ludyczne definiowanie muzyki oraz podważając i relatywizując spektrum przynależnych muzyce jako sztuce wartości). Z drugiej strony, mogący kształtować stosunek do muzyki, powszechny system edukacyjny (choćby dając swym absolwentom ogólne kulturowo-aksjologiczne podstawy) sam jest rozchwiany i pełen aksjologicznych dylematów oraz sprzeczności. Jakie estetyczne i aksjologiczne decyzje będzie podejmował w tej sytuacji młody człowiek? Jaka będzie orientacja aksjologiczna w zakresie muzyki w wymiarze społecznym? Wobec ekspansywności, stabilności, spójności i konsekwencji działań ze strony popkultury i zupełnego braku tych cech w systemie edukacji — odpowiedź wydaje się jednoznaczna.

* * *

Czy przedstawione tu refleksje odnośnie do aksjologicznego charakteru wyróżnionych ról mają jedynie status intuicji? Czy brak odnośnych badań, a nawet dająca się dostrzec tendencja do ich unikania w kompleksowych projektach monitorujących sytuację muzyki w powszechnej edukacji¹² mogą sugerować, iż owe intuicje mogłyby znaleźć tu potwierdzenie?

¹² Por. m.in. *Kształcenie nauczycieli muzyki. Stan obecny i perspektywy*. Red. J. Kurcz. Kraków 1999 oraz wspomniane badania przeprowadzone przez Instytut Muzyki UMCS w Lublinie w 2007 roku: *Edukacja muzyczna w Polsce. Stan — uwarunkowania — pożądane obszary zmiany*. Oba projekty pomijały badanie zawodowych kompetencji studentów edukacji muzycznej i nauczycieli muzyki.

Rafał Ciesielski

**A learner — a candidate — a student — a graduate of music education:
characters in the maze of values
(A draft to an axiological profile)**

S u m m a r y

In the system of roles: a learner, a candidate, a student, a graduate of music education, the axiological profile shows numerous redefinitions and the lack of cohesion in the process of shaping a final attitude of a music teacher. The subsequent roles bring and reinforce axiological dilemmas. Finally, a graduate of music education does not have a competence and a conviction to realize the goals and refer to the values behind the common music education. In practice, the very situation may lead to two types of actions: a graduate tries to meet the requirements of the educational systems and then his/her actions are either superficial or give the illusion of a high level of education, or starts from the position of an axiological relativism and enters into a pseudo-dialogue with pop-culture. The chapter, let alone the opposition between the values in favour of teacher's own attitude to music and those required by his/her role in the educational system, is extremely destructive. This is one of the elements influencing considerable inefficiency and low credibility of the system of common music educational in Poland.

Rafał Ciesielski

**Elève — candidat pour étudiant — étudiant — diplômé en éducation musicale :
personnages dans le labyrinthe des valeurs
(Esquisse pour un profil axiologique)**

R é s u m é

Dans le système des rôles : élève — candidat pour étudiant — étudiant — diplômé en éducation musicale, le profil axiologique démontre des altérations importantes et un manque de cohérence dans le processus de formuler une attitude finale du professeur de musique. Des rôles successifs apportent des dilemmes axiologiques et les renforcent. Un diplômé en éducation musicale ne possède pas de compétences ni de conviction personnelle nécessaires pour la réalisation des objectifs et des valeurs supposés dans l'éducation musicale publique. Cette situation mène à deux types de conduite : le diplômé essaie de réaliser des objectifs du système éducatif — ses agissements sont alors soit superficiels soit donnent seulement une illusion du niveau élevé d'éducation ; ou le diplômé prend une position de relativisme axiologique et entreprend un pseudo-dialogue avec la pop-culture. Un déchirement, et plus encore — une opposition entre des valeurs résultant de l'attitude personnelle de l'enseignant envers la musique et des valeurs exigées par son rôle dans le système éducatif, influence ce même système de manière destructive. C'est un des éléments qui provoquent une invalidité importante et une basse crédibilité du système de l'éducation musicale publique en Pologne.

Daniel Cichy

Uniwersytet Śląski
Katowice

Nowa muzyka – *terra incognita*? Refleksja na marginesie prowadzenia zajęć dydaktycznych z historii muzyki XX i XXI wieku

Na początek słowo wyjaśnienia. Termin „nowa muzyka” do muzykologicznego dyskursu wszedł w drugiej dekadzie XX wieku. Kiedy Paul Bekker — wybitny niemiecki pisarz muzyczny — w 1919 roku zatytułował jeden ze swoich wykładów *Neue Musik*, pragnął podkreślić celowość odnowienia środków kompozytorskich i muzycznej wrażliwości, konstytuując jednocześnie przemiany, jakie zachodziły w języku dźwiękowym w twórczości europejskiej przełomu wieków. Stawiał przy tym współczesne mu pryncypia estetyczne w opozycji do muzyki romantyzmu¹.

Termin został rychło spopularyzowany, podchwycony zarówno przez krytykę, jak i środowisko akademickie i w ubiegłym stuleciu stał się synonimem muzyki współczesnej (z niem. *zeitgenössische Musik*), tworzonej „tu” i „teraz”, choć nierzadko o cechach progresywnych. Szczególnie chętnie określane mianem „Neue Musik” — m.in. przez Heinricha Strobela — były zdobycze Drugiej Awangardy w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku, której przyczółkiem stały się — jak wiadomo — Internationale Ferienkurse für Neue Musik w Darmstadcie.

I tak już zostało. W świadomości społecznej utwory Pierre’a Bouleza, Luigi Nona, Karlheinz Stockhausena, aleatorycznie koncipowane kompozycje Johna Cage’a, poszukiwania brzmieniowe Györgi Ligetiego i Krzysztofa Pendereckiego, stochastyczne dzieła Iannis Xenakisa, spektralne dokonania Gerarda Griseya, choć dawno już zaliczane do historii muzyki, ciągle uchodzą za muzy-

¹ Por. Ch. von Blumröder: *Neue Musik*. In: H.H. Eggebrecht: *Terminologie der Musik im 20. Jahrhundert*. Stuttgart 1995, s. 299—311.

kę nową, a nawet twórczość współczesną. Błędu tego nie eliminuje podstawowe i średnie szkolnictwo muzyczne, aby stereotypy pojęciowe, ale i — o czym za moment — estetyczne obalać. Studenci, którzy otrzymali wykształcenie muzyczne, mają nadzwyczaj powierzchowną wiedzę na temat nurtów i kierunków w muzyce XX wieku, o twórczości kompozytorów żyjących nie wspominając. Nauczyciele historii muzyki zwykli kończyć — co wynika, jak zakładam, nie tylko z niewielkiej znajomości przedmiotu, lecz również z przeładowania programów nauczania — prezentację światowych dokonań muzycznych na impresjonizmie, ekspresjonizmie, niekiedy dopowiadając jeszcze co nieco o neoklasyzmie.

Pokutuje więc wśród studentów uniwersyteckich kierunków muzyczno-pedagogicznych rażący brak świadomości współczesnej kultury muzycznej. Dochodzi do tego strach przed nieznanym światem brzmieniowym, nierzadko odległym od muzyki, która funkcjonuje w społecznym obiegu. W przewyżnianiu tych obaw nie pomagają muzyczne instytucje. Filharmoniczne repertuary przypominają dźwiękowe muzea, w których pokazuje się głównie dzieła klasyczne i romantyczne, zaś gmachy teatrów muzycznych uparcie wprowadzają na afisz żelazny zestaw operowych arcydzieł. Naturalne do początku XX stulecia obcowanie z muzyką współczesną właśnie, śledzenie prawykonań, gorączkowe oczekiwanie na nowe partytury, zastąpiło wykonawstwo historyczne, a muzyka XX i XXI wieku stała się wielką nieobecną życia kulturalnego, *terra incognita*, trudno dostępną dla poszukującego melomana. Obowiązkiem więc nauczycieli akademickich jest stworzenie profilu absolwenta Instytutu Muzyki otwartego i świadomego. Aby ów nie przejawiał postawy inżyniera Mamonia, bohatera filmu *Rejs*, który lubi tylko te piosenki, które zna, ale by był wrażliwy na rozmaite treści estetyczne, posiadał elementarną wiedzę z zakresu nurtów, technik i stylów muzyki współczesnej oraz przekazywał dalej nabyte na studiach przekonanie, że muzyka nowa jest muzyką nam najbliższą.

Jak to osiągnąć? Chcąc odczarować twórczość najnowszą, pozbawić ją balastu opinii muzyki niedostępnej, hermetycznej i trudnej, należy subtelnie studentów doń wprowadzać. Celem zajęć z historii muzyki nie powinno więc być li tylko przekazanie wiedzy, wyliczenie nazwisk i tytułów najistotniejszych dzieł, słowem — uporządkowanie informacji, ale nade wszystko wzbudzenie ciekawości tego, co w najnowszych dziejach muzyki się zdarzyło. Służyć temu mogą multimedialne prezentacje, przygotowane według różnych kluczy — osobowego (portrety kompozytorów), estetycznego (źródła inspiracji), stylistycznego (techniki kompozytorskie, formy, obsady), geograficznego, pokoleniowego. Pluralizm muzyczny ostatnich dziesięcioleci pozwala na odnalezienie licznych powiązań i kontekstów. Pomocą mogą tutaj być filmy, których bohaterami są kompozytorzy, rejestracje spektakli współczesnych oper, multimedialne leksykony i encyklopedie.

Koniecznym uzupełnieniem części wykładowej jest słuchanie omawianych utworów, najlepiej w całości, z obszernym komentarzem, wskazaniem najważ-

niejszych cech. Nieprzypadkowo w kręgu niemieckojęzycznym — muzycznie najlepiej wykształconym — od dawna sprawdza się model *Gesprächskonzert*, który pełni świetną funkcję popularyzatorską bardziej wymagających propozycji muzycznych. Mobilizacją do samodzielnej pracy w zakresie poznawania współczesnego repertuaru jest organizowanie pod koniec semestru testów odsłuchowych, które polegają na identyfikacji krótkich fragmentów muzycznych z podanej wcześniej listy.

Nieocenioną wartością jest analiza partytur, zwrócenie uwagi na nowocześnie metodologię badań kompozycji współczesnych. Rewolucja w notacji, jaka zaszła w XX wieku, z pewnością wzbudzi zainteresowanie słuchaczy. Wreszcie należy wskazywać na pokrewieństwo współczesnych zjawisk w muzyce profesjonalnej nie tylko z twórczością dawną, ale i muzyką popularną, jazzową i rockową oraz architekturą, ze sztukami wizualnymi, z literaturą, teatrem i filmem. Właśnie interdyscyplinarność, wpisana przecież w muzykę XX i XXI wieku — objawiająca się inspiracjami nie tylko wszelakimi dziedzinami artystycznej aktywności, ale filozofią, naukami ścisłymi, matematyką, fizyką, akustyką, biologią — może być interesującą przynętą dla wychowanych na tradycyjnym repertuarze słuchaczy. Nic jednak nie zastąpi żywego kontaktu z muzyką współczesną. Obecność na festiwalu, koncercie i operowym przedstawieniu będzie przez studentów długo wspominana. Dlatego, jeśli tylko istnieją możliwości organizacyjne i finansowe, należy zachęcać słuchaczy do studyjnych wyjazdów. Drugą metodą namacalnego obcowania z muzyką współczesną jest jej wykonywanie. I to zarówno w istniejących na wydziałach zespołach instrumentalnych i wokalnych, kameralnych oraz orkiestrowych, jak i w pokazywaniu działań edukacyjnych, które mogą być następnie przez absolwentów wykorzystywane w życiu zawodowym, w pracy z dziećmi i młodzieżą.

Od wielu lat renomowane zespoły specjalizujące się w wykonawstwie nowej muzyki — celuje tutaj London Sinfonietta — popularyzują twórczość współczesną wśród młodych odbiorców. Wspólne muzykowanie, które ma na celu rozwinięcie wrażliwości na barwę, wyzwolenie spontanicznych reakcji na słyszana muzykę, a nade wszystko zachowanie dziecięcej otwartości i ciekawości dźwiękowych zjawisk spoza temperowanego systemu, wysmienienie się sprawdza. Zapoznanie studentów z metodami pracy z dziećmi bez wątplenia wzbogaciłoby profil absolwenta kierunku edukacji muzycznej.

Zdaję sobie sprawę, że student może napotkać pewne trudności z dostępnością materiałów dydaktycznych. Stan literatury przedmiotu w języku polskim jest katastrofalny, a biblioteki wydziałów artystycznych najczęściej posiadają zbiory starszych książek na temat muzyki XX wieku. Rozwiązaniem byłyby zakupy pozycji obcojęzycznych (choćby najważniejszych leksykonów angielskich i niemieckich). Z czasopism zwykle prenumerowany jest „Ruch Muzyczny”, ale już „Glissando”, pismo poświęcone muzyce najnowszej, nie. Niezwykle ubogie są zbiory partytur oraz kolekcje fonograficzne. Z tego względu na

nauczycielu akademickim ciąży dodatkowy obowiązek udostępniania materiałów studentom.

Jakkolwiek podane przykłady dydaktycznej działalności nie są niczym nowym, to **przyjęcie odpowiedniej, nowoczesnej formy przekazu, ukazanie świeżego spojrzenia na współczesne zjawiska dźwiękowe, mogą działać na słuchaczy motywująco.** Nie należy przy tym zakładać, że każdy nurt w muzyce nowej zyska aprobatę studentów. Aliści chodzi o świadomość, nie od razu o miłość. Z odpowiedzialnością należy więc przełamywać stereotypy dotyczące muzyki współczesnej, zachęcać do jej poznawania, z entuzjazmem ukazywać jej rozmaite oblicza. Tylko wówczas bowiem absolwent opuszczający uczelniane mury będzie odpowiednio przygotowany do rozpoczęcia zawodowej kariery. Jeśli zdecyduje się na działalność pedagogiczną, zyska konieczną świadomość kontinuum historii muzyki, będzie znał kontekst, zrównoważy wiedzę o muzyce przeszłości ze znajomością muzyki współczesnej. Jeśli zechce popularyzować muzykę w instytucjach kulturalnych, najpewniej będzie prezentował otwartą postawę i zaproponuje odbiorcom muzykę z różnych estetycznych kręgów. Jeśli obierze drogę artysty muzyka, o ile szerszy stanie się wachlarz repertuaru, który będzie mógł wykonywać. Jeśli zajmie się kompozycją i aranżacją, źródeł inspiracji będzie miał nieporównanie więcej.

Daniel Cichy

**New music — *terra incognita*?
A reflection on the margin of conducting didactic classes in the history
of 20th and 21st century music**

S u m m a r y

The 19th century weighed on the change of reception of the modern music. A direction was turned to the old works. The works of the forgotten composers were being discovered, and in the shaping concert bloodstream, apart from premieres, a historical repertoire was given the same rights. Last century the very tendency became strong enough to eliminate the modern music from the social space almost completely, closing it in festival ghettos. Despite a marginalization of the latest works, composers did not remain silent and an aesthetic diversity and stylistic pluralism constitute a fascinating nature of the modern culture today.

The duty of an academic staff at music-pedagogic faculties is thus to provide the students with an adequate knowledge on the latest music. Transmitting and arranging information on the 20th and 21st century music, they should sensitize the students to music from various aesthetic circles. They ought to invalidate stereotypes making one to believe that the modern music is complex and unapproachable in a friendly and subtle manner. Referring to the achievements of jazz and rock music, as well as artistic disciplines as literature, theatre, visual art, film, and the attainments of science, using the modern didactic aids, and, above all, listening to music and analyzing scores, they should not as much “teach” the students as “free” their curiosity.

Daniel Cichy

**Nouvelle musique — *terra incognita* ?
Réflexion en marge des cours d'histoire de musique
du XX^e et du XXI^e siècles**

R é s u m é

Le siècle XXI^e a pesé sur les changements de la réception de la musique contemporaine. C'est à ce moment que le milieu a tourné vers des œuvres postérieures, a découvert des compositeurs oubliés et dans les concerts les premières exécutions côtoient le répertoire historique. Dans le siècle dernier cette tendance est devenue si forte que la musique moderne a été presque éliminée de l'espace social et enfermée dans des ghettos de festivals. Malgré une marginalisation de l'œuvre contemporaine les compositeurs n'ont heureusement pas gardé le silence, et une richesse esthétique ainsi qu'un pluralisme stylistique constituent aujourd'hui un visage fascinant de la culture contemporaine.

Les pédagogues enseignant dans les spécialisations musicales et pédagogiques doivent alors assurer aux étudiants des cours sur la musique nouvelle. En transmettant et en ordonnant les informations sur la production musicale du XX^e et du XXI^e siècles, ils doivent sensibiliser les auditeurs sur la musique de différents cercles artistiques, briser de manière subtile et amicale des stéréotypes, qui font croire que la musique moderne est compliquée et obscure. En se référant aux acquis du jazz, de la musique rock, des disciplines artistiques diverses — littérature, théâtre, arts visuels, cinéma, aussi bien qu'aux bagages des sciences, à l'aide des outils didactiques modernes, en écoutant la musique et en analysant des partitions, il faut plutôt « libérer » la curiosité des étudiants que les « enseigner ».

Zenon Mojżysz

Uniwersytet Śląski
Katowice

Rola analizy muzycznej w kształtowaniu osobowości przyszłych muzyków

Kim jest artysta, jakie są zadania dobrego pedagoga, jakie są ich funkcje artystyczno-społeczne oraz jak powinno przebiegać wykształcenie potencjalnego artysty i pedagoga, aby w przyszłości godnie spełniał posłannictwo zawodowe? To tylko niektóre z wielu związanych ze sobą pytań aktualnych dawniej i dziś. Zadawano je sobie już w czasach starożytnych. W różnych epokach historycznych próbowano na nie odpowiadać. Biorąc pod uwagę kulturowe, historyczno-socjologiczne uwarunkowania, a także wielość stanowisk czy wypowiedzi na ten temat, musimy stwierdzić, że prosta i jednoznaczna odpowiedź jest niemożliwa. Nawet krótka próba odpowiedzi wielokrotnie przekroczyłaby ramy tego artykułu. Dlatego już na wstępie musimy ograniczyć się w naszych rozważaniach tylko do jednego z gatunków wskazujących na obecność muzyki poważnej w życiu człowieka. Będziemy też zmuszeni do prezentowania wyrywkowych faktów i przykładów.

Muzyka jest ściśle spokrewniona z mową i towarzyszy człowiekowi¹ od czasów najdawniejszych do dziś. Choć w większości przypadków jedynie na podstawie znalezisk archeologicznych, źródeł ikonograficznych czy też pisanych można próbować określić, czym była i jakie było jej znaczenie. Muzyka była i jest nadal obecna w każdej kulturze. Zawsze odgrywała znaczącą rolę w życiu danej społeczności. Autorzy nowoczesnych badań antropologicznych podkreślają ścisły związek pomiędzy powstawaniem mowy, jako środka komunikacji i wyrazu, a muzyką. Przypomnijmy także bliskie związki muzyki z innymi dyscyplinami sztuki, które sięgają już czasów prehistorycznych. Nie przypadkiem

¹ Człowiekowi rozumianemu tutaj zarówno jednostkowo jako osoba, indywiduum, ale też jako część złożonego systemu, element rozmaicie ukształtowanych struktur socjalnych w różnym stopniu z tymi strukturami zintegrowany.

na jednym z ważniejszych paleolitycznych odkryć archeologicznych obok fascynujących przykładów plastyki figuralnej, należących do najstarszych zachowanych artefaktów tego typu, znaleziono też instrumenty muzyczne, i to w tak rozwiniętej formie jak wielootworowe flety².

Równie stare, a zauważalne także i dziś, są związki muzyki (oraz tańca) z magią i religią. Wymieńmy tutaj tylko jednostkowo ich początki udokumentowane w malarstwie jaskiniowym, a także symbiotyczne niemal współdziałanie słowa i dźwięku w utworach chorału gregoriańskiego czy fenomeny typu gospel i spiritual.

Przykładem zastosowania przez człowieka muzyki do celów militarnych może być marsz spartańskich wojowników zagrzewanych do boju przy dźwiękach fletów i bębnow lub fenomen pieśni *Lili Marleen*, nieoficjalnego „hymnu” żołnierzy II wojny światowej.

Zawód muzyka, artyści oraz pedagoga we współczesnej rzeczywistości

„Zawód artysty dla postronnego obserwatora może być czymś kuszącym. [...] Jednak poza paroma rzadkimi wyjątkami, w rzeczywistości prezentuje się inaczej: męczące przyswajanie sobie rzemiosła, konfrontacja z własnymi zdolnościami, walka z silną konkurencją, intrygi ze strony kolegów, niedocenywanie i brak zrozumienia ze strony publiczności, najrozmaitsze trudności i poświęcenia, stopniowe zubożenie, zmiana zawodu albo podjęcie posledniej pracy, tylko dla zapewnienia sobie bytu: taka rzeczywistość nie oferuje niczego kuszącego”³.

Przywołane słowa pochodzą wprawdzie z lat trzydziestych XX wieku, ale i dziś nadal nie straciły na swej aktualności. Wręcz przeciwnie: sytuacja artysty w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku jest jeszcze bardziej trudna i skomplikowana. Zjawiska takie, jak: powszechna globalizacja, żywiołowy rozwój nowych mediów i środków komunikacji oraz coraz swobodniejszy i mniej kontro-

² Rekonstrukcja odkopanego w roku 2004 w jaskini Geißenklösterle w południowych Niemczech instrumentu (wiek szacowany na ponad 30 000 lat) i przeprowadzone z nim eksperymenty dowiodły, że był on w pełni funkcjonalny.

³ „Der Künstlerberuf hat für den Fernstehenden etwas Verlockendes. [...] Doch abgesehen von seltenen Ausnahmen gestaltet er sich in Wahrheit anders: Mühevollles Aneignen des handwerklichen Könnens, Ringen mit der eigenen Begabung, Kampf gegen starke Konkurrenz, Intrigen von Seiten der Kollegen, Verkennung und Verständnislosigkeit beim Publikum, Schwierigkeiten und Entbehrungen aller Art, allmähliches Herabsinken ins Künstlerelend, Berufswechsel oder Übernahme von minderwertiger Arbeit, nur um das Leben zu fristen: solche Wirklichkeit bietet nichts Verlockendes“; tłum. — Z.M., cyt. na podstawie: *Schlussbericht der Enquete-Kommission. „Kultur in Deutschland“* (Bundestagsdrucksache 16/7000). Berlin 2007, s. 232—233.

lowany przepływ towarów, osób i informacji, stworzyły wiele nowych szans, ale także i zagrożeń dla wszystkich artystów. Przemiany społeczne nie pozostały bez ujemnego wpływu na zawód muzyka.

Rozwój transportu masowego i indywidualnego w ostatnich dziesięcioleciach doprowadził do znacznego zwiększenia mobilności zarówno muzyków, jak i ich publiczności, a także do swoistej intensyfikacji oraz decentralizacji życia muzycznego. Jeszcze w pierwszych dziesięcioleciach XX wieku życie muzyczne Europy koncentrowało się wokół kilku miast jak: Wiedeń, Paryż, Berlin czy Londyn. Centra te były również ważnymi ośrodkami kształcenia artystycznego i wymiany idei. Dzięki temu skupiały na sobie uwagę całego europejskiego środowiska artystycznego i były źródłem wzorców do naśladowania dla ośrodków drugo- i trzecioplanowych. Obecnie pomimo tego, że niektóre duże ośrodki życia i kształcenia muzycznego nadal można uważać za bardziej znaczące od innych, także duża liczba ośrodków regionalnych nabrała większego niż kiedyś znaczenia. Powstały ośrodki zupełnie nowe, doszło też, zwłaszcza w ostatnich trzech dziesięciokach lat, do swoistej sezonowej migracji kulturalnej. Chodzi tu głównie o dziesiątki czy nawet setki festiwali, występów, cyklicznych koncertów, imprez na wolnym powietrzu i innych, organizowanych (zwłaszcza w lecie) z dala od głównych centrów kulturalnych.

Znacznie zwiększyła się ogólna dostępność kultury muzycznej dla publiczności. Jako główną przyczynę upatrywać można tu rozwój różnorodnych mediów oraz techniki zapisywania, przechowywania i przekazywania informacji, jak: dźwięku, słowa i obrazu. Wzrosła też, lawinowo wręcz, liczba przekazywanych i konsumowanych informacji tego typu.

Media masowe stały się jednym z najważniejszych pośredników pomiędzy artystami a publicznością i wywierają w tym kontekście przemożny wpływ zarówno na publiczność, jak i na artystów oraz relacje pomiędzy nimi. Można wręcz powiedzieć, że w ostatnich dziesięcioleciach media w znacznym stopniu usamodzielniały się i stały się czynnikiem kształtującym życie kulturalne na równi z artystami oraz ich publicznością.

Wreszcie, co może najważniejsze, następuje stopniowe nasilenie tendencji do traktowania całego obszaru kultury muzycznej jako jednego z wielu elementów gospodarki rynkowej.

Należy tutaj zaznaczyć, że żadne z tych charakterystycznych zjawisk nie jest całkiem nowe. Konieczność podróżowania, stosowanie się do mechanizmów rynkowych czy używanie nowych mediów do swoich celów od dawna już związane są z zawodem muzyka. Zauważalne jest jednak ich wyraźne nasilenie w ostatnim czasie. Także reakcje muzyków na te sytuacje nie są całkiem nowe. Jednak coraz bardziej skomplikowana sytuacja na rynku muzycznym zmusza ich do podejmowania coraz większych wysiłków, aby móc wykonywać swój zawód z sukcesem, to znaczy, by zapewnić sobie byt materialny na poziomie wyższym od jedynie podstawowego.

Współczesny muzyk, zarówno wykonawca, jak i pedagog na pewno musi być bardziej mobilny i oczekuje się też od niego większej dyspozycyjności niż dawniej. Dawniej przemieszczanie się artysty z miejsca na miejsce związane było z większymi niż dziś trudnościami. W tej sytuacji zupełnie naturalna dla większości muzyków jest też, czy też być powinna, bardzo dobra praktyczna znajomość języków obcych. W związku z poszerzeniem się kręgu odbiorców muzyki i idących za tym zjawiskiem zwiększania zapotrzebowania na różne produkcje artystyczne, liczba osób uprawiających zawód muzyka czy też do tego zawodu aspirujących, znacznie się zwiększyła. Jednocześnie zwiększyły się także wymagania stawiane im przez tę publiczność wcześniej przyzwyczajoną do „wzorców” produkowanych przez przemysł fonograficzny. Znacznie zaostrzyła się konkurencja między poszczególnymi producentami i artystami. Dobrze, lukratywne i stałe miejsca pracy są mimo globalnego wzrostu ich liczby rzadkie i poszukiwane. Ta ostatnia uwaga odnosi się też do muzyków-pedagogów, którzy zazwyczaj znajdują się w sytuacji jeszcze trudniejszej od wykonawców.

Muzycy, jako zazwyczaj stosunkowo doświadczeni aktorzy rynkowi, reagują na tę sytuację całą gamą zabiegów typowo marketingowych. Należą do nich na przykład:

- indywidualizacja: próba zaistnienia na rynku usług muzycznych jako jednoznacznie rozpoznawalna marka,
- specjalizacja pod względem repertuaru: szukanie niszy rynkowych,
- podnoszenie własnych kwalifikacji i zwalczanie konkurencji,
- daleko idące dostosowywanie się do gustów publiczności: zaspokajanie potrzeb odbiorcy masowego.

Nagminnie wśród muzyków jest też jednocześnie podejmowanie pracy w wielu miejscach lub sprawowanie różnych funkcji np. wykonawcy i pedagoga (dywersyfikacja). Należy też zaznaczyć, że pozycja rynkowa muzyków zależy nie tylko od ich doświadczenia czy też umiejętności czysto zawodowych, ale też od świadomych działań marketingowych.

Analiza muzyczna, jej przesłanki, cele i zadania

Przyjrzyjmy się teraz nieco bliżej głównemu tematowi naszych rozważań: analizie muzycznej. Zadaniem jej powinno być kompleksowe spojrzenie na utwór muzyczny umożliwiające jego ocenę pod względem stylistyczno-formalnym, estetycznym, historycznym oraz hermeneutycznym. Należy tutaj od razu zaznaczyć, że w analizie nie wolno ograniczać się do kwestii czysto formalnych.

„Nowe rondo nie musi być zbudowane tak jak dawniej. Dlaczego jednak dane arcydzieło musi być ukształtowane właśnie tak, jak jest, podejmiemy tu próbę pokazania tego”⁴. Słowa te, pochodzące ze wstępu do starego podręcznika form muzycznych, dotyczą sedna sprawy. Dlaczego akurat tak, a nie inaczej? Dlaczego kompozytor wybrał pewne rozwiązania formalne, jaki był jego zamiysł i jakie są skutki takiego wyboru? Te pytania powinny być głównym punktem odniesienia dla całej analizy muzycznej. Określenie formy utworu czy nawet pokazanie interesujących detali, struktur harmonicznch, elementów rytmiczno-melodycznych itp. samo w sobie nie prowadzi jeszcze do niczego. Jest oczywiście ważne, ale tylko jako środek prowadzący do celu. Tutaj uwidaczniają się pewne różnice pomiędzy formami muzycznymi a analizą jako dyscyplinami. Zarówno analiza, jak i formy zajmują się w zasadzie bardzo podobnymi problemami. W odróżnieniu jednak od form analiza unika uogólnień formalnych czy stylistycznych, ponieważ jej punktem wyjściowym jest zazwyczaj konkretne, pojedyncze dzieło muzyczne⁵, a co za tym idzie — specyficzne tzn. unikalne w kontekście tego właśnie dzieła zjawiska formalno-strukturalne. Nie znaczy to oczywiście, że analizować należy w oderwaniu od ogólnych problemów formalnych i stylistycznych, związanych z daną epoką, stylem czy kompozytorem. Wręcz przeciwnie. Czy dane dzieło muzyczne jest typowe (dla stylu, epoki, określonej formy czy kompozytora)? W jaki sposób obserwowane zjawiska spełniają pewne normy, a w jaki sposób od nich odbiegają? Jak, w ramach kanonu reguł formalno-stylistycznych, przejawia się osobowość kompozytora? Te pytania dotyczą niektórych z centralnych punktów zainteresowania analizy. Jednak odpowiedzi na nie zawsze będą indywidualne, subiektywne i dalekie od uogólnień. Aby zobrazować ten problem, posłużmy się przykładem: Kompozytor X w utworze Y, którego formę rozpoznaliśmy jako allegro sonatowe, zastosował pod koniec struktury muzycznej, którą określiliśmy w tym kontekście formalnym jako przeprowadzenie, pewien szczególny zwrot harmoniczny. Wykracza on znacznie poza harmoniczne ramy tego, co znajduje się w jego najbliższej okolicy. Jak ocenimy taką sytuację z punktu widzenia analizy? Obiektywne ustalenie powyższych faktów, choć ważne, jest tylko punktem wyjścia do dalszych rozważań. Już samo tylko stwierdzenie, kto napisał nasz utwór: Haydn, Beethoven, Chopin, Schumann czy też Mahler będzie miało decydujące znaczenie. Odniesienie do ich osobistego stylu czy też języka muzycznego danej epoki zdominuje nasze dalsze próby analizy tego szczególnego problemu i zdeterminuje w pewnym stopniu ostateczną odpowiedź. Równie ważne będzie określenie, czy i w jakim stopniu to zjawisko jest typowe (w danym

⁴ „Ein neues Rondo muss nicht so gemacht sein, wie es dies oder jenes Meisterstück aufweist. Aber warum jenes Meisterstück gerade so sein muss, wie es gestaltet ist, dies zu zeigen, wird hier versucht“; tłum. — Z.M., cyt. na podstawie: D. de la Motte: *Musikalische Analyse*. Kassel 1990, s. 7.

⁵ Jedno- lub wieloczęściowe albo też cykl utworów.

utworze, cyklu czy u danego kompozytora), jaka jest rola takich, wychodzących poza pewne ramy, akordów w ogólnym przebiegu harmonicznym i przede wszystkim, jakie było, w tym szczególnym miejscu, estetyczne zamierzenie kompozytora.

Analiza muzyczna jest dyscypliną kompleksową, skupiającą w sobie wiele elementów innych dyscyplin jak: harmonia, kontrapunkt, elementy kompozycji, znajomość form muzycznych oraz historia muzyki. Wymaga ona też sprawnego stosowania umiejętności i wiedzy wyznaczonych przez te dyscypliny w praktyce. Można nawet powiedzieć, że analiza sprowadza się do postrzegania materiału muzycznego — oczywiście postrzegania połączonego z refleksją — przez pryzmat całokształtu doświadczenia i wiedzy nabytych w tych pojedynczych dyscyplinach. Analiza muzyczna stanowi więc swoistą dyscyplinę centralną wśród przedmiotów teoretycznych.

Praktyczne zastosowanie analizy muzycznej znacznie też wykracza poza zwykłe „teoretyzowanie”. Jest ona, jako kompleksowe spojrzenie na dzieło muzyczne, które służy jego dogłębnemu poznaniu, już w swoim założeniu pewną formą jego interpretacji. Interpretacji subiektywnej, będącej wprowadzie wartością samą w sobie, ale też stanowiącej podstawę do dalszych działań, czy to filologicznej, historycznej, czy też artystycznej natury.

Przed wszystkim jednak: analiza uczy muzycznego myślenia. Uczy go poprzez żmudne i drobiazgowo rozpatrywanie struktur muzycznych, poznawanie ogólnych i szczegółowych zasad kształtowania dramaturgii w muzyce, a także próby zrozumienia koncepcji jej twórców.

Zadania edukacji muzycznej

W obrębie edukacji artystycznej w zakresie muzyki należy rozróżnić pomiędzy dwoma głównymi jej kierunkami: pedagogicznym i wykonawczym. Doświadczenie pokazuje jednak, że w praktyce bardzo często granice pomiędzy zawodem muzyka-wykonawcy a muzyka-pedagoga są płynne. Dlatego też wiele elementów edukacji artystycznej wykonawców i pedagogów powinno być (i zazwyczaj jest) identyczne, a tylko część odpowiada danej specjalizacji. Jednakże główne zadanie, cel edukacji w zakresie muzyki w obydwóch przypadkach jest identyczny: należyte przygotowanie do wykonywania zawodu. A to należy rozumieć jako takie ukształtowanie osobowości artystycznych i pedagogicznych przyszłych muzyków, aby mogli oni sprostać wymaganiom, uwarunkowaniom i wyzwaniom życia zawodowego, którego niektóre aspekty ukazaliśmy powyżej. Już na początku edukacji ważne jest przedstawienie tychże aspektów adeptom sztuki muzycznej. Zarówno wybór tego zawodu, jak i ważne decyzje w procesie

edukacji powinny być podejmowane w sposób nie przypadkowy, lecz świadomy. Co jest moim zawodowym celem, jakie są moje szanse, co będę w przyszłości robił, co chciałbym w przyszłości robić? Te zasadnicze pytania powinny w zdecydowany sposób warunkować całokształt edukacji. Negatywnym przykładem niedostosowania „sił do zamiarów” są całe rzesze instrumentalistów przygotowywanych, przynajmniej teoretycznie, do kariery solisty, a zmuszonych w końcu podejmować pracę w podrzędnych prowincjonalnych orkiestrach. Muzycy ci zazwyczaj nie są dobrze do tego przygotowani zarówno pod względem psychicznym, jak i merytorycznym. Dopiero po ustaleniu podstawowych założeń i celów edukacji muzycznej, także pod kątem perspektyw zawodowych, możliwe jest zoptymalizowanie indywidualnego programu nauczania, wyznaczenie w nim elementów ważniejszych czy też mniej ważnych, a także odpowiednie zogniskowanie wysiłków i zainteresowań młodych muzyków. Jest na przykład oczywiste, że edukacja osoby z góry przygotowującej się do grania w orkiestrze powinna przebiegać nieco inaczej niż dobrze zapowiadającego się młodego solisty. Już sam wybór między karierą wykonawczą a pedagogiczną wymusza pewne ukierunkowanie wysiłków. Oczywiście bardzo często obie te specjalizacje są ze sobą łączone, ale również taki wybór powinien być świadomy. Muzyk, planujący wprowadzić karierę orkiestrową, ale przewidujący też możliwość działalności pedagogicznej i uwzględniający to w swym planie edukacji na pewno w przyszłości będzie w znacznie lepszej sytuacji niż ktoś, podejmujący pracę jako pedagog w sposób przypadkowy, czy też ze względu na niemożność zatrudnienia w „swoim zawodzie”.

Edukacja artystyczna i kształtowanie osobowości przyszłych artystów i pedagogów jest procesem długotrwałym. Dotyczy zazwyczaj wielu elementów jednocześnie. Podstawą jest tutaj zdobywanie określonej wiedzy i umiejętności dotyczących muzyki, takich jak:

- wiedza teoretyczna (ogólna) o muzyce, znajomość muzyki, jej podstaw i zasad nią rządzących,
- wiedza praktyczna, warsztatowa, w zakresie gry na instrumencie czy też kompozycji, dyrygowania etc.,
- praktyczne i specjalistyczne umiejętności zawodowe, jak np. pedagogika, zastosowanie już nabytej wiedzy w ramach wybranego zawodu czy specjalizacji.

Ta nabyta wiedza specyficznie muzyczna będzie w przyszłości merytoryczną podstawą wykonywanego zawodu. Powinna ona jednakże zostać uzupełniona o wiedzę ogólną z zakresu historii, sztuki czy literatury. Wykracza to zazwyczaj poza ramy programowe zorganizowanej edukacji muzycznej, jest bardzo ważne dla ogólnego kształtowania osobowości muzyka i pedagoga. Takie informacje czy też dodatkowe umiejętności służą głównie ogólnemu poszerzeniu horyzontów artystycznych przyszłych muzyków. Nie zapominajmy o tym, że muzyka, jako samodzielna dyscyplina sztuki, powinna być zawsze postrzegana

w kontekście innych dziedzin sztuki. Bardzo często z nimi współdziała — przykładem sztandarowym jest tutaj opera — a jeszcze częściej czerpie swoją inspirację z literatury, malarstwa, filozofii itp. Dlatego też trudno wyobrazić sobie u dobrze wykształconego muzyka brak takiej ogólnoartystycznej edukacji.

Niestety, w oficjalnych programach nauczania te elementy ogólne zazwyczaj zajmują miejsca marginalne. Dlatego też szczególnie ważne jest zwrócenie uwagi studentom na tę problematykę i zachęcenie ich do indywidualnej pracy w tej dziedzinie. Bardzo pomocne może w tym wypadku być przykładowe przedstawienie w ramach regularnych zajęć jednego lub kilku tematów, w których właśnie ta „drugoplanowa” tematyka odgrywa centralną rolę.

Jednakże wszystkie wymienione elementy same w sobie nie są jeszcze gwarancją osiągnięcia w przyszłości zawodowego sukcesu. Do jego osiągnięcia niezbędny jest kompleksowy pakiet umiejętności, które można by nazwać „inteligencją zawodową”. Dopiero ona pozwala dzięki analizie szans i możliwości oraz porównaniu ich z własnymi umiejętnościami, odpowiedniemu sterowaniu procesem edukacyjnym, jak również późniejszemu świadomemu planowaniu zawodowemu czy też szybkiej i odpowiedniej reakcji na sytuacje nieprzewidziane, sukces ten osiągnąć.

Postuluję w tym kontekście wprowadzenie w ramach edukacji artystycznej oficjalnej instytucji mentora, którego zadaniem byłaby obserwacja postępów edukacyjnych, a przede wszystkim służenie przyszłym muzykom praktyczną radą i pomocą.

Analiza muzyczna w ramach procesu edukacji muzycznej

Analiza muzyczna jest, jak już to pokazaliśmy, kompleksową dziedziną, uczącą myślenia muzycznego poprzez stosowanie w praktyce różnych nabytych umiejętności. Jakie jest jej zastosowanie w życiu zawodowym muzyków i jaka powinna być jej rola w procesie edukacji muzycznej? Dla muzyków-wykonawców korzyści ze stosowania metod analitycznych są chyba najbardziej oczywiste. **Dopiero analityczne spojrzenie na wykonywany utwór muzyczny pozwala na jego właściwą interpretację i odpowiednie wykonanie.** Niezbędne są też oczywiście umiejętności techniczne i cecha, którą już teoretycy okresu baroku nazywali „dobrym smakiem”. To samo dotyczy pedagogów uczących innych właściwej interpretacji dzieł muzycznych, czy też w szkołach ogólnokształcących podstaw muzyki. W tych wypadkach szczególnie ważne jest przekazanie wychowankom podstaw myślenia muzycznego, a często przede wszystkim ogólne zainteresowanie ich tematem muzyki — co bez bardzo dobrej znajomości przedmiotu jest bardzo trudne czy też wręcz niemożliwe. Analiza

jest też jednym z głównych narzędzi pracy muzykologów, a estetyka muzyczna, przez analizę wspierana, podstawą działalności krytyków muzycznych oraz wszystkich innych osób wypowiadających się, czy też piszących o muzyce.

Abstrahując od tych zastosowań ogólnych, analiza muzyczna może być pomocna w rozwiązywaniu szczególnych problemów związanych z działalnością muzyczną, na przykład:

1. Jak skutecznie prezentować muzykę czy też informacje o muzyce określonej publiczności — publiczności koncertowej, radiowej, uczniom rozmaitych grup wiekowych itp.?

2. Jak w ramach wykształcania osobowości artystycznej wypracować własny, indywidualny repertuar, i jak odpowiednio dobierać utwory w ramach cykli czy też programów koncertowych?

3. Jak dostosować program nauczania do wiedzy i konkretnych umiejętności uczniów czy studentów? Na które z aspektów dzieła muzycznego położyć szczególnie nacisk, a które pominąć?

4. Jak w odpowiedni sposób uzasadnić swoje estetyczne opinie na temat określonych rodzajów muzyki czy danych utworów?

Rozwiązywanie problemów tego typu wymaga zazwyczaj nie tylko dużego praktycznego doświadczenia, ale też bardzo solidnej wiedzy teoretycznej i pakietu umiejętności zawartego właśnie w ramach analizy muzycznej jako przedmiotu. W ramach edukacji muzycznej analiza powinna być postrzegana jako jedna z kluczowych dyscyplin i umiejętności muzycznych. Jest jednak, niestety, ze względu na swoją kompleksowość, dyscypliną trudną, wymagającą dobrego przygotowania w zakresie innych umiejętności i wielkiego praktycznego doświadczenia w ich stosowaniu. Nie należy jednak oczekiwać, że w ramach programów edukacyjnych analiza zajmie miejsce tak ważne, na jakie by zasługiwała — ze względów organizacyjnych jest to trudne do zrealizowania. Na pewno jednak, także w ramach tych programów, możliwe jest dobre i skuteczne przekazanie przyszłym muzykom podstaw tego przedmiotu. Możliwe jest też pokazanie im, jakie jest jego praktyczne zastosowanie, zachęcenie ich do dalszych, bardziej dogłębnych studiów we własnym zakresie, a przede wszystkim uwrażliwienie ich na centralny problem analizy: dlaczego tak, a nie inaczej?

Każdy muzyk, wykonawca czy też pedagog, stawiając sobie to pozornie tak oczywiste pytanie, niejako automatycznie udaje się w podróż po ścieżce poznania, prowadzącej do coraz to głębszego zrozumienia tego fascynującego fenomenu zwanego muzyką. Co będzie ostatecznym celem, czy też rezultatem tej podróży, zależy już tylko i wyłącznie od niego.

Zenon Możysz

**The role of music analysis
in shaping personality of musicians to be**

S u m m a r y

Music analysis is one of the most important theoretical subjects in the process of music education. Its role as a subject, within the scope of which the student gains skills of complex music thinking, is often undermined. Starting with a specificity of the profession of musician, the author of the article describes some of theoretical assumptions of the analysis and its use in practice. He pays attention to a special role the music analysis plays in the process of student artistic education.

Zenon Możysz

**Le rôle de l'analyse musicale
dans la formation de la personnalité de futurs musiciens**

R é s u m é

L'analyse musicale est un des cours théoriques les plus importants dans l'éducation musicale. Le rôle de ce cours, qui permet aux étudiants d'acquérir la capacité de penser de la musique de manière complexe, est souvent sous-estimé. En sortant de la spécificité de la profession de musicien l'auteur décrit quelques principes théoriques de l'analyse et son application dans la pratique. Il attire également l'attention sur une place spéciale de l'analyse musicale dans l'éducation artistique de l'étudiant.

Krystyna Turek

Uniwersytet Śląski
Katowice

Folklor muzyczny w edukacji regionalnej (na przykładzie Wojewódzkiego Przeglądu Zespołów Folklorystycznych „Wici” w Chorzowie)

Postępujący proces cywilizacyjny oraz zmieniająca się sytuacja społeczna, polityczna i gospodarcza Polski ma ogromny wpływ na jakość życia jednostkowego, rodzinnego, wspólnotowego i narodowego. W atmosferze obserwowanego dziś niepokoju moralnego oraz lęku egzystencjalnego część społeczeństwa, a zwłaszcza generacja ludzi młodych, zwraca się ku przeszłości, ku tradycji, poszukując swoich korzeni i źródeł, poszukując oparcia i wzorów postępowania w fundamentach tradycyjnego modelu kultury rodzimej. Jak słusznie zauważył ks. Leon Dyczewski: „Człowiek zafascynowany wciąż nowymi osiągnięciami w otaczającym go świecie nieco zapomniał o sobie. Wprawdzie o sobie też dzisiaj więcej wie niż chociażby kilkanaście lat temu, ale wydaje się, że coraz mniej siebie rozumie, że czuje się coraz bardziej zagubiony. Kiedyś, kiedy wkład człowieka w wygląd świata był znikomy, człowiek zajmował w nim określone miejsce i czuł się w nim pewnie. Dzisiaj, kiedy zdolny jest wszystko niemal w świecie zmienić i urządzać go po swojemu, wydawałoby się, że powinien czuć się w nim o wiele lepiej, bo go dobrze zna. Tymczasem gubi się w nim, nie może trafić na właściwe drogi”¹.

Zwrot ku przeszłości oraz poszukiwanie własnych korzeni może być aktem wolicjonalnym każdego człowieka, ale w przypadku ludzi młodych, zwłaszcza dzieci i młodzieży, powinien stanowić cel programowy współczesnej edukacji szkolnej. Cel taki postawiło sobie wiele placówek oświatowych,

¹ Ks. L. D y c z e w s k i: *Zagubienie i odnajdywanie człowieka w nowoczesnej kulturze*. W: *Krajowy kongres kultury wsi. Przemówienia. Referaty. Dyskusja. Uchwały*. Red. A.J. O m e l a - n i u k. Wrocław—Ciechanów 1997, s. 48.

w tym polska szkoła, które przyjęły nowe zadania związane z realizacją edukacyjnej ścieżki regionalnej. W programie zreformowanej szkoły polskiej, który określił nowe cele nauczania i wychowania, znajdujemy propozycje dotyczące tzw. ścieżek edukacyjnych. Na uwagę zasługuje ścieżka określona mianem: *Edukacja regionalna — dziedzictwo kulturowe w regionie*, realizowana na różnych etapach kształcenia w szkole podstawowej i gimnazjum². Autorzy reformy uznali, iż w procesie wychowania człowieka twórczego i otwartego na sprawy innych ludzi oraz ich kultury niezbędne jest ukształtowanie poczucia godności, szacunku i dumy z własnej tożsamości rodzinnej, lokalnej, regionalnej. Tylko takie wychowanie pozwala młodemu człowiekowi bez kompleksów poruszać się we współczesnym świecie. Za cel kształcenia i wychowania uznano m.in. poznanie najbliższego środowiska i specyfiki swojego regionu, wartości kulturowych wspólnoty lokalnej i jej związków z kulturą narodową, rozwój postaw patriotycznych, ugruntowanie poczucia tożsamości narodowej przez rozwój tożsamości regionalnej. Za niezmiennie ważne uznano rozwijanie wiedzy o przeszłości regionu w powiązaniu z tradycjami własnej rodziny, poczucie odpowiedzialności i miłości ojczyzny oraz poszanowanie dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości różnych kultur zarówno Europy, jak i świata. W założeniach programowych oraz szczegółowych treściach dydaktyczno-wychowawczych dotyczących dziedzictwa kulturowego w regionie ważny dział wypełniają zagadnienia tradycyjnej kultury ludowej, folkloru muzycznego i tanecznego oraz folkloryzmu. Zwrócono uwagę na muzykę i pieśń ludową, tradycyjne instrumenty, na tańce, gry i zabawy dziecięce, zwyczaje i obrzędy doroczne oraz rodzinne, z uwzględnieniem pierwiastków magicznych, symbolicznych i ludycznych. Wskazano na inspirującą rolę folkloru i sztuki ludowej, na współczesny folklor rekonstruowany, także środowiskowy i zawodowy, na przenikanie kultur oraz wpływ tradycyjnych wartości na życie społeczne, na koegzystencję różnych kultur w regionie oraz przejawy tolerancji ze szczególnym podkreśleniem zgodności współżycia z innymi społecznościami³. Słuszne wydają się stwierdzenia Mirosławy Bobrowskiej, iż „[...] treści zawarte w ścieżce edukacyjnej *Dziedzictwo kulturowe w regionie* stanowią w pewnym sensie program ochrony młodego pokolenia przed bezrefleksyjnym przyjmowaniem unifikującej się kultury (często pod wpływem mody na bezwartościową kulturę masową), a polskiej kultury narodowej i regionalnej przed deformacją i zatraceniem jej ponadczasowych wartości, włas-

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego. Dz.U., Nr 14, poz. 129; zob. Akty prawne i dokumenty. W: *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*. Red. S. Bednarek. Wrocław 1999, s. 9—10.

³ Zob. *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*. W: *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole...*, s. 11—22.

nych korzeni i własnej tożsamości, zwłaszcza w procesie włączania Polski do europejskiej wspólnoty”⁴.

Ten nowy rodzaj kształcenia zawarty w propozycjach programowych współczesnej szkoły wymaga dobrze przygotowanej do tego kadry pedagogicznej, wyposażonej w obszerny zasób wiedzy nie tylko teoretycznej, ale przede wszystkim praktycznej. Realizowanie treści programowych z zakresu dziedzictwa kulturowego w regionie zmusza nauczycieli oraz studentów, przyszłych pedagogów, do permanentnego wysiłku kształcenia.

Aby młode pokolenie Polaków nie wzrastało w braku świadomości swojego dziedzictwa, trwają poszukiwania coraz to nowszych metod nauczania i poszukiwania wiedzy o własnym regionie, miejscu zamieszkania, ojcowiznie, wiedzy o własnej tradycji lokalnej i regionalnej. Kształtowanie poczucia odrębności, ale i własnej wartości, jest procesem długotrwałym. Dla każdego młodego człowieka ważne znaczenie będzie miało utrwalanie pamięci o tradycji oraz poszerzanie wiadomości o dotychczasowych osiągnięciach rodzimej kultury, zachowanych zabytkach, o dorobku artystycznym pokoleń ludzi działających na własnej ziemi, jak również świadomość lokalnych wydarzeń dziejowych, słowem: znajomość wszystkich wytworów dawnej kultury. W zdobywaniu wiedzy o przeszłości i kulturze własnego regionu podstawową rolę odgrywają nauczyciele akademicy i wychowawcy szkolni, animatorzy kultury, działacze społeczno-kulturalni, wśród nich zaś lokalni twórcy i uczestnicy działających w terenie zespołów. Wymienione grono ludzi powinno zwrócić uwagę na zapoznanie dzieci i studium młodzieży z ich tradycją lokalną i regionalną, powinno uczyć szacunku i pamięci dla dorobku kulturowego minionych pokoleń. Jan Paweł II wypowiedział się w tym względzie następująco: „Pamięć jest tą siłą, która tworzy tożsamość istnień ludzkich, zarówno na płaszczyźnie osobowej, jak i zbiorowej. Przez pamięć bowiem w psychice osoby tworzy się poiekąd i krystalizuje poczucie tożsamości”⁵.

We współczesnej dydaktyce za szczególnie obiecujące uznać trzeba wszelkie inicjatywy podejmowane przez pedagogów na różnych szczeblach edukacji, zwłaszcza zaś te, które dotyczą bezpośredniego odbioru sztuki ludowej w kontakcie twórców z odbiorcami. Dlatego też w procesie edukacji regionalnej ważną rolę odgrywać powinien żywy przekaz wartości kulturowych, przede wszystkim słuchowy i wizualny odbiór wykonywanych pieśni, tańców i muzyki ludowej. Okazją do bardzo bliskiej i bezpośredniej łączności z twórczością ludową jest organizowany od wielu lat przez Górnośląski Park Etnograficzny w Chorzowie Wojewódzki Przegląd Zespołów Folklorystycznych „Wici”, którego 28. edycja odbyła się w czerwcu 2007 roku. Przegląd organizowany w Skan-

⁴ M. Bobrowska: *Problemy kultury ludowej, folkloru i działalności artystycznej w programie kształcenia ogólnego*. W: *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole...*, s. 109.

⁵ Jan Paweł II: *Pamięć i tożsamość*. Kraków 2005, s. 149.

senie, w pięknym otoczeniu przyrody, ma wyjątkową aurę, nastrój i zasięg społeczny. Uczestnicy konkursu prezentują różnorodne formy i gatunki folkloru obrzędowego, pieśniowego i tanecznego⁶. Odbiorcą scenicznych wykonań jest szerokie grono słuchaczy i widzów przybyłych na tę imprezę. Podkreślić należy, iż w realizacji zadań dydaktycznych edukacji regionalnej wyraźne miejsce zająć powinien czynny udział studentów, dzieci i młodzieży szkolnej w przeglądzie folklorystycznym „Wici”. Impreza kulturalna oferująca szeroką gamę utworów ludowych, pieśni, muzyki i tańca, różnych sytuacji obrzędowych dorocznych i rodzinnych oraz inscenizacji zwyczajów chłopskich, rodzinnych, domowych i towarzyskich, spełnia doniosłą rolę kulturową, poznawczą, dydaktyczną i wychowawczą. Świadomy udział młodzieży w odbiorze folkloru muzycznego umożliwi jej skonfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką wykonawczą oraz realne poznanie rodzajów muzykowania ludowego. Żywy kontakt widzów z wykonawcami ludowymi, z prezentowanymi pieśniami, tańcami i brzmieniem kapeli, dawnymi zwyczajami i obrzędami cyklu dorocznego i rodzinnego, zwyczajami rolniczymi, gospodarskimi oraz zajęciami domowymi, będzie niezwykle pomocny w zachowaniu pamięci o przeszłości, w odczytaniu i zrozumieniu zasad funkcjonowania tradycji ludowej, jak również żywotności, roli i znaczenia utworów wokalnych, tanecznych i instrumentalnych w całości kształcie dawnej kultury obyczajowej. Podczas przeglądu każdy uczestnik imprezy może poznać podstawowe formy pieśniowe prezentowane w wielu odmianach i wariantach — od przykładów pieśni obrzędowych, ulubionych pieśni powszechnych do ujęć zawodowych. Poważny wkład w upowszechnianiu wątków tekstowych i melodycznych oraz form tanecznych mają zespoły biorące udział w konkursie. Ich wielką zasługą jest prezentowanie mniej znanych, często już zapomnianych przez większą część społeczeństwa utworów, wydobywanych z zakamarków pamięci starszych wiekiem informatorów ludowych. Wykonawcy ratują od zapomnienia część dawnej kultury muzycznej, upowszechniają wśród słuchaczy nowe wątki tekstowe i melodyczne, które przyjmowane są z aprobatą i aplauzem publiczności. Podczas przeglądu każdy uczestnik może więc poznać najbardziej charakterystyczne przykłady różnych grup pieśni. Do cennych poznawczo utworów należą pieśni towarzyszące obrzędom dorocznym (np. marzanna, goik, sobótka, dożynki, ostatki, babski comber, kolędowanie) i rodzinnym (np. wesele, pogrzeb) oraz zajęciom gospodarskim i rolniczym (np. darcie pierza, kisenie kapusty, wyzwolenie kośnika, sianokosy), pieśni należące do grupy powszechnych, a wśród nich piękne wątki liryczne, pieśni o tematyce refleksyjnej, miłosnej, zalotnej, społecznej, rodzinnej, sieroczej, patriotycznej, dawne ujęcia balladowe o wydźwięku dramatycznym czy też zapomniane legendy o świętych, wreszcie pieśni zawodowe,

⁶ K. K a c z k o: *Zespoły folklorystyczne i ich rola w utrzymaniu tradycji własnego regionu*. W: *Ludzie i kultury*. Red. I. B u k o w s k a - F l o r e Ń s k a. T. 1. Żory 2003, s. 279—294.

z charakterystycznymi dla Górnego Śląska przykładami pieśni górniczych i hutniczych, pieśni gospodarsko-rolnicze, myśliwskie i żołnierskie. Zespoły sięgają ponadto do różnych wzorów wykonawstwa ludowego. W przeglądzie uczestniczą bowiem grupy wokalne (śpiew a cappella), kapele ludowe prezentujące różne brzmienie i skład instrumentalny, wreszcie zespoły inscenizujące dawne zwyczaje i obrzędy chłopskie z bogatym zestawem rekwizytów, sprzętów gospodarstwa domowego i narzędzi rolniczych. Repertuar jest zatem urozmaicony, co wiąże się z obowiązującym regulaminem przeglądu. Dlatego na scenie oprócz grup śpiewających i kapel ludowych występują zespoły taneczne, które prezentują regionalne tańce z towarzyszeniem kapeli, jak również zespoły dziecięce, prezentujące folklor swojej grupy wiekowej (gry, zabawy, wyliczanki, kołysanki, marzanna i goik, kolędy życzące). Ważne funkcje dydaktyczne i wychowawcze spełnia kategoria „Mistrz i uczeń”, ujawniająca nie tylko nowe talenty i dyspozycje wykonawcze młodych ludzi, ale przede wszystkim mechanizm funkcjonowania, pielęgnowania i trwania folkloru poprzez podtrzymywanie międzypokoleniowego przekazu, który był podstawą komunikowania się w tradycyjnym systemie kultury ludowej.

Folklorystyczne „Wici” spełniają wiele doniosłych funkcji, które rozpatrywać można w kilku płaszczyznach i planach, w odniesieniu do uczestników przeglądu, słuchaczy i odbiorców wykonania, w tym również postulowanego udziału uczącej się młodzieży. Kilkuletnia obserwacja zmagania konkursowych pozwala zauważyć, iż ustalenia regulaminowe w poważnym stopniu motywują zespoły do poszukiwań nowych materiałów źródłowych, inspirują wykonawców do wydobywania mało znanych, często archaicznych pieśni, zachowanych w pamięci starszych wiekiem informatorów, pieśni, które funkcjonowały w dawnej tradycji obyczajowej. Wykonawcy utworów solowych mają w tym procesie poważny udział, ratują bowiem od zapomnienia wiele unikatowych wątków pieśniowych, zwłaszcza balladowych, religijnych, dziadowskich i historycznych, prezentowanych w ujęciach wariantowych, zarówno tekstowych, jak i muzycznych, wprowadzając je w obieg społeczny. Współuczestnictwo zespołów folklorystycznych, które reprezentują zróżnicowane kulturowo społeczności lokalne oraz poszczególne subregiony województwa śląskiego, pozwala nie tylko na wzajemną ocenę występów, porównanie i odkrywanie różnic lub podobieństw wątków pieśniowych czy też zachowań zwyczajowych, ale przede wszystkim pobudza do dalszych działań artystycznych, utrzymania wysokiego poziomu prezentacji oraz pietyzmu w doborze repertuaru.

Dla dorosłych widzów i uczestników imprezy rola przeglądu ma nieco inny charakter. Podczas występów zespołów folklorystycznych słuchacze odbywają często intymną podróż do przeszłości, do lat dzieciństwa i młodości, przypominają sobie wydarzenia z własnego życia. Śpiewy, muzyka i tańce rodzą wśród słuchaczy niejedną refleksję, pomagają w przywoływaniu wspomnień o domu rodzinnym, przyjaciółach, o sposobach spędzania czasu wolnego, zwłaszcza

świętecznego, dziecięcych gier i zabaw, które wypełniały okres szczęśliwego i beztroskiego dzieciństwa, sprzyjają też pewnej nostalgii za utraconą młodością pełną planów, życiowej energii oraz nadziei na przyszłość.

Zupełnie odmienną, bodaj najistotniejszą funkcję spełnić może przegląd zespołów folklorystycznych, gdy czynnym odbiorcą będzie młodsza generacja słuchaczy, składająca się z dzieci, młodzieży szkolnej i studentów. „Wici” staną się wówczas ważną lekcją pogładową, realizowaną poprzez żywy kontakt widzów z wykonawcami ludowymi. W ten sposób młodzi ludzie, odpowiednio przygotowani przez nauczycieli realizujących program edukacji regionalnej, będą mogli poszerzyć swoją dotychczasową wiedzę o kulturze ludowej oraz zdobyć nowe doświadczenia, wywodzące się z bezpośredniej obserwacji różnych zjawisk tradycyjnej kultury, w autentycznym wykonaniu. Tylko żywe obcowanie słuchaczy z wykonawcami ludowymi pozwoli na przeżycie duchowego poczucia więzi i wspólnoty grupowej, na bliski kontakt z muzykami, w tym również poznanie instrumentów muzycznych, sposobów wykonawczych, rodzajów zespołów, poznanie bogatego repertuaru oraz charakterystycznego brzmienia muzyki ludowej. Możliwości i sposoby realizacji założeń programowych dotyczących dziedzictwa kulturowego w regionie mogą być zróżnicowane. Wiele zależy od postawy, decyzji i wyboru zadań przez samego pedagoga. Należy więc stale przypominać, iż dziedzictwo rodzimej kultury należy chronić, przede wszystkim poprzez mądrą edukację, akcentującą wartości istnienia kultur lokalnych, poprzez uświadomienie roli, jaką odgrywają one w rozwijaniu poczucia tożsamości własnej, tej lokalnej, ale również narodowej⁷.

W procesie edukacji regionalnej ważne znaczenie ma retrospektywne spojrzenie na tradycje ludowe, które na żywo obserwować możemy podczas odbywającego się Wojewódzkiego Przeglądu Zespołów Folklorystycznych „Wici”. W tej bezpośredniej konfrontacji teorii z praktyką wykonawczą współczesna młodzież pogłębi nie tylko wiedzę o wielkich przemianach kulturowych, ale dostrzegając i rozumiejąc historyczne procesy, z szacunkiem odniesie się do roli i znaczenia twórczości folklorystycznej, stanowiącej rdzeń tradycyjnej kultury społeczno-obyczajowej. Rozpozna też uniwersalne wartości tej kultury, które we współczesnym świecie urosły do rangi zjawisk koniecznych, wręcz niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa⁸. Do tych wartości należą: rodzina, poczucie więzi rodzinnej, wspólnotowej, lokalnej, sąsiedzkiej, środowiskowej, solidarności i odpowiedzialności za wspólnotę, obyczajowość z całą gamą obrzędów, zwyczajów i zachowań społecznych, umiowanie przyrody, ładu i porządku, religijność, miłość i przywiązanie do ziemi

⁷ Zob. K. Turek: *Folklor muzyczny w procesie edukacji regionalnej*. W: *Integrujące wartości muzyki*. Red. J.K. Dadak-Kozicka, W. Jankowski. Warszawa—Cieszyn 2002, s. 125—136.

⁸ D. Simonides: *Kultura ludowa a utrzymanie tożsamości narodowej*. W: *Krajowy kongres kultury wsi...*, s. 65.

rodzinnej. W okresie jednoczenia się Europy zachowanie własnej tożsamości kulturowej nurtuje wiele europejskich społeczeństw. Przeto ogromnego znaczenia nabierają uczucia więzi regionalnej i lokalnej, wspólne dziedzictwo kulturowe, wspólna tradycja, wartości i przesłania etyczno-moralne wywodzące się z pokładów rodzimej tradycji. Trwałym podłożem więzi regionalnych pozostaje nadal wspólna gwara, strój, sposób bycia, więzi lokalne, obyczaje oraz cały system wartości uznawanych przez społeczność lokalną. Wymienione treści, charakterystyczne dla tradycyjnego modelu kultury ludowej, przekazywane w pewnym zakresie podczas organizowanego przeglądu zespołów folklorystycznych, spełniają ważne cele, przede wszystkim poznawcze, dydaktyczne i wychowawcze, ale również głęboko ludzkie, więziotwórcze, integracyjne i wspólnotowe, rekreacyjne i ludyczne. Jako ważną część dziedzictwa kulturowego należy je nie tylko chronić i pielęgnować, ale przede wszystkim dokumentować i popularyzować w jeszcze szerszym kręgu społecznym.

Folklor muzyczny, obrzędowy, pieśniowy i taneczny przekazywany na współczesnej scenie może utrzymywać dawne, zbliżone do autentyku, ludowe tradycje muzyczne, co czyni w świadomy sposób wiele zespołów regionalnych, ale może równocześnie wyzwać potrzebę współżycia z nim trwale i mocno, inspirować wykonawców do dalszych wysiłków twórczych. Pamiętać należy, że przekaz dziedzictwa kulturowego i duchowego jest podstawowym warunkiem trwania danej kultury, a słowo „tradycja” (pochodzi od łacińskiego *tradere*) mówi o funkcji pamiętania i przekazywania⁹.

Wojewódzki Przegląd Zespołów Folklorystycznych „Wici” w Chorzowie może być zatem receptą na spełnione życie artystyczne wielu grup regionalnych, zespołów wokalnych i instrumentalnych. Dla współczesnego pokolenia słuchaczy pozostanie niecodzienną okazją do poznawania i utrwalania wiedzy o przeszłości, do odkrywania rodzimych korzeni, uniwersalnych wartości i ponadczasowych przesłań folkloru, do utożsamiania się z własnym regionem i jego kulturą.

⁹ Zob. Jan Paweł II: *Pamięć i tożsamość...*, s. 151—156.

Krystyna Turek

A music folklore in a regional education (on the example of “Wici”, a Voivodship Overview of Folklore Bands in Chorzów)

S u m m a r y

The subject-matter of the article is connected with the programme issues of “A regional education a cultural heritage in the region”. The text proposes an active participation of the youth in “Wici”, a Voivodship Overview of Folklore Bands organized by an Upper-Silesian Ethnographic

Park in Chorzów. The review itself can be a precious object lesson, during which the old songs, music and dances, family traditions, calendar customs and social behaviours are presented.

A living contact the participants of this meeting have with the past, traditional verbal-music works and folklore performance will allow for consolidating the knowledge on one's own cultural heritage. It will also help to discover one's own origins and universal values of folklore as well as identify oneself with the region and its culture.

Krystyna Turek

**Le folklore musical dans l'éducation régionale
(à l'exemple du Festival des Groupes Folkloriques « Wici » de la Voïvodie à Chorzów)**

R é s u m é

Le sujet de l'article est lié avec des problèmes de programme de « l'Education régionale — le patrimoine culturel de la région ». Le texte présente la proposition d'une participation active de la jeunesse scolaire dans le Festival des Groupes Folkloriques « Wici » de la Voïvodie, organisé par Górnośląski Park Etnograficzny à Chorzów. Le festival peut être une étude sur le terrain importante, pendant laquelle on présente des chants, la musique et des danses anciens, des traditions familiales, des coutumes et des formes sociales.

Un contact vif des participants de la rencontre avec le passé, avec une production traditionnelle musicale et verbale et avec une représentation folklorique permet de consolider la connaissance du patrimoine culturel. C'est également une occasion pour découvrir ses racines et des valeurs universelles du folklore, et s'identifier à sa région et à sa culture.

Magdalena Szyndler

Uniwersytet Śląski
Katowice

Folklor muzyczny jako element wielopłaszczyznowego procesu edukacji muzycznej

Termin „folklor” zaczął funkcjonować od połowy XIX wieku (w 1846 roku), kiedy to pojawił się po raz pierwszy w liście do redakcji czasopisma „Atheneum”, którego nadawcą był William Thoms (ukrywający się pod pseudonimem Ambrose Merton). Sugerował on zamianę dotychczasowo stosowanych określeń, tj. „starożytności ludowe” czy „literatura ludowa” na wyżej wspomniany anglosaski termin (*folk* — ‘lud’, *lore* — ‘wiedza, nauka’)¹.

Przez sto pięćdziesiąt lat od momentu wypowiedzi W. Thomsa pojawiało się wiele definicji folkloru (a także terminów pokrewnych), w zależności od ukie-
runkowania szkoły czy też powiązań z innymi dyscyplinami². Jednak można wyróżnić wśród nich dwie tendencje, tj. zawężenie tego pojęcia do związków z literaturą ludową (baśnie, podania, legendy, pieśni, ballady, przysłowia, zagadki itp.) i druga tendencja, powiązana z etnografią, która poszerza jego zakres o muzykę, taniec, zwyczaje, obrzędy itp.³

Również Julian Krzyżanowski dosyć szeroko potraktował ten termin, a mianowicie przyjął, iż „folklor” obejmuje zjawiska związane z ustalonymi zwycza-

¹ Za: W. T h o m s: *Folklor*. „Literatura Ludowa” 1975, nr 6; J. B o b r o w s k a: *Polska folklorystyka muzyczna. Dzieje zbiorów i badań oraz charakterystyka cech stylistycznych polskiej muzyki ludowej*. Katowice 2000, s. 18; A. C z e k a n o w s k a: *Etnografia muzyczna. Metodologia i metodyka*. Warszawa 1971, s. 10—15; J. S o b i e s k a: *Polski folklor muzyczny*. Red. P. D a h l i g. Warszawa 2006.

² W tym miejscu należy przypomnieć o dyscyplinach i pojęciach związanych z folklorem, folklorystyką, np.: etnografia, etnografia muzyczna, etnologia, ludoznawstwo czy kultura, lud itp., o których pisał m.in. J.S. Bystron, J. Karłowicz, K. Moszyński, J. Sobieska, V. Wasilewska-Krawczyk, J. Burszta, P. Kowalski, A. Czekanowska, P. Dahlig i wielu innych.

³ J. B o b r o w s k a: *Polska folklorystyka muzyczna...*, s. 19.

jami ogólnymi, powszechnymi, a zwłaszcza obrzędowymi, jak również „zjawiska z dziedziny wierzeń demonologicznych, meteorologicznych, medycznych, zawodowych i wszelkich innych, wreszcie zjawiska z dziedziny kultury artystycznej, muzyczno-słownej, z grubsza odpowiadającej pojęciu literatury ustnej [...]”⁴. W definicjach tych pojawiły się obszary związane z muzyczną postacią folkloru, który można określić jako „folklor muzyczny”.

Według Bogusława Linetta, folklor muzyczny obejmuje: „całokształt zjawisk muzycznych, będących własnością danej społeczności, czyli jej kulturę muzyczną”, a więc: świadomość muzyczną, styl muzyczny (skale muzyczne, typowe zwroty melodyczne i rytmiczne, melizmatykę, właściwości dynamiczne i agogiczne, zasady wersyfikacji i prozodii), repertuar (melodie instrumentalne oraz melodie i teksty pieśni, technikę), maniery wykonawcze oraz okoliczności⁵.

Według wielu badaczy folklor muzyczny czy w ogólnym znaczeniu folklor, we współczesnej rzeczywistości jest „zamkniętą księgą”. Jednak wbrew temu można zaobserwować czynności mające na celu faktyczne jego podtrzymanie (festiwale folklorystyczne m.in. w Kazimierzu Dolnym czy w Zakopanem — jako dzisiejsza postać folkloryzmu) bądź będące spontanicznymi działaniami młodego pokolenia (festiwale muzyki folkowej m.in. Nowa Tradycja czy Mikołajki Folkowe)⁶. Na te działania zwrócił już w latach sześćdziesiątych uwagę Józef Burszta, który wyszczególnił trzy płaszczyzny folkloru, w zależności od funkcji i kontekstu tj.:

1. **Folklor tradycyjny** — rozumiany jako zanikający, wiejski tj.: „żywe jeszcze lub tylko pamiętane klasyczne gatunki słowne, wokalnie-muzyczne lub choreograficzne”,

2. **Folklor rekonstruowany** (nazywany również scenicznym lub widowiskowym), który polega na „celowym podtrzymywaniu autentycznych gatunków i treści folkloru tradycyjnego, jak też na rekonstrukcji zanikłych już form obrzędowych (np. wesela) z ich wyuczoną już i stylistycznie opracowaną stroną wokálną, instrumentalną i choreograficzną”. Taki sposób przetworzenia i dostosowania do wymogów oraz potrzeb scenicznych J. Burszta nazywa zjawiskiem folkloryzmu.

⁴ Za: *Słownik folkloru polskiego*. Red. J. Krzyżanowski. Warszawa 1965, s. 104—106.

⁵ B. Linette: *Folklor muzyczny a folklorizm*. W: *Folklor w życiu współczesnym. Materiały z ogólnopolskiej sesji naukowej w Poznaniu 1969*. Red. B. Linette. Poznań 1970, s. 30—38.

⁶ Zob. m.in. A. Czekanowska: *Pierwszy i drugi byt folkloru*. „Gadki z Chatki” 1997, nr 12; E. Wróbel: *Folklor a muzyka środowisk młodzieżowych w Polsce lat dziewięćdziesiątych*. „Muzyka” 2001, nr 3, s. 27—38; W. Grodzew: *Folk. Transformacje polskiej muzyki ludowej — kontynuacje, odrodzenie, interpretacje*. W: J. Sobieska: *Polski folklor muzyczny. Suplement do podręcznika Jadwigi Sobieskiej — Rozwój badań 1980—2005*. Warszawa 2006, s. 383—393.

3. **Spontaniczny folklor współczesny** — jest to „żywiołowa, ciągle zmieniająca twórczość, uwarunkowana sytuacją, w jakiej się przejawia” i wykazuje pewne związki z folklorem klasycznym⁷.

Od połowy XIX wieku folklor podlegał różnym zmianom, przekształceniom, które były i są związane z transformacjami w całej kulturze i w edukacji, z przemianami społecznymi, jak również w powiązaniu z mass mediami.

W związku z omówionymi zmianami, również politycznymi (wejście do UE, likwidacja granic itp.), istnieje potrzeba edukacji regionalnej poprzez działania, które pozwolą poznać i uświadomić sobie własną odrębność, a w kolejnych etapach osiąść wiedzę na temat różnic i podobieństw, które cechują inne regiony i to nie tylko w Polsce. Czynności te mają mieć wymiar opozycyjny w zestawieniu z wzorcami, jakie niesie zunifikowana kultura masowa, do której elementów, jakże często, sięga młode pokolenie⁸.

Bardzo trafnie tę potrzebę edukacji opisuje Krystyna Turek: „W jednoczącej się Europie młode pokolenie Polaków potrzebuje silnego oparcia we wspólnocie, zarówno rodzinnej, lokalnej, regionalnej, jak i narodowej, potrzebuje poczucia własnej tożsamości. Działania zmierzające w kierunku umocnienia własnych tradycji kulturowych sprzyjają nie tylko naturalnej samoobronie przed nasilającym się procesem zagubienia w kulturze masowej i społeczności anonimowej, zjawiskami uniformizmu i unifikacji, ale także umożliwiają młodej generacji ludzi podejmowanie trafnych wyborów, akceptację odmienności i tolerancji dla zróżnicowanych kultur [...]. Dla każdego człowieka mała ojczyzna jest enklawą szczególną, emocjonalnie ważną, intymną i własną, stanowiącą punkt wyjścia w dziele formowania się jego charakteru, osobowości, postawy moralnej, społecznej i obywatelskiej, zaś blisko z nią związane poczucie zakorzenienia ma istotne znaczenie w realizacji własnej podmiotowości, a więc bycia sobą i u siebie”⁹.

Problem ten szczególnie widoczny jest w placówkach szkolnych umiejscowionych na pograniczach¹⁰. Przykładem takiej sytuacji może być Śląsk Cieszyński, który poprzez skomplikowane losy historyczne i działania polityczne został podzielony w obrębie dwóch państw (polskiego i czeskiego), a granicę (1920 rok) stanowiła rzeka Olza. Z całego obszaru Śląska Cieszyńskiego

⁷ Zob. m.in.: J. Burszta: *Folklor*. W: *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*. Red. Z. Staszczak. Warszawa 1987, s. 124—128.

⁸ Za: H. Danel-Bobrzyk: *Folklor w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*. W: *Folklor i folklorizm w edukacji i wychowaniu*. Red. H. Danel-Bobrzyk, J. Uchyla-Zroski. Katowice 2003, s. 11—17.

⁹ Za: K. Turek: *Muzyka ludowa we współczesnym modelu edukacji ogólnokształcącej*. W: *Muzykologia wobec przemian kultury i cywilizacji*. Red. L. Bielawski. Warszawa 2001, s. 175.

¹⁰ Na ten temat powstało wiele publikacji m.in.: *Spółczesność pogranicza. Wielokulturowość. Edukacja*. Red. T. Lewowicki i B. Grabowska. Cieszyn 1996 czy *Problemy pogranicza i edukacja*. Red. T. Lewowicki i E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn 1998.

(2282 km²) Polsce przypadł jedynie powiat bielski i część cieszyńskiego (ponad 1000 km²). W Republice Czeskiej Zaolzie funkcjonuje jako „Těšinsko”¹¹.

Na Śląsku Cieszyńskim szczególnie szkoły na pograniczu mają do spełnienia zadanie, związane z tym, że osoby uczestniczące w procesach edukacyjnych należeć mogą do różnych narodów, kultur i grup etnicznych. Zatem placówki te powinny przygotowywać dzieci i młodzież do współdziałania w społeczeństwie wielokulturowym. Jak pisze Ewa Ogrodzka-Mazur: „[...] przez przybliżanie własnej kultury i kultury innych, poznawanie przyczyn i motywów postępowania ludzi z innych kultur [...], uczenie tolerancji wobec tradycji, języka, religii i odmiennych stylów życia [...] czy wspieranie jednostek i grup w rozwoju, w nabywaniu podmiotowości i tożsamości, kultywowaniu dziedzictwa przodków i kształtowaniu więzi z »ojczyzną prywatną«”¹².

Działania takie mogą być i są prowadzone z powodzeniem nie tylko po lewej stronie Olzy, ale również w placówkach edukacyjnych polskiego Cieszyna i to nie tylko na poziomie nauczania podstawowego, ale również akademickiego. Przykładem tego mogą być przedmioty prowadzone dla studentów Wydziału Artystycznego w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach (Cieszyn), które stanowią stały punkt programowy wielopłaszczyznowego procesu edukacji muzycznej. Jednym z nich jest folklor muzyczny. Jak pisze Katarzyna Dadak-Kozicka: „cechą polskiej adaptacji jest wyeksponowanie — zwłaszcza w początkach edukacji — rodzimego folkloru, jego bogactwa tak muzycznego, jak i funkcjonalnego [...]”¹³.

Oczywiście mowa tutaj o dostosowaniu metody Zoltana Kodály’a do warunków polskich, a tym samym chodzi o docenienie i rozpowszechnienie własnego, rodzimego folkloru. I rzeczywiście folklorystyka polska dysponuje wspaniałym dziełem, zawierającym informacje o dziewiętnastowiecznym folklorze, nie tylko muzycznym, ale potraktowanym w sposób całościowy (m.in. opis życia, wyglądu mieszkańców poszczególnych regionów, położenie geograficzne, kultura materialna i duchowa — m.in. stroje, folklor muzyczny w kontekście obrzędowości dorocznej i rodzinnej itp.)¹⁴, które zawarte są w 34 tomach wydanych za

¹¹ Zob. J. Wiechowski: *Spór o Zaolzie*. Warszawa 1990, s. 30; V. Plaček: *Těšinsko po uzavření česko-slovansko-polské smlouvy*. „Slezský Sborník” 1967, nr 1, s. 2; D. Kadłubiec: *Uwarunkowania cieszyńskiej kultury ludowej*. Czeski Cieszyn 1987, s. 9—10; W. Roszkowski: *Historia Polski 1914—1996*. Warszawa 1997, s. 30.

¹² E. Ogrodzka-Mazur: *Regionalizm w procesie edukacji szkolnej (studium z pogranicza polsko-czeskiego)*. W: *Szkola na pograniczach*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta. Katowice 2000, s. 93—107.

¹³ K. Dadak-Kozicka: *Folklor muzyczny w polskiej adaptacji koncepcji Kodály’a. O zagadnieniu rodzimości sztuki*. W: Oskar Kolberg — prekursor antropologii kultury. Red. L. Bielawski, K. Dadak-Kozicka. Warszawa 1995, s. 193; więcej: K. Dadak-Kozicka: *Śpiewajże mi jako umiesz. Podręcznik dla studentów i nauczycieli*. Warszawa 1992.

¹⁴ Zob. m.in.: R. Górski: *Oskar Kolberg. Zarys życia i działalności*. Warszawa 1974; J. Burszta: *Kultura ludowa — kultura narodowa. Szkice i rozprawy*. Warszawa 1974,

życia O. Kolberga, a dokumentacja ta nie miała sobie równych w ówczesnej Europie¹⁵.

Tomy Oskara Kolberga stanowią podstawę do poznawania rodzimego folkloru. Współczesne przejawy kontynuacji folkloru (mowa tu o muzyce folkowej) czerpią z tzw. muzyki źródeł. Szczególnie zespoły folkowe o nastawieniu purystycznym bazują często na materiale kolbergowskim jako na zbiorze będącym „katalogiem” tradycyjnego folkloru. Tak i studenci Instytutu Muzyki zapoznawani są z dziełem O. Kolberga, które stanowi m.in. punkt wyjścia do analiz muzykologicznych według ustalonych kryteriów (tonalność — specyficzne skale, kształt linii melodycznej, charakterystyczne interwały, metryka, agogika, forma itp.)¹⁶.

Polska pieśń ludowa jest ogromną skarbnicą nie tylko warstwy muzycznej, ale również na płaszczyźnie tekstowej i funkcjonalnej. Poznanie systematyki treściowo-funkcjonalnej Jana Stanisława Bystronia i Jana Sadownika¹⁷ pozwala na rozszerzenie wiadomości pod kątem różnorodności pieśni (zarówno w budowie formalnej), jej umiejscowienia w obrzędowości dorocznej i rodzinnej (pieśni obrzędowe rodzinne i doroczne), na polu zawodowym (pieśni zawodowe) i w czynnościach związanych z życiem codziennym (pieśni powszechne). Z kolei analizy formalne poszczególnych pieśni stwarzają okazję do poznania obrzędów ludowych i ich umiejscowienia w życiu codziennym dawnej wsi.

W pieśniach ludowych istnieje ścisły związek pomiędzy tekstem słownym i muzycznym. Jak pisze Jadwiga Bobrowska: „pieśń ludowa jako utwór słowno-muzyczny jest przedmiotem badań nie tylko folklorystyki muzycznej, ale i teorii literatury [...] Dział teorii literatury, dotyczący teorii dzieła literackiego

s. 224—238; W. Domański: *Oskar Kolberg i jego dzieło*. W: *Oskar Kolberg — prekursor antropologii kultury...*, s. 69; E. Millerowa, A. Skrukwa: *Oskar Kolberg*. W: *Dzieje folklorystyki polskiej. 1864—1918*. Red. H. Kapełus, J. Krzyżanowski. Warszawa 1982, s. 61—103.

¹⁵ Oczywiście stawiano wiele zarzutów pracy O. Kolberga, ale trzeba podkreślić fakt, iż do tej pory nie powstało dzieło tak szeroko poruszające zagadnienie przejawów folkloru i na tak szeroką skalę: „ogromny dorobek tego zbieracza obejmuje zapisy 35 000 tekstów pieśni, 18 000 przysłów, porzekadeł, zagadek, ponad 2000 bajek i innych opowiadań ludowych, liczne zapisy zwyczajów, obrzędów, wierzeń, wyobrażeń ludowych i kultury materialnej wsi polskiej [...]”. Cyt. za: J. Bobrowska: *Polska folklorystyka muzyczna. Dzieje zbiorów i badań oraz charakterystyka cech stylistycznych polskiej muzyki ludowej*. Katowice 2000, s. 112.

¹⁶ Studenci również zapoznawani są z innymi XIX-wiecznymi zbiorami (m.in.: K.W. Wójcicki: *Pieśni ludu Białochrobatów, Mazurów i Rusi znad Bugu*. Wydanie fototypiczne pierwodruku z 1836 roku. Red. H. Kapełus. T. 1—2. Wrocław 1976; J. Konopka: *Pieśni ludu krakowskiego*. Wydanie fototypiczne pierwodruku z 1838 roku. Red. H. Kapełus. Warszawa 1974; W. Zaleski: *Pieśni polskie i ruskie ludu galicyjskiego*. Lwów 1833) oraz ze zbiorami pieśniowymi wydawanymi współcześnie (m.in.: A. Kopoczek: *Śpiewnik Macierzy Ziemi Cieszyńskiej*. Katowice 1988 czy K. Turek: *Kolędy górnośląskie*. Katowice 1995).

¹⁷ Zob. J. Sadownik: *Z zagadnień klasyfikacji i systematyki polskiej pieśni ludowej*. „Polska Sztuka Ludowa” 1956, nr 6, s. 343—354; J. Bobrowska: *Polska folklorystyka muzyczna...*, s. 210.

(w tym także pieśni ludowej), nazywany poetyką, natomiast dział poetyki badający formy językowe utworu literackiego, ustalający ich systematykę na rozmaitych poziomach, związki zachodzące między poszczególnymi formami i ich funkcjonalne zależności w obrębie większych całości, ujmujący zjawiska języka literatury pięknej w ścisłym powiązaniu ze zjawiskami ogólnojęzykowymi nazywamy stylistyką”¹⁸. Nie sposób więc podczas analizy muzykologicznej danej pieśni ludowej pominąć badanie tekstu słownego pod kątem środków stylistycznych (m.in. epitety, porównania, metafory, animizacje, personifikacje, symbole, powtórzenia, paralelizmy itp.)¹⁹ i wersyfikacji²⁰. Zabiegi te pozwalają dodatkowo na poszerzenie wiedzy i horyzontów studentów o elementy związane z teorią literatury, co stanowi pozytywny aspekt edukacji związanej z folklorem muzycznym (w tym przypadku pieśniowym).

Nierzadko studenci są mieszkańcami górskich terenów (Beskid Śląski, Beskid Żywiecki, Podhale itp.). Jako autochtoni wymienionych terenów często wzrastają w poczuciu przynależności do wspólnoty swojego regionu, znają i grają własny folklor muzyczny, a co za tym idzie — mają świadomość odrębności przynależnego im stylu, maniery wykonawczej (dotyczy to instrumentalistów), a także znają doskonale repertuar pieśniowy i charakterystyczne cechy gwarowe (często na co dzień posługują się gwarą). Ich praktyka muzyczna stanowi spontaniczny odruch, tak więc naukowa analiza w trakcie zajęć pozwala im na uświadomienie sobie własnego repertuaru i ujęcie go od strony teoretycznej. Również dzieje się to z korzyścią dla pozostałych studentów. Mogą oni w sposób bezpośredni poznać tradycyjne przejawy folkloru muzycznego oraz jego postacię przetworzone²¹.

Zajęcia związane z folklorem muzycznym podejmują również tematykę przybliżającą zagadnienia instrumentarium ludowego. Poszczególne bloki zajęciowe poświęcone są odrębnej tematyce m.in.:

— systematyka instrumentów²² (idiofony, membranofony, chordofony i aerofony),

¹⁸ J. Bobrowska: *Polska folklorystyka muzyczna...*, s. 239, a także: J. Bartmiński: *O języku folkloru*. Wrocław 1973, s. 65—66.

¹⁹ Zob. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński: *Zarys teorii literatury*. Warszawa 1972, s. 5—7; S. Czernik: *Stare złoto. O polskiej pieśni ludowej*. Warszawa 1962.

²⁰ Zob. m.in. S. Furmanik: *Z zagadnień wersyfikacji polskiej*. Warszawa 1956; M. Dłuska: *Wiersz meliczny – wiersz ludowy*. „Pamiętnik Literacki” 1954, z. 2, s. 473—502.

²¹ Studenci-autochtoni bardzo często organizują wspólne muzykowanie związane z uroczystymi momentami obrzędowości dorocznej np. wspólne koledowanie w okresie bożonarodzeniowym czy wielkanocnym.

²² Pisali o tym m.in.: J. Tacina: *Beskidzkie gajdy*. „Kalendarz Cieszyński” 1956; B. Jeszka-Blechert: *Gajdy beskidzkie (charakterystyka ogólna)*. W: *Z zagadnień folkloru muzycznego na Śląsku Cieszyńskim*. Katowice 1977, s. 75—86; C. Pilecki: *Gajdy — ludowy instrument muzyczny w Beskidzie Śląskim*. „Rocznik Etnografii Śląskiej” 1972, T. 4, s. 91—146;

- przegląd polskich ludowych instrumentów muzycznych wraz z ich występowaniem w poszczególnych regionach (wykorzystanie nagrań muzycznych i DVD),
- instrumenty archaiczne (m.in. suka biłgorajska, lira korbowa itp.),
- przykłady festiwalu muzyki ludowej tzw. tradycyjnej i przetworzonej (o czym była już mowa wcześniej).

Studenci często inspirują się tematyką poruszaną podczas edukacji folklorystycznej, czego dowodem są liczne prace nie tylko semestralne, ale również licencjackie i magisterskie²³, co świadczy o zainteresowaniu rodzimym folklorem muzycznym oraz jego przekształceniami we współczesności²⁴.

Folklor muzyczny jako jeden z elementów wielopłaszczyznowego kształcenia przyszłych pedagogów wychowania muzycznego powinien zajmować należyte miejsce. Stanowi motywację dla studentów pochodzących z różnych regionów etnograficznych do bliższego poznania własnej odrębności kulturowej, nie tylko dla własnej satysfakcji, ale ze świadomością przyszłych zadań pedagogicznych, mających na celu przekaz młodszym generacjom wartości, jakie niesie za sobą folklor. A z kolei osobom posiadającym mocne zakorzenienie w tradycji, pełną świadomość własnych odrębności i także powiązań z regionami sąsiednimi (pod kątem np. specyfiki stylu wykonawczego zarówno w folklorze wokalnym, jak i instrumentalnym).

A. K o p o c z e k: *Etniczność i interetniczność w cieszyńskim instrumentarium muzycznym*. W: *Pogranicza kulturowe i etniczne w Polsce*. Red. Z. Kłodnicki, H. Rusek. Wrocław 2003, s. 159—171; A. K o p o c z e k: *Instrumenty muzyczne Beskidu Śląskiego i Żywieckiego. Aerofony proste i ich repertuar*. Bielsko-Biała 1984; I d e m: *Ludowe narzędzia muzyczne z ceramiki na ziemiach polskich*. Katowice 1989; I d e m: *Nauka gry na okarynie*. Katowice 1990; I d e m: *Piszczalki bez otworów bocznych Beskidu Śląskiego i Żywieckiego*. W: *Polskie instrumenty ludowe. Studia folklorystyczne*. Red. A. Dygacz, A. K o p o c z e k. Katowice 1981; A. K o p o c z e k: *Ludowe instrumenty muzyczne polskiego obszaru karpackiego. Instrumenty dęte*. Rzeszów 1996; I d e m: *Cymbały na Śląsku Cieszyńskim*. W: *Kultura ludowa na pograniczu*. Red. D. Kadłubiec. Katowice 1995; A. K o p o c z e k: *Kapele ludowe na Śląsku Cieszyńskim*. W: *Nasza Ojcowizna. Jednodniówka na trzydziestolecie Sekcji Folklorystycznej Zarządu Głównego Polskiego Związku Kulturalno-Oświatowego*. [Red. D. Kadłubiec, J. Szymik]. Czeski Cieszyń 1995, s. 457; A. K o p o c z e k: *Z badań nad instrumentami muzycznymi w Karpatach Polskich (uwagi metodologiczne)*. W: *Kultura, język, edukacja*. Red. R. Mrózek. T. 1. Katowice 1995, s. 267—275.

²³ Zob. K. Turek: *Z problematyki metod prowadzenia prac magisterskich o profilu folklorystycznym na kierunku wychowania muzycznego*. W: *Folklorystyka na przełomie wieków*. Red. D. Kadłubiec. Cieszyń 1999, s. 364—367.

²⁴ Studenci Instytutu Muzyki niejednokrotnie są twórcami i członkami zespołów propagujących rodzimy, ale przekształcony folklor muzyczny na płaszczyźnie nurtu muzyki folkowej.

Magdalena Szyndler

**Music folklore as an element
of a multi-level process of music education**

S u m m a r y

Music folklore constitutes an integral element of a multi-level music education. Its richness is visible not only in its music (folk songs, instrumental music), lyrics (the poetics of folk songs), but also in the abundance of connections with annual rituals and family traditions (functions and context), as well as history and politics (Cieszyn, Silesia). It shapes opinions and helps to sensitize the students to the changes of a traditional folklore in the light of cultural and social ones as well as those connected with the influence of the mass media and culture in today's world.

Magdalena Szyndler

**Le folklore musical comme élément
du processus complexe de l'éducation musicale**

R é s u m é

Le folklore musical constitue un élément indispensable de l'éducation musicale multidimensionnelle. Sa richesse se reflète non uniquement dans sa couche musicale (chants folkloriques, musique instrumentale) et verbale (poétique des chants folkloriques) mais également dans l'abondance des relations avec des coutumes sociales et familiales (fonctions et contexte) et des liens avec des événements historiques et des enchaînements politiques (à l'exemple de la Silésie de Cieszyn). Il formule des opinions et permet de renseigner des étudiants sur des transformations du folklore traditionnel dans le cadre des changements culturels, sociaux et liés à l'influence des médias de masse et de la culture de masse modernes.

Ryszard Solik

Uniwersytet Śląski
Katowice

O doświadczeniu sztuk wizualnych w programie edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej

„Sens dzieła sztuki — jak powiada Hans-Georg Gadamer — polega raczej na tym, że jest ono tu oto”¹. Wyrażone w tzw. wykładach salzburskich przeświadczenie niemieckiego filozofa, choć niewątpliwie dyskusyjne², dla opozycyjnych wobec hermeneutyki stanowisk i praktyk interpretacyjnych, podkreśla — jak się wydaje — „aktualizowany”, ustanawiany „tu” i „teraz” sens doświadczenia i rozumienia sztuki. Przywołane, pozwala jednak odsłonić, pomimo budzących się wątpliwości, istotną w swym przesłaniu tezę o fundamentalnym kryterium doświadczenia sztuki jako obecności nieodwołalnie aktualizowanej w sytuacji odbiorcy i określoności danego kontekstu. To hermeneutyczne nadwartościowanie aktualności, w istocie prowadzące do takiego rozumienia „tekstu kultury”, „które — co przypomina Katarzyna Rosner — czyni z niego odpowiedź na nasze problemy [...], na pytania zakorzenione w naszej rzeczywistości historycznej”³, w odległej analogii, znów pomimo niewątpliwych odrębności, wykazuje swoiste powinowactwo wobec różnych odmian temporocentryzmu, a także koncepcji prezytywistycznych (aktualizm) i rezytywistycznych. Wspólnym elementem wszystkich okazuje się namysł nad tym, co aktualne, dane „tu” i „teraz”, uchwytne w terażniejszości (recens). I choć każda z nich koncepcyjnie inaczej ujmuje znaczenie „teraźniejszości” i wynikające zeń kon-

¹ H.-G. G a d a m e r: *Aktualność piękna*. Tłum. K. K r z e m i e n i o w a. Warszawa 1993, s. 44.

² Na co wskazuje m.in. Maria P o p r z ę c k a w tekście *Miejsce dzieła*. W: *Miejsce rzeczywiste, miejsce wyobrażone. Studia nad kategorią miejsca w przestrzeni kultury*. Red. M. K i t o w s k a - Ł y s i a k, E. W o l i c k a. Lublin 1999, s. 29.

³ K. R o s n e r: *Hermeneutyka jako krytyka kultury*. Warszawa 1991, s. 10.

sekwencje, to bezsprzecznie okazały się one istotne dla praktyk interpretacyjnych, jak ontologii⁴.

Jednak prowadzone dotąd dygresje nie tyle pojawiają się w kontekście epistemologicznych czy metodologicznych polemik, ile raczej wskazują niezbędny czasoprzestrzenny wymiar, umiejscawiający doświadczenie i rozumienie sztuki w „korelatach aktualności” — „tu oto” i „teraz”. Sytuacyjnie konkretyzując „korelaty terażniejszości”, spróbujmy rzecz rozpatrzeć jako określoną przestrzeń praktyczno-dyskursywną związaną z edukacją artystyczną w zakresie sztuki muzycznej, której aksjonormatywne przesłanki, założenia i cele stanowią konsekwencje obowiązujących założeń w horyzoncie rozumienia i uczenia sztuki, zaś sam proces kształcenia związać z określoną instytucją.

Niniejszy tekst nie jest próbą przedstawienia zasadniczych struktur kształcenia, uwzględniających złożoność aspektów teleologicznych, treściowych i metodycznych. Koncentruje się przede wszystkim na omówieniu znaczenia problematyki sztuk plastycznych i proponowanej w określonym miejscu i kontekście (tu nawiązanie do Gadamerowskiej idei umiejscowienia i aktualizacji) koncepcji jej realizacji z punktu widzenia wymagań standardów kształcenia i sylwetki absolwenta kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej. Znakomitą sposobność dla tak prowadzonej refleksji stwarza zresztą niniejszy tom, drugi z serii *Wartości w muzyce*, w zamierzeniach poznawczych poświęcony problematyce kształcenia i kształtowania osobowości studenta i absolwenta edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej jako przyszłego nauczyciela, artysty i animatora kultury. Dodajmy jeszcze, podkreślając niezbywalną łączność kształcenia z wymiarem aksjonormatywnym (o czym także stanowi prezentowany tom), że „w szerokim zakresie edukacja obejmuje ogół procesów, których celem jest kształtowanie, przekształcanie jednostek ludzkich stosownie do obowiązujących wartości i ideałów. W tym kręgu znaczeniowym edukacja pojmowana jest jako proces kształtowania wartościowej osobowości lub nadawania życiu jednostki określonych wartości”⁵. Przedstawiona intencjonalność edukacji,

⁴ Por. J. Bańka: *Traktat o czasie. Czas a poczucie dziejowości istnienia w koncepcjach reentywizmu i prezentyzmu*. Katowice 1991, s. 9—10. Wspomniane odrębności, przy jednoczesnym wiodącym namyśle nad terażniejszością i aktualnością, sygnalizuje Józef Bańka już we wprowadzeniu: „Przedmiotem prezentowanej rozprawy będzie porównawcze studium stanowisk filozoficznych prezentyzmu i reentywizmu, stanowiących dwie koncepcje pojmowania czasu terażniejszego. Reentywizm traktuję jako metodę autoinkluzji terażniejszości przez jej części, którymi są w pewnym sensie przeszłość i przyszłość”. Tam również wspomina Bańka o odrębnościach do koncepcji H.-G. Gadamera, ale w konsekwencji konkluduje: „W teorii poznania stwierdzeniu temu odpowiada pogląd, że opis jakiegoś zjawiska nie jest prawdziwy we wszystkich czasach, lecz tylko w czasie terażniejszym. [...] Z kolei w ontologii jest to pogląd, że cokolwiek jest, jest teraz: *ens et recens convertuntur!*”.

⁵ S. Białogłowicz, K. Węgrzyn-Białogłowicz: *Proces twórczy sztuką dialogu w procesie edukacji artystycznej*. W: *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*. Red. E.I. Łaska. Rzeszów 2007, s. 24—25.

wiodącej ku wartościom, wymaga nie tylko wypracowania adekwatnych do założonych celów metod i treści kształcenia, ale także niezbędnego, w przestrzeni interesującego nas doświadczenia sztuki, sytuacyjnego umiejscowienia.

W tym przypadku podkreślany problem umiejscowienia zyskuje wyraźne przypisanie — o czym wspominam już wcześniej — koncentruje naszą uwagę na doświadczeniu sztuki w konkretnym miejscu i czasie, w przestrzeni procesu dydaktycznego edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej, o wyraźnie określonej teleologii, nadto precyzyjnie zarysowanych kompetencjach absolwenta (*Standardy kształcenia edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej*). A zatem podejmijmy próbę określenia funkcji i znaczenia wiedzy z zakresu sztuk wizualnych w procesach kształcenia muzycznego. Próbę uwzględniającą nie tylko konteksty modyfikujące i uwydatniające cele, założenia oraz efekty wiedzy o sztukach plastycznych w perspektywie określonych przez ministerialne standardy kształcenia umiejętności i kompetencji zawodowych absolwentów tego kierunku, ale także rozmaite dylematy współczesnej pedagogiki artystycznej, mające niebagatelny wpływ na „uczenie sztuki”. Co wydaje się konieczne nie tylko z racji założonych celów i kwalifikacji, ale również przez wzgląd na to, że pedagogika artystyczna „ma swoje i swoiste dylematy wynikające z tych materii, w których przychodzi jej wieść własną egzystencję”⁶. Proponowane „doświadczenie sztuki”, o jakim traktuje odnośny tekst, umieszczamy w trzech zasadniczych, ściśle powiązanych kontekstach:

1. Umiejscowienia w strukturze edukacyjnej, jaką jest uczelnia wyższa (uniwersytet), będąca przestrzenią aksjonormatywnie determinowanego dialogu uczących i uczonych, spotkania ukierunkowanego na rozpoznanie tradycji i poznanie prawdy.

2. Kwalifikacji i umiejętności określonych w „sylwetce absolwenta” w standardach kształcenia dla kierunku studiów edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej oraz związanych z tym podstawowych celów i treści kształcenia, odnoszących się zarówno do wiedzy o sztukach plastycznych, idei powinowactwa sztuk, jak i do niezbędnego ogólnohumanistycznego przygotowania.

3. Współczesnej sztuki, nieodmiennie wykraczającej poza dotychczasowe materializacje, otwartej na nieograniczoność kolejnych permutacji i wcieleń, a przez to generującej szereg dylematów i wątpliwości nie tylko w obszarach redefinicji i ontologii wytworu artystycznego, ale również w sytuacjach edukacyjnych np. w dydaktyce artystycznej.

Aktualizując czasoprzestrzennie doświadczenie sztuki poprzez niezbędne umiejscowienie „tu” i „teraz”, w strukturze instytucjonalnej dyskursu wskazujemy uniwersytet jako przestrzeń szczególnej obecności sztuki, rozpoznania i transmitowania jej duchowych wartości. Te bowiem „[...] choć ze swej natury

⁶ M. J u d a: *O dylematach dydaktyki artystycznej jako dylematach tożsamości*. W: *Treści kształcenia artystycznego wobec sztuki współczesnej*. Red. M. J u d a. Cieszyn 1999, s. 45.

przekraczające empiryczne możliwości poznawcze, nadają głębię wszelkim działaniom studenta, ukazują jego osobę w sposób integralny poprzez poznanie — przeżycie — działanie⁷. Przestrzeń uniwersytetu wiąże się z rangą uformowanej w długim trwaniu historii instytucji kształcenia, a sama instytucja jawi się „miejszem transmitowania pewnej tradycji kulturalnej wraz z normami jej określania i zachowywania, czyli przestrzenią, która umożliwia kontakt z określonego rodzaju wartościami z jednoczesnym instrumentarium ich chronienia i podtrzymywania w istnieniu”⁸. Muzyka i sztuki wizualne uzupełniają naukowe, dyskursywne pojmowanie rzeczywistości, stwarzają szansę rozpoznawania i zrozumienia twórczości artystycznej, pozwalają łączyć przeżycia estetyczne z doświadczeniami praktycznymi, kształtują wreszcie wyobraźnię i potrzebę żywego zainteresowania twórczością, bez czego próżno oczekiwać zdolności do krytycznego sądu w sferze gustu i wartości. Ponadto nawiązują do kilkusetletniej tradycji współobecności sztuk i myśli naukowej w europejskich uniwersytetach, gdzie muzyka, będąc uprzywilejowaną płaszczyzną ekspresji, odkrywała tajemnice i harmonię kosmosu. Przypomnijmy, że „w średniowieczu i renesansie teoretyczne podstawy muzyki powiązane były w niezwykle silny sposób z teologią i naukami przyrodniczymi. [...] Definicja św. Augustyna brzmiała: *musica est scientia bene modulandi*⁹. Czyli muzyka to nie *opus*, ale *scientia*, nauka, i to nauka przyrodnicza. Zaszczytne miano *musicus* przyznawano jedynie »teoretykom«, usiłującym w proporcjach rządzących światem dźwięków odnaleźć zasady kierujące budową kosmosu”¹⁰. Znamienny wyraz tej tradycji i idei *universitas* dał Tadeusz Sławek, pisząc „o wymianie twórczych idei i wzajemnych inspiracji między działalnością naukową i artystyczną [...]. Nauka i sztuka biorą swój początek ze wspólnego dla obu dziedzin poszukiwania prawdy i nadawania jej wymiaru estetycznego poprzez otwarcie się na Innego i prowadzony z nim dialog”¹¹. Niewątpliwie istotne dla kierunków kształcenia artystycznego powiązanie nauki i refleksji badawczej ze sztuką pozwala dostrzec w twórczości jedną z najważniejszych przestrzeni antroposfery, wiodącą ku wartościom i poszerzającą perspektywy naszego rozumienia siebie i świata. A to doświadczenie niezbywalne dla uniwersyteckiego kanonu kształcenia i fundamentalne w obszarze kształcenia artystycznego.

W tym kontekście przejdźmy do zapisów w standardach nauczania dla kierunku studiów edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej, niewątpliwie

⁷ J. Uchyla-Zroski: *Aksjologiczne konteksty edukacyjnej wspólnoty kształtowane przez muzykę w szkole wyższej*. W: *Edukacja nauczycieli...*, s. 30.

⁸ M. Juda: *O dylematach dydaktyki...*, s. 50.

⁹ Por. E. Fubini: *Historia estetyki muzycznej*. Przeł. Z. Skowron. Kraków 1997, s. 71—79.

¹⁰ A. Szybowska: *Kilka uwag o muzyce*. W: *Wiedza o kulturze w szkole*. Red. A. Górnóła, E. Dutka. Katowice 2007, s. 175.

¹¹ T. Sławek: *Słowo wstępne*. W: *Instytut Sztuki. Historia, pedagogia, studenci*. Cieszyn 1998, s. 2.

określających cele i treści kształcenia w obszarze wiedzy z zakresu sztuk plastycznych (studia magisterskie) i wiedzy o sztuce (studia zawodowe). W standardach dla jednolitych studiów magisterskich opublikowanych w Dzienniku Ustaw (Nr 116, poz. 1004 z 25 lipca 2002 roku), w punkcie II: *Sylwetka absolwenta*, znajdujemy następujące sformułowanie: „absolwent powinien posiadać kwalifikacje artysty muzyka i nauczyciela w zakresie szeroko pojętej artystycznej edukacji i animacji muzycznej. [...] Absolwenci będą posiadać określoną programem studiów wiedzę i umiejętności muzyczne i pedagogiczne wzbogacone zasobem ogólnej wiedzy humanistycznej”¹². Interesującą nas problematykę sztuk wizualnych odnajdujemy w bloku przedmiotów kształcenia ogólnego, gdzie dla wiedzy z zakresu sztuk plastycznych w minimalnych obciążeniach godzinowych standard przewiduje 60 godzin dydaktycznych. Zaś szczegółowe treści programowe zostały określone następująco: „Przyswojenie wiedzy o głównych kierunkach artystycznych poszczególnych epok historycznych. Analiza dzieł plastycznych. Współczesne kierunki w malarstwie, grafice i rzeźbie. Plakat artystyczny i fotografia artystyczna. Metody przybliżania różnych form sztuki plastycznej w powiązaniu z percepcją dzieł muzycznych danej epoki”¹³. W istotnym zakresie z problematyką sztuk wizualnych koresponowały także treści programowe dwóch przedmiotów kierunkowych: promocja i marketing dóbr kultury oraz integracja sztuk. Zwłaszcza treści programowe tego ostatniego, kładące nacisk na bogactwo „[...] ekspresji artystycznej, szukanie podobieństw i różnic w użyciu środków wyrazowych muzyki, plastyki i sztuki literackiej”¹⁴ wykazywały wyraźne powinowactwo z obszarem sztuk wizualnych. Podobny zakres treści programowych charakteryzował wiedzę o sztuce na studiach zawodowych. Tutaj zwrócono uwagę na „poszerzenie podstawowej wiedzy studenta z zakresu formy i treści dzieła sztuki, jej analizy i interpretacji na podstawie wybranych okresów, stylów i kierunków w sztuce. Wskazanie podobieństw i różnic formalnych w dziełach sztuk plastycznych i muzycznych”¹⁵. Pragnę podkreślić przyjętą w przedstawionych dotąd regulacjach standardów formę przesłłą, z tego powodu, iż wiedzę o sztukach plastycznych na edukacji muzycznej, po ubiegłorocznej zmianie standardów kształcenia związanej z nowelizacją *Ustawy o szkolnictwie wyższym* i przyjęciem systemu bolońskiego, zastąpiono historią kultury. W obowiązującym standardzie dla tego kierunku, na studiach II stopnia, historia kultury obejmuje:

¹² Por. *Standardy nauczania dla kierunku studiów: edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej*. W: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 kwietnia 2002 r. w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia*. Dz.U. z dnia 25 lipca 2002, Nr 116, poz. 1004. Punkt II: *Sylwetka absolwenta*, s. 1.

¹³ Ibidem, Punkt VI.A: *Treści programowe przedmiotów. Przedmioty kształcenia ogólnego*, s. 4.

¹⁴ Ibidem, Punkt VI.C: *Treści programowe przedmiotów. Przedmioty kierunkowe*, s. 8.

¹⁵ Ibidem, Punkt VI.A..., s. 11.

„Dzieje kultury europejskiej z odniesieniem do jej śródziemnomorskich fundamentów, od kultury antyku, przez wieki średnie, nowożytność do współczesności. Historia idei i jej przekładu na język literatury, sztuki i architektury [...]”¹⁶. Konkludując, należy jednak stwierdzić, że zaistniała zmiana bynajmniej nie eliminuje wiedzy o sztuce i znajomości historii wybranych przedsięwzięć plastycznych, tym bardziej że historia kultury artystycznej zajmuje miejsce wyraźnie uprzywilejowane w treściach kształcenia historii kultury, aktualnie obowiązującej na edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej.

Konsekwencje przytoczonych treści kształcenia, założonych kwalifikacji i umiejętności absolwenta, powinny stanowić konkretne rozstrzygnięcia związane z koncepcją realizacji wiedzy o sztukach wizualnych, niewątpliwie potrzebnej dla przyszłych pedagogów, edukatorów i animatorów muzyki. Ze względu jednak na przyjęte w tym szkicu założenia — rozpatrzenie znaczenia wiedzy o sztukach wizualnych w kontekście kształcenia i kształtowania osobowości studenta i absolwenta edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej jako przyszłego nauczyciela, artysty i animatora kultury — podkreślimy fundamentalne naszym zdaniem przesłanki tej z pewnością nieodzownej refleksji.

Niewątpliwie konieczne w procesach edukacyjnych omawianego kierunku studiów doświadczenie sztuki, wpisujące się w ogólnohumanistyczny wymiar edukacji artystycznej, powinno zakładać bezpośrednią i konieczną integrację artystycznej kreatywności i odpowiedzialności w powiązaniu ze wskazaną dziś intelektualną wrażliwością i refleksją. Co oczywiste, teoretyczna wiedza o sztuce i kulturze artystycznej, poparta umiejętnością refleksyjnej oraz krytycznej oceny zjawisk współczesnej rzeczywistości artystycznej, nie pozostaje bez wpływu na ogólne przygotowanie studentów edukacji muzycznej do aktywnego i efektywnego udziału w różnorodnych formach życia kulturalnego, w tym również do bezpośredniego kontaktu z dziełem plastycznym. Zakres przyjętych treści kształcenia powinien tym samym organizować się wokół takich obszarów problemowych, które, selektywnie dobrane, koncentrowałyby się na dylematach definicyjnych, interpretacji i funkcjach dzieła sztuki, związkach i zależnościach pomiędzy różnymi dziedzinami sztuki, wybranych przedsięwzięciach europejskiej kultury artystycznej oraz na przygotowaniu do aktywnego i efektywnego uczestnictwa w sztuce i twórczości najnowszej. Poznanie wybranych aspektów dyskursu definicyjnego wywiera wpływ na procesy rozumienia dzieła, podkreśla istniejące zależności pomiędzy praktyką twórczą a złożonością dociekań wielu dyscyplin zajmujących się sztuką i kulturą artystyczną. „Zanurzenie” w historii i przeszłości sztuki to odkrywanie i aktualizowanie tradycji, swoiste-

¹⁶ *Standardy kształcenia dla kierunku studiów edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej. Studia drugiego stopnia*, s. 7. Załącznik nr 20 do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 12 lipca 2007 r.

go „zakorzenienia”, bez którego „jałowicie zarówno sztuka pamięci, jak i twórcza potęga wyobraźni, która nie może się aktualizować bez tradycji”¹⁷. Z kolei namysł nad współczesnością wiąże się z efektywnością podejmowania przez absolwenta tego kierunku studiów zróżnicowanych przedsięwzięć twórczych, organizacyjnych i edukacyjnych w obszarach dzisiejszej kultury artystycznej. Ale w ten sposób docieramy do kolejnego, sygnalizowanego aspektu — aktualizacji doświadczenia sztuki w kontekście recepcji ambiwalentnych przedsięwzięć twórczości najnowszej. Kontekst „twórczości aktualnej”, sztuki wyzwalającej postawy „uczestnicząco-empatyczne” w miejsce obiektywizujących, charakteryzującej się, jak pisze Alicja Kępińska, „wahliwą tożsamością obiektów”¹⁸ wydatnie problematyzuje strategię i koncepcyjne założenia edukacji o sztuce i jej wytworach. Uczyć dziś o sztuce, znaczy: uprawiać dydaktykę z uwzględnieniem założonych celów, rozstrzygnięć metodologicznych, materiałowych, warsztatowych, ale także z dociekaniem rozmaitych dylematów i kontekstowych zmiennych, które uformowały nasze „konsensualne rozumienie” wytworu artystycznego. W konsekwencji procesy edukowania i kształcenia sztuki przebiegają w tle artystycznego ekspansjonizmu, w którym uczący i odbiorcy wydają się nieuchronnie skazywani na trwanie w gotowości do akceptowania projektów gruntownie przeformułujących dotychczasowe kwalifikacje sztuki. Niewątpliwie to dylematy i problematyka, których nie sposób bagatelizować w kontekście efektywnego i pełnego uczestnictwa w kulturze współczesnej. A współczesność to naturalny horyzont naszej obecności i tożsamości, wszak „aktualność stanowi szczególnie doniosłą wartość prawdy”¹⁹. Nie zapominajmy też, że rozbudzanie wrażliwości estetycznej, umiejętność refleksyjnej, krytycznej oceny faktów artystycznych, a nade wszystko wykształcenie potrzeby bezpośredniego obcowania z fenomenem sztuki to wartości nadrzędne, które powinny nieodmiennie determinować horyzont pracy ze studentami, zwłaszcza studiów artystycznych i humanistycznych. I kończąc, można przewrotnie zapytać: „czy w sztuce nie ma żadnego poznania? Czy w doświadczeniu sztuki nie tkwi roszczenie do prawdy?” Czy refleksja o sztuce (w tym wypadku wiedza z zakresu sztuk plastycznych) „nie polega na uzasadnieniu właśnie tego, że doświadczenie sztuki jest swoistego rodzaju poznaniem?”²⁰. Niewątpliwie tak. **Doświadczenie sztuki jest poznaniem, z pewnością niezbędnym, jeśli myśleć o wykwalifikowanym twórcy, muzyku, animatorze kultury muzycznej, wszechstronnie przygotowanym do kulturalnej partycypacji, o ukształtowa-**

¹⁷ E. Wolicka: *Zamiast wprowadzenia*. W: *Miejsce rzeczywiste, miejsce wyobrażone...*, s. 15.

¹⁸ A. Kępińska: *Sztuka w kulturze płynności*. Poznań 2003.

¹⁹ J. Bańka: *Traktat o czasie. Czas a poczucie dziejowości istnienia w koncepcjach recentywizmu i prezentyzmu...*, s. 69.

²⁰ H.-G. Gadamer: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. B. Banaś. Kraków 1993, s. 118.

nej tożsamości wspartej na dziedzictwie tradycji, zdolnym do łączenia doświadczeń intuicyjnych z intelektualnymi, w którym dążenie do otwartości współgra z konstruktywnym krytycyzmem i zdolnością sądu w sferze gustu i wartości.

Ryszard Solik

**On the experience of visual arts
in the curriculum of artistic education within the scope of music art**

S u m m a r y

The article, referring to the thesis expressing a fundamental criterion of experiencing art as up-dated existence in the case of a receiver and a specific context, deals with the issue of the function of knowledge on plastic arts in music education, within the scope of qualifications and skills the graduates of artistic education within music art represent. The work was looked at from the perspective of the educational structure of the university as a practical-discursive space of a dialogue on values, qualifications and skills defined in a "graduate profile" in educational standards for the faculty of artistic education within music art and artistic practice of the modern art, generating numerous dilemmas and doubts also in the educational areas and artistic didactics. The arguments presented here emphasise the necessity of experiencing art and knowledge on plastic arts in the processes of music education. The knowledge on art and artistic culture, supported by a reflective and critical evaluation of the phenomena of the modern artistic reality, has an influence on a general preparation of the music education students to actively and effectively participate in various forms of cultural life, a direct contact with a plastic work included.

Ryszard Solik

**Sur la perception des arts visuels
dans le programme de l'éducation artistique dans le domaine de l'art musical**

R é s u m é

En réponse à la thèse sur le critère fondamentale de la perception de l'art comme une présence actualisée dans la situation du destinataire et dans un contexte précis, l'article soulève la question de la fonction du savoir sur les arts plastiques dans l'éducation musicale, dans l'espace des qualifications et des dispositions des étudiants diplômés de l'éducation artistique dans le domaine de l'art musical. L'ensemble a été analysé dans des contextes suivants : la structure éducative de l'université comme un espace pratique et discursif du dialogue sur les valeurs, sur des qualifications et des dispositions précisées dans le « profil du diplômé » dans les standards éducatifs pour l'éducation artistique dans le domaine de l'art musical et de la pratique artistique de l'art contemporain, qui provoque de nombreux dilemmes et des doutes aussi dans le cadre de la didactique artistique. Des arguments présentés soulignent la nécessité de la perception de l'art et du savoir sur les arts plastiques dans les processus éducatifs de la didactique musicale. Le savoir sur l'art et sur la culture artistique, appuyé sur un jugement critique et réflexif des phénomènes de la réalité artistique moderne, influence une préparation générale des étudiants de l'éducation musicale pour une participation active dans des formes diverses de la vie culturelle, y compris un contact direct avec une œuvre plastique.

Urszula Szuścik

Uniwersytet Śląski
Katowice

Refleksyjność wartością edukacji przez sztukę

Wybrany temat jest wynikiem mojego zaniepokojenia i krytyki sytuacji edukacji twórczej — plastycznej po zmianach w kształceniu. Po przemianach w edukacji w ostatnich dziesięciu latach zauważam, że edukacja przez sztukę jest zagrożona albo zniknęła z praktyki pedagogicznej¹. Jest to wynik ogólnej sytuacji ekonomicznej i polityki oświatowej. Nie będę się wgłębiać w te uwarunkowania społeczno-ekonomiczno-polityczne i ich skutki w edukacji, zostawiam te zagadnienia socjologom edukacji. Już 38 lat temu Stefan Szuman pisał, że „Szukanie i znajdowanie w świecie piękna oraz zajmowanie się sztuką po dziś dzień uważane jest przez wielu ludzi za nieproduktywne, a tym samym zbyteczne. Sądzą oni, że w życiu człowieka za istotne należy uznać tylko rzeczowe i trzeźwe poznawanie rzeczywistości oraz rozwijanie praktycznie użytecznej działalności.

Ci, którzy tak sądzą, wytworzyli sobie jakiś bardzo jednostronny, zacieśniony ideał i wzór człowieka. Możliwości, jakie on posiada w zakresie odzwierciedlania rzeczywistości, jak też opanowywania i przekształcania jej zgodnie z własnymi potrzebami i zadaniami, są znacznie szersze, bogatsze i poniekąd głębsze niż się wydaje. [...] Poziom życia kulturalnego danego narodu wyraża się nie tylko w jakości produkcji, ale także w zainteresowaniu [sztuką — U.S.], które ona budzi, i w zrozumieniu, które ją spotyka”².

Każdy system edukacji i określony przez nią model kształcenia wytycza wzory zachowań, w tym zachowań twórczych. Narzuca system wartości pre-

¹ U. S z u ś c i k: „Plastyka” wczoraj i dziś. W: *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturowych*. Red. K. O l b r y c h t. Cieszyn 1998, s. 107—116; U. S z u ś c i k: *Edukacja plastyczna po reformie oświaty — wnioski z badań*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2006, nr 1(3), s. 98—102.

² S. S z u m a n: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa 1969, s. 17, 19.

ferowany w danej kulturze. Składają się na nią m.in. wartości estetyczne. Człowiek istnieje dzięki wartościom, tworzy je i zmienia się pod ich wpływem. Nadaje im różnorodne formy, które są ukonstytuowaniem myśli, emocji i wyobraźni. Jest to wynik właściwej tylko człowiekowi cechy, jaką jest aktywność twórcza. Elementarne rozumienie świata ma charakter estetyczny, podkreśla Herbert Read³. Wychowanie estetyczne jest to rozwijanie zamiłowań w poznawaniu i doświadczaniu piękna. Jest to umiejętność, którą należy rozwijać i kształtować stopniowo zarówno w zakresie percepcji, działań twórczych, jak i wiedzy.

Sztuka jest wartością w toku kształcenia bardzo istotną. Rozwija wrażliwość na wartości w sensie bardzo szerokim, jak i wąskim zarazem. Adam Węgrzecki mówi o dojrzałości aksjologicznej, którą należy traktować jako sprawność w odnoszeniu się do wartości. „Dojrzałość aksjologiczna oznacza wewnętrzne otwarcie człowieka na wartości, możliwe jedynie wtedy, gdy wyzwoił się on z pewnych ograniczeń i jest zdolny nadal się wyzwalać”⁴.

Rozwijanie, kształcenie i stymulowanie potrzeby kreatywności dziecka i studenta wspomaga ich w dojściu do pełni możliwości oraz zdolności. „Budowanie pozytywnego, dojrzałego obrazu siebie jest bodaj najważniejszą grupą zabiegów formowania osobowości.

Dzieje się tak, dlatego że obraz siebie, nasze mniemanie o sobie jest jedną z największych »sił« osobowości regulujących postępowanie”⁵. Wynikiem tego jest akceptacja siebie i rozwój.

Zachowania twórcze cechuje m.in. dążenie do dociekania, dostrzegania, poszukiwania, kreowania i poszanowania wszelkiego rodzaju wartości zarówno materialnych, jak i niematerialnych. Wiąże się to ze sferą przeżyć i umiejętnością ich uświadamiania sobie, panowania nad nimi i wykorzystaniem ich w działaniu aktualnym oraz przyszłym. Sfera przeżyć obejmuje również przeżycia estetyczne i twórcze. Są one rozwijane i kształcone w wyniku percepcji piękna ukonstytuowanego zarówno w dziełach sztuki, pięknie pozaartystycznym i w trakcie samej aktywności twórczej dziecka. Kształcone są jego potrzeby estetyczne, przeżycia estetyczne i kultura estetyczna. Wszystkie te elementy integrują się w sferze osobowości dziecka.

Sfera przeżyć wiąże się z refleksyjnością. Przeżycia pojawiają się i kształtują w toku kontaktu ze sztuką, działań twórczych i mają charakter szczególny, mianowicie przeżyć estetycznych. Przeżycie estetyczne — jak podaje Antoni Stępień⁶ — jest procesem. Zbudowane jest z różnorodnych elementów

³ H. Read: *Wychowanie przez sztukę*. Wrocław 1976.

⁴ A. Węgrzecki: *Wolność jako podstawa dojrzałości aksjologicznej*. W: *Edukacja aksjologiczna. Wymiary — kierunki — uwarunkowania*. Red. K. Olbrycht. T. 1. Katowice 1994, s. 20.

⁵ S. Siek: *Formowanie osobowości*. Warszawa 1986, s. 253.

⁶ A.B. Stępień: *Propedeutyka estetyki*. Warszawa 1975.

i momentów poznawczych, twórczych i emocjonalnych. Może się rozpocząć spontanicznie lub być przygotowane. Pojawia się szczególna wartość, która nas pobudza, intryguje, wzrusza, zmusza do zmiany kierunku uwagi. Przeżycie estetyczne jest bezinteresowne. Można je analizować jako wartość, jako doznanie i jako możliwość. Nie mija bez śladu. Cechą charakterystyczną wszystkich przeżyć estetycznych jest kontakt z wartością estetyczną. Przeżycia estetyczne przechodzą fazy rozwoju od zmysłowych fascynacji bodźcami, do rozumiejącego przeżycia i nazwania obiektu tego przeżycia i percepcji. Przeżycie estetyczne i związana z nim percepcja estetyczna wiąże się z ukonstytuowaniem przedmiotu estetycznego⁷, który jest wartością wewnętrzną, nie mającą odpowiednika w obiektywnym, postrzeganym świecie. Każde w pełni rozwinięte przeżycie estetyczne dokonuje się w poszczególnych fazach, które doprowadzają do ukonstytuowania się przedmiotu estetycznego, a następnie do jego bezpośredniego uchwycenia. Przeżycie estetyczne rozpoczyna się „emocją wstępną”. Następuje zaciemnienie pola świadomości. Faza bezpośrednio do niej nawiązująca jest aktywnym, skupionym oglądaniem jakości z początku tylko nas poruszającej. „W tym procesie tworzenia nowej całości jakościowej i jej uchwytowania przez podmiot dokonuje się dwojakiego rodzaju formowania pojawiających się jakości: a) w struktury kategoryjne, b) w strukturę polifonicznego zestroju jakościowego”⁸.

W tych fazach przeżycia estetycznego występują trzy rodzaje elementów: „a) emocjonalno-estetyczne wzruszenie, rozkosz, b) aktywno-twórcze tworzenie przedmiotu estetycznego jako ukonstytuowanej całości jakościowej, c) bierne, odbiorcze, naoczne uchwytowanie już ukonstytuowanych tworów jakościowych”⁹. W przeciwieństwie do nich w swojej ostatniej fazie przeżycie estetyczne wkracza w okres pewnego rodzaju uspokojenia. Następuje tu kontemplacyjne, emocją przesyczone intencjonalne odczuwanie ukonstytuowanego już przedmiotu estetycznego. W tej ostatniej fazie przeżycia estetycznego — stwierdza Roman Ingarden — zawarty jest szczególny moment, dzięki któremu nie wolno go zaliczyć do przeżyć „zneutralizowanych” lub po prostu „neutralnych”. Występuje w niej mianowicie moment stwierdzenia, osadzania w bycie ukonstytuowanego przedmiotu estetycznego.

W końcowej fazie przeżycia estetycznego dokonuje się wartościowanie. W złożonym procesie dochodzi zazwyczaj do ukonstytuowania się wartościowego przedmiotu estetycznego. Jest on również tworem intencjonalnym i dopiero on stanowi obiekt estetycznego wartościowania. Ponieważ perceptor (odbiorca) zmienia się od przypadku do przypadku, również i estetyczny sąd wartościujący wypada za każdym razem inaczej. **Proces wartościowania przedmiotu estetycznego wiąże się z przebiegiem przeżycia estetycznego i z postępowaniem**

⁷ R. Ingarden: *Przeżycie, dzieło, wartość*. Kraków 1966.

⁸ Ibidem, s. 14.

⁹ Ibidem, s. 15.

badawczo-estetycznym, które analizuje to przeżycie w konsekwencji konstytuującego się w nim przedmiotu. Sądy i oceny estetyczne stanowią pojęciowy wyraz tego poznania.

Należałoby się zastanowić, czy powstanie i ukonstytuowanie się przedmiotu przeżycia estetycznego jest stałe i jednoznaczne. Na ile zmienia się w każdej nowej sytuacji? Jakie warunki i elementy sytuacji powodują jego zmianę? Co stanowi przedmiot doznania estetycznego? Dla Ingardena przedmiotem doznania estetycznego nie jest wytwór jako dzieło sztuki, lecz jego estetyczna konkretyzacja.

Analiza percepcji estetycznej dokonana przez Ingardena ujawniła złożoność i zawiłość problemu percepcji w estetyce. Autor *Przeżycia, dzieła, wartości* wyróżnił następujące istotne elementy percepcji estetycznej: przeżycie, stanowisko badawcze (analityczno-syntetyczne), konkretyzację, ukonstytuowanie przedmiotu estetycznego i wartościowanie. Można założyć, że wszystkie te elementy percepcji i doświadczenia estetycznego są wbudowane w doświadczenie poznawcze, jakim jest refleksyjność. W percepcji sztuki i w trakcie pracy twórczej oraz po jej zakończeniu pojawia się ten szczególny stan doświadczenia poznawczego, którym jest refleksyjność. Szczególnie w czasie pracy twórczej, kiedy dziecko, student są sami z sobą, najbliższej swojego doświadczenia, odczuć i myśli, które są wynikiem aktywności, tworzenia i jej efektu. Wiąże się to z kształceniem reakcji estetycznych dzieci i studentów na wszelkie wartości estetyczne i stymulacji twórczości.

Dbałość o kreatywność młodych ludzi stwarza im okazję do refleksji, czyli umiejętności zdystansowania się do rzeczywistości, zadawania pytań, szukania na nie odpowiedzi, działania, poznawania, doświadczania. W *Małym słowniku języka polskiego* czytamy: **refleksja** — „głębsze zastanowienie, rozmyślanie, rozważanie połączone z analizą, wyjaśnieniem, tłumaczeniem, przewidywaniem itp.; wynik zastanawiania się, rozmyślania, namysłu”¹⁰.

Maria Gołaszewska¹¹ zaznacza, że w trakcie przeżycia estetycznego występują różne akty refleksji, czyli ujmowania częściowych wyników obcowania z dziełem sztuki, kiedy indziej przeżycie dokonuje się na płaszczyźnie czysto uczuciowego i intuicyjnego kontaktu z wartością. „Innymi słowy, nawiązując do rozmaitych form świadomości, sposobów uświadamiania sobie zjawisk, powiemy, że przeżycia estetyczne mogą się rozgrywać na płaszczyźnie przedrefleksyjnej, refleksyjnej i wtórnie refleksyjnej. Jest to różnica nie tylko [...] stopnia wyrazistości, z jaką odbiorca uświadamia sobie wartość, lecz nadto co do jakości”¹². Jak podaje Maria Gołaszewska, przeżycia estetyczne na płaszczyźnie

¹⁰ *Mały słownik języka polskiego*. Red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka. Warszawa 1990, s. 690.

¹¹ M. Gołaszewska: *Zarys estetyki*. Warszawa 1984.

¹² Ibidem, s. 299.

przedrefleksyjnej są swobodne, czynniki wiedzy nie ingerują tu bezpośrednio; „przeżycia te dokonują się na zasadzie bezpośredniego doznania wartości, bez zdania sobie sprawy, jaka to jest wartość w jej szczegółowej kwalifikacji”¹³. Przeżycia dokonujące się na płaszczyźnie refleksji charakteryzują się bezpośrednim i znacznym udziałem wiedzy, intelektualnych ujęć, myślenia pojęciowego. Przeżycia spełniają się na płaszczyźnie świadomości wtórnie refleksyjnej, kiedy zdobyta wiedza nie wywiera bezpośredniego wpływu na widzenie dzieła sztuki, ale dzięki temu, że „ukszałtowała już przedtem świadomość w szczególnie sposób, wpłynęła na rodzaj widzenia i odczuwania u odbiorcy”¹⁴.

Można stąd wysnuć wniosek, jak ważne jest kształcenie u dzieci i studentów umiejętności operowania i stosowania pojęć, nazw i wiedzy o sztuce na poszczególnych etapach ich kształcenia, co wpływa na jakość przeżycia estetycznego na płaszczyźnie refleksyjnej. Co jest szczególnie zaniedbywane na poziomie edukacji elementarnej, następnie klas starszych szkoły podstawowej, gimnazjum. Wniosek nasuwa się smutny, że jeżeli nie rozwijamy i nie stymulujemy doświadczenia twórczego dziecka w powiązaniu z pojęciami i wiedzą z danej dziedziny sztuki, to nie rozwijamy w pełni jego możliwości twórczych. Staje się ono bezrefleksyjne, czyli nie poszukujące.

W wyniku rozwoju i opanowania coraz większej liczby pojęć tworzą się konstrukty umysłowe, które określają percepcję i zachowanie dziecka wobec otoczenia. „Jednym z głównych atrybutów świadomości jest jej zawartość informacyjna. Treść świadomości jest jednak wysoce wyselekcjonowana. Z wielkiego zbioru informacji, które przetwarza umysł, tylko pewna ich część podlega specyficznemu kodowaniu percepcyjnemu, czynnościowemu lub wyobrażeniowemu. [...] Konstrukty umysłowe jako takie nie są bezpośrednio dostępne podmiotowi. Jednak ich właściwości strukturalno-funkcjonalne przenikają do świadomości podmiotu pośrednio, w wyniku specyficznego procesu translacyjnego. [...] Przedmiot istnieje w umyśle w dwóch formach: a) jako reprezentacja umysłowa, b) jako świadome doświadczenie. Fenomenologiczna analiza świadomości pozwala wyróżnić trzy jej poziomy: sensoryczny, umysłowy i refleksyjny. Pierwszy poziom jest podstawową formą manifestacji świadomości. W wyniku interakcji organizmu z otaczającą rzeczywistością następuje sensoryczne doświadczenie własnej aktywności w kontekście bodźców zewnętrznych, czyli odczuwanie siebie w otaczającym świecie. Na tym poziomie świadomości nie występuje, jak się wydaje, różnicowanie poznawcze pomiędzy »ja« i otoczeniem. Drugi poziom dotyczy doświadczenia treści percepcyjnych. Jest to świadomość dość precyzyjnie wyodrębnionych przedmiotów i zdarzeń występujących w otoczeniu oraz własnych czynności. Na trzecim poziomie świadomości zachodzi refleksja nad zawartością treściową własnego umysłu.

¹³ Ibidem, s. 300.

¹⁴ Ibidem.

Jest to rodzaj meta-observacji zmieniającej się zawartości treściowej świadomości oraz poddawanie jej ocenie i porządkowaniu¹⁵. Konstrukty umysłowe, które są wyrazem rozwoju świadomości, działań i zachowań dziecka znajdują odzwierciedlenie w jego reakcjach ekspresyjnych. Reakcje ekspresyjne są translatorami konstruktów umysłowych na treść świadomości. Konstrukty zapisane w kodzie świadomościowym stanowią obiekt manipulacji poznawczej. „Jest to trzeci, refleksyjny poziom świadomości. Translacja konstruktów umysłowych na treść świadomości jest integralnym komponentem rozwoju poznawczego. Proces translacyjny jest realizowany za pomocą zachowań ekspresyjnych, w szczególności werbalnych, wraz z ich skutkami społecznymi, tj. odpowiedziami interlokutorów. Również rysowanie pełni rolę translacyjną. [...] Rysunek taki jest przedmiotem kontemplacji, komentarzy i emocjonalnej satysfakcji”¹⁶. W toku edukacji uczeń stopniowo opanowuje konwencję znaków oraz symboli graficznych. Uczy się posługiwania swoistym kodem informacyjnym, który jest dostępny świadomości. „Rysunek jest obiektem intencjonalnych przekształceń formalnych, takich jak np. jego uzupełnianie, oraz przekształceń semantycznych, polegających na nadawaniu przez dziecko tytułu oraz udzielaniu objaśnień dotyczących treści. [...] Jest to refleksja nad zawartością własnego umysłu i operowanie nią”¹⁷. Dodałabym, że stan refleksyjności wiąże się z działaniem twórczym, którego wynikiem jest twórcze zdziwienie¹⁸ i uzyskanie wglądu w sytuację¹⁹ (zob. rys. 1—8).

Twórczość może być rozpatrywana jako: wytwór, proces, zespół zdolności lub cech osobowych, zespół stymulatorów społecznych (społeczny klimat rozwoju ekspresji twórczej, wsparcie)²⁰. Twórczość najczęściej jest określana jako aktywność, która przynosi wytwory dotąd znane i wartościowe społecznie²¹. Twórczość jest to tworzenie nowej jakości wartościowej dla samego autora pracy. Jest to proces tworzenia nowych układów. Każde działanie, w tym również działanie twórcze, zamyka etap weryfikacji wykonania zadania, oceny uzyskanego efektu, na ile satysfakcjonuje autora pracy, a na ile nie. Pojawiają się pytania, rozważania, dociekania, które są wynikiem refleksyjności. Można również założyć, że na poszczególnych etapach rozwiązywania ćwiczenia pojawiają się pytania w wyniku pokonywania trudności, oporu materiału, nowych bodźców

¹⁵ J. K a i s e r: *Rola rysunku we wczesnej fazie rozwoju świadomości refleksyjnej*. W: *Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki*. Red. M. S m o c z y ń s k a. Kraków 1998, s. 89—90.

¹⁶ Ibidem, s. 92—93.

¹⁷ Ibidem, s. 93—95.

¹⁸ J.S. B r u n e r: *Poza dostarczone informacje*. Warszawa 1978.

¹⁹ N.V. P e a l e: *Tylko dla zwycięzców*. Lublin 1992.

²⁰ A. S t r z a ł e c k i: *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*. Warszawa—Poznań 1967; M. G o ł a s z e w s k a: *Zarys estetyki...*; W. S t r ó ż e w s k i: *Dialektyka twórczości*. Kraków 1983; K.J. S z m i d t: *Pedagogika twórczości*. Gdańsk 2007.

²¹ Z. P i e t r a s i ń s k i: *Myślenie twórcze*. Warszawa 1969.

wzbudzających refleksję i stymulujących dalszą pracę ucznia. W obrębie działań w sztuce i ze sztuką spotykamy się ze zjawiskiem refleksyjności zarówno w trakcie percepcji, percepcji estetycznej, kształtowania się przeżyć oraz potrzeb estetycznych, uczenia się, gdzie refleksyjność jest elementem poznania, wyzwala działań i zachowań twórczych, społecznych.

Refleksyjność można by badać pod kątem instrukcji słownej do ćwiczenia, sformułowań i wyzwalań w dzieciach zachowań twórczych, np. „Co autor miał na myśli? Co malarz namalował na obrazie? Co wyraził kompozytor w utworze muzycznym?”, jako inspiracji wyzwalaającej samodzielną aktywność twórczą dziecka i studenta, zmuszającej do szukania nowych, dodatkowych informacji, do stawiania tezy i jej weryfikacji itp. W jaki sposób i jaka jakość bodźców, środków dydaktycznych oddziałujących na dziecko i studenta wywołuje w nim refleksyjność, np. wybrany utwór literacki (wiersz, bajka, baśń, komiks), dzieło sztuki plastycznej (w tym ilustracja książkowa), utwór muzyczny czy teatralny. Czy w sytuacjach działań twórczych, w których młody człowiek tworzy metaforę, symbol, znak, można mówić o refleksyjności? W edukacji nie zwraca się uwagi na refleksyjność jako cechę istotną rozwoju osobowości ucznia i czynników, bodźców i środków ją wyzwalających.

Urszula Szuścik

Reflectivity as a value of education through art

S u m m a r y

Each system of education through art is determined by an educational model defining the patterns of behaviour and preferring certain reconstructive-creative attitudes of its receiver. H. Read emphasises that man exists thanks to values he/she takes in and accepts. Values define new life aims, needs and endeavours to man. Thus, he/she can create new values and change him/herself under their influence. Also, he/she gives values various forms which constitute his/her thoughts, emotions and imagination. It is so mainly because of creative activity. Education through art, in the case of students, means developing interests in getting familiarized with, understanding and experiencing beauty.

Urszula Szuścik

Réflexivité comme valeur de l'éducation à travers l'art

R é s u m é

Chaque système de l'éducation à travers l'art détermine un modèle didactique qui retrace des schémas du comportement et préfère des attitudes précises de la création et de la perception du

destinataire. H. Read démontre que l'homme existe grâce aux valeurs qu'il adopte et accepte. Les valeurs indiquent à l'homme de nouveaux buts dans la vie, des besoins et des aspirations ; grâce à elles l'homme peut créer de nouvelles valeurs et changer sous leur influence. Il façonne des valeurs selon plusieurs formes qui reflètent ses pensées, ses émotions et son imagination ce qui est possible au moyen de son activité créative. L'éducation des étudiants à travers l'art consiste à développer leurs intérêts dans la connaissance, la compréhension et la perception de la beauté.

Witold Pieńkowski

Uniwersytet Śląski
Katowice

Spojrzenie na wartości w muzyce (fortepianowej) z perspektywy własnych doświadczeń edukacyjnych i estradowych

Szukajcie prawdy jasnego płomienia,
szukajcie nowych nieodkrytych dróg...

A. Asnyk: *Do młodych*

Każdy młody człowiek rozpoczynający swoje studia wiąże z nimi wiele nadziei, ma wiele oczekiwań oraz chęci poznania rozmaitych aspektów tej dziedziny, którą wybrał jako kierunek swej drogi akademickiej, a w ogromnej większości przypadków również ścieżki życiowej, jaką będzie po zakończeniu studiów kroczył. W edukacji sztuka zawsze zajmowała jedno z najważniejszych miejsc, będąc pomocną w ogólnym rozwoju każdego człowieka. Dlatego już od starożytności przywiązywano wielką wagę do zgłębiania jej tajników. Od wieków dbano też o wszechstronny rozwój różnych dyscyplin artystycznych, w tym muzyki.

Na przestrzeni minionych lat wielu przedstawicieli różnych dziedzin nauki zajmowało się tą problematyką. Alberto Ausoni tak nakreślił znaczenie muzyki w dawnych czasach: „Terminem *mousiké téchne* Grecy określali nie tylko grę na instrumentach, lecz również poezję i śpiew, dyscypliny oddane pod opiekę muzom. Od czasów starożytnych muzyce przypisywano ogromną rolę w wychowaniu młodzieży. Platon i Arystoteles podkreślali znaczenie moralne i cywilizacyjne muzyki, twierdząc, że różnorakie jej rodzaje mogą wpływać w sposób pozytywny lub negatywny na kształtowanie się charakteru”¹. Zofia Konaszkiewicz słusznie twierdzi, iż „Nie można w sposób sensowny mówić o pedagogice

¹ A. A u s o n i: *Muzyka*. Warszawa 2007, s. 174.

artystycznej w oderwaniu od przekazanych nam przez tradycję klasyczną wartości Prawdy, Dobra i Piękna”². Według Wincentego Okonia, „Współcześnie na ogół uznaje się zależność wartości od człowieka i jego potrzeb, lecz także i od właściwości samego przedmiotu, na które może się składać suma włożonej w niej kwalifikowanej pracy, artyzmu, umiejętności technicznych i innych”³. Wielki polski noblista Czesław Miłosz uważa zaś, że „uczelnia artystyczna powinna być czymś znacznie więcej niż warsztat, a mianowicie spotkaniem studenta z tradycją, ze światem kultury, ze światem wartości”⁴.

Świadomy wybór kierunku artystycznego przez młodego adepta sztuki wytycza płaszczyznę, w obrębie której zarówno osoba prowadząca zajęcia — nauczyciel i pedagog, jak i student powinni poszukiwać wspólnej drogi do wzajemnego wzbogacania własnych osobowości, podczas obcowania z najpiękniejszą dla nich dziedziną sztuki — muzyką. Ten proces twórczy odbywa się na każdym poziomie wykonawczym i niesie ze sobą bogactwo doznań, odczuć, emocji oraz przeżyć.

Wśród instrumentów, które najpełniej potrafią zawrzeć w sobie owo bogactwo myśli, króluje fortepian, uważany na równi z organami za najbardziej wszechstronny w swojej możliwości wyrażenia całej gamy wysublimowanych brzmień, wielkiej palety niespotykanych barw, czy też poruszenia najintymniejszych drgań serca człowieka. Henryk Neuhaus, zaliczany do grona najwybitniejszych pedagogów pianistów w świecie, pisze: „[...] fortepian to najbardziej *intelektualny* ze wszystkich instrumentów i dlatego obejmuje najszersze horyzonty, nieogarnione przestrzenie muzyczne. Wszak na nim, poza całą niezmierzoną co do ilości, nieopisanie piękną muzyką utworzoną »umyślnie dla niego«, można wykonać wszystko, co nazywa się muzyką, od melodii fujarki pastuszej do gigantycznych konstrukcji symfonicznych i operowych”⁵.

Pianista pracujący nad poszczególnymi utworami powinien odnaleźć w nich siebie, swoje przeżycia i nadać im własny — jedyny i niepowtarzalny kształt, wynikający z jego osobowości. Spojrzenie na świat przez pryzmat obcowania z niezwykle tworem ludzkiego geniuszu muzycznego wyzwala u grającego chęć doskonalenia siebie, zbliżania się w swej wytężonej pracy do nieosiągalnego piękna — Absolutu, który znajduje się w zasięgu jego rąk. Dzięki nim może on oczarować, wprowadzić w stan uniesienia, zachwyty, euforii czy ekstazy, a jednocześnie — zadumy, bólu, grozy, napięcia czy cierpienia. Henryk Neuhaus stwierdza: „Tylko wymagając od fortepianu niemożliwości, osiągnie się na

² Z. Konaszkiewicz: *Szkice z pedagogiki muzycznej*. Warszawa 2002, s. 54.

³ W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1996, s. 309.

⁴ Cyt. za: N. Cieślińska: *Dwuznaczny status uczelni artystycznej*. „Tygodnik Powszechny” 1987, nr 44.

⁵ H. Neuhaus: *Sztuka pianistyczna*. Przeł. A. Taube, przedmowa Z. Drzewiecki. Kraków 1970, s. 87.

nim wszystko, co możliwe”⁶, a wybitny skrzypek i pedagog Tadeusz Wroński uważa, że „Prawdziwy muzyk jest skromny, bo wie, że nie ma takiego poziomu gry, od którego nie mogłoby być wyższego czy szerszego”⁷. Dobry wykonawca grający na estradzie nie pozwoli słuchaczowi przejść obojętnie wobec treści zawartych w poszczególnych utworach. Swoją grą przekazuje bowiem wartości, które dla niego są najważniejsze — stanowią sens i istotę jego życia. Artysta, grając, odkrywa się przed słuchaczami do granic możliwości, pokazując, jakim jest człowiekiem, co dla niego jest ważne, jak postrzega otaczający go świat oraz w jaki sposób postrzega sztukę, a zwłaszcza muzykę. To jego swoiste „credo artystyczne”, którym dzieli się ze słuchaczem. Jest to zarazem forma obcowania z drugą osobą — z jednej strony z kompozytorem, a co za tym idzie: z epoką, w której żył on i tworzył, oraz z dziełami, jakie napisał, a z drugiej strony — ze współczesnym słuchaczem, uczestniczącym w kreowaniu danego utworu tu i teraz, przez artystę na estradzie. Ta podwójna zależność niesie ze sobą ogromną odpowiedzialność w podejściu wykonawcy do realizacji każdego, najdrobniejszego nawet szczegółu muzycznego, który później łączy on (pianista) w coraz większe całości, budując jak w architekturze wielkie formy oraz potężne konstrukcje nieraz ozdobione piękną ornamentyką linii.

Praca z młodym człowiekiem to wyzwanie dla pedagoga, który ma za zadanie poprowadzić go przez ścieżki sztuki, w których jest miejsce na wytyczanie własnej drogi naznaczonej swoją osobowością, niepowtarzalnością i indywidualnością, inspirującą do wspólnych poszukiwań. „Kierowanie procesem tworzenia jest zadaniem trudnym, wymagającym w pierwszym rzędzie twórczej postawy samego nauczyciela. W pełni sprawdzić się on może wtedy, gdy posiada nie tylko zdolności twórcze, lecz także wiadomości z zakresu estetyki, psychologii rozwojowej, psychologii muzyki, znajomość podstaw kompozycji, a nadto — zdolność inspirowania, wyzwalania w dzieciach ich ukrytych nieraz zdolności, wyobraźni, fantazji, ujawniania nie zawsze ujawnianych emocji.”⁸ — tak problem twórczej współpracy nad dziełem muzycznym postrzega Adriana Barska. Należy więc stale rozwijać swe umiejętności nie tylko wykonawcze, ale także pedagogiczne. Gdy pedagog pianista, prowadzący zajęcia ze studentem, czynnie uczestniczy w różnych koncertach — zarówno solowych, jak i kameralnych — staje się autorytetem, który z własnego doświadczenia potrafi udzielić cennych wskazówek, jakich nigdzie młody człowiek nie znajdzie, ani też nie usłyszy na różnego rodzaju sympozjach, sesjach bądź też konferencjach naukowych. Jednocześnie fachowa wiedza naukowa, jak też znajomość literatury metodycznej, którą w sposób praktyczny powinno wykorzystywać się w swej pracy, ułatwiają

⁶ Ibidem, s. 89.

⁷ T. Wroński: *Zagadnienia gry skrzypcowej*. Cz. 3: *Technologia pracy*. Kraków 1965, s. 98.

⁸ A. Barska: *Istota wartości w muzyce*. Dostępne w Internecie: www.vulcan.edu.pl [data dostępu: 11.02.2008].

znalezienie, czy pomagają w znalezieniu właściwego środka pomocnego studentowi w osiągnięciu celu, do którego dąży on wielomiesięczną, systematyczną i wytrwałą pracą przy instrumencie. Zofia Konaszkiewicz zwraca uwagę na szczególne znaczenie nauczyciela i prezentowanych przez niego wartości w pracy pedagogicznej: „[...] w szkołach muzycznych wszystkich szczebli zaznacza się wyjątkowa ranga pedagoga i świata jego wartości. W tych szkołach pedagog ma duże możliwości wpływania na swojego ucznia i indywidualnego kształtowania go. W tym kontekście wyjątkowego znaczenia nabiera fundamentalna wartość etyczna, jaką jest odpowiedzialność, ujmowana jako uświadamianie sobie wartości przyświecających naszemu postępowaniu oraz uznanie powinności w ich realizacji”⁹.

Każda osoba jest niepowtarzalna — ze swoim życiem, bogactwem doświadczeń (w tym muzycznych i pianistycznych), a więc kontakt nauczyciela ze studentem czy uczniem winien doprowadzić do wzajemnego porozumienia i znalezienia wspólnego języka na płaszczyźnie artystycznej. Wymaga to oczywiście, poza pracą czysto techniczną i wykonawczą, wielu rozmów, dyskusji o muzyce, o wartościach uniwersalnych, jakie ona ze sobą niesie, o stylistyce danego utworu i o formie tego dzieła.

Tatiana Szebanowa¹⁰ — wybitna pianistka, laureatka międzynarodowych konkursów w Pradze (1969), Genewie (1976) oraz X Międzynarodowego Konkursu Pianistycznego im. Fryderyka Chopina w Warszawie (1980 rok) — prowadząc lekcje otwarte na III Międzynarodowym Forum Pianistycznym w Sanoku (4—10.02.2008 roku) z laureatami europejskich konkursów pianistycznych, była poruszona sytuacją, gdy jeden z uczestników forum nie realizował pauz, które Sergiusz Rachmaninow zapisał w swoim utworze. Dla niej było to niewyobrażalne, że kompozytor zapisał w nutach te pauzy, a wykonawca ich nie uwzględnił. W nawiązaniu do gry innego pianisty, pytała: „Dlaczego nie chcesz tutaj zagrać forte tak, jak Chopin prosił?”, a kolejnemu tłumaczyła, że „każda nutka powinna przejść przez ciebie — ty sam powinienes być tym rytmem”. To bezkompromisowe podejście do myśli kompozytora, który zawarł ją w zapisie linii melodycznej, strukturze harmoniczej, charakterystycznym rytmem, odpowiedniej formie oraz w dynamice, barwie dźwięku, agogice, a czasami nawet pedalizacji i aplikaturze, cechowało również wielu wybitnych polskich pianistów i interpretatorów dzieł muzycznych. Jednym z nich był Pan Profesor Tadeusz Żmudziński, pod którego kierunkiem miałem zaszczyt pracować na studiach pianistycznych w Akademii Muzycznej w Katowicach w latach 1983—1988. Pan Profesor Andrzej Jasiński — wybitny pianista i pedagog, który wychował wielu koncertujących artystów, w tym Krystiana Zimmermana (laureata IX Międzynarodowego Konkursu Pianistycznego im. Fryderyka Chopina

⁹ Z. Konaszkiewicz: *Szkiecy...*, s. 48.

¹⁰ III Międzynarodowe Forum Pianistyczne, Sanok 4—10.02.2008.

w Warszawie w 1975 roku) — tak wspomina swego nieżyjącego już przyjaciela (T. Żmudzińskiego) oraz jego podejście do utworów: „W muzyce poszukiwał prawdy. Irytował się, gdy w grze jakiegoś pianisty zauważał chęć imponowania, pokazywania swojej osobowości, a zbyt płytkie spojrzenie na to, co kompozytor w danym utworze zawarł. Zawsze podkreślał, że artysta spełnia służebną rolę w stosunku do kompozytora i do publiczności. [...] Był zwolennikiem osiągania wyrazu w muzyce bez uciekania się do zmieniania intencji kompozytora. [...] Nam, którzy mieli szczęście z Tadeuszem Żmudzińskim współpracować, jego sztuka, postawa jako artysty muzyka, pedagoga i człowieka pozostają w pamięci jako wartości, z których część mogła stać się naszą własnością”¹¹. Słynne zdanie prof. T. Żmudzińskiego, że „tekst jest rzeczą świętą”, niech uzmysłowi wszystkim grającym, jak ogromna jest wartość dzieł tych kompozytorów, których ogólnoswiatowa społeczność uważa za geniuszy. Praca z doskonałym dziełem wybitnego twórcy to wczytywanie się w jego (kompozytora) intencje. Potwierdza to również Andor Foldes — wybitny pianista i pedagog węgierski — pisząc: „Aby utwór wykonać dobrze i zgodnie z życzeniem kompozytora, musimy skrupulatnie przestrzegać wszystkich znaków, jakie kompozytor uznał za stosowne w nim umieścić. Pierwsze czytanie jest tym etapem pracy, w czasie którego powinniśmy zdobyć pewność, że będziemy całkowicie zgodni z intencjami kompozytora”¹².

Dopiero od momentu, gdy zrozumiemy to, co na tym etapie naszego życia możemy i potrafimy odczytać z tekstu muzycznego, powinniśmy nałożyć na to wszystko swoje indywidualne spojrzenie, nazywane twórczą, muzyczną interpretacją. Ten etap w pracy nad utworem jest chyba najpiękniejszy, gdyż dochodzi w nim do pocucia współtworzenia, a — jak pisze Adriana Barska — „Każde uczestnictwo w kulturze wymaga jakiegoś aktu twórczego”¹³. Niektórzy uważają jednak, że wysiłek odtwórczy nigdy nie będzie pracą twórczą. To tak, jakby doskonałemu aktorowi zarzucić brak artyzmu w recytacji mistrzowskich strof Adama Mickiewicza czy Juliusza Słowackiego. Współcześnie znani są wybitni wirtuozi słowa, którzy biorąc na swój artystyczny warsztat alfabet polski, potrafili dobrać do niego odpowiedni tembr głosu, wykorzystać właściwą dramaturgię oraz wprowadzić ogromny ładunek emocjonalny. Dla jednych wykonawców będzie to bowiem tylko zbiór liter uszeregowanych w pewnej kolejności, dla innych zaś — pole do wykreowania sztuki zapadającej na zawsze w pamięci słuchaczy. Podobnie jest z muzyką. Ignacy Jan Paderewski w swojej słynnej mowie, która uważana jest za najpiękniejszy pomnik żywego słowa, złożony w hołdzie Chopinowi, powiedział: „Muzyka jedna jest istotnie żywą sztuką. Pierwiastki jej, wi-

¹¹ A. Woźniakowska: *Tadeusz Żmudziński pianista i nauczyciel*. Kraków 2002, s. 90—91.

¹² A. Foldes: *ABC pianisty*. Przeł. M. Szmyd-Dormus, przedmowa Z. Dzwieckiego. Kraków 1966, s. 18.

¹³ A. Barska: *Istota wartości...*

bracye, drgania, to pierwiastki życia. Cicha a dosłyszalna, potężna a niepoznana jest ona wszędzie [...] i sięga dalej i wyżej niż słowo ludzkie sięgnąć może; ona się wznosi ku nadziemskim sferom czystego niebotycznego uczucia”¹⁴. Wśród różnych instrumentów, mających duże możliwości dotarcia do owych uczuć, fortepian zajmuje miejsce szczególne. Gra na nim niesie jednak ze sobą dodatkową trudność, niespotykaną w przypadku innych instrumentów. Mechanika fortepianu jest bowiem taka, że po uderzeniu młoteczką w strunę, dźwięk nie może się już rozwijać napięciowo, dynamicznie czy brzmieniowo. Ponieważ muzyka przebiega jednak w czasie, rozwój ten musi odbywać się w wyobraźni grającego. Na problem ten zwrócił uwagę prof. Andrzej Jasiński, pisząc, że u pianisty „[...] o tym, jaki jest efekt brzmieniowy i wyrazowy decydują nie krótkie momenty wydobywania dźwięków, a stosunkowo długie odcinki czasu pomiędzy nimi. Dla osiągnięcia pełnego rezultatu artystycznego najistotniejszą jest umiejętność *zagospodarowania* tych odcinków, *wypełniania ich*”¹⁵. Od pianisty zależy więc, czym on zapełni przestrzeń między dźwiękami. Jednak ta wolność nie jest tożsama z dowolnością, gdyż i w tym zakresie istnieje ogromne, ale i odpowiedzialne zadanie dla wykonawcy. Wszystko bowiem, co zapisał kompozytor w nutach i podpisał się pod tym, powinno być bezwzględnie pomocne w odczytaniu intencji twórcy i służyć późniejszej interpretacji.

Muzyk-pianista na estradzie musi sprostać wielu wymaganiom i oczekiwaniom. „Równocześnie jednak uczestniczy w czymś niezwykłym — poprzez swoją grę nawiązuje kontakt ze słuchaczami, którzy oczekują od niego, [...] by poprowadził ich w zaczarowany świat muzyki i pozwolił im zapomnieć o innych sprawach. Powinien on być teraz tłumaczem, baśniarzem i hipnotyzerem w jednej osobie”¹⁶. Podobnych słów użyła prof. Oksana Rapita¹⁷ z Akademii Muzycznej we Lwowie, która podczas III Międzynarodowego Forum Pianistycznego w Sanoku w 2008 roku mówiła, że grą należy „gipnotyzować”. Zwracała też uwagę, że „lepiej zagrać czasem prosto, a z większym uczuciem”. Doskonale kwestię tę wyczuwają dzieci, które w swojej bezpośredniości i spontaniczności są najbardziej wytrawnymi słuchaczami. Tacy odbiorcy swoim zachowaniem od razu pokazują, czy dany utwór i sposób jego wykonania im się podoba. Gdy dziecko utożsamia się z wykonywaną muzyką, czuje ją i rozumie, o co w niej chodzi, potrafi wówczas zadziwić swoim skupieniem oraz trafnością oceny. Stąd wielcy muzycy — w tym pianiści — słusznie uważają, że najbardziej wymagającą publicznością, a zarazem cudowną w swoim sposobie odczuwania, są ci najmniejsi. Mały, kilkuletni człowiek swą oceną i odbiorem muzyki urasta do rangi najlepszego konesera sztuki, jako że dla niego staje się ona częścią własnego życia.

¹⁴ F. Pulit: *Dom w Ojczyźnie*. Tarnów—Kąсна Dolna 2001, s. 77.

¹⁵ A. Jasiński, M. Kubiś - U szokowa: *Problemy dydaktyki fortepianowej*. Katowice 1999, s. 15.

¹⁶ A. Foldes: *ABC pianisty...*, s. 51.

¹⁷ III Międzynarodowe Forum Pianistyczne, Sanok 4—10.02.2008.

O odpowiedzialności grającego w stosunku do słuchacza pisze Zofia Konaszkiewicz: „Zmniejsza się lub w ogóle zanika świadomość grania dla kogoś, przekazania komuś niepowtarzalnego świata wartości, kształtowania i zaspokajania potrzeb wyższego rzędu”¹⁸. Artysta muzyk i pedagog musi być więc szczególnie wyczulony na szereg wartości związanych z tym zawodem. Grając publicznie, powinien być świadomy, że koncertuje dla kogoś i w imię pewnych odwiecznych założeń, wynikających z misji, jaką niesie ze sobą muzyka. Przebywając zaś w świecie muzycznego piękna, obcując ze sztuką, do rangi wartości urasta „[...] konieczność budowania warsztatu muzycznego, ciągle doskonalenie wykonawstwa, poszukiwanie nowych dróg w tym zakresie. Z tym łączy się pracowitość, systematyczność, gotowość do różnych wyrzeczeń na rzecz swojej sztuki muzycznej i nieustanne samokształcenie”¹⁹. Od muzyków wymaga się więc szczególnego wysiłku umysłowego: „szczególnej świadomości, myśli, zdolności poznawczej, wiedzy i inteligencji. Tak więc nauczyciele powinni osiągnąć wyższy stopień kultury duchowej, czyli powinni być ludźmi obdarzonymi mądrością i nieustannie pracującymi nad jej podtrzymaniem, rozwijając ją, bez tego bowiem stałego wysiłku, czujności, napięcia uwagi — najwyższą mądrość nawet gotowa jest ześlizgnąć się z wyżyn i zamienić w swoje własne przeciwieństwo”²⁰. Dlatego istotne wydają się słowa Rafała Blechacza — laureata XV Międzynarodowego Konkursu Chopinowskiego z 2005 roku, który z małej miejscowości (Nakło n/Notecią) wzniósł się na wyżyny światowej pianistyki — „Jeśli mam czas na pracę, to ćwiczę dużo, ale ile, tego dokładnie nie wiem. Nie liczę godzin, bo szczęśliwi czasu nie liczą”²¹. W pianistyce, muzyce, sztuce czy życiu to istota i sens wszystkiego.

Każda osoba, mająca kontakt ze sztuką, poszukuje w niej wartości, z którymi się utożsamia. Wartości muzyczne dzieł genialnych twórców są uniwersalne i pomimo upływu wielu lat (nieraz kilku wieków) od ich powstania, nic nie tracą ze swej aktualności. Pomimo zmieniających się warunków, stałych przemian życia społecznego i kultury będą one zawsze wartościami, dla których chce się pracować, występować na estradzie i żyć, odszukując w nich prawdę o samym sobie, sięgając do głębi własnego człowieczeństwa. To wskazywanie drogi ku wartościom uniwersalnym jest wspaniałym polem do działania dla nauczyciela akademickiego. Ma on bowiem, wspólnie ze studentem, możliwość otarcia się o Parnas sztuki — Olimp; wspinania i dążenia ku nieosiągalnym szczytom oraz odkrywania nowych nieznanых dotąd wartości. W tej wędrówce „ku górze”, w inspirującym się nawzajem duecie, łączy ich muzyka i jej dogłębne przeżywanie.

¹⁸ Z. Konaszkiewicz: *Szkice...*, s. 52.

¹⁹ Ibidem, s. 49.

²⁰ A. Barska: *Istota wartości...*

²¹ R. Blechacz: *Shczęśliwi czasu nie liczą*. „Twoja Muza” 2008, nr 1 (26).

Witold Pieńkowski

**A perspective on values in (a pianist) music
from the point of view of one's own educational and stage experiences**

S u m m a r y

The article treats about widely-understood values in music and their influence on the form and the course of classes at Cieszyn Artistic Faculty of the University of Silesia in Katowice. The author — a pianist and pedagogue — dealing with the values of pianist music, pays a special attention to the relationships between an academic teacher and his/her student when working on particular works. Individual meetings devoted to teaching how to play the (piano) instrument impose a certain duty on the person of a teacher who shows the student a way to universal values. This perspective on values in music is presented from the author's own point of view, always directed at the other person being the subject of all actions.

Witold Pieńkowski

**Un regard sur les valeurs dans la musique (pianistique)
de la perspective des expériences personnelles éducatives et scéniques**

R é s u m é

L'article traite des valeurs dans la musique largement comprises et de leur influence sur la forme et sur le déroulement des cours à Wydział Artystyczny de l'Université de Silésie à Katowice, filiale de Cieszyn. L'auteur — pianiste et pédagogue — en se concentrant sur des valeurs de la musique pianistique, souligne les relations qui s'instaurent entre l'enseignant et l'étudiant pendant le travail sur des œuvres particulières. Des leçons individuelles de piano imposent à l'enseignant, qui montre à l'étudiant une voie vers des valeurs universelles, un devoir spécial. L'auteur esquisse ce regard sur les valeurs dans la musique de sa propre perspective, orientée toujours sur l'autre homme comme sujet de toute action.

Magdalena Jasińska-Żaba

Uniwersytet Śląski
Katowice

Wybór środków dydaktycznych w procesie kształtowania wrażliwości muzycznej pianisty

Wprowadzenie

Czasy, w których żyjemy, to okres — jak wiadomo — ogromnych przemian cywilizacyjnych, postępu technicznego na skalę niespotykaną dotąd w historii ludzkości. Era kultury przemysłowej, w jakiej wzrasta młode pokolenie, sprzyja powstawaniu zjawisk, które w sposób szczególny oddziałują na życie emocjonalne dzieci i młodzieży. Wychowawczą, ale także często destrukcyjną rolę środków masowego przekazu, różnego rodzaju gier komputerowych, filmów rysunkowych, nierzadko pozbawionych wartości estetycznych, dopełnia często stresujący wpływ szkoły, kładącej nacisk na przyswajanie rozległej wiedzy encyklopedycznej. Nadmiar bodźców może wywoływać niepokój w psychice młodych ludzi, co nie sprzyja harmonijnemu rozwojowi emocjonalnemu, ogranicza bowiem zdolność wartościowania i skłania do relatywizmu. Jaką rolę w tych warunkach powinny odgrywać szkoły muzyczne? Jakimi środkami oddziaływania dydaktycznego powinien dysponować nauczyciel, przed którym stoi zadanie wychowania muzyka dla społeczeństwa. Zadanie niezwykle trudne, ponieważ wrażliwość muzyczna jest częścią kultury i ogólnego poczucia estetyki. Podobnie dzisiejszy odbiorca to — jakże często — powierzchowny, zaabsorbowany sprawami materialnymi „homo technikus”. Problem jest bardziej złożony, niżby się na pozór wydawało, gdyż w sztuce, tak jak w innych dziedzinach życia, daje się zauważyć zjawisko komercjalizacji niosącej ze sobą pogoń za szybkim sukcesem. Bywa, że muzyka przestaje być celem samym w sobie, a staje się środkiem, dzięki któremu można zaistnieć na rynku muzycznym. W związku z tym od najwcześniejszych lat uczniowie podlegają rywalizacji

mającej swoje przełożenie na różnego rodzaju konkursy, przesłuchania itd. Obserwując je, zauważa się niewątpliwy wzrost poziomu wykonawczego, będącego wynikiem coraz większych wymagań i coraz lepszego przygotowania kadry pedagogicznej. Jednocześnie zachodzi niebezpieczeństwo, że duża część uzdolnionych i wrażliwych młodych ludzi w razie porażki ulegnie zniechęceniu, co może odbić się niekorzystnie na ich dalszym rozwoju muzycznym. Ważna rola przypada tu nauczycielowi. To na nim ciąży odpowiedzialność za to, w jakim stopniu muzyka stanie się przedmiotem samorealizacji w życiu jego ucznia.

Środki i cele kształcenia

Pomimo znakomitych choć nielicznych książek metodycznych z dziedziny nauczania gry na fortepianie, jakie ukazały się na naszym rynku w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat, w szkołach muzycznych zwłaszcza I stopnia można spotkać się czasem z poglądem, że opanowanie wąsko rozumianej techniki jest pierwszym i najważniejszym z warunków, jakie decydują o postępach w grze na instrumencie. Bywa, że nauczanie obejmuje głównie, jeśli nie jedynie, techniczno-mechaniczną stronę wykonawstwa muzycznego, opartego na wnikliwych czasem studiach nad prawidłowościami w czynnościach mięśni aparatu gry i związanej z tym fizjologii. Tymczasem słowo „technika” pochodzi od greckiego słowa *téchne*, co oznacza sztukę, rzemiosło. Nie da się więc ograniczać problemów techniki jedynie do mechaniczno-motorycznych aspektów produkcji muzycznych, wierząc, że uczeń mający „biegłe palce” potrafi właściwie władać językiem muzyki. Henryk Neuhaus twierdził: „Talent to namiętność plus intelekt. Główny błąd »metodyków od sztuki« polega na tym, że dostrzegają oni tylko intelektualną lub ściślej: rozumową stronę artystycznego działania i do niej tylko kierują swoje oderwane rady i uwagi, a całkiem zapominają o drugiej stronie — oni tego niewygodnego »x« po prostu nie biorą w rachubę, nie wiedząc, co z nim począć. Właśnie dlatego tak pusta jest wszelka metodyka (przynajmniej taka była dotąd), dlatego wciąż wywołuje ona ironiczne uśmiechy u ludzi rzeczywiście znających się na rzeczy, u ludzi czynnie zajmujących się sztuką”¹. Tak jednostronne kształtowanie młodego pianisty mogłoby zaowocować zniechęceniem, jeśli okazałoby się, że uczeń z powodu braku wrażliwości, głównego czynnika warunkującego wszelkie działania twórcze, nie potrafi sprostać zadaniom, jakie stawia przed nim muzyka. Jak utrzymują psycholodzy,

¹ H. Neuhaus: *Sztuka pianistyczna. Notatki pedagoga*. Przeł. A. Taube, przedmowa Z. Drzewiecki. Kraków 1970, s. 43.

„[...] osobnik nie reagujący emocjonalno-estetycznie na muzykę, nie jest zdolny do jej uprawiania, zwłaszcza jako kompozytor lub odtwórca”².

Pedagogika fortepianowa stawiająca sobie za cel ukształtowanie pianisty, który potrafi wzbudzić w słuchaczu cały wachlarz wzruszeń i nastrojów, ukazać piękno mowy dźwięków różnych epok, przestaje być li tylko pedagogiką instrumentalną, a zaczyna pełnić ważną funkcję w kształtowaniu szeroko pojętej osobowości artysty.

Dobrze jest, jeśli wiedzę pedagogiczną zbudujemy na mocnych podstawach z dziedziny psychologii zarówno ogólnej, jak i rozwojowej, na poznawaniu fizjologii wyższych czynności nerwowych, i oczywiście gruntownym przygotowaniu specjalistycznym. W celu określenia cech osobowości i właściwości typologicznych temperamentu ucznia testy uzdolnień muzycznych, choć często dalekie od doskonałości, mogą być pomocą dla nauczyciela. Wybór odpowiednich środków metodycznych, sposobów oddziaływania dydaktycznego na ucznia powinien być nieustannie modyfikowany jego postępami. Oczywiście, wiąże się to z uwzględnieniem różnic indywidualnych. Celowe jest stosowanie takich zabiegów pedagogicznych, które sprzyjałyby maksymalnemu rozwojowi elementów twórczych osobowości ucznia. Współwystępowanie rozmaitych sposobów organizacji procesu kształcenia oraz metod i środków kształcenia określić można mianem strategii kształcenia³.

W przypadku nauczania gry na fortepianie odpowiednia strategia ma na celu rozwinięcie zdolności umożliwiających przekazywanie treści emocjonalnych zawartych w muzyce. Uzdolnienia te to zarówno dyspozycje ściśle muzyczne jak: poczucie rytmu, słuch, wyobraźnia muzyczna, czyli wszystko to, co składa się na pojęcie muzykalności, jak i dyspozycje ogólne, do których zaliczamy: inteligencję, pamięć, wolę, uwagę, wyobraźnię, wrażliwość emocjonalną itd. Do tego dodać należy predyspozycje manualne. Tylko harmonijny rozwój wszystkich tych cech zapewnić może sukces. Przy wyborze środków dydaktycznych służących temu rozwojowi pomocne są zasady obowiązujące w całej pedagogice. Będą to:

- zasada świadomej aktywności,
- zasada łączenia teorii z praktyką,
- zasada pogłębowości,
- zasada przystępności,
- zasada systematyczności,
- zasada trwałości wiedzy i umiejętności⁴.

Wszystkie zasady dydaktyki mają zastosowanie w wychowaniu pianisty i powinny być brane pod uwagę, jednakże w procesie kształtowania wrażliwości

² J. Wierszyłowski: *Psychologia muzyki*. Warszawa 1979, s. 156.

³ T. Lewowicki: *Indywidualizacja kształcenia*. Warszawa 1977, s. 219.

⁴ T. Nowacki: *Podstawy dydaktyki zawodowej*. Warszawa 1977, s. 86.

muzycznej, zasada poglądowości ma — jak się wydaje — znaczenie priorytetowe w kształceniu przez studentów techniki gry. Obejmuje ona następujące formy:

- pokaz sposobów ćwiczenia,
- pokaz stylu wykonawczego i wzorów interpretacyjnych,
- obrazowe przedstawienie słowne,
- obrazowe przedstawienie gestem,
- obrazowe przedstawienie poprzez śpiew,
- obrazowe przedstawienie drogą analogii,
- stosowanie korelacji jako środka pomocniczego,
- w poglądowym nauczaniu⁵.

Chociaż nic nie jest w stanie zastąpić nauczyciela, może on jednak, a nawet powinien, w myśl zasady poglądowości korzystać w pracy z uczniem z nagrań innych wykonawców, zalecać uczestnictwo w koncertach, zachęcać do dyskusji na temat usłyszanych utworów, ich treści muzycznej, wykonania itd.

Obecnie spróbuję dokonać analizy, w jaki sposób niektóre z wymienionych środków dydaktycznych mogłyby znaleźć swoje zastosowanie w rozwoju wrażliwości muzycznej ucznia, na przykładzie **pracy nad dźwiękiem, treścią i formą** dzieła muzycznego. Skorzystam z literatury fachowej, a także z własnych doświadczeń pedagogicznych.

Praca nad dźwiękiem

Jak nie może powstać wypowiedź bez słów, obraz bez farby, tkanina bez włókna, tak nie może być mowy o muzyce bez dźwięku. Prawda ta — jak się wydaje — jest zbyt oczywista, aby być przedmiotem nieustannej troski ogółu pedagogów i wykonawców, jest źródłem ciągłych dociekań i poszukiwań wielkich mistrzów, którzy uważają, że „pierwszym i najważniejszym obowiązkiem każdego wykonawcy jest praca nad dźwiękiem”⁶.

Wrażliwość na jakość brzmienia jest jedną z podstawowych dyspozycji pianisty decydującą w znacznej mierze o artyzmie wykonania dzieła muzycznego. Wiedział już o tym doskonale Jan Sebastian Bach, który w celach pedagogicznych pisał swoim uczniom małe preludia, później inwencje dwugłosowe. Zanim jednak mogli je wykonywać, w ciągu wielu miesięcy grali tylko oddzielne zdania muzyczne, przyswajając sobie sposób wydobycia dźwięku

⁵ W. R o g a l: *Nauczanie indywidualne w muzyce w oparciu o zasady dydaktyki*. Warszawa 1958, z. 20, s. 17. Według T. N o w a c k i e g o korelacja jest elementem zasady łączenia teorii z praktyką. Zob. I d e m: *Podstawy dydaktyki...*, s. 86.

⁶ H. N e u h a u s: *Sztuka pianistyczna...*, s. 75.

właściwy mistrzowi. Szczególnie zależało mu na osiągnięciu śpiewności gry, czemu dał wyraz w przedmowie do inwencji zawartych w zeszycie muzycznym dla Wilhelma Friedemanna Bacha⁷.

Mówiąc o jakości dźwięku, nauczyciel może posłużyć się różnymi skojarzeniami. I tak, nazywając dźwięk perlistym, okrągłym, matowym, o barwie ciemnej lub jasnej, odwołuje się do wyobraźni wizualnej ucznia. Z dotykem kojarzyć się może dźwięk aksamitny, miękki, gładki, szorstki, ostry, ciepły; związany ze skojarzeniem przestrzennym może być — pusty, pełny, nośny, szeroki itd. Metafory są bardzo pomocne nauczycielowi w wyjaśnieniu istoty rzeczy. Adolf Kullak na przykład, chcąc wytłumaczyć sposób wydobywania dźwięku w grze kantylenowej, radził, aby nacisnąć klawisz tak, jakby się chciało zostawić odcisk palca w wosku⁸.

Myśli wielkich pianistów o sztuce wykonawczej są zawsze interesujące i — jak mówi Wanda Chmielewska — „często zdarza się, że jedno krótkie ich zdanie zawiera więcej treści niż długie teoretyczne wywody »uczonych w piśmie«”⁹. Tak rzecz się ma w przypadku Józefa Hofmanna, który w swojej niewielkiej broszurce zawierającej myśli o sztuce radzi: „Baczenie na to pilnie, abyście każdy dźwięk wydobywany z fortepianu rzeczywiście słyszeli”¹⁰. Ten sam problem porusza autorka pierwszej książki metodycznej o nauczaniu dzieci — Margit Varrö, która twierdzi, że krytyczne słyszenie samego siebie podczas gry jest niezwykle trudne i że tę ważną zaletę należy w pracy z uczniem rozwijać od samego początku, idąc w kierunku budzenia w nim aktywności słuchu¹¹.

Celem nauczyciela jest wskazywanie sposobów urzeczywistniania wyobrażeń słuchowych poprzez odpowiednie działania aparatu gry.

W grze instrumentalisty istnieje uzasadniona zależność między wyobrażeniem dźwięku a ruchem powodującym jego wydobywanie. Kształcenie wyobraźni przyczynia się do znajdowania właściwego sposobu wydobywania dźwięku. Stan emocjonalnego zaangażowania pomaga łączyć wyobraźnię słuchową z wyobrażeniem reakcji mięśniowo-ruchowych.

Duże znaczenie, nie zawsze doceniane, przypada wyobraźni dotykowej. Ma to na uwadze Marguerite Long, która w swojej publikacji, będącej zbiorem różnego rodzaju ćwiczeń technicznych, tak oto pisze we wstępie: „[...] dotyk jest zmysłem równie bogatym jak inne, a przy tym bardziej istotnym. Istnieją rzeczy, które ręce nasze pojmują wcześniej, nim świadomość dotrze do mózgu.

⁷ E. Zavaruskij: *J.S. Bach*. Przeł. M. Erhardt-Gronowska. Kraków 1979, s. 200.

⁸ W. Chmielewska: *Z zagadnień nauczania gry na fortepianie*. Kraków 1963, s. 69.

⁹ Ibidem, s. 102.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Zob. M. Varrö: *Żywa nauka gry na fortepianie*, s. 7—8; *Der lebendige Klavierunterricht*. Lipsk 1929, cyt. za: W. Chmielewska: *Z zagadnień nauczania gry na fortepianie...*, s. 105.

Trzeba pamiętać o tym, że dłonie i palce są nie tylko »cudownymi mechanizmami mięśniowymi«, ale także organami percepcji wyposażonymi w cudowną wrażliwość, sprawiającą, że biorą one czynny udział w akcie twórczym artysty, a czasem nawet nim kierują. Sekret sztuki pianistycznej spoczywa w działaniu odruchowym tych delikatnych i mocarnych, a zarazem żywych instrumentów, jakimi są nasze palce»¹².

Zagadnienie dotyku łączy się ściśle ze sprawą elastyczności aparatu i poczuć łatwości gry. Jeżeli nie są spełnione te warunki, trudno jest osiągnąć piękny dźwięk. W każdym razie kontrolowanie poprawności działania aparatu wykonawczego powinno zawsze iść w parze z dbałością o stronę brzmieniową.

„Paleta barw dźwiękowych będąca do dyspozycji pianisty jest równie bogata jak paleta malarza, a bogatsza od tych, którymi rozporządzają inni instrumentalści” — to słowa Carla Adolfa Martienssena, który między innymi doradzał pedagogom, aby zwracając się do ucznia z poleceniem zróżnicowania natężenia dźwięku, nie używali sformułowań typu: „uderz w klawisz silniej lub słabiej”, gdyż koncentruje to ich uwagę na eksperymentowaniu wyłącznie fizycznym. Proponuje, aby w takich wypadkach pobudzać ich wyobraźnię poprzez słowa odnoszące się do strony wyrazowej dźwięku, jego pełni, dynamiki czy pożądanej barwy¹³.

Nie można jednak mówić o dźwięku w oderwaniu od treści utworu. Należy pamiętać, że dźwięk jest środkiem, nie zaś celem samym w sobie. Jak mówi Henryk Neuhaus: „Najlepszy, a więc najpiękniejszy dźwięk to ten, który najlepiej wyraża daną treść”¹⁴. Neuhaus proponuje ciekawy eksperyment, polegający na wydobywaniu tylko jednego dźwięku wieloma różnymi sposobami. „Jeśli grający ma wyobraźnię, to — jak twierdzi mistrz — zdoła wyrazić mnóstwo odcieni uczucia — i czułość, i śmiałość, i gniew, i Skriabinowskie »estatico«, i samotność, i pustkę, i wiele innych rzeczy, oczywiście, wyobrażając sobie przy tym, że dźwięk ten miał »przeszłość« i ma »przyszłość«. Jeżeli jesteś muzykiem, a do tego pianistą, a więc lubisz dźwięk fortepianu, to i ten trud z jednym jedynym dźwiękiem, pięknym dźwiękiem fortepianu, to wsłuchiwanie się w cudowne drganie srebrnej struny już jest wielką rozkoszą; znajdujesz się w przedsionku Sztuki. Nawet dziecko można zainteresować tym na pozór mechanicznym i niemuzycznym zadaniem, wzbudzając w nim w ten sposób po raz pierwszy zamiłowanie do eksperymentu, badania, poznawania, po raz pierwszy kierując je na drogę **artystycznych poszukiwań**”¹⁵.

¹² A. Konicki: *Podstawowe problemy techniki fortepianowej wg M. Long*. Warszawa 1967, s. 11.

¹³ C.A. Martienssen: *Nauczanie gry na fortepianie jako proces twórczy*. W: W. Chmielowska: *Z zagadnień nauczania gry na fortepianie...*, s. 128.

¹⁴ H. Neuhaus: *Sztuka pianistyczna...*, s. 76.

¹⁵ Ibidem, s. 145.

Pozostając przy wyobrażeniach brzmieniowych, warto zasygnalizować pewien problem mający znaczenie dla umiejętności wykorzystania całego wachlarza możliwości dźwiękowych, będących w posiadaniu tego uniwersalnego instrumentu, jakim jest fortepian. Otóż właśnie z uwagi na tę uniwersalność, wielką szkodą dla fortepianu byłoby traktowanie go tylko „pianistycznie”. Fortepian umożliwia oddanie brzmienia *quasi*-orkiestrowego ze względu na ogromny diapazon dynamiczny i zróżnicowaną barwę rejestrów. Pedagog podczas pracy z uczniem może często powoływać się na brzmienie innych instrumentów, co ma duże znaczenie w procesie kształtowania wyobraźni muzycznej. Do tego celu szczególnie nadają się sonaty Ludwiga van Beethovena, których faktura i forma sprzyjają instrumentowaniu w wyobraźni. Zachęcanie ucznia do własnych pomysłów w tym zakresie stymuluje jego twórcze myślenie i przyczynia się do wzbogacania umiejętności interpretacyjnych.

Z zagadnieniem dźwięku łączy się pojęcie kinetyki, a więc ruchu i gestu. Ruch powoduje wydobycie dźwięku, gest w pewnym stopniu odzwierciedla emocje wykonawcy. Nie sposób oddzielić praktycznie obu tych zjawisk. W wyobraźni instrumentalisty obrazom dźwiękowym towarzyszy zawsze jakaś forma kinetyczna, która w wyniku dłuższego ćwiczenia na instrumencie ukonkretnia się i staje się odruchem warunkowym. Każdy styl zawiera cały arsenał sobie tylko właściwych środków technicznych i wyrazowych, a gest i ruch są jego częścią. W grze na fortepianie wskazana jest oszczędność i celowość ruchów. Nadmierna gestykulacja ma najczęściej swoje źródło w nauczaniu początkowym gry na fortepianie. Bywa, że nauczyciel, ukierunkowując uwagę ucznia na wizualną stronę sposobu wydobywania dźwięków, przegrywając mu utwór, przerysowuje gest (w dobrej wierze), np. dla podkreślenia ekspresji danego fragmentu utworu lub celem zwrócenia uwagi na swobodę aparatu. Dziecko naśladuje ruchy swojego pedagoga, a często nie zdając sobie sprawy z ich celowości, nieświadomie może stosować je w sytuacjach, które tego nie wymagają. Jeśli wymknie się to spod kontroli nauczyciela, z czasem może przerodzić się w trudną do naprawienia manierę. Przesadny gest w momencie wydobywania dźwięku może być zjawiskiem logicznie nieuzasadnionym, a nawet szkodliwym np. w przypadku zaczynania poszczególnych dźwięków frazy kantylenowej, gdyż narusza płynność linii melodycznej, zakłócając naturalny tok narracji. Podobnie rzecz się ma w przypadku dźwięku już zaistniałego. Każdy ruch rąk nie ma już najmniejszego w sensie fizycznym wpływu na dźwięk wydobyty. Może być mowa o ruchu przygotowującym nową pozycję na klawiaturze, ewentualnie o ruchu pomagającym podtrzymać w psychice napięcie wyrazowe. Wydobywanie brzmienia o określonym gatunku, kolorycie, odpowiedniej dynamice wymaga skupienia, a do tego konieczny jest spokój¹⁶. A więc mówiąc o rozwoju wrażliwości

¹⁶ M. Ekierowa: *Aktualność metody Leimera—Gieseckinga dla pianistyki i pedagogiki współczesnej*. Warszawa 1960, s. 43.

muzycznej pianisty, mam na myśli nierozzerwalną całość składającą się z wrażliwości emocjonalnej, estetycznej i „fizycznej ekspresji ręki”.

Osobnym problemem, którym tu się szerzej nie zajmuję, jest użycie pedałów. Rodzaj pedalizacji jest jednym z ważnych czynników wchodzących w skład arsenału środków przynależnych każdemu stylowi. W pracy nad pedalizacją istotne wydaje się uświadomienie uczniowi roli słuchu. To właśnie słuch decyduje o celowości, precyzji w użyciu pedału, a także jego modyfikowaniu w zależności od warunków akustycznych.

Praca nad treścią dzieła muzycznego

Sposób interpretacji fortepianowej dzieł muzycznych ulega tak jak cała sztuka pewnym trendom i jest w jakimś sensie odbiciem współczesnego postrzegania świata. Ponadto w przypadku pianistyki, gdzie wraz z udoskonaleniem instrumentu i zwiększeniem się jego możliwości dźwiękowych, szczególna rola przypada wykonawcy, czyniąc go tym bardziej odpowiedzialnym za autentyczność historyczną dzieła, przekazywanego jednak ze względów obiektywnych we współczesnej konwencji. Zapis nutowy jest niedoskonały z uwagi na swoją niedookreśloność i nie może w sposób jednoznaczny oddać wszystkich intencji kompozytora. Pod warstwą zapisanych dźwięków, formalnych i technicznych elementów architektury muzycznej dzieła, tkwią głębsze pokłady — cały trudny do określenia werbalnego ładunek emocjonalny o rozległej skali wzruszeń i nastrojów kompozytora. Tekst nawet najbardziej pieczołowicie znakowany zarówno przez kompozytora, jak i redakcję stawia wykonawcy zadanie wnikliwego przemyślenia, gdyż w gruncie rzeczy to właśnie wykonawca, zamieniając nuty w dźwięki, wyznacza każdemu z nich czas trwania, stopień napięcia i odpowiednią barwę. „Nawet wartości nut nie mają w gruncie rzeczy znaczenia bezwzględnego [...], a cóż dopiero mówić o określeniach tak warunkowych, jak *crescendo*, *diminuendo*, *accelerando*, *forte*, *piano*, *allegro*, *andante* itd.”¹⁷ Wszystko to czyni wykonawcę odpowiedzialnym za kształt dzieła powstałego przecież często w odległych wiekach. „Musimy wiedzieć, co muzyka ma do powiedzenia, by zrozumieć, co sami za jej pośrednictwem chcemy wyrazić”¹⁸.

Jak czytamy w książce metodycznej Marii Ekierowej na temat metody autorstwa Karla Leimera i Waltera Gizekinga: „Najwybitniejsi, najpoważniejsi muzycy dążą stale do jak najdalej idącej ścisłości w interpretacji i najsumien-

¹⁷ W. Chmielowska: *Z zagadnień nauczania gry na fortepianie...*, s. 255.

¹⁸ N. Hamoncourt: *Muzyka mową dźwięków*. Warszawa 1995, s. 23.

niej odrzucają każdą dowolność przeciwną intencjom kompozytora”¹⁹. Gdzie w takim razie jest miejsce na osobowość twórczą wykonawcy? Według Marguerite Long: „Można mówić o własnym stylu pianisty. Jest nim jego smak, jego psychika, jego własna natura tym wymowniejsza, im skrupulatniej służy tekstowi mistrzów”²⁰.

Jak wynika z przywołanych wypowiedzi, zgłębianie treści utworu muzycznego poprzez wnikliwą analizę tekstu jest sprawą zasadniczą. Trudno byłoby wyznaczyć ścisłą granicę pomiędzy pracą nad techniką a ciągłym poszukiwaniem środków wyrazu. W tym aspekcie technika powinna być utożsamiana z precyzją wykonania, a więc: słyszenia i myślenia, logiką przekazu, jego komunikatywnością i plastycznością. Aby treść utworu była zrozumiana przez słuchacza, musi być oczywiście całkowicie jasna dla samego grającego. W tym miejscu należałoby wspomnieć, jak istotną rolę w procesie kształtowania osobowości artystycznej młodego wykonawcy odgrywa właściwie dobrany repertuar. Błędem byłoby, jeśli za podstawowe kryterium w doborze repertuaru przyjęto by wąsko pojęte możliwości techniczne ucznia, nie biorąc pod uwagę jego dojrzałości emocjonalnej, w wyniku czego uczeń, nawet jeśli „potrafi mówić, może nie mieć nic do powiedzenia”. Głębsze wartości zawarte w treści utworu, będąc niedostępnymi dla psychiki dziecka, zostają przez nie pominięte, produkcja jest muzycznie niepogłębiona, często polega na wygrywaniu tekstu i kopiowaniu wzorów nauczyciela. Często jednak uczeń nie może sprostać także warunkom czysto technicznym, które zazwyczaj towarzyszą przerastającej jego możliwości percepcyjnej treści utworu muzycznego. Wpływa to niekorzystnie na funkcjonowanie aparatu gry, powodując jego usztywnienie. Andor Foldes twierdzi, że „dzieci z natury rzadko wykazują skłonności do usztywnień nerwowo-mięśniowych. Napięcie tego rodzaju wytwarzamy w nich sami, każąc im grać za trudne utwory”²¹. Kierując się zasadą właściwego stopniowania trudności i odpowiedniego ich dozowania, nauczyciel nie jest zmuszony do obniżania poprzeczki w swych oczekiwaniach odnośnie do brzmienia, środków wyrazu, zrozumienia formy, nie musi zadowalać się wykonaniem „przyzwoitym”, a artystycznie przeciętnym, jakby to mogło mieć miejsce w przypadku zbyt trudnego utworu. Właściwe dopasowanie utworu do możliwości psychomotorycznych ucznia ma także znaczenie dla jego higieny psychicznej, gdyż pozwala na kompleksowe opanowanie wszystkich problemów muzycznych w stosunkowo krótkim czasie, co zapobiega mogącemu wystąpić szczególnie w wieku rozwojowym znużeniu. Dlatego też nauczyciel powinien starać się osiągać kształt produkcji muzycznej ucznia cechujący się wykorzystaniem środków wyrazowych właściwych dla da-

¹⁹ M. Ekierowa: *Aktualność metody Leimera—Giesekinga dla pianistyki i pedagogiki współczesnej...*, s. 43.

²⁰ A. Konicki: *Podstawowe problemy techniki fortepianowej...*, s. 32.

²¹ A. Foldes: *ABC pianisty*. Przeł. M. Szmyd-Dormus, przedmowa Z. Dzwieckiego. Kraków 1966, s. 55.

nego utworu. Stąd tak ważny jest dobór repertuaru, który te warunki może spełniać.

W niektórych jednak wypadkach, idąc naprzeciw pragnieniom swego wychowanka, wyrażającym się chęcią grania trudniejszego pod względem treści i formy utworu, pedagog może zaspokoić jego wyższe ambicje, wychodząc z założenia, że czynnik wolicjonalny może być zarazem czynnikiem aktywizującym działania twórcze. Z reguły jednak głębokie rozeznanie aktualnego poziomu technicznego ucznia, stopnia rozwoju jego emocjonalności i poczucia estetyki powinno wyznaczać zakres stosowania tego typu eksperymentów.

Istotną sprawą jest uczenie kontroli w dozowaniu emocji w trakcie interpretacji utworu. Brak emocji powoduje, że gra jest szkolna i nieciekawa. Nadmiar natomiast może prowadzić do dyletantyzmu. Nauczycielowi korzystającemu w tym wypadku — jak się wydaje — z najważniejszego ze środków oddziaływania dydaktycznego, jakim jest demonstracja wykonania, przypada rola karykaturzysty; uwagi jednak powinny być podane w sposób życzliwy i delikatny, aby nie wywołać w uczniu poczucia frustracji lub wręcz ośmieszenia.

O ile w grze ucznia nie ma wykrzywień interpretacyjnych, sfera emocjonalna wykonywanego utworu powinna być — w moim odczuciu — rejonem wolnym od wpływu arbitralnych sugestii pedagoga, pod warunkiem wszakże, że uczeń wykazuje wolę twórczych poszukiwań. W przeciwnym razie nauczyciel powinien przejąć inicjatywę w nadziei, że uczeń idąc za jego przykładem, następnym razem ujawni chęć wyrażenia własnej indywidualności. Czasami jedynym elementem inspirującym jest narzucona z góry metoda imperatywna²², zwłaszcza jeżeli daje się odczuć brak właściwych czynników motywacyjnych.

Wskazane jest aranżowanie sytuacji inspirujących ucznia do podejmowania wysiłku twórczego myślenia, sytuacji, które stwarzałyby wewnętrzną potrzebę bycia twórczym. Niebagatelną rolę odgrywają tutaj już w wieku wczesnoszkolnym kontakty z żywą muzyką, zwłaszcza jeśli łączy się je z komentarzem przybliżającym uczniowi treść dzieła muzycznego. Dziecko ocenia utwory z punktu widzenia swoiście pojętej hierarchii wartości i tak najwyższe miejsce w tej hierarchii zajmują utwory najbliższe mu pod względem treści. Najbardziej zrozumiałe dla dziecka są utwory o jasnej sprecyzowanej wymowie rytmicznej, melodycznej, o zdecydowanej i kontrastowej dynamice, często towarzyszące tekstowi literackiemu o zabawnej, dowcipnej czy narracyjnej treści²³. Punkt wyjścia stanowią tutaj piosenki ludowe lub krótkie kompozycje tworzone specjalnie dla dzieci, odwołujące się do świata ich przeżyć, wywołujące np. uczucia radości lub smutku. Pomocą tutaj może okazać się tytuł utworu, określający treść muzyczną, jak to ma miejsce w przypadku albumów dla młodzieży Piotra Czajkowskiego czy Roberta Schumanna, gdzie tytuły poszczególnych miniatur od-

²² H. Neuhauś: *Sztuka pianistyczna...*, s. 212.

²³ M. Przychodzińska-Kaciczak: *Muzyka i wychowanie*. Warszawa 1979.

zwierciadlają ich nastroje muzyczne i nadają wyobraźni dziecka określony kierunek. W niektórych wypadkach można podsunąć dziecku propozycje samodzielnego nadania tytułu utworowi aktualnie wykonywanemu lub dokonania próby samodzielnego przekładu treści muzycznej na treść literacką. Maria Przychodzińska-Kaciczak podaje ciekawe przykłady słownej interpretacji przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym utworów programowych, których tytułów wcześniej nie znały. Na przykład *Hulajnoga* Perkowskiego została zinterpretowana przez jedno z dzieci jako jazda na rowerze kończąca się upadkiem rowerzysty. Inne dzieci nadały temu utworowi tytuły: *Gonitwa dzieci*, *Zabawa na huśtawce*, *Pędzący pociąg*, *Wyścigi konne* itp.²⁴ Przytoczony przykład dotyczy wypowiedzi dzieci ze szkół powszechnych, ale tego typu słuchanie tłumaczące przeżycia muzyczne na treść literacką może być także wykorzystane w toku lekcji gry na fortepianie i może stanowić jeden z elementów pobudzenia odwagi twórczej.

Innym z czynników stymulujących wyobraźnię dziecka jest odwoływanie się do jego wizji plastycznych i wykorzystanie ich do próby zrozumienia treści zawartej w dziele muzycznym. Podobnie jak to miało miejsce w przypadku transpozycji muzyczno-werbalnej integracja muzyczno-plastyczna może znaleźć zastosowanie jako czynnik pomagający w emocjonalnym związaniu dziecka z muzyką. Za pomocą środków plastycznych uczeń może wyrazić nastrój i charakter utworu muzycznego. Jak twierdzi Stefan Szuman, twórczość plastyczna dzieci rozwija ich zainteresowania i uzdolnienia twórcze w ogóle, daje możliwość „wypowiedzenia się duchowej indywidualności za pomocą kształtów i barw”²⁵. Nauczyciel może wykorzystać tę formę integracyjną jako dającą możliwość głębszego wniknięcia w istotę treści utworu muzycznego. Dzieci z reguły bardzo lubią działalność plastyczną, efekt wytworu wszakże ma tutaj znaczenie drugorzędne, natomiast celem jest pobudzenie twórczej aktywności poprzez emocjonalne zaangażowanie, satysfakcja dziecka z bycia twórczym, a przede wszystkim umiejętność zauważania różnorodności zjawisk w dziele muzycznym, co stanowi o zdolności estetycznego i emocjonalnego przeżywania muzyki.

Praca nad formą dzieła muzycznego

Utwór muzyczny jest pewnego rodzaju komunikatem, który poprzez swą formę ma przemawiać do słuchacza. W związku z procesualnym²⁶ cha-

²⁴ Ibidem, s. 145.

²⁵ S. Szuman: *Sztuka dziecka*. Warszawa 1990, s. 89.

²⁶ Z. Liśsa: *Szkice z estetyki muzycznej*. Kraków 1966.

rakterem muzyki forma odgrywa rolę organizatora dźwięków w czasie i jako taka jest nośnikiem muzycznej treści dzieła. Doniosłość tej funkcji stawia wykonawcy zadanie wnikliwej analizy formy, by przekazać słuchaczowi utwór w proporcjach architektonicznych zgodnych z wizją kompozytora. Nie jest to rzeczą prostą, gdyż w muzyce mamy do czynienia nie z uchwytą materią, która odpowiednio ukształtowana trwa niezmiennie, lecz z przebiegiem dźwięków, których żywot kończy się wraz z przebrzmieniem. Najważniejszy wydaje się problem integracji struktury muzycznej formy, a więc umiejętność łączenia poszczególnych jej elementów w jednolitą logiczną całość. Andrzej Jasiński w referacie pt. *Specyfika problemów pianistycznych w aspekcie czasu muzycznego* pisze: „Być może, że ogarnięcie całości utworu jest możliwe na zasadzie transponowania rozciągniętych czasowo wrażень słuchowych na wyobrażenie jakby typu przestrzennego niezależnie od wymiaru czasu”²⁷. Według niego, ważnym zadaniem wykonawcy jest ułatwienie słuchaczowi odczucia całości formy. Jest to tym łatwiejsze, im wyraźniejszy jest obraz całości tego utworu w wyobraźni wykonawcy przed rozpoczęciem wykonania i w każdym momencie jego przebiegu²⁸.

Neuhaus radził wyodrębnić „organizację czasu” z całego procesu studiowania utworu, aby — jak mówił — „[...] łatwiej i pewniej dojść z samym sobą i z kompozytorem do zgody w sprawie rytmu, tempa oraz wszystkich od nich odchyleń i zmian”²⁹. Uważając rytm oraz tempo za najważniejsze czynniki formotwórcze, wiele czasu poświęcał na to, aby uczeń opanował istotę tych elementów, gdyż stanowią one fundament utworu. Zalecał uczniom, aby w celu opanowania struktury rytmicznej i całej organizacji formy naśladowali pracę dyrygenta. „Należy postawić nuty na pulpicie i przedyrygować rzecz od początku do końca, tak jak gdyby grał ktoś drugi, jakiś wyimaginowany pianista, a dyrygujący narzucał mu swoją wolę, przede wszystkim swoje tempa, plus — oczywiście — wszystkie szczegóły wykonania”³⁰. Według mnie, metoda ta daje korzyści wielorakie: ułatwia ogarnięcie całej formy w jej przestrzeni czasowej, rozwija wyobraźnię słuchową i emocjonalność muzyczną, a oprócz tego daje poczucie pewności, gdyż muzykowanie w wyobraźni jest wolne od problemów manualnych.

Gest jest środkiem wyrazu o dużej sugestywności oddziaływania, co może być wykorzystane także przez nauczyciela podczas pracy nad interpretacją utworu. Niejednokrotnie miałam możliwość przekonania się w pracy z uczniami, że pełniąc rolę dyrygenta, można za pomocą plastycznych, pełnych wyrazu ruchów wspomaganych mimiką pomagać uczniowi w prowadzeniu linii kantyle-

²⁷ A. Jasiński: *Specyfika problemów pianistycznych w aspekcie czasu muzycznego*. Gdańsk 1976, s. 343.

²⁸ Ibidem.

²⁹ H. Neuhaus: *Sztuka pianistyczna...*, s. 53.

³⁰ Ibidem, s. 52.

nowej, w kształtowaniu frazy, zmian dynamicznych, w odczuciu wagi akcentów wyrazowych i punktów kulminacyjnych. Ma to szczególne znaczenie w przypadku, kiedy uczeń jest mało emocjonalny, zamknięty w sobie, a jego grze brakuje plastyki. Temu samemu celowi służyć może także śpiewanie fragmentów melodii zarówno przez nauczyciela, jak i ucznia w celu ośmielenia go do uzewnętrzniania ekspresji i by wzbudzić jego wrażliwość na logikę w kształtowaniu myśli muzycznej.

W pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym nauczycielowi gry na fortepianie mogą przyjść z pomocą środki dydaktyczne stosowane na lekcjach rytmiki. Otóż jednym ze skuteczniejszych, a zarazem przyjemnych sposobów przybliżenia maluchom formy muzycznej utworu jest ruch. Ruch to istota aktywności fizycznej dziecka, już począwszy od okresu niemowlęcego i jako pierwotna forma tej aktywności najbardziej odpowiada potrzebom dziecka. Ruch jest naturalnym środkiem spontanicznego wyrażania stanów uczuciowych. Ekspresja wyzwalająca się podczas odpowiednich ruchów ciała generuje nastrój radości, odprężenia, pomaga dziecku wyzbyć się nieśmiałości i skrępowania, a w sferze muzycznej pozwala na bezpośrednie przeżycie tempa, rytmu czy dynamiki. Według teorii Edwina Gordona, bardzo ważna jest koordynacja ruchu i oddechów z rytmem³¹. Ćwiczenia rytmiczne, w których mogą być wykorzystane tzw. gestodźwięki (pstrykanie, tupanie, uderzanie dłońmi o uda, klaskanie), mogą w przyjemny sposób ułatwić zrozumienie np. istoty rytmu punktowanego, synkopy, akcentów itd. Ruchowe ćwiczenia rytmiczne mogą także znaleźć swoje zastosowanie w pracy z dziećmi nieco starszymi, mającymi kłopoty z polimetrią np. realizacją trójek na dwójki, co zdarza się dosyć często. Nauczyciel może zalecić uczniowi, aby taktując na dwa, wykonał trzy równe kroki lub odwrotnie, wykonując trzy kroki, dwa razy klasnął w ręce itd. Takie osobiste przeżycie rytmów pomoże uczniowi w realizacji ich na fortepianie.

W toku pracy nad całością formy utworu muzycznego bardzo często występuje problem tempa. Na początku utworu jest to problem rozpoczęcia we właściwym tempie. Z reguły jednak większe trudności w utrzymaniu tempa towarzyszą zmianom faktury czy dynamiki w czasie trwania utworu. W pierwszym wypadku wielu pedagogów zaleca uczniom wyszukanie odpowiedniego fragmentu czy motywu z dalszego przebiegu utworu, który byłby wyznacznikiem tempa i zagranie go w wyobraźni przed rozpoczęciem wykonania. W drugim przypadku poleca się uczniom korzystanie z metronomu, który może okazać się bardzo pożyteczny. Z własnego doświadczenia wiem, że delikatne wystukiwanie przez nauczyciela pulsu na ramieniu lub plecach ucznia może być bardzo pomocne. Ma to związek z osobistym, fizycznym „wyczuciem” pulsu, o czym mówiłam przy okazji wykorzystania ćwiczeń rytmicznych.

³¹ E.E. Gordon: *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci. Teoria i wskazówki praktyczne*. Kraków 1997.

Wielkie zasługi w wychwyceniu wszelkich nieprawidłowości tempa (i nie tylko) mogą odnieść urządzenia nagrywające. Dzięki nim uczeń jako obiektywny słuchacz ma możliwość porównania swoich intencji odnośnie do kształtowania formy wykonywanego utworu z rzeczywistym jego wykonaniem. Bardzo często nagranie nie spełnia oczekiwań ucznia. Wynika to stąd, że grający nie zawsze jest w stanie skoncentrować się na wszystkich problemach interpretacyjnych i może się zdarzyć, że realizacja któregoś z nich umknie jego uwadze. Wizja powstała w wyobraźni ucznia nie może więc w pełni znaleźć swego rzeczywistnienia w nagraniu. Najczęstsze błędy wynikają zazwyczaj ze złej organizacji czasu w utworze i polegają na niewytrzymywaniu pauz, fermat, na zbyt krótkich oddechach pomiędzy frazami i niepokoju w dogrywaniu grup dźwięków do końca. Dosyć typową nieprawidłowością jest niewłaściwe rozplanowanie płaszczyzn dynamicznych, przez co zachwiana jest perspektywa dźwiękowa utworu. Słuchając nagrania, uczeń może samodzielnie dostrzec błędy i głębiej syntetycznie ująć wszystkie problemy wykonawcze. Praca z urządzeniami nagrywającymi może więc być środkiem oddziaływania dydaktycznego o dużej skuteczności.

W celu uwrażliwienia ucznia na logikę w planowaniu i realizacji w czasie formy muzycznej nauczyciel może także wykorzystać wspólne muzykowanie. Spełnia ono bardzo ważną funkcję. Gra na cztery ręce wymaga precyzji rytmicznej, a poprzez konieczność słuchania partnera poszerza wyobraźnię słuchową i przyczynia się do polepszenia umiejętności rozróżniania planów dźwiękowych.

W pracy nad formą utworu muzycznego można jako środek pomocniczy stosować korelację, która służy szerszemu ujęciu danego zagadnienia. Uczeń może korzystać z wiedzy zdobytej na lekcjach przedmiotów pomocniczych, a więc: zasad muzyki, historii muzyki, literatury muzycznej, harmonii, a szczególnie analiz form muzycznych. Korelacja może pobudzić motywację ucznia do samodzielnej pracy i pełnić tym samym funkcję stymulującą rozwój inteligencji. Myślę, że uprzystępnia ona zrozumienie specyfiki stylu danego utworu, zamierzeń kompozytora odnośnie do poszczególnych elementów formotwórczych. Wiedza harmoniczna pozwala na lepsze opanowanie utworu pod względem pamięciowym, a znajomość podstaw kontrapunktu jest przydatna w pracy nad utworami polifonicznymi. Szczególnie właśnie forma polifoniczna, zwłaszcza o rozbudowanej konstrukcji, wymaga znacznej wiedzy teoretycznej, co zapewnić może przedmiot analizy form muzycznych.

Wykorzystując w pracy nad utworem wiedzę zdobytą na innych przedmiotach, uczeń może odczuwać zadowolenie, jakie niesie szersze rozumienie problemu. Wydaje mi się, że nauczyciele mogą zarówno stosować korelację na lekcji, jak i zalecać korzystanie z niej podczas pracy własnej ucznia w domu.

Zdaję sobie sprawę, że w ograniczonych ramach tego tekstu nie wymieniałam wszystkich środków dydaktycznych, jakimi może dysponować nauczyciel gry na fortepianie, a które mogą służyć rozwijaniu wrażliwości muzycznej ucznia. Jest

ich dużo więcej. Ich wybór zależeć będzie od wielu czynników i sytuacji dydaktycznych. **Tam, gdzie wchodzi w grę osobiste oddziaływanie jednego człowieka na drugiego, liczą się nie tylko metody, ale także osobowość tego, który oddziałuje. W moim odczuciu, ważną rolę w tym wypadku odgrywa intuicja pedagoga, jego pomysłowość, fantazja, a przede wszystkim entuzjazm.** Wybitny psycholog angielski prof. John Sloboda twierdził, że „kardynalnym błędem jest pozbawienie dziecka możliwości kształcenia muzycznego tylko dlatego, że w jakimś okresie swojego życia nie wykazuje odpowiednich zdolności. [...] przeciętny człowiek może w odpowiednich warunkach dojść do osiągnięć geniusza. Mechanizm tego zjawiska jest bardzo prosty i sprowadza się do strukturyzacji ćwiczenia i pewnego rodzaju obsesyjnej motywacji”³².

³² J.A. Sloboda: *Poznanie, emocje i wykonanie. Trzy wykłady z psychologii muzyki*. Przekł. A. Miśkiewicz. Warszawa 1999, s. 68.

Magdalena Jasińska-Żaba

The choice of didactic means in the process of shaping the music sensitivity of a pianist

S u m m a r y

The process of gaining pianist abilities by students depends a great deal on personal and music qualities of their teachers. The author of the article proves that it is the teacher's attitude that decides on whether music is likely to become the student's subject of self-realization and his/her further life aims. She outlines and discusses the basic assumptions of didactics and the teaching process, such as teaching principles, forms of work, methods considered to be indispensable in the process of shaping the music sensitivity and their influence on sound quality, playing technique, interpretation of a music work and its general artistic form.

Magdalena Jasińska-Żaba

Le choix des moyens didactiques dans le processus de formation de la sensibilité musicale du pianiste

R é s u m é

Acquérir des habiletés en pianistique par les étudiants dépend en grande partie des traits personnels et musicales du pédagogue. L'auteur démontre que l'attitude de l'enseignant décide du fait si la musique deviendra un moyen d'autoréalisation et des buts vitaux de l'étudiant. Elle esquisse et examine des principes fondamentaux de la didactique et du processus de l'éducation, comme : règles de l'éducation, formes du travail, méthodes indispensables pour la formation de la sensibilité musicale sur la qualité du son, sur la technique de jouer, sur l'interprétation de l'œuvre et sa forme artistique générale.

Waldemar Sutryk

Uniwersytet Śląski
Katowice

Kształtowanie osobowości dyrygenta w aspekcie techniki i środków wyrazu artystycznego

Na pytanie: co jest najważniejsze u dyrygenta?, odpowiedź brzmi — cechy osobowe. Można przypuszczać, że większość pytaných osób potwierdziłaby ten wybór. Mówimy bowiem o muzyce — sztuce ważnej, barwnej i wielowarstwowej, będącej zarazem zjawiskiem o szerokich kontekstach historycznych, społecznych i kulturowych.

Wymienione obszary może w pełni objąć tylko umysł zdolny do ich percepcji oraz późniejszego twórczego przetworzenia. A nie jest to zadanie proste. Twórczy potencjał młodego człowieka musi zostać odpowiednio obciążony wielorakimi zadaniami. Odpowiednio — to znaczy w stosownych proporcjach, gdyż nie wszystkie elementy procesu kształcenia są jednakowo istotne.

Najpierw elementy te należy zdefiniować, aby dokonać choćby pobieżnej ich hierarchizacji. Z pewnością podział podstawowy będzie zawierał dwie grupy: intelektualną oraz manualną. Zasoby intelektualne dadzą się ująć w dwóch zbiorach.

Do pierwszego zaliczymy inteligencję ogólną, inteligencję emocjonalną (rozpoznawanie stanów emocjonalnych, panowanie nad nimi oraz właściwe w tym względzie reakcje), odporność na stres, zdolności przywódcze, psychologiczno-socjologiczne, analityczno-konsolidacyjne (szybka analiza sytuacji i natychmiastowa reakcja oraz wyciąganie wniosków z wielu otrzymywanych jednocześnie sygnałów o zróżnicowanym charakterze), łatwość kontaktów interpersonalnych, otwartość i wrodzony optymizm przy umiejętności realnej oceny sytuacji, wystarczające poczucie własnej wartości (nic nikomu nie musi się wtedy udowadniać, brak elementów rywalizacji), dyscyplinę wewnętrzną, łatwość skupiania się oraz — co najważniejsze — niegasnącą PASJĘ TWÓRCZĄ. Ten ogień podobny olimpijskiemu, targany wichrami życia, ale niezmacony na czas

trwania igrzysk ziemskiej egzystencji, widoczny i znaczący dla innych jak sztandary awangardy. Sygnał istnienia tu nie na próżno, nie tylko dla konsumpcji, ale dla wartości wysokich, niejako w służbie Sztuki, „Pani kapryśnej”, ale prawdziwej i kompromisom niechętniej. Nie przypadkiem nad wejściem do jednego z największych berlińskich muzeów umieszczono napis: „Sztuka żąda prawdy”.

Otóż ta idea jest sednem sprawy, imperatywem wewnętrznym, który każe prawdziwemu artyście iść własną drogą. Droga ta często bywa niezrozumiała, jak on sam w dążeniu do swych celów. Niezrozumienie, „inność”, posądzenia o zarozumiałość czy nawet o pęd ku karierze — to wszystko jest codziennym towarzyszem twórcy, „ubraniem”, którego nie da się całkiem zdjąć, zedrzeć. Uczucie wewnętrznego osamotnienia, nawet przy częstym artystycznym spełnieniu, jest tutaj nieuniknione i przypomina słodki przecież trud pątników na Camino de Santiago. Cel jest równie ważny jak droga, która do niego prowadzi.

Tak więc poczucie służebności musi stale towarzyszyć dyrygentowi, jeśli chce on być prawdziwym kreatorem sztuki. Egoizm jest przynależny człowiekowi z natury, jednak w działaniach twórczych bywa hamulcem, a przynajmniej „ogranicznikiem prędkości”. Pamiętać jednak należy o tym, że ten sam egoizm — jako istotny element poczucia własnej wartości — stanowi ważne ogniwo relacji wewnętrznej dyrygenta między ideałem kreacji a możliwościami jej stworzenia w danym miejscu, czasie i warunkach. Cecha ta (z gruntu, choć przecież tylko pozornie negatywna) jest bowiem buforem łagodzącym dotkliwość codziennych zmagania nie tylko muzycznych, ale i społecznych. Musi mieć tylko wymiar dopełniający, nie dominujący, wtedy relacje będą właściwe. Zwracał na to uwagę swego czasu legendarny mistrz batuty, Herbert von Karajan, mówiąc, iż zwykle dyryguje z zamkniętymi oczami, gdyż jest mu wtedy łatwiej znieść kompromis między ideałem wykonania, jaki ma w głowie, a wykonaniem realnym, zawsze ułomnym w którymś z elementów.

Zbiór drugi koniecznych zasobów intelektualnych kandydata na dyrygenta zawiera predyspozycje oraz umiejętności wypracowane. Praca nad partyturą to kolejny przykład artystycznego osamotnienia. Prawdziwe zmierzenie się odtwórcy z dziełem. Rzecz w tym, aby odtwórca był jednocześnie twórcą i nadał wykonaniu własny rys. Będzie to możliwe pod pewnymi warunkami, które zawierają się właśnie w omawianym zbiorze. Oprócz predyspozycji genetycznych, które i tak trzeba rozwijać, adept musi posiadać ogromną wiedzę teoretyczną, i to z wielu przedmiotów. Będzie to przede wszystkim czytanie partytur, a ponadto instrumentacja, formy, historia, teoria i estetyka muzyki, harmonia, kontrapunkt i emisja głosu. Dobrze bowiem, gdy dyrygent wie, na czym ona polega i umie prawidłowo zaśpiewać.

Zespół niezbędnych cech manualnych opiera się na technice dyrygowania, do czego dołącza gra na fortepianie. Bardzo pomocne jest też opanowanie innych instrumentów, z których co najmniej jeden winien być smyczkowy. Wiąże

się to bowiem ze znajomością charakterystyki tej ważnej grupy orkiestrowej (artykulacja, smyczkowanie).

Pracując nad techniką dyrygencką studenta, należy pamiętać, że jest ona tylko środkiem technicznym, służącym do wyrażania całej palety emocji zawartych tak w partyturze, jak i we wnętrzu odtwórców (dyrygenta i muzyków). I o tym aspekcie nie wolno zapominać w procesie dydaktycznym. Dyrygent, z jednej strony, przekazuje informacje techniczne (wejścia, dynamikę, agogikę, artykulację i frazowanie), ale z drugiej — jest przekaznikiem emocji na linii dyrygent — zespół, zaś potem: dyrygent — zespół — słuchacze.

Ponieważ prób jest więcej niż koncertów, należy uświadomić studentowi, jak wielką wagę ma umiejętność szybkiego wywoływania właściwej atmosfery artystycznej na próbach. Czytelne gesty oraz widoczna znajomość partytury to tylko dobry początek zadań. Dyrygent musi potrafić za każdym razem, kiedy unosi ręce, zaczynać jakby od nowa. Odcinać się od balastu minionych przed chwilą doświadczeń negatywnych, pozostawiając i wzmacniając pozytywne. Tak się powoli rodzi kreacja. Wielkość i rodzaj zespołu nie ma znaczenia, emocje są zawsze podobne. Ponieważ pracuje się raczej krótkimi odcinkami — a kwestia szybkiej i pełnej mobilizacji twórczej dotyczy zarówno dyrygenta, jak i zespołu — ten element wyrasta na pierwszoplanowy. Im szybciej uda się go posiąść, tym lepiej, jednak najpierw trzeba sobie tę konieczność uświadomić.

Wielki potencjał tkwi we frazowaniu. To na tej płaszczyźnie odbywa się najwięcej wymiany emocji i to trzeba adeptom sztuki dyrygenckiej uświadamiać. Częstym błędem technicznym jest nadmierne eksploatowanie schematów metrycznych w lewej ręce (zakładając praworęczność dyrygenta). Ujawnia się to szczególnie na tym etapie studiów, gdy pojawia się repertuar symfoniczny i oratoryjny w miejsce repertuaru chóralnego. Niebezpieczeństwo polega na tym, że gdy lewa ręka oprócz frazowania i wskazywania wejść zajmuje się także dublowaniem prawej, taktującej, traci siłę swego wyrazu. Lepiej więc przyjąć zasadę już na początkowym etapie kształcenia, iż ręka taktująca jest „zegarem” dla wykonawców i pokazuje tylko (batutą czy bez) część wejść i innych wspomnianych elementów, natomiast ręka druga zajmuje się większością wskazań oraz właśnie frazowaniem. Wiąże się to z faktem, że zdarzają się sytuacje, gdy ręka ta pewien czas będzie beczynna, wycofana. Jednak beczynna pozornie; ma być jak uśpiony wulkan, który w każdej chwili może wybuchnąć, ale też jak niewidzialny wiatr, raz uderzający z siłą, innym razem ledwie muskający korony drzew. To jest odpowiednia rola dla tej ręki: widzieć skutki wiatru, nie zaś jego samego. I jej praca łatwo pokaże, z jakim artystą mamy do czynienia.

Drugim elementem technicznym jest mimika oraz wyraz oczu. Tu ujawnia się świat wewnętrzny artysty, jednak to on decyduje, jak szeroko tę bramę otwory, jak bardzo zaufa muzykom i wpuści ich do tego świata. Muzycy to ludzie szczególnie wrażliwi i łatwo ich zranić. Dyrygent musi znaleźć „złoty środek”, aby do nich dotrzeć ze swym artystycznym przekazem, aby „płonać” wewnątrz-

nym żarem, nie „spalić się”. Ogromnie to trudny do osiągnięcia cel. Należy uświadamiać studentom, że dobre rezultaty artystyczne mają szansę osiągnąć wtedy, gdy pozwolą sobie na „podniesienie przyłbicy”. Gdy wykorzystają również mimikę, odkrywając swe przeżycia wewnętrzne, zyskają wiele, przekazując muzykom energię artyzmu.

Elementem trzecim, wpływającym na siłę przekazu, jest zachowanie całego ciała. Niestety, na tym polu błędów widać najwięcej. Zamiast dążyć do stabilności sylwetki, eksponując ruchy rąk i mimikę, jako komunikaty niewerbalne, napięcie przenoszone jest na ciało. Zakłóca to czytelność połączenia emocjonalnego oraz burzy niezbędny ład estetyczny.

Praca nad dziełem to przede wszystkim troska o adekwatne odtworzenie treści przez zespół wykonawców. Często są to muzycy — przy całym swym potencjale twórczym — o różnym stopniu własnego niedowartościowania. Niektórzy chórzyści swoją pracę traktują jako zemstę losu za wcześniejsze, lecz niezrealizowane ambicje solistyczne. Wśród instrumentalistów orkiestrowych nie brak „niedoszłych gwiazd największych scen”. Jeśli dodać do tego mizerne warunki finansowe zawodu muzyka, frustracje domagają się skanalizowania. I wtedy właśnie dyrygent jest osobą, na którą projektowane są emocje negatywne, wywołane wspomnianymi powodami. Jakaż więc musi być jego odporność, aby nie tyle obronić się przed złymi fluidami czy je odbić, odwrócić ich kierunek, ile raczej niepostrzeżenie je zneutralizować, a nawet próbować zamienić na energię pozytywną.

Trudne to zadanie, wciąż obecne, a chyba niedoceniane. Tak rodzą się konflikty wewnątrz zespołu, tak narastają nieporozumienia na linii zespół — dyrygent. Kiedy jedne wygasają, inne powstają; niektóre tlą się latami, inne mają przebieg gwałtowny, i to z różnymi skutkami.

Próbując uszeregować nakreślone warunki pracy nad osobowością dyrygenta, można dojść do wniosku, iż kształtować bezpośrednio możemy same warunki, natomiast artysta osobowość musi już mieć, a w wyniku pracy ona jedynie dojrzeje i okrzepnie.

Konkluzją wywodu niech będzie zdanie następujące: **żeby przekonać zespół do własnej wizji dzieła, trzeba ją wcześniej mieć ukształtowaną w sobie, zostawiając tylko trochę miejsca na tajemnicę Sztuki, która — jeśli zechce — przyjdzie i z wykonania uczyni Kreację.**

Waldemar Sutryk

**Shaping personality of a conductor
in the light of a technique and artistic means of expression**

S u m m a r y

The author of the article makes an attempt to define the elements essential in work with the trainees of conduction, as well as the music education and the subject of "conducting". The essential predispositions can be divided into intellectual and manual ones. The former contains intellectual resources (general intelligence, emotional intelligence, stress resistance, optimism, the sense of one's self-esteem, self-discipline, but above all, creative passion and a never-ending internal imperative of an artistic activity. On the other hand, these comprise inherent capabilities and learned skills, together with the knowledge of different fields of music, such as, for example score reading, instrumentation, forms, history, theory and aesthetics of music, harmony, counterpoint and voice emission). The latter are based on practice (also score reading, but also piano playing and, at best, a string instrument), but, above all, on manual predispositions, the easiness of expression through hands, mimics and eyes.

A special position of a conductor needs to be emphasized. It is so because of the fact that he/she focuses all artistic activities and conducts the course of tensions during the performance, as well as the rehearsal of a given work.

The last issue here is conductor's work with people and dangers as well as... blessings connected with it.

Waldemar Sutryk

**La formation de la personnalité du chef d'orchestre
dans l'aspect de la technique et des moyens d'expression artistique**

R é s u m é

L'auteur cherche à définir des éléments indispensables dans le travail avec de futurs chefs d'orchestre, et aussi dans le domaine de l'éducation musicale du cours « diriger l'orchestre ». Des prédispositions nécessaires peuvent être divisées en deux groupes : intellectuelles et manuelles. Le premier groupe englobe des ressources intellectuelles (intelligence générale et émotionnelle, résistance au stress, optimisme, sentiment de sa propre valeur, discipline intérieure, mais avant tout une passion inventive et un impératif intérieur de création artistique qui ne s'éteint pas ; aussi des talents innés et des habiletés élaborés, y compris celles qui concernent de différentes branches de la musique comme lecture une partition, instrumentalisation, formes, histoire, théorie et esthétique de la musique, harmonie, contrepoint et émission de la voix). Le second groupe s'appuie sur la pratique (également la lecture des partitions mais aussi jouer du piano et, de préférence, d'un instrument à cordes) mais avant tout sur des prédispositions manuelles, une expression au moyen des mains, de la mimique et des yeux.

Il faut souligner la position particulière du chef d'orchestre, due à une concentration en sa personne toutes actions artistiques et la direction de leurs tensions pendant des répétitions et des spectacles.

Le dernier chaînon du travail d'un chef d'orchestre est la coopération avec d'autres personnes et tous les dangers ainsi que... des bénédictions y liées.

Aleksandra Zeman

Uniwersytet Śląski
Katowice

Rola pedagoga w kształtowaniu osobowości przyszłego dyrygenta chóralnego Wybrane zagadnienia

„Nic nie zastąpi osobowości dyrygenta. Musi to być osoba na swój sposób atrakcyjna, która umie wyzwolić w zespole chęć współpracy i pobudzać otwartość poprzez kontakt z innymi, która umie obserwować i słuchać. Ważne jest osobiste doświadczenie, tzn. ile w życiu widziałem i słyszałem. Właśnie od doświadczenia zależy m.in. poziom dyrygenta”¹.

Zacytowana na wstępie uwaga prof. Henryka Wojnarowskiego stała się dla mnie inspiracją do podjęcia tematu związanego z kształceniem przyszłych adeptów sztuki dyrygenckiej. W głównej mierze to właśnie na nauczycielach akademickich kierunków muzycznych spoczywa obowiązek wszechstronnego wykształcenia przyszłych muzyków, dyrygentów i kierowników zespołów. Na plan pierwszy wysuwa się podstawowe pytanie: jak kształcić dobrze, jak przekazać młodym studentom zestaw podstawowych informacji i umiejętności, nie zwalniając ich z własnych poszukiwań interpretacyjno-muzycznych, a raczej zachęcając ich do nich?

Specjalne uzdolnienia przyszłego dyrygenta

Podstawowym warunkiem, jaki stawia się studentom edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej, są oczywiście szeroko pojęte uzdolnienia muzycz-

¹ B. Tu mi ł o w i c z: *Chór to chórmistrz. Wywiad z profesorem Henrykiem Wojnarowskim*. „Życie Muzyczne” 1997, nr 11/12, s. 28.

ne. Wśród nich czołowe miejsce zajmują: muzykalność, dobry słuch muzyczny, poczucie rytmu i pamięć muzyczna. Z uwagi na selekcję kandydatów na egzaminie wstępnym nie widzę głębszej potrzeby zajmowania się tymi uzdolnieniami. Chciałabym skoncentrować się na uzdolnieniach pozamuzycznych, które również są niezbędne w pracy przyszłych dyrygentów. Józef Karol Lasocki zwraca w tej kwestii uwagę również na wymagania umysłowe, ze sfery uczuciowej i ze sfery woli². Wymienia tu przede wszystkim żywość wyobraźni, zdolność obserwacji, logiczne myślenie, krytycyzm i zdolność koncentracji. Nie bez znaczenia są również: zyczliwość, szczerość, uczciwość, entuzjazm w pracy, pewność siebie i poczucie humoru. Ponadto Lasocki wspomina o cechach, które w toku kształcenia stosunkowo łatwo można wypracować. Na czołową pozycję wysuwają się tutaj: pracowitość, dokładność, wytrwałość, cierpliwość, punktualność, takt, opanowanie oraz konsekwentne dążenie do zamierzonych celów³. Antoni Grochowalski jako istotne w pracy dyrygenckiej wymienia jeszcze zdolności kierownicze, organizatorskie, pedagogiczne i psychologiczne umiejętności pracy z ludźmi⁴.

Mottem dalszych rozważań niech będą słowa Mikołaja Rymskiego-Korsakowa o pracy dyrygenta. „Siłą własnego autorytetu, nie drogą przymusu, skłania kapelmistrz wykonawców do stosowania się do jego wskazówek, które narzuca mocą własnej artystycznej wyższości. Winien on słyszeć i rozumieć wszystkie sploty i następstwa poszczególnych partii, musi odczuwać rytm i jego zmiany... Zapał, panowanie nad sobą, szybka orientacja — oto niezbędne zalety kapelmistrza, posiadające znaczenie tylko wtedy, gdy towarzyszy im wiedza muzyczna i umiejętność. Muzycy orkiestrowi, ceniąc owe zalety dyrygenta, muszą równocześnie szanować go za wiedzę i umiejętność i jeśli potrafią mu wybaczyć brak doświadczenia, które z czasem nietrudno zdobyć, to nigdy nie będą go szanowali, gdy zauważą jego nieuctwo i brak fachowego wykształcenia. Zapał, będący wynikiem gorącego temperamentu, nie idzie zwykle w parze z opanowaniem. Orkiestra bardziej ceni u dyrygenta raczej opanowanie, nawet graniczące z chłodem, niż krańcowy zapał”⁵.

² J.K. Lasocki: *Chór*. Kraków 1962, s. 18.

³ Ibidem, s. 18—19.

⁴ A. Grochowalski: *Dydaktyczno-wychowawcze funkcje amatorskiego ruchu chóralnego*. Poznań 1983, s. 58.

⁵ Cyt. za: ibidem, s. 19—20.

Warsztatowe przygotowanie studentów do przyszłej pracy w charakterze dyrygentów chóralnych

Bardzo często akademicy nauczyciele XXI wieku stawiają sobie zasadnicze pytanie — jak w dobie komputerów i wielkiej siły Internetu stworzyć studentom atrakcyjny model zajęć z dyrygowania? Przez przymiotnik „atrakcyjny” rozumiem tutaj przede wszystkim rzetelny zestaw ćwiczeń i wiadomości, dzięki którym przyszły absolwent będzie gotowy do założenia zespołu chóralnego o wysokim poziomie artystycznym.

Jest sprawą oczywistą, że początkowe zajęcia należy przeznaczyć na przekazanie studentom zestawu podstawowych informacji o sztuce dyrygowania, a także rozpocząć kurs kształcenia podstawowych umiejętności warsztatowych. Rozpoczęcie nauki dyrygowania powinno w głównej mierze skupić się na „tworzeniu” prawidłowego aparatu ruchowego. Już na pierwszych zajęciach ze studentami trzeba zwrócić uwagę na kwestię techniczną procesu dyrygowania. Zaniedbania i złe przyzwyczajenia będą w przyszłości gasić w studentach właściwie pojętą pewność siebie i swobodę wykonawczą. Problemy techniczne zbagatelizowane lub niezauważone w odpowiednim czasie będą później trudne do skorygowania⁶.

W mojej kilkuletniej pracy pedagogicznej niejednokrotnie spotkałam się ze studentami bardzo utalentowanymi muzycznie, lecz wewnętrznie zablokowanymi. Zestaw odpowiednio dobranych ćwiczeń był w stanie te trudności zminimalizować. Wytrwała i systematyczna praca pozwoli niewątpliwie na wypracowanie lekkości, gibkości i plastyczności ruchów rąk⁷. Nie można zapomnieć również o tym, iż sam gest dyrygencki powinien w pierwszej kolejności charakteryzować się ekonomicznością, a wszelkie zbędne ruchy należy eliminować. Edward Bury podkreśla, iż każdy plastyczny, dynamiczny i przede wszystkim sugestywny ruch rąk powinien mieć swój ściśle określony sens⁸. Podążając dalej za tym tokiem myślenia, dochodzimy do wniosku, iż ruchy mało wyraziste są z punktu widzenia teorii dyrygowania zbędne.

Zasadniczo od pierwszych zajęć należy wypracowywać w studentach nawyk, a może bardziej chęć całościowego poznania dyrygowanego dzieła. Niedopuszczalne jest, aby student legitymujący się specjalizacją dyrygencką ograniczał poznanie dzieła do opanowania linii melodycznej poszczególnych głosów. Należy od początkowych zajęć uwrażliwiać studentów, iż dyrygowanie właściwe winien poprzedzać proces poznania formy, faktury, stylu, okoliczności powstania dzieła oraz fakty biograficzne, historyczne i kulturowe. Nie można po-

⁶ E. Bury: *Podstawy techniki dyrygowania*. Kraków 1978, s. 173.

⁷ J.K. Lasocki: *Chór...*, s. 23.

⁸ E. Bury: *Nowa technika dyrygentury*. Kraków 1978, s. 13.

minąć również niezwykle istotnej w utworach chóralnych warstwy tekstowej utworu, a w dalszej kolejności wynikających z niej związków słowno-muzycznych.

Kolejnym ważnym zagadnieniem w procesie kształcenia przyszłej kadry dyrygentów chóralnych jest właściwa emisja głosu. Nawet najlepiej przygotowany warsztatowo i interpretacyjnie absolwent nie stworzy w przyszłości dobrego zespołu, jeśli nie będzie w sposób kompetentny prowadził zajęć z emisji głosu. Wielu absolwentów uczelni muzycznych już na początku swojej drogi zawodowej przejmuje chóry o bardzo słabej emisji głosu. Cała sztukateria w pracy z zespołami amatorskimi polega w głównej mierze na rozśpiewaniu chórzystów. Bez poprawnej emisji głosu wszelkie zabiegi interpretacyjno-muzyczne wydają się mało skuteczne. Należy oczywiście zastrzec, że na zajęciach z dyrygowania nie sposób wygospodarować dość czasu na prowadzenie kursu z emisji głosu dla zespołów amatorskich. Nasza rola i powinność musi się tutaj przejawiać głównie w ciągłym sygnalizowaniu problemu i zachęcaniu do nabywania praktyki wokalne.

Profesor Wojnarowicz w wywiadzie z Bronisławem Tumiłowiczem stwierdził: „Ambicje i chęć doskonalenia się w zawodzie powinny towarzyszyć dyrygentowi stale [...]. Chóry działają tam, gdzie pojawiają się profesjonalni, zafascynowani i oddani tej pracy dyrygenci, często niezależnie od wielkości środowiska”⁹. Ważne jest uświadamianie potrzeby ciągłego zgłębiania swojej wiedzy, uczestnictwa w kursach dyrygenckich, seminariach, sympozjach, słuchanie koncertów. „Dyspozycje i umiejętności dyrygenta są podstawowym czynnikiem warunkującym wykonawstwo chóralne. Zasadnicze znaczenie ma rzetelne wykształcenie muzyczne i zdobywana praktyka, pogłębiająca się w miarę coraz większego stażu zawodowego”¹⁰. Dyrygent powinien ciągle doskonalić swój warsztat, nie poprzestawać na osiągniętym już poziomie i zdobytych umiejętnościach¹¹.

Ważne jest zachęcenie przyszłych dyrygentów, aby poznawali chór „od środka”, aby śpiewali w chórze, aby obserwowali pracę lepszych zespołów. Przyszli dobrzy dyrygenci-nauczyciele muszą mieć kontakt z możliwie dobrymi dyrygentami i ich zespołami, by mogli nabywać doświadczenie w pracy dyrygenckiej. Michel Corboz w wywiadzie z Bogdanem M. Jankowskim na łamach „Ruchu Muzycznego” powiedział: „[...] nie można zostać dobrym nauczycielem dyrygowania chórami, mając dwadzieścia lat — potrzebne jest do tego doświadczenie i lata praktyki, ale też uświadomienie sobie potrzeby podzielenia się tym, co się umie, z innymi, z młodszymi, z tymi, którzy »przejmą pałeczkę«”¹².

⁹ B. Tumiłowicz: *Chór to chórmistrz...*, s. 29.

¹⁰ Cyt. za: ibidem, s. 28.

¹¹ Por. ibidem.

¹² B.M. Jankowski: *Dyrygowanie to nie zawód, to sposób życia*. „Ruch Muzyczny” 2006, nr 23, s. 29.

Relacje nauczyciel, dyrygent, mistrz – student

Rola osobowości nauczyciela w procesie kształtowania osobowości ucznia

Na owocną pracę nauczyciela przedmiotu dyrygowanie i studenta niewątpliwie wpływa kilka elementów. Podstawę stanowią zagadnienia natury warsztatowej, emisyjnej estetycznej i interpretacyjnej. Powodzenie długofalowe absolwentów będzie w dużej mierze bazować na doświadczeniach wyniesionych z zajęć dyrygowania. Nauczyciel-dyrygent może być określany przez studentów tytułem „mistrz” tylko w wypadku posiadania przez niego takich cech osobowości, które pozwolą dostrzec w nim i uznać niezaprzeczalny autorytet. Jeśli nauczyciel cieszy się takim uznaniem wśród studentów, jest przez nich szanowany i zyskuje ich zaufanie w proponowanym i przeprowadzanym kształceniu. To z kolei oznacza również aktywne uczestnictwo i współpracę studentów z mistrzem, którzy nie tylko uczą się od niego umiejętności zawodowych, lecz nierzadko również przyjmują za swoje jego postawy, normy i poglądy (introcepcja).

Zofia Konaszewicz z Akademii Muzycznej w Warszawie wyróżniła w pracy pedagogicznej trzy dziedziny tworzące razem spójną całość. Zauważyła potrzebę jednoczesnego czerpania z wiedzy merytorycznej, umiejętności dydaktycznych i dojrzałej osobowości¹³. Z uwagi na zasugerowaną przeze mnie budowę artykułu, w tej jego części pominię już kwestię warsztatowego przygotowania studentów do obowiązków zawodowych, a będę chciała bliżej przyjrzeć się zagadnieniu osobowości nauczyciela-dyrygenta. Ma ona niewątpliwie duży wpływ na kształtowanie przyszłych dyrygentów, których nie tylko przygotowuje się do wykonywania zawodu, ale pomagają im osiągnąć taki poziom intelektualny i dojrzałości ludzkiej, który daje możliwość optymalnego podjęcia czekających ich zadań. I w tym właśnie procesie potrzeba mistrza, który jest kimś więcej niż tylko profesjonalistą, znawcą muzyki i dyrygowania.

Problematyka jest niewątpliwie bardzo interesująca z uwagi na często obserwowaną w dzisiejszych czasach niedojrzałość osobowościową wielu osób, w tym także nauczycieli. Zofia Konaszewicz słusznie zauważa, że wiele osób żyje jakby w podwójnym świecie, tzn. ich słowa zupełnie odbiegają od konkretnych czynów¹⁴. Józef Kozielecki stawia pedagogom już poważniejsze zarzuty. Twierdzi, iż nie znają i nie opierają się oni na żadnej teorii osobowości, a bez znajomości samej struktury nie można osobowości wychowanków kształcić. Zwraca uwagę na ważny cel wychowawczy szkoły, jakim jest ukształtowanie osoby dojrzałej¹⁵. Współczesny dobry pedagog oprócz wiedzy *stricte* meryto-

¹³ Z. Konaszewicz: *Osoba pedagoga — podstawowy problem edukacji muzycznej*. W: *Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność*. Red. L. Markiewicz. Katowice 2005, s. 14.

¹⁴ Ibidem, s. 22.

¹⁵ J. Kozielecki: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa 1976, s. 238.

rycznej powinien w swojej pracy bazować na kilku podstawowych koncepcjach osobowości. Szczególnie przydatna okazuje się koncepcja dezintegracji pozytywnej, dojrzałej osobowości i logoteoria.

Pierwsza z nich, zaprezentowana notabene przez Kazimierza Dąbrowskiego, zakłada, iż rozwój dokonuje się przez kryzysy. Jej istotą jest ciągły ruch. Nieustanna praca nad sobą gwarantuje rozwój osobowości. Zaprzestanie pracy oznacza już nie zatrzymanie się w miejscu, ale cofnięcie się niezależnie od osiągniętego wcześniej poziomu rozwoju¹⁶.

W koncepcji osobowości dojrzałej Zdzisław Chlewiński podkreśla, iż człowiek dojrzały działa autonomicznie, kierując się własnym systemem wartości. W kontaktach międzyludzkich człowieka dojrzałego wyróżnia przede wszystkim osobowe traktowanie drugiego człowieka¹⁷.

Ciekawa jest również wielowymiarowa koncepcja człowieka, czyli logoteoria Viktora Franka. Według jej założeń najistotniejszą rolę w życiu człowieka odgrywa duchowość, wolność z odpowiedzialnością, otwartość na wartości, otwartość na innych, autotranscendencja, poczucie sensu życia i cierpienie¹⁸.

Wymienione koncepcje osobowości podkreślają jednoznacznie jej ogromne znaczenie w życiu i rozwoju każdego człowieka. Tym bardziej, że chodzi tutaj o pedagoga odpowiedzialnego przecież nie tylko za przekazanie wiadomości i umiejętności, ale również za kształcenie osobowości. Ponadto wszyscy przytoczeni autorzy zwracają uwagę na konieczność pracy nad rozwojem własnej osobowości, gdyż nie można pomóc studentom, mając w tych kwestiach poważne braki.

Szczególnie przydatna w pracy pedagogicznej wydaje się koncepcja dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego, stanowiąca nowe i ciekawe ujęcie osobowości. Wydaje się o tyle interesująca dla pracy pedagogicznej, iż nastawiona jest na wszechstronny rozwój, trwający całe życie. Polega on na rozkwicie i schyłku pewnych zjawisk, a dezintegracja staje się impulsem do rozwoju horyzontów myślowych i uczuciowych. Pedagog nie może się w tym procesie zatrzymać, musi być w ciągłym ruchu i nieustannie nad sobą pracować. Nauczyciel, który się nie rozwija, zaczyna się cofać. W takiej sytuacji trudno o właściwe kierowanie rozwojem swoich wychowanków, a w naszym przypadku studentów.

Przychodząc na świat, zostaliśmy już genetycznie zaopatrzeni w pewne cechy osobowościowe. Następnie kształtowali nas rodzice, szkoła, środowisko, kultura, społeczeństwo i naród. To już zawsze będzie w nas i jest częścią naszej mentalności. Najważniejsze dla naszego rozwoju jest jednak to, aby nieustannie pracować nad sobą i rozwijać się również poprzez pojawiające się na naszej drodze kryzysy. Jest sprawą oczywistą, że pewnych predyspozycji wrodzonych

¹⁶ Z. Konaszewicz: *Osoba pedagoga...*, s. 22.

¹⁷ Z. Chlewiński: *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*. Poznań 1991, s. 15.

¹⁸ Ibidem, s. 22—23.

nie da się zmienić, ale można nad nimi pracować. Uczestnictwo w kursach, sympozjach, konkursach, bywanie na koncertach, słuchanie płyt pozwala nam rozwijać się warsztatowo. **Rzetelne przygotowanie do zajęć sprawia, że czujemy się pewnie w tym, co robimy. Pewność siebie wyzwala w nas stanowczość i właściwie rozumiane zdolności kierownicze. Ważnymi cechami osobowości dyrygenta są również komunikatywność i umiejętność prowadzenia dialogu, a także stanowczość i konsekwencja w działaniu.** „Dyrygent chórалny, mający wyraźnie sprecyzowaną wizję muzyczną, interpretacyjną, musi ją bezwzględnie egzekwować, aż do najdrobniejszego szczegółu związanego z tempem, artykulacją itp.”¹⁹.

Podsumowanie

Moim celem było zwrócenie uwagi na niektóre cechy osobowościowe dyrygenta konieczne do owocnej pracy ze studentami, którą pojmuję szerzej niż tylko przekazanie informacji o technikach dyrygowania. Proces kształcenia dobrego dyrygenta zawsze dotyczy osoby, która ma podjąć zadania dyrygenckie. Wyrazem osobowości dyrygenta jest stosowana przez niego technika manualna, poprzez którą uzewnętrznia on siebie, a także komunikuje się z wykonawcami. Można więc zaryzykować stwierdzenie, że praca z przyszłymi dyrygentami jest kontynuacją ich wychowania, prowadzeniem ku pełniejszej dojrzałości. Bo wiem, jak twierdzi prof. Ryszard Zimak, dobrym dyrygentem jest „[...] muzyk — profesjonalista, a więc także surowy krytyk wszelkich niedociągnięć, ale zarazem dobry psycholog, oddany nauczyciel i wychowawca”²⁰. To zakłada, obok znawstwa materii muzycznej i z zakresu dyrygowania, również odpowiednie cechy osobowości nauczyciela będącego mistrzem.

¹⁹ J. J a n y s t: *Bywam despotą — rozmowa z Andrzejem Ryłko, założycielem i kierownikiem łódzkiego zespołu „Madrygale”*. „Życie Muzyczne” 1994, nr 5/6, s. 40.

²⁰ Cyt. za: B. T u m i ł o w i c z: *Dylematy chóralistyki polskiej. Tylko dla kochających muzykę*. „Życie Muzyczne” 2001, nr 11/12, s. 36.

Aleksandra Zeman

**The role of a pedagogue in shaping the personality of a choir conductor to be
Selected issues**

S u m m a r y

The main objective of conducting is to transmit a set of basic information and skills in a widely-understood conducting technique, develop special abilities of the conductors to be and their preparation for work in a reliable and professional way. Conducting is not only about working on a manual technique and conducting skills, but also about shaping and developing a whole person. The teacher plays an important role here as he/she can impact on the process of personality shaping.

Aleksandra Zeman

**Le rôle du pédagogue dans la formation de la personnalité du futur chef de chœur
Questions choisies**

R é s u m é

Le premier objectif du cours de direction d'orchestre consiste à transmettre aux étudiants de manière solide et professionnelle un ensemble d'informations et d'habiletés de la technique de direction d'orchestre, le développement des talents de futurs chefs de chœur et leur préparation professionnelle au métier. L'apprentissage de la direction n'est pas uniquement un travail sur la technique manuelle et sur le métier mais aussi sur la formation et l'épanouissement de la personne entière. Dans ce processus l'enseignant joue un rôle important, qui peut influencer la constitution de la personnalité de l'étudiant.

Krystyna Fleyczuk

Akademia Muzyczna

Lwów

Współpraca kompozytora i dyrygenta w procesie tworzenia interpretacji utworu muzycznego

Mam jednak głębokie przeświadczenie, że utalentowany wirtuoz, pod warunkiem że stanie się współtwórcą, a nie wyłącznie odtwórcą, może każdy wykonywany przez siebie utwór uszlachetnić.

Artur Rubinstein: *Moje młode lata*

Ostatnie lata dowodzą, że osiągnięcia teorii muzyki w zakresie rozumienia i interpretacji ukraińskich utworów muzycznych znajdują liczne zastosowanie w praktyce wykonawczej. Muzykolodzy i czynni muzycy, dyrygenci dążą do ujednolicenia i uregulowania nazewnictwa muzycznego, pojęć związanych z interpretacją słowną i praktyczną partytury muzycznej. Przykładem są najnowsze prace ukraińskich muzykologów zwłaszcza Wiktora Moskalenki, Olgi Katrycz, Oleny Kotlarewskiej, Hermana Makarenki. Rozważania teoretyczne i badania H. Makarenki dotyczyły wyłącznie interpretacji utworów przez dyrygenta.

W niniejszym artykule pragnę zwrócić uwagę czytelnika na niektóre aspekty psychologiczne, muzyczno-metodyczne techniki dyrygenckiej, wynikające z ustaleń kompozytora i dyrygenta podczas wstępnej pracy obu muzyków nad partyturą. Dyskusje i rozmowy dyrygenta z kompozytorem są najważniejszą fazą przygotowania utworu muzycznego i wyboru sposobu jego interpretacji. Wspólne ustalenia wykonawcze i interpretacyjne przekazywane są zespołowi muzycznemu w trakcie kolejnych etapów pracy nad utworem.

Z reguły jednak pierwsze przemyślenia dyrygenta rodzą się, gdy styka się po raz pierwszy z utworem muzycznym (partyturą). W wyobraźni dyrygenta tworzy się pierwsza wersja wykonawcza utworu. Jest to początek jakże złożonego procesu rozumienia i „dojrzwiania wersji wykonawczej i ostatecznej”, dzieła. Według Hermana Makarenki, jest to „etap stworzenia własnego we-

wewnętrznego modelu wykonawczego utworu”¹. Korzystając z terminologii dyrygenckiej, wprowadzonej przez Wiktora Moskalenkę, nazwijmy go „etapem zrodzenia się w wyobraźni dyrygenta interpretacyjnej jego wersji”². Dyrygent stara się jak najpełniej i jak najgłębiej zrozumieć³ treść muzyczną i pozamuzyczną dzieła. Na ile jest to możliwe — „emocjonalnie przejść drogę, którą przechodził kompozytor podczas jego tworzenia”⁴. Rekonstruując w swojej myśli proces twórczy kompozytora, krystalizuje własną, artystycznie uzasadnioną jego interpretację. Zapis nutowy utworu stanowi podstawowe źródło pracy analitycznej dyrygenta. Pomocne są także nagrania (dyskografia). **Geneza dzieła wskazuje na jego powiązania z literaturą piękną, naukową. Utwór sam w sobie stanowi tylko graficzny zapis autorskiego pomysłu.**

Jak mówi Edison Denisow: „nawet sam kompozytor nie może nazwać go takim, który doskonale odtwarzałyby ten pomysł”⁵. Otóż, poznając treść muzyczną i ideologiczną dzieła, dyrygent, interpretator próbuje uchwycić kontekst, który mu towarzyszy, żeby zgłębić „[...] najbardziej osobisty aspekt rozumienia utworu”⁶. Właśnie dlatego możliwość bezpośredniego obcowania autora utworu (kompozytora) z wykonawcą (dyrygentem) jest niezwykle ważna. Z jednej strony, twórcze obcowanie sprzyja wnikanii interpretatora w sens wykonywanego utworu, a z drugiej — pomaga kompozytorowi poznać dzieło oczyma wykonawcy. Dyskusje te nierzadko kończą się nowymi przemyśleniami, ustaleniami wykonawczymi, przekomponowaniem idei utworu.

Przykładem przekomponowania utworu jest między innymi tzw. lwowska redakcja opery Borysa Latoszyńskiego pt. *Złota obręcz*, która zrodziła się ponownie dzięki interpretacyjnym poszukiwaniom inscenizatorów we Lwowskim Akademickim Teatrze Opery i Baletu. Interpretacja dzieła była wielokrotnie

¹ Х. Макаренко: Творчість диригента в контексті інтегративного підходу. [Автореферат дис.]. Київ 2006, s. 28.

Dwa inne etapy twórczej działalności dyrygenta zostały sformułowane przez H. Makarenkę jako „realizacja wewnętrznego modelu (okres repetycyjny z zespołem twórczym)” oraz „wcielenie własnego modelu (proces wspólnego publicznego wykonania)”.

² В. Москаленко: *Про специфіку музичної інтерпретації*. Київське музикознавство. Проблеми музичної інтерпретації. 36. Статей. Київ 1999, s. 7.

³ W. Moskalenko podaje następujące tłumaczenie: „Rozumienie — to uzasadnione poprzez emocjonalnie-uczuciowy odbiór uświadomione ogarnięcie immanentnych właściwości muzycznego utworu, które czyni go niepowtarzalnym zjawiskiem w systemie artystycznej twórczości”. Ibidem, s. 5.

⁴ Б.В. Асафьев: *Музыкальная форма как процесс*. Київ 1963, s. 10.

⁵ Э. Денисов: *Современная музыка и проблемы эволюции композиторской техники*. Москва 1986, s. 205. Zob. Н. Ковалинас: *Иное в музыкальном тексте, или попытка анализа интуитивного мышления композитора*. Науковий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського. Музичний твір: проблема розуміння. Київ 2002.

⁶ Е. Котляревская: *Роль текста в «психологическом» анализе музыкального произведения*. Київське музикознавство. Текст музичного твору: практика і теорія. 36. Статей. Київ 2001, s. 112.

uzgadniana między: dyrygentem a inscenizatorem Jurijem Łuciwem i kompozytorem. W rezultacie zmieniona została ogólna dramaturgia opery, oddzielne epizody z obyczajowych przekształciły się w epicko-bohaterskie. Kolejnym przykładem owocnej współpracy kompozytora i wykonawcy jest utwór *W niedzielę rano ziele kopalem* Witalija Kyrejki, w inscenizacji artystów opery lwowskiej.

W ciągu ostatnich lat rozwinęła się owocna współpraca między dyrygentami zasłużonej Kapeli Ukrainy „Trembita” i plejadą lwowskich kompozytorów: Miroslawem Skorykiem, Wiktorem Kamińskim, Aleksandrem Kozarenką, Miroslawem Wołyńskim. Trembita była pierwszym wykonawcą większości chóralnych dzieł tych kompozytorów w latach od 1900 do 2000. Każdą premierę poprzedzał szereg konsultacji, dyskusji z kompozytorami, podczas których uzgadniano warianty modelu wykonania, a same partytury podlegały większym lub mniejszym zmianom.

Autorka niniejszego tekstu w trakcie przygotowania nagrania nowego utworu W. Kamińskiego *Paschalna utrenia* („Paschalna jutrznia”) 2005—2006 miała okazję przez dłuższy okres współpracować z kompozytorem, co z czasem przyniosło owoce zarówno w pracy z zespołem, jak i podczas realizacji samego nagrania. Ciekawymi i korzystnymi dla dyrygenta stały się wypowiedziane przez kompozytora myśli dotyczące zachowania przezeń w tym utworze halickiej tradycji cerkiewnego śpiewu. Kompozytor dzieła dokładnie tłumaczył, jakie przyczyny warunkowały tworzenie poszczególnych jego części. Były one nie zawsze charakterystyczne, a tylko stylizowane na cerkiewną praktykę liturgiczną. Rozwiązania niektórych epizodów *Utrenii*, w szczególności część cyklu *Chwalcie Boga w jego świątyni* (Psalm 150) W. Kamiński napisał w formie fugetty. Wyjaśnienia kompozytora dotyczące zwrócenia się do *quasi*-barokowego tematu i formy były celowe. Chodziło głównie o to, aby wzmocnić dynamikę, „podnieść” dramaturgię cyklu. Powyższe fakty skłoniły dyrygenta do rekonstrukcji pierwotnie ukształtowanej interpretacji poprzez pewne przesunięcia kulminacyjnych punktów dramaturgii *Utrenii*. Kompozytor w tym epizodzie dostrzegł potrzebę dynamicznego wyeksponowania treści muzycznej. W końcowym efekcie interpretacji zmieniły się charakterystyczne rysy wykonania tego fragmentu utworu i logika frazowania.

Praktyka dyrygenta-wykonawcy potwierdza, że efektywność dialogu kompozytora z dyrygentem określają rozumienie utworu i jego wykonanie. Idealna byłaby modelowa sytuacja, kiedy zarówno kompozytor, jak i wykonawca mają wysokie morale i zawodowe kompetencje. Z wyrozumiałością odnoszą się do siebie, szanując autoekspresję i pomysły wykonawcze dzieła. Tak więc kompozytor powinien uświadamiać sobie, że „świeże spojrzenie” wykonawcy na jego utwór może podpowiedzieć mu doskonalszą formę ucieleśnienia jego twórczej intencji. Nim interpretator-wykonawca rozpocznie korygować w utworze oznaczenia dynamiczne, tempa, powinien rzetelnie zapoznać się

z ideą powstania dzieła, zrozumieć utwór, wnikać w zamysł autora i jego świat duchowy. Uzasadnienie i celowość wymienionych sposobów postępowania przy opracowaniu partytury dzieła są „gwarantem zachowania praw autorskich”.

Leo Ginzburg, wypowiadając się o Mahlerowskich poprawkach (retuszu) jednej symfonii Ludwiga van Beethovena, pisał: „Główne zadanie, które stawiał on sobie, nie polegało na poprawianiu »błędów autora«, ale na tym, żeby stworzyć możliwość najwierniejszego (z punktu widzenia intencji kompozytora) odbioru zewnętrznej formy dzieła i jego treści”⁷.

Z pozycji metodologicznej celowości jest nader ważne, żeby dialog dyrygenta z autorem rozpoczął się jeszcze przed procesem systematycznej pracy nad poszczególnymi częściami, fragmentami utworu. Każdy doświadczony dyrygent może potwierdzić, że brak logicznie zaplanowanej koncepcji dzieła zawsze wpływa negatywnie na zespół wykonawców i zaciera czytelny jego obraz. Właściwa interpretacja utworu i poprawne opracowanie muzyczne dają odbiorcy dzieło o wysokiej wartości artystycznej i „produkt” twórczej działalności dyrygenta i kompozytora.

Oczywiście, że sytuacja dyrygenta podczas koncertu i „żywego brzmienia estradowego” często skłania do pewnych odstępstw od uprzednio zbudowanego w wyobraźni dyrygenta modelu interpretacji, zachęca do elastycznej reakcji na proponowane przez talent i mistrzostwo każdego wykonawcy dopełnienia, które model ten wzbogacają. Ale, jeśli artyści, członkowie chóru czy orkiestry wy czuwają, że maestro improwizuje, nie będąc sam przekonany co do swoich propozycji, momentalnie odbija się to negatywnie na efektywności ich twórczej i zawodowej aktywności.

Analizując metodykę dyrygenckiej działalności Jewgienija Aleksandrowicza Mrawińskiego, Boris Emmanuilovich Hajkin sugeruje fakty, które najbardziej członkom zespołu zapadają w pamięć.

1. Kiedy całkowicie oczywiste jest, że propozycja dyrygenta to nie eksperyment, a rezultat jego długotrwałej pracy i artystycznego przekonania.

2. Kiedy proponowane przez dyrygenta rozwiązanie imponuje artystom, to znaczy pokrywa się z ich wyobrażeniem o stylu i najwłaściwszej w danym wypadku manierze wykonania.

3. Kiedy jednocześnie okazuje się, że horyzont muzycznego myślenia dyrygenta jest szerszy i głębszy niż w wypadku artystów (w ich większości).

4. Kiedy artyści widzą, że „wykonanie staje się bardziej uduchowionym, przede wszystkim, w rezultacie wyjątkowo uważnego stosunku dyrygenta do wszystkich autorskich uwag, oznakowań, szczególnych wskazówek”⁸.

⁷ Л. Гинзбург: *Избранное*. Москва 1981, s. 302.

⁸ Пор. Б. Хайкин: *Беседы о дирижерском ремесле. Статьи*. Москва 1984, s. 239.

Wczesne kontakty dyrygenta z kompozytorem jeszcze przed rozpoczęciem pracy nad dziełem pozwalają uniknąć późniejszych uwag kompozytora, jakże często wypowiedzianych w obecności chóru czy orkiestry.

Anegdotyczny przypadek tego rodzaju miał miejsce w karierze wykonawczej Hansa von Bülowa. „W jednym niedokładnie oznaczonym miejscu partytury von Bülowa ogarnęły wątpliwości, czy należy grać *crescendo* i *accelerando*, czy *diminuendo* i *calando*. Po przedyrygowaniu epizodu dwukrotnie różnym sposobem zwrócił się on po decyzję do Johanna Brahmsa. »Więc, jak ty zdecydujesz?« — zapytał von Bülow. »Ależ można raz zagrać tak, a drugi raz inaczej«. Ogólna konsternacja. Von Bülow zrobił grymas i powiedział: »Otóż to nazywają: muzyka jako wypowiedź«.

Wstrzeźliwość i brakiem natrętności w czasie repetycji wyróżniał się Dymitr Szostakowicz: »[...] on prawie nigdy nie dawał wskazówek wykonawcy«. [...] Na repetycjach on nigdy nie przerywał, a zapisywał swoje uwagi na pudełku od papierosów”⁹.

Twórcze porozumienie między kompozytorem i dyrygentem jest czynnikiem, który niezwykle pozytywnie wpływa na wykonawców. Maestro, jako pierwsza „zaufana osoba” („pełnomocnik”) autorskiego zamysłu, staje się jego „przewodnikiem” w zespole. **Jeśli dyrygentowi udaje się przekonać artystów o logiczności proponowanego modelu interpretacyjnego, wówczas wykonawcy stają się „współpoważnionymi” autorskiej intencji, jednomyślnymi współautorami interpretacji utworu muzycznego.**

Podsumowując uwagi o różnych wersjach interpretacji dzieła muzycznego, pragnę zaprezentować rodzaje interpretacji w ujęciu Wiktora Moskalenki:

- redaktorską interpretację,
- wykonawczą interpretację,
- kompozytorską interpretację,
- muzykologiczną interpretację.

Specyfika zawodu dyrygenta uwarunkowuje jego bliski stosunek do interpretacji wykonawczej, redaktorskiej oraz muzykologicznej. Metodycznie efektywna współpraca z autorem dzieła daje możliwość połączenia wymienionych jej rodzajów z interpretacją kompozytorską. „W wyniku takiej komplementarności może powstać semantycznie pojemna i profesjonalnie argumentowana muzyczno-interpretacyjna wersja”¹⁰ utworu.

⁹ Р. Штраус: *Размышления и воспоминания. Исполнительское искусство зарубежных стран*. Москва 1975, s. 256.

¹⁰ К. Кондрашин: *Мир дирижера*. Москва 1976, s. 192.

Krystyna Fleyczuk

**A composer-conductor cooperation
in the process of creating an interpretative version of a music work**

S u m m a r y

The Ukrainian music experts have recently become actively interested in the issues of music interpretation, especially its theory. What is becoming up-to-date is the recognition of achievements in this area in the spheres of education and performance.

The text concentrates on one of the transitory stages of the process of shaping a conductor interpretation — a cooperation of a composer and conductor (of course, providing they live these days). The factor of a creative communication between a composer and conductor influences the performers in a very positive way. If a conductor is able to convince the artists about the logic of an interpretative model proposed by both of them, the performers become the “plenipotentiary” of the author’s intention and unanimous coauthors of an interpretative version of a music work.

Krystyna Fleyczuk

**La coopération du compositeur et du chef d’orchestre
dans le processus d’élaboration de la version interprétative de l’œuvre musicale**

R é s u m é

Dans les dernières années les musicologues ukrainiens s’intéressent activement aux problèmes de l’interprétation musicale, et surtout de sa théorie. L’assimilation de l’acquis dans le domaine de l’instruction et de l’interprétation devient plus actuel.

L’auteur se concentre sur un des étapes passagers du processus d’élaboration de la version interprétative du chef d’orchestre — c’est-à-dire le contact entre lui et le compositeur (évidemment à condition qu’ils vivent à présent). Le facteur d’une entente créative entre le compositeur et le chef d’orchestre influence des exécutants de manière très positive. Si le chef d’orchestre est capable de convaincre les artistes à la logique du modèle interprétatif, proposé par lui et le compositeur, les exécuteurs deviennent des « procureurs » de l’intention de l’auteur, des co-créateurs de la version interprétative de l’œuvre.

Bogumiła Tarasiewicz

Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra

Emisja głosu – warsztat nauczyciela czy coś więcej?

Od kilku lat emisja głosu w środowiskach uniwersyteckich, a szczególnie na kierunkach nauczycielskich, stała się przedmiotem obligatoryjnym dla studentów, którzy planują w przyszłości karierę nauczycielską. Podejście do przedmiotu bywa jednak różne zarówno ze strony władz poszczególnych uczelni czy wydziałów, bezpośrednio zainteresowanych — czyli studentów, a także wykładowców realizujących ten przedmiot. Obojętny stosunek wykazują zazwyczaj ci, którzy nie doświadczyli osobistych problemów z głosem. Dla studentów początkowych lat studiów jest to przedmiot o niezbyt określonej przydatności, bo przecież mówią, rzadko chrypną..., więc pytają: „po co właściwie ten przedmiot?”. Pytają czasami jeszcze dobitniej, gdy wykładowca wymaga od nich nie tylko wiedzy teoretycznej, ale własnej śpiewaczej aktywności, pracy ciałem, praktycznych ćwiczeń z pozoru błahych i nieistotnych.

Inaczej reagują ci, którzy doświadczyli już pracy głosem, np. studenci studiów zaocznych czy studenci po odbytych praktykach szkolnych. Oni nie zadają już zbędnych pytań. Chodzą pilnie na zajęcia, choć niekiedy im także trudno zaakceptować ich formę. Przecież na większości uniwersyteckich zajęć sposób pracy jest oczywisty — wykładowca określa zakres wiedzy, a student winien ją po prostu opanować i zaliczyć. W przypadku emisji głosu taka zasada wydaje się niewystarczająca, gdyż celem przedmiotu nie jest przecież opanowanie kilku definicji czy teoretycznych podstaw działania głosu, ale praktyczne działania prowadzące do poprawnego używania aparatu głosowego.

Czym tak naprawdę jest emisja głosu? Jest sztuką wysyłania, wydobywania na zewnątrz głosu. Dlaczego sztuką? Wobec powszechnie panujących norm mówienia czy „śpiewu” opartych na napięciu i krzyku, umiejętność poprawnego fonowania staje się dziś sztuką. Bo czymże tak naprawdę jest sztuka? Termin wy-

wodzi się od niemieckiego *Meisterstück*, który oznacza pracę wykonywaną przez ucznia warsztatu cechowego przy jego kształceniu się na mistrza. W językach romańskich łacińskie *ars* oznacza zręczność, biegłość. **Emisja głosu jest zatem sztuką — świadomym działaniem, pracą studenta, który kształci się, by zostać nauczycielem, czynnością, która wymaga zręczności i biegłości.**

Sztuka w swym pojęciu podstawowym ma do wypełnienia kilka istotnych funkcji, m.in.:

- estetyczną — ma dostarczyć piękna i wywołać przeżycia estetyczne,
- etyczną — służy wychowaniu, uczy, tworzy pewne wzorce postępowania,
- emocjonalną — porusza emocje,
- terapeutyczną — leczy, szczególnie w sferze psychiki.

Podobnie emisja głosu — dobrze i świadomie realizowana — może spełnić te funkcje:

1. **Estetyczną — celem kształcenia głosu jest wyposażenie mówcy w głos o przyjemnej barwie**, z dużymi możliwościami jej modulacji, w głos o dużej skali dynamiki i nośności. Tylko głos o takich parametrach może nadać wypowiedzi odpowiedni walor estetyczny, a pośrednio spowodować, że wypowiedź zainteresuje słuchacza.

2. **Etyczną — wiele niepożądanych nawyków fonacyjnych jest wynikiem negatywnych postaw etycznych mówcy.** Trudno bowiem o dbałość emisyjną, gdy nie potrafimy narzucić sobie norm postępowania i nie postępujemy zgodnie z nimi. Osiągnięcie celu w pracy nad głosem wymaga wytrwałości, umiejętności panowania nad sobą, nad swoją psychiką i nad swoimi fizycznymi zachowaniami. Wielokrotnie wymaga czegoś, co określamy mianem „przezwyciężyć samego siebie”. Uznanie takich zasad postępowania w zakresie pracy nad głosem rzutuje także na przyswojenie tych zasad w wielu innych sytuacjach życiowych — najpierw w odniesieniu do siebie, potem także w stosunku do innych.

3. **Emocjonalną — głos wyraża nasze emocje.** Wypowiedź bez emocji będzie monotonna, to emocje powodują, że werbalny komunikat dociera do słuchacza z właściwą intencją. Jakże wielu mówców nie jest w stanie przekonać odbiorcy do swoich racji, gdyż ma bardzo ograniczone możliwości ekspresji głosu. Emocje przekazywane w głosie można ćwiczyć i w wyniku realizowanych zadań znacząco poszerzać zakres ekspresyjnych możliwości głosowych.

4. **Terapeutyczną — głos jest odbiciem duszy¹.** Trudno o poprawne fonowanie, gdy ciało znajduje się w psychicznym napięciu. Popularne hasło „żyj bez stresu” w odniesieniu do kształcenia emisyjnego nie jest pustym sloganem. Podstawowe działanie w ramach emisji głosu polega na pozbawieniu ciała napięcia, na opanowaniu technik relaksacyjnych, a tym samym na poznaniu mechanizmów radzenia sobie ze stresem².

¹ Por. A. Łasik: *Poznaj swój głos*. Warszawa 2002.

² Por. m.in.: G.S. Everly: *Stres: przyczyny, terapia i autoterapia*. Tłum. J. Radzicki, A. Kowaliszyn, D. Ślepówrońska. Warszawa 1992; T. Trauer: *Stres: wszystko*

Wobec tych rozważań głos, jako najsubtelniejszy instrument, doskonale lokuje się w ramach sztuki dźwięku — muzyki.

Tak pojęte zadania przedmiotu: emisja głosu, lokują go w obszarze bardzo atrakcyjnym dla młodego pokolenia. Podejmowane tematy rozszerzają zakres przedmiotu o zagadnienia ważne, acz niedostrzegane powszechnie przez szkolnictwo wyższe. Wielu — zwykle dobrze wykształconych młodych ludzi — mówi o nieumiejętności dostosowania się do sytuacji i wymagań rynku pracy. Wielką popularnością cieszą się więc kursy kształtowania wizerunku i samo-kreacji, a księgarnie zalewane są publikacjami z tej dziedziny. Współczesny świat wymaga bowiem autoprezentacji zarówno na początku zawodowej kariery, jak i w trakcie całego zawodowego życia. Dziś trzeba stale udowadniać swą kompetencję, a otoczenie chętniej wnioskuje o nas, obserwując przede wszystkim naszą zewnętrżność i zachowanie niż wnikając w zawodowe przygotowanie.

Zakres emisji głosu można ograniczyć do teoretycznego wykładu. Budowa aparatu, teoretycznie przedstawione procesy fizjologicznego funkcjonowania narządu głosu i układu oddechowego nie wystarczą jednak, by osiągnąć cel praktyczny. To wymaga zupełnie innych metod pracy, indywidualnej (nawet w ramach zajęć grupowych) pracy ze studentem nastawionej na działania praktyczne, na ćwiczenia z zakresu muskulatury i relaksacji. Typowy student jest niechętny takim działaniom, uczucie skrępowania i obawa przed narażeniem się na ocenę grupy z zasady powodują nieakceptowanie praktycznej części zajęć. Poza tym student uczęszczający na zajęcia nie doświadczył jeszcze zwykle problemów związanych z narządem mowy, a kwestie związane z psychiczną sferą działań w zawodzie nauczycielskim bagatelizuje i oddala.

Aby nauczyciel mógł osiągnąć swoje metodyczne założenia, student musi zostać odpowiednio zmotywowany do pracy. Wspólne poszukiwanie powodów, dla których warto otworzyć się na nowe sposoby pracy, winno zdominować początkowe zajęcia.

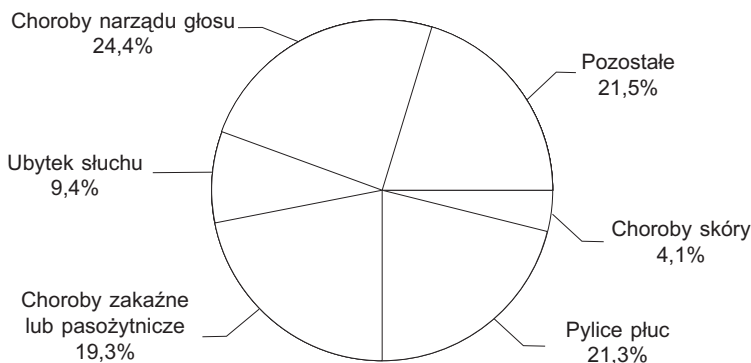
1. Głos — środkiem komunikacji i narzędziem pracy w wielu zawodach. Każdy jako sytuację zupełnie normalną uznaje możliwość komunikacji z drugą osobą, możliwość rozmowy. Ale na pewno wielu z nas przytrafiła się niemożność wydobywania głosu. Może zapalenie krtani z obrzękiem fałdów głosowych spowodowało afonię, a może przesililiśmy narząd głosowy i stąd ta dolegliwość. Zwykle dopiero wówczas przychodzi ważna refleksja, że głos jest dla mnie czymś ważnym, a w wielu zawodach zgoła najważniejszym, gdyż staje się na-

o przyczynach, mechanizmach i skutkach napięć nerwowych. Tłum. J. Stępińska. Warszawa 1992; C. McKenzie: *Doskonała kontrola stresu: wszystko, czego potrzebujesz, aby udało ci się z pierwszym razem.* Tłum. B. Józwiak. Poznań 1999; G. Maté: *Ciało a stres: jak uniknąć fizycznych kosztów ukrytego stresu.* Tłum. B. Paluchowska, B. Sikora. Warszawa 2004; M. Farne: *Stres...: kiedy pomaga, a kiedy szkodzi, jak zamienić go w sojusznika.* Tłum. R. Markowski-Wedelstett. Poznań 2006.

rzędziem, bez którego pozostałe zawodowe działania nie będą mogły się zrealizować. A że problem związany z patologiami narządu głosu nie jest błahy, dowodzą statystyki. Od wielu lat choroby wynikające z nieprawidłowego używania narządu głosu stanowią w nich pierwszą pozycję (por. schemat 1).

To pierwszy istotny powód, by poważnie zaangażować się w zajęcia emisji głosu. Skoro tak wielu nauczycieli ma ten problem, być może i mnie on nie ominie...

Schemat 1

Struktura chorób zawodowych w Polsce w 2006 roku³

2. Twój głos świadczy o tobie. Dziś już chyba nie trzeba nikogo przekonywać o istnieniu pozawerbalnej komunikacji, która tak naprawdę przekazuje zdecydowanie większą część komunikatu niż słowo⁴. Nie wypowiadając ani słowa, ciało nieustannie emituje sygnały. Komunikacja niewerbalna jest procesem przebiegającym spontanicznie, w dużej mierze bez udziału świadomości, a często po prostu bez uświadomienia sobie tego procesu. **Głos — a dokładniej jego barwa, wysokość czy intonacja — najwierniej wyraża stany emocjonalne mówcy. Podobnie postawa, gest i mimika niosą wiele komunikatów.**

To, jak stoisz czy jak siedzisz, a także jak się poruszasz — niesie ważne informacje. Nie musi to być działanie nieuświadomiane, może znacząco zależeć od ciebie. Praca nad odpowiednią postawą, nad układem mięśni pozbawionym usztywnień i zbędnych napięć — staje się nie tylko elementem zajęć z emisji,

³ Cyt. za: <http://www.imp.lodz.pl/organizacje/sytuacja.htm> [data dostępu: 5.12.2007].

⁴ Por. m.in.: B. Jamrożek, J. Sobczak: *Komunikacja interpersonalna*. Poznań 1996; A. Collins: *Język ciała, gestów i zachowań*. Wrocław 1997; A.J. Bierach: *Za maską człowieka. Czy można kłamać mową ciała w drodze do władzy, miłości, sukcesu*. Wrocław 1997; E. Thiel: *Mowa ciała zdradzi więcej niż tysiąc słów*. Tłum. W. Moniak. Wrocław 1997; V.F. Birkenbihl: *Sygnały ciała. Podstawy komunikacji niewerbalnej dla trenerów i ludzi sukcesu*. Tłum. K. Ciołkosz. Wrocław 1998; A. Bierach: *Mowa ciała kluczem do sukcesu. Zrozumienie, opis przypadków, skuteczność, ćwiczenia*. Tłum. J. Wilk. Wrocław 1998; A. Benedikt: *Mowa ciała*. Wrocław 2002.

ale pracą nad sobą, nad relacją: ja — świat zewnętrzny. Wypracowane zachowania znacząco mogą zmienić stosunek otoczenia do jednostki. Sposób siedzenia czy stania ujawnia wiele informacji nas dotyczących, gdyż stan napięcia psychicznego jest w znacznym stopniu uwidaczniany przez postawę ciała. Takie elementy, jak np. uniesione ramiona, zaciśnięte dłonie, ręce przyciśnięte do ciała itd. dobitnie o tym świadczą. Podobnie mimika odzwierciedla w sposób oczywisty nasze wnętrze, myśli i nastroje, wyraża uczucia i emocje. Szczególnie dotyczy to takich obszarów twarzy, jak brwi, usta, policzki, szczęka. Operowanie mięśniami twarzy i szyi podlega w dużej mierze świadomej kontroli. Poprzez kontrolowanie i panowanie nad nimi nie tylko wypracowujemy podstawowe elementy techniki fonacyjnej, ale wpływamy na naszą mimikę, a tym samym ukrywamy nieakceptowane przez otoczenie reakcje bądź przeciwnie — podkreślamy pozytywne emocje, potrafimy je intensyfikować, neutralizować czy wręcz maskować.

Jeśli zatem, pracując nad wydobyciem głosu, wpływamy na świadomą koordynację wielu elementów naszego ciała, czyż nie jest to bardzo istotny motyw dla aktywnej pracy na zajęciach emisji głosu?

3. Głos a stres. Strach i trema przed publicznym wystąpieniem jest zjawiskiem bardzo powszechnym. Analizując współczesne profesje, dochodzimy do wniosku, że w znacznej mierze są one zawodami publicznymi, wymagającymi umiejętności wystąpienia przed audytorium. W wielu zawodach, a w szczególności w zawodzie nauczycielskim — pojawi się konieczność kontaktu z tzw. publicznością, konieczność wystąpienia, w czasie którego trzeba będzie zaprezentować swoje umiejętności i możliwości czy zreferować dane zagadnienie. Trema⁵ objawia się pod przeróżnymi postaciami: od drżenia rąk (które stają się zimne lub spocone) i nóg (które uginają się w kolanach), drżenia głosu, przez szybsze i mocniejsze bicie serca, skrócony i płytszy oddech po zawroty głowy, drętwienie rąk, zaciśnięcie gardła blokujące czynność mówienia (znana w foniatryi afonia będąca skutkiem stresu). Typowe są rumieńce na twarzy czy czerwone plamy na skórze spowodowane wzrostem adrenaliny. Zdarzają się czasami bóle głowy, nudności i problemy żołądkowe. Czasami będzie to nadpobudliwość ruchowa, czasami znów brak reakcji. Najogólniej objawem tremy będzie każde nietypowe, odbiegające od normy zachowanie psychiczne (lęk, strach, blokada, irytacja, nietypowe zachowania emocjonalne) czy fizjologiczne (wzrost aktywności układu nerwowego, wzrost poziomu adrenaliny, bóle żołądka, pleców, mięśni, drętwienie mięśni, zaburzenia pracy zmysłów), także zaburzenia koncentracji pojawiające się przed występem bądź w jego trakcie. Jest oczywiście, że trema to zjawisko destrukcyjne, które wyzwała lęk, panikę, a nawet przeżenie.

⁵ Por. B. Tarasiewicz: *Potyczki z tremą. Koncert jako metoda aktywizowania pracy studenta*. W: *Media i metody wspomagające jakość kształcenia*. Red. K. Jankowski, B. Si-tarska, C. Tkaczuk. Siedlce 2005.

Praca nad oddechem, nad świadomym aktywizowaniem mięśni w sposób niezwykle istotny wpływa także na umiejętność opanowywania stresu⁶. To kolejny przekonujący powód, by zajęcia z emisji głosu pozbawić jedynie teoretycznego wymiaru.

Szukając wspólnie ze studentami motywacji do osobistego i rzeczywistego (a nie udawanego) zaangażowania się w zajęcia emisji głosu, wykładowca zyskuje zwykle jedynie kilku sojuszników. Jest to jednak sukces, który dobrze rokuje na przyszłość. Wystarczy bowiem kilku chętnych, by rozpocząć praktyczne ćwiczenia.

Pierwsze, z pozoru błache i nazbyt proste, okazują się jednak dla większości niewykonalne. Po serii zadań relaksacyjnych wykładowca prowadzi działanie sprawdzające swobodę mięśni rąk i ramion. Najpierw oczywista prezentacja: klucz uniesiony w górę i opuszczony — spada. Podobnie powinna zachować się rozluźniona ręka. Wykładowca unosi w górę ręce ćwiczącego studenta, nagle puszcza je i... okazuje się, że tu prawo grawitacji nie działa. Ręce nie opadają i dopiero po chwili student orientuje się w sytuacji i siłą woli opuszcza kończyny. Kolejne próby i jeszcze kolejne, i coraz większa grupa chętnych chce wziąć udział w tej „zabawie”. Po chwili okazuje się, że w ławkach nikt nie pozostał. Studenci zaczynają rozumieć, w czym tkwi problem i co więcej, odnajdują ten problem w samych sobie. Komunikat: „proszę rozluźnić ramiona” nie przyniósłby takiego efektu, gdyż prawie każdy jest przekonany o swobodzie swoich mięśni. Gdy mimo ćwiczeń i wielokrotnych prób rzeczywistego rozluźnienia mięśni student nie odnosi sukcesu, często stwierdza: „jak to właściwie jest, przecież ja nie czuję, że jestem napięty”.

Niestety, problem spiętych mięśni, szczególnie w obrębie ramion i klatki piersiowej jest powszechny. Wiele osób traktuje ten stan jako naturalny. Ba, jest nawet przekonanych o swojej swobodzie. Funkcjonowanie w napięciu powoduje, że zaczynamy to napięcie akceptować i z czasem staje się ono normą. Trzeba bardzo wielu świadomych działań, by ten stan zmienić. Podobnie jest, gdy zaczynamy mówić, po dłuższej chwili stopniowo zaczynamy unosić ramiona, zaciskamy mięśnie szyi, podnosimy krtań, zaciskamy szczęki. Czy potrzebujemy tych działań w procesie fonacji? Oczywiście nie i — co więcej — niweczą one nasze starania o utrzymanie zdrowego aparatu głosowego. Oto kilka anatomicznych szczegółów, by tego dowieść. Źródłem dźwięku dla głosu ludzkiego są symetrycznie w krtani ułożone dwa fałdy mięśniowe, zwane popularnie strunami głosowymi. Fałdy te są jedynymi mięśniami wewnętrznymi krtani i nie mamy na ich aktywność żadnego świadomego wpływu. Są one przyłączone do chrząstek i do mięśni zewnętrznych, które reagują na nasze świadome działania (dzięki ich aktywności możemy np. ruszać głową). Możemy je także naprężyć. A co wówczas odczuwają nasze fałdy głosowe? Są niezwykle małe (ich długość

⁶ Por. S. Weller: *Oddech, który leczy*. Gdańsk 2001.

wynosi 1,5—2,2 cm) i bardzo podatne na bodźce płynące od innych mięśni. Jeśli te się kurczą i napinają, fałdy poddają się temu działaniu.

I znów proste doświadczenia: drut, z którego powstaje struna (np. do gitary) poddawany jest długotrwałemu naprężeniu. Z czasem tak bardzo zmieni swoje parametry, że nikt nie użyje go do produkcji strun. A fałd głosowy? No cóż, wyrzucić go nie można.

By z krtani popłynął głos, fałdy głosowe muszą zacząć drgać, potrzebny jest impuls z ośrodkowego układu nerwowego. Gdy impuls ten trafia na zbyt napięte źródło, powoduje to patologiczne konsekwencje w narządzie głosowym. Jako jeden z pierwszych odkrył tę zasadę Frederick Matthias Alexander (1869—1955), australijski aktor, który przez wiele lat cierpiał na dolegliwości narządu głosu⁷. Chrypka i zaniki głosu pojawiały się w czasie wzmózonej pracy głosem. Aktor rozpoczął proces samoobserwacji. Zauważył, że jego głosowe problemy nie wynikają wyłącznie z wadliwie działającego aparatu głosowego, lecz przede wszystkim z nadmiernego napięcia mięśniowego w obrębie całego ciała. Takie nadmierne naprężenia spowodowane były mylnym z zasady założeniem, że aby mówić dobrze i nośnie, trzeba postarać się, wyteńczyć, trzeba „coś” zrobić. A owo „coś” dla wielu łączy się z napięciem. Bo jak uzyskać nośniejszy dźwięk, jeśli nie wysiłkiem?

Aby student przekonał się o bezcelowości takiego myślenia, wystarczy proste doświadczenie. Dźwięk uzyskany z kamertonu jest niesłyszalny, ale wystarczy, by uderzony z taką samą siłą kamerton po zetknięciu z np. stołem wydał dźwięk słyszalny. Zatem nie siła uderzenia, ale wykorzystanie zjawiska rezonansu gwarantuje nośność dźwięku. W odniesieniu do głosu mamy różne podejścia do rezonansu. Niektórzy starają się go uzyskać przez ćwiczenia *mormorando*, nagromadzenie we wprawkach nosowych spółgłosek itp. Oczywiście działania takie są zasadne, ale jedynie dla uświadomienia studentowi odczucia rezonansu. Cóż bowiem po tak wymuszonym rezonansie podczas normalnej mowy?

Człowiek posiada kilka rezonatorów. Położone są one zarówno poniżej, jak i powyżej źródła dźwięku⁸. Zjawisko akustyczne wzmacniają tam zarówno części kostne i chrzęstne, jak i przestrzenie powietrzne. Do rezonatorów dolnych (jama podgłośniowa krtani, tchawica, oskrzela i klatka piersiowa) dźwięk dostaje się w niczym nieblokowany sposób. Fala akustyczna przenosi się bowiem drogą, której nie można zacisnąć czy zamknąć. Dlatego rezonans uzyskiwany w dolnych przestrzeniach odnajdujemy w każdym dźwięku. Niestety, rezonatory te, a w szczególności klatka piersiowa, wzmacniają wyłącznie niskie częstotliwości (150—450 Hz). Stąd dźwięki, w których dominuje ten rezonans, są mało nośne, ciemne, pozbawione blasku. Te atrybuty dźwięku uzyskiwane są w rezonatorach górnych (tzw. rezonatorach nasady). Jest to zespół komór przestrzen-

⁷ Metodę pracy z ciałem Alexander opisał w opublikowanej w 1932 roku w Londynie książce *The Use of Self*.

⁸ Por. B. Tarasiewicz: *Mówię i śpiewam świadomie*. Kraków 2003, s. 50 i następne.

nych usytuowanych powyżej fałdów głosowych (przestrzeń krtani i gardła, jama ustna i nosowa oraz zatoki przynosowe: szczękowe, czołowe, sitowe i klinowe). Jako rezonator nasada ma znaczenie podstawowe, w odróżnieniu od rezonatorów dolnych — część komór dzięki zmianie swego kształtu ma możliwość przestrajania się. W konsekwencji w zmiennokształtnej jamie ustnej formują się samogłoski, a w pozostałych rezonatorach wzmacniane są tzw. formanty indywidualne, które decydują o indywidualnej barwie głosu⁹. Aby uzyskać doskonały rezonans nasady, trzeba zadbać o odpowiednie ułożenie aparatu głosowego i swobodne podparcie oddechowe. Należy tak ułożyć język i miękkie podniebienie, by możliwie jak najmocniej powiększyć przestrzeń rezonacyjną w obrębie jamy gardła i jamy ustnej. Jakże często nieświadomy mówca napina krtąń, unosząc w konsekwencji źródło dźwięku przy jednoczesnym zablokowaniu światła jamy gardła językiem. Powietrze, przechodząc przez krtąń, odbiera drgania fałdów głosowych i przekształca się w falę akustyczną. Ta, jeśli zostanie zablokowana w przestrzeni gardła i miękkiego podniebienia, nie będzie w stanie dotrzeć i odbić się od twardego podniebienia. W konsekwencji działające jak podstawek w skrzypcach podniebienie twarde nie przeniesie dźwięku do przestrzeni zatok przynosowych. To spowoduje brak w emitowanym dźwięku wysokich częstotliwości, które nadają głosowi nośność i przyjemną barwę.

Zasada z pozoru prosta, ale jakże trudna do uzyskania. By język „uspokoił się” w jamie ustnej i leżał swobodnie, trzeba często tygodni konkretnych działań. Podobnie wypracować należy czynność miękkiego podniebienia. Dużym problemem jest dla wielu samo otwarcie ust. Szczękościsk powoduje blokadę wielu mięśni, w tym mięśni języka i krtani.

Z moich doświadczeń wynika, że zwykle trudno jest przekonać studenta o możliwości osiągnięcia znacznych rezultatów przez proste, wręcz niepozorne czynności, powtarzane w świadomy sposób setki razy. Po co np. ćwiczyć opadanie żuchwy? Jakże to ma znaczenie? — często pytają studenci. Żadne takie pytanie nie może pozostać bez odpowiedzi. Nie będzie możliwe przekonanie ćwiczącego do wykonywania tych działań bez konkretnego uzasadnienia. Musi ono mieć podstawy w fizjologii, w niej bowiem należy szukać rozwiązania wielu kwestii.

Na czym opierają się podstawowe założenia takiej techniki? Przede wszystkim na pozbawieniu ciała zbędnych napięć, na świadomej kontroli pracy mięśni oraz na obserwacji ciała w celu przeciwdziałania czynnościom niepożądanym. Niezwykle ważna jest przy tym poprawna postawa. Rozpatrywana w szerszym kontekście powinna charakteryzować się następującymi wyznacznikami: wyprostowana sylwetka, ruchy mimiczne uświadamiane a nie naprężane, szyja swo-

⁹ Por. H. Ciałkosz - Łupinowa: *Niektóre akustyczne właściwości śpiewu. Materiały pomocnicze*. Warszawa 1973.

bodna, rozluźniona, mięśnie barków luźne, ręce luźno ułożone wzdłuż ciała, plecy nienapięte, wyprostowane, stopy jednakowo obciążone i oparte o podłogę, usta luźno otwierane, język bez napięcia swobodnie ułożony w jamie ustnej, aktywne miękkie podniebienie (jak przy śmiechu czy ziewaniu), wdech, którego celem jest nie wciągnięcie powietrza, lecz przez ruch żeber w bok rozszerzenie klatki piersiowej i zassanie powietrza w sposób samoczynny.

Gdyby udało się przyszłemu nauczycielowi opanować te podstawowe zasady utrzymania swego ciała (gwarantujące naturalne, fizjologiczne odruchy w procesie fonacji i oddychania), pozbawiłby swój głos czyhających nań patologii i zapewniłby nośne, pełne brzmienie. A przy okazji nauczyłby się radzić sobie ze stresem, zyskałby pewność siebie, wyeliminowałby wiele kompleksów, stałby się bardziej otwarty w kontaktach z otoczeniem. Do takich wniosków dochodzą studenci na prowadzonych przeze mnie zajęciach emisji głosu¹⁰. Świadczą o tym następujące refleksje i wnioski:

1. Ćwiczenia praktyczne uzmysłowiły mi, jak bardzo przez ponad 20 lat pracy nauczycielskiej zaniedbywałam nie tylko swoją krtań, ale wręcz cały organizm.

2. Moje szkolne dzieci zauważyły we mnie zmianę, ale nie potrafią jej jeszcze zwerbalizować i nie znają jej powodów, więc mówią, że ich pani jest bardziej uśmiechnięta, zadowolona i ma lepszy humor.

3. Mam żal, że w czasach, w których studiowałam, ani potem przez kolejnych 20 lat pracy w zawodzie nauczycielskim, ani na licznych studiach podyplomowych nikt nie pomyślał, że taki przedmiot, jak emisja głosu, jest nauczycielowi niezbędny.

4. Łatwość wypowiadania się, świadome kierowanie głosem doprowadziły do tego, że nie unikam wystąpień publicznych. Czuję się bardziej komfortowo, stojąc przed uczniami.

5. Warto uczyć się emisji głosu, ponieważ poznając swój głos, poznajemy siebie. Pracując z dźwiękiem, możemy odkrywać swój potencjał, wyzwalać kreatywność.

6. W swoim środowisku postrzegana jestem jako osoba nieśmiała. Zajęcia pozwoliły mi uwierzyć, że i ja jestem w stanie wydobyć z siebie donośny dźwięk.

7. Na zajęciach byłam świadkiem tego, jak z ust mojej koleżanki ze szkoły wydobył się zupełnie inny głos niż ten, który znam 20 lat!

8. Silny, donośny głos to również pewność siebie i siła przebicia, a to na pewno przyda się w pracy z uczniami.

¹⁰ Autorka tekstu od 18 lat prowadzi zajęcia dydaktyczne z emisji głosu (w Uniwersytecie Zielonogórskim) zarówno w zakresie techniki śpiewu (na kierunkach: edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej oraz jazz i muzyka estradowa), jak i techniki mowy (na nauczycielskich specjalnościach na wielu uniwersyteckich kierunkach oraz na studiach podyplomowych dla czynnych zawodowo nauczycieli).

9. Na tych zajęciach po raz pierwszy w życiu usłyszałam swój głos tak „głośno”. To uzmysłowiło mi, że chyba każdy człowiek ma w sobie pokłady siły, energii, których jeszcze nie odkrył.

10. Chociaż jeszcze sceptycznie podchodzę do tego wszystkiego, to jednak zauważyłem, że ćwiczenia dają efekty. Na razie krótkotrwałe, bo dla mnie nie-normalne jest otwieranie buzi. Jednak słyszę, że wówczas głos jest bardziej donośny i słyszalny.

11. Zajęcia z emisji głosu nauczyły mnie pokonywać swoje słabości, uwolnić się od ograniczeń, odkryły przede mną ogromne możliwości ludzkiego ciała i umysłu. Uświadomiłam sobie, że tylko praca i samozaparcie przyniosą efekty.

12. Po pierwszych zajęciach poczułam się dość niepewnie. Postanowiłam jednak spróbować swoich sił i sprostać zadaniu. Świadomość konieczności poprawienia kilku codziennych i prostych (!) zachowań okazała się kwestią dyscypliny. Niestety przekonanie — że jeśli wiem, to wprowadzam to w działanie — zupełnie w moim przypadku nie miało miejsca. Ja sobie, a moje ciało sobie. Po kilku miesiącach było jednak już zupełnie inaczej.

13. Biorąc udział w zajęciach emisji głosu, początkowo w ogóle nie przypuszczałam, że mogą one mieć jakikolwiek wpływ na osobowość, charakter, postrzeganie świata. Dziś wiem, że mają wpływ — i to ogromny.

14. Zajęcia z emisji głosu pokazały, że tak niewiele może zrobić tak wiele.

Sądzę, że te wypowiedzi studentów i nauczycieli dowodzą, że emisja głosu to nie tylko element warsztatu nauczyciela, to nie tylko technika fonacji, to także coś znacznie ważniejszego. To możliwość odkrycia siebie...

Bogumiła Tarasiewicz

Voice emission — just a teacher tool or something more?

S u m m a r y

The author of the article points to the important role the teacher voice plays in a widely-understood education. She calls voice emission an art, the refinement of which comes with time and gains of performing correctness. The human voice also performs a number of functions in social life. For example, it is an important means of interpersonal communication and a tool handy in many professions. The features of human voice express its personality, temper, musicality and others. It plays an extremely important role in the case of musicians, i.e. choir conductors, vocalists, music theatre actors and music teachers. The lack of the mastery of basic vocal skills, as well as knowledge on its structure and functions inevitably leads to many diseases, such as chronic hoarseness or singing nodules, i.e. aphonia. The students' awareness of voice hygiene and their own vocal predispositions leads to their conscious singing and speaking, as well as protecting their performing apparatus.

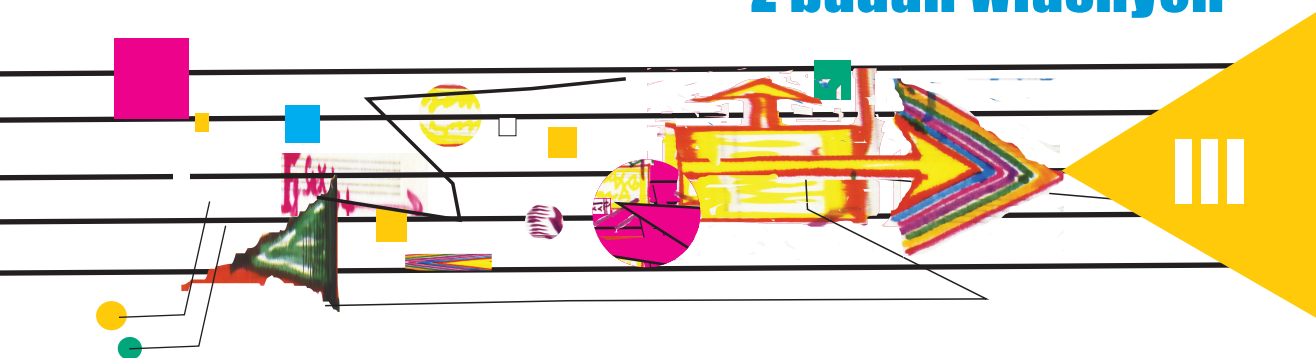
Bogumiła Tarasiewicz

Emission de la voix — des compétences de l'enseignant ou quelque chose de plus ?

R é s u m é

L'auteur démontre un rôle important de la voix de l'enseignant dans l'éducation. Elle appelle l'émission de la voix un art, dont la sublimité vient avec le temps de l'expérience d'une exécution correcte. La voix humaine réalise aussi de nombreuses fonctions dans la vie sociale, par exemple elle est un moyen important de la communication humaine et un outil dans plusieurs métiers. Les traits caractéristiques de la voix humaine expriment la personnalité, le tempérament, la musicalité. Elle joue un rôle crucial pour les musiciens, c'est-à-dire chefs de chœur, vocalisateurs, acteurs des théâtres musicaux et pédagogues de la musique. Manque des habiletés vocales, ainsi que des connaissances élémentaires sur sa construction et son fonctionnement, mènent inévitablement aux nombreuses malaises, par exemple à un enrouement chronique, aux nodules des cordes vocales, à « l'aphonie ». La connaissance de l'hygiène de la voix et des propres prédispositions vocales mène les étudiants à un chant et à une articulation conscientes et permet de protéger l'appareil phonatoire.

Wartości edukacyjne przedmiotów pedagogiczno-metodycznych Z badań własnych



Kazimierz Denek

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Poznań

Edukacja oparta o wartości

Istnieją zasady, które są wieczne...
William Jennings Bryan

Najważniejszą w świecie rzeczą nie jest to, gdzie jesteśmy,
lecz dokąd zmierzamy.

Oliver Wendell Holmes

Czym są wartości w życiu młodzieży? Jaką odgrywają rolę w pojmowaniu przez nią rzeczywistości? Bez określenia, czym są wartości dla każdego z nas z osobna i ogółu, nie warto podejmować dyskusji o jakości życia w środowisku: lokalnym, regionalnym, krajowym, europejskim i globalnym. Nie funkcjonują one pojedynczo, lecz tworzą systemy. Nie mają charakteru stałego. Ulegają zmianom wraz z przeobrażeniami kulturowymi i społeczno-ekonomicznymi oraz postępującą transformacją systemową. Stąd tak ważne jest poznawanie hierarchii wartości wśród młodzieży.

Wartości są przedmiotem zainteresowań badaczy nauk humanistycznych i społecznych. Zajmują w życiu uczniów ważne miejsce¹. Decydują o ich egzystencji, sensie i jakości życia, relacjach interpersonalnych, stosunku do siebie, rówieśników, nauczycieli i świata. Dlatego też w rozważaniach aksjologicznych

¹ K. Chałas: *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*. T. 1: *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*. Lublin—Kielce 2003; K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S. Michałowski: *Dziecko w świecie wartości. Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*. Kraków 2003; B. Dymara, M. Łopatkowa, M.Z. Pulinowa, A. Murzyn: *Dziecko w świecie wartości. Poszukiwanie umysłu i serca*. Kraków 2003; W. Furmanek: *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie*. Rzeszów 1995; J. Gajda: *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność*. Lublin 1997; K. Olbrycht: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice 2000; J. Półturzycki: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Płock 2002; J. Uchyla-Zroski: *Współdziałanie dzieci i młodzieży w toku nabywania kultury muzycznej*. W: *Dziecko w świecie współdziałania*. Cz. 2. Red. B. Dymara. Kraków 2001.

zaczyna przeważać przekonanie, że trudno jest zrozumieć uczniów, jeżeli nie zna się roli wartości w całości ich bytu, istnienia i działania². Myśl tę trafnie wyraził Werner Karl Heisenberg, niemiecki fizyk, twórca podstaw mechaniki kwantowej. Laureat Nagrody Nobla zauważył, że „pytanie o wartości — to przecież pytanie o to, co robimy, do czego dążymy, jak postępujemy i jak powinniśmy postępować. Jest to więc pytanie o człowieka, pytanie o kompas, według którego mamy się orientować, gdy szukamy własnej drogi życia”³. Dlatego wypowiedź tę uczyniłem mottem jednej ze swoich książek⁴.

Kształtowanie systemu wartości odbywa się na płaszczyźnie wewnętrznych doświadczeń ucznia w kontaktach z uczestnikami procesu kształcenia i kulturą. Racjonalnie ukształtowany system wartości urasta do podstawy tożsamości oraz fundamentu zdrowia i autokreacji⁵.

Europa początku trzeciego tysiąclecia to kontynent, którego najnowszą historię tworzyły dwa najokrutniejsze totalitaryzmy, unicestwiające miliony ludzkich istnień⁶. Ta część naszego globu dodatkowo nękana jest dziś takimi plagami, jak: narastająca przestępczość (przede wszystkim nieletnich); terroryzm; handel bronią, handel narkotykami; odrażające dewiacje seksualne; inwazja sekt i ruchów pseudoreligijnych, trwale okaleczających duchowo i fizycznie, zwłaszcza ludzi młodych i wrażliwych.

Trapią jej mieszkańców takie znamiona świadomości współczesnego człowieka, jak:

1. Nie żyje się już w ramach kręgów społecznych, których wewnętrzna wartość gwarantowana jest wspólnotą norm i wartości.
2. To, co było dotychczas powinnością, obowiązuje w zależności od sytuacji; co było tradycją utrwalone, jest niepewne, co oczywiste — staje się nieoczywiste.
3. Oczywiste jest przekonanie o zmienności wszystkiego.
4. Uznanie nieograniczonych możliwości, potrzeba uzasadnień braku zmiany.
5. Odrzucenie jednej opcji życiowej na rzecz pluralizmu.
6. Utrata znaczenia presji życiowej społeczności na kształtowanie przekonań o człowieku, każdy sam decyduje, kim chce być, kim powinien być oraz o tym, co jest jego dobrem, a co złem.
7. Wartości mają charakter indywidualny.
8. Wybór staje się wewnętrznym przymusem.

² M. Czerwinski: *Przyczynki do antropologii współczesnej*. Warszawa 1988; A. Tyszkowska: *Kultura jest kultem wartości*. Warszawa 1999.

³ W.K. Heisenberg: *Część i całość. Rozmowy o fizyce atomu*. Przeł. K. Napiórkowski, słowo wstępne C.F. von Weizsäcker. Warszawa 1987.

⁴ K. Denek: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń 2000.

⁵ M. Gałaś: *Wartości kultury w epoce współczesnej*. Toruń 2000.

⁶ S. Courtois: *Czarna księga komunizmu. Zbrodnie, terror, prześladowania*. Wstęp K. Kersten. Warszawa 1999.

9. Koncentracja na samym sobie.
10. Człowiek sam decyduje o trwałości czy zmienności powiązań interpersonalnych.
11. Podobieństwo doświadczeń, ubioru, upodobań, stylu życia wyznacza ramy społecznych powiązań.
12. Człowiek nie wie, czego chce, gdyż nie wie, czego powinien chcieć.
13. Jest rozdarty pomiędzy pragnieniem wolności a zniewoleniem, między pragnieniem samorealizacji a wyobcowaniem.
14. Stały niepokój egzystencjalny sprzyja wzrostowi egocentryzmu, a samorealizacja dokonuje się kosztem innych ludzi czy środowiska naturalnego⁷.
 Ukazują one prawdę o nim samym.

Europa ta potrzebuje wiary i nadziei, że rozpoczęte trzecie tysiąclecie położy kres złu i cierpieniu. Rękojmią budowania upragnionego ładu są wartości. Możemy je czerpać z nieprzebranych źródeł cywilizacji śródziemnomorskiej.

Edukacja jest częścią ładu społeczno-kulturowego. Odzwierciedla go, współtworzy, pozostaje pod jego wpływem. Tymczasem szkoła w Polsce funkcjonuje w nieładzie otoczenia. Przeobrażenia w nim przechodzą fazy: zastojów, niepokojów i wybuchów. Burzliwość otoczenia wiąże się z nieprzewidywalnością działań władz, zmianami warunków bytowych, konkurencyjnością w edukacji, przemianami kulturowymi i demograficznymi, niestabilnością prawa, otwarciem na Europę i świat.

Niepokojącym rysem współczesnej edukacji i nauk o niej jest wyraźnie pogłębiający się między nimi rozziew. W rezultacie tego pracownicy naukowo-dydaktyczni tworzą teorie, oderwane od rzeczywistości szkolnej, które nauczyciele oddalają jako nieprzystające do ich potrzeb. Sprawą zasadniczą jest budowanie mostu między teorią i praktyką edukacji. Jest to oczywiste, skoro pamięta się, że akademickość nie może oznaczać dystansowania się od praktyki szkolnej.

Marek Malewski dowodzi, że w treściach pedagogiki znajdujemy mało konkretnych, jednoznacznych, silnych myśli, czyli tych, którym zawdzięczamy: udzielanie odpowiedzi, rozwiązywanie problemów; dostarczanie fundamentów praktyce. Zamiast tego jest w nich wiele myśli słabych, niekonkluzywnych, zapętłonych, unikających bądź niezdolnych do ostatecznych rozstrzygnięć, kłopotliwych dla praktyki (bo cóż tu po niej). Autor ten uważa, że „pedagogika nie jest nauką o istocie edukacji [...], lecz zespołem faktów językowych” z tego zakresu. Jest pisarstwem o edukacji, odbijającym historycznie zmienny wolumen tematów i zagadnień oraz aspiracji ich autorów do odkrywczości naukowej sławy⁸.

⁷ B. H a l a c z e k: *Postmodernizm rejestracją współczesności*. W: *Ekologia*. Red. J.L. K r a k o w i a k. Warszawa 1999, s. 183—184.

⁸ M. M a l e w s k i: *Niepewność wiedzy — zawodność edukacyjnej praktyki*. „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2002, nr 4, s. 74.

Nie można się temu dziwić, skoro pamięta się, że pedagogika znajduje się wciąż „w stanie tworzenia”. Oznacza to zarówno tworzenie się różnorodnych prądów, orientacji, systemów pedagogicznych (kreowanie pedagogiki), jak i tworzenie na podstawie założeń pedagogicznych, nowych sposobów realizowania praktyki kształcenia i wychowania (kreatywna rola praktyki)⁹.

Ukąszenie postmodernizmu

Wychowanie ku wartościom stało się wyzwaniem i zadaniem edukacji. Tymczasem jesteście świadkami relatywizacji, a nawet „kryzysu” wartości¹⁰. Zarzewie tego tkwi w postmodernizmie. Ma on charakter antyświecielnowy. Stanowi gwałtowny atak na literaturę, sztukę, edukację i naukę. Jego istotę wyraża połączenie antypoznawczych elementów modernizmu z pochwałą konsumeryzmu. Zakłada, że nie ma żadnych kryteriów i standardów, na których można oprzeć nasze sądy. To, czy coś jest dobre, czy złe, prawdziwe, czy fałszywe nie liczyło się. Tymczasem przełom XX i XXI stulecia stał się okresem historycznego przyspieszenia. Zaznaczył się upadkiem komunizmu, masakrami w Rwandzie i Darfurze, zamachem z 11 września 2001 roku, wojnami w Afganistanie i Iraku. W zetknięciu z rzeczywistością postmodernizm uległ rozproszeniu. Zaczął upadać.

Postmodernizm był próbą ucieczki od rzeczywistości. Nie możemy już uciec od zagadnień aksjologicznych, kulturowych, edukacyjnych, które postmodernizm próbował spychać na margines¹¹.

W naukach o edukacji widać „ukąszenie postmodernizmu”. Skutkiem jego jest odrzucenie pojmowanej uniwersalnie prawdy, negowanie realności w rzeczywistości, zamazywanie związków przyczynowo-skutkowych między zdarzeniami, kontestowanie i przecieranie dróg kryzysowi wartości, upadek autorytetów, odpowiedź na pytanie innym pytaniem. Liczy się przede wszystkim dekonstrukcja. W postmodernizmie wszystko jest płynne i relatywne, podlegające modzie.

Postmoderniści są silni sceptycyzmem wobec prawdy, mylonej z wiedzą. W sukurs przychodzi im w tym programowa ambiwalencja, filozoficzny antyfundamentalizm oraz metodologiczny abstrakcjonizm. Ich interpretacja wyini-

⁹ S. Pałka: *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków 1999. Por. także I d e m: *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków 2003.

¹⁰ B. Fijałkowska: *Młodzieży chowanie — sprawą całego społeczeństwa*. „Nowa Szkoła” 2005, nr 9, s. 7; J. Pustelnik: *Polska oświata — zawróć ze złej drogi. Stanowcze nie dla anarchii w naszych szkołach*. „Lider” 2007, nr 1.

¹¹ D. Bell: *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*. Przeł. S. A m s t e r d a m s k i. Warszawa 1994.

ków badań może służyć tylko i wyłącznie do uzasadniania dominującej opinii i punktów widzenia a nie do odkrywania prawdy obiektywnej lub absolutnej.

Trzeba przywrócić edukacji i naukom o niej wartości, nadać w nich im właściwy sens. Jeszcze mocniej oprzeć edukację na naukach o niej, na rzetelnych faktach i ich badaniu. Będzie to odpowiedź na relatywistyczny chaos i niepewność kreowaną przez postmodernizm, w którym jedna wersja prawdy jest równie dobra jak sąsiednia.

Pojęcie wartości i ich funkcje

Problematyka aksjologiczna przewija się przez europejską myśl filozoficzną od Sokratesa po współczesność, choć termin „aksjologia” upowszechnił się dopiero w XX wieku. Uważa się, że wartości są czymś, co pierwotne, trudne do zdefiniowania.

Co stanowi istotę wartości? Czym one są w edukacji szkolnej? Pytając o wartości, wkraczamy w gęsty las. Staramy się przetrzeć w nim ścieżki. Dlatego to, co piszę, nie może być traktowane jako rozstrzygnięcie ostateczne. Będę szczęśliwy, gdyby stało się to początkiem szerszej dyskusji o wartościach.

W naukach humanistycznych i o edukacji słowo „wartość” najczęściej odnosi się do tego, co ceni człowiek lub grupa społeczna i co uważane jest za ważne, i w ten sposób przeżywane. Do wyróżnienia tego, co cenione, służą przekonania i przeżycia. W możliwości rozziemu między tym, co cenione i wartościowe tkwi kryterium słusznych i mylnych przekonań, trafnych i chybionych ocen jako naszych reakcji na wartości. Wartość oznacza wszystko to, co nie jest neutralne i obojętne, lecz jest cenne, ważne i doniosłe, a przez to stanowi cel ludzkich dążeń. Jest ważne także samo w sobie¹². Istnieje bogactwo definicji wartości¹³.

Na potrzeby edukacji i nauk o niej stosunkowo czytelną definicję wartości podaje Mieczysław Łobocki. Pod tym pojęciem rozumie on „wszystko to, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi odczuciami i stanowi jednocześnie cel dążeń

¹² W. Furmanek: *Człowiek, społeczeństwo, wychowanie*. Rzeszów 1995, s. 65.

¹³ Przeglądu ich dostarczają prace: K. Chałas: *Wychowanie ku wartościom...*; W. Cichoń: *Wartości — człowiek — wychowanie*. Kraków 1996; K. Denek: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń 2000; I. Idem: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań—Toruń 1994; K. Olbrycht: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice 2002; J.M. Szymański: *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. Warszawa 1998; W. Sawczuk: *Wartości preferowane przez studentów w okresie transformacji ustrojowej*. Olsztyn 2000. Wynika z nich, że pojęcie wartości jest bardzo wieloznaczne i nieostre.

ludzkich. Uchodzi ona także za określony miernik (kryterium) oceny osób, rzeczy, zjawisk lub norm. Stanowi nierzadko podstawę lub istotny punkt odniesienia w uznaniu czegoś za dobre lub złe¹⁴. Wartością jest wszystko to, co godne człowieka i służy wielostronnemu rozwojowi jego osobowości.

Określenia wartości można podzielić na te, które traktują je jako przedmioty lub utożsamiają je z przekonaniami. Pierwsze dominują w filozofii, a drugie — w socjologii. W aspekcie socjologicznym wartości określa się jako przedmioty i przekonania o nienormatywnym charakterze, determinujące lub podobne przeżycia psychiczne oraz działania jednostek, rozpowszechniane w grupie społecznej przekonania jednostek lub grup społecznych określające cechy godne pożądanego, cechy poszczególnych grup społecznych lub całego społeczeństwa.

Autorzy prac psychologicznych pojęcie wartości wiążą ze zjawiskiem wyboru. Wartość w znaczeniu psychologicznym „stanowi to, co jest ważne dla istnienia, aktywności i rozwoju człowieka w różnych okresach jego życia, oraz wyobrażenie i przekonanie jednostki o tym, co jest ważne, godne pożądanego i/lub osiągnięcia, co ma znaczenie dla jej życia, aktywności i rozwoju”¹⁵.

Za wartości Takott Parsons, Edward A. Shils uznają: „uogólnione i trwałe preferencje, normy lub tendencje wyboru, które kryją się pod mnóstwem szczegółowych preferencji, norm i decyzji, jakie występują w codziennym życiu”¹⁶. Jak uważa Clyde Kluckhohn, chodzi o „preferencję odczuwalną i (lub) ocenianą moralnie lub przez rozumowe czy też estetyczne osądy”¹⁷. Czesław Matuszewicz zwraca uwagę, że wartość w psychologii to: „obiekt pożądanego, czynnik selekcji motywów i kryterium wyboru celów działania i środków ich realizacji”¹⁸.

Pytania o status i sposoby istnienia wartości nie przyniosły konkretnych rozstrzygnięć. Status wartości (ontologiczny) zależy od tego, co uznamy za ich istotę, czyli jaką przyjmujemy ich definicję. Wartości to „wszystko, co cenne, godne pożądanego i wyboru, co stanowi ostateczny cel ludzkich dążeń”¹⁹.

Wartości wymykają się deskryptywnemu definiowaniu. Nie sposób stwierdzić ontycznego ich statusu. Wielu aksjologów przyjmuje je jako istniejące obiektywnie i mające być absolutny. Stefan Kunowski dowodzi, że istnieje obiektywny świat wartości²⁰.

¹⁴ M. Łobocki: *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków 2002, s. 72.

¹⁵ M. Tyszkowa: *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*. W: *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*. Red. M. Tyszkowa, B. Żurawkowski. Warszawa—Poznań 1984.

¹⁶ T. Parsons, E.A. Shils: *Motives and system of action*. In: *Toward a general theory of action*. Eds. T. Parsons, E.A. Shils. Cambridge 1951.

¹⁷ C. Kluckhohn: *Values and value-orientation in the theory of action. An exploration in definition and classification*. In: *Toward a general theory of action...*

¹⁸ C. Matuszewicz: *Psychologia wartości*. Warszawa 1975.

¹⁹ J. Kostkiewicz: *Wartości współczesnej edukacji w Polsce. Próba diagnozy*. W: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Red. T. Kukołowicz, M. Nowak. Lublin 1997.

²⁰ S. Kunowski: *Wartości w procesie wychowania*. Kraków 2003, s. 36.

Termin „wartości” jest bliski temu, co w matematyce nazywa się pojęciem pierwotnym, czyli tym, co nie da się określić za pomocą definicji. Warto w tym miejscu przypomnieć, że logicy twierdzą, iż wymóg definiowania głównych kategorii pewnej dziedziny daje się spełnić tylko w ograniczonym zakresie. Nadto brak wyraźnej definicji nie przesądza o praktycznej umiejętności odróżnienia pewnego przedmiotu od innych przedmiotów oraz nie przekreśla możliwości porozumienia się ludzi ze sobą²¹.

W sytuacji gdy zabiegi definiowania wartości okazują się nieskuteczne, może warto próbować wyjaśniać je za pomocą cech konstytutywnych, które wnikają w ich istotę. Wówczas przykładowo wartości odnoszą się do tego: „co cenne, co zgodne z naturą; czego chcemy, przedmiot (aktualnego lub potencjalnego) dążenia, cel: czego pożądamy; co zaspokaja czyjeś potrzeby, zainteresowania, a dostarcza zadowolenia, przyjemności; co (jakie) powinno być; co lepiej, żeby było niż nie było; co obowiązuje, apeluje (do odbiorcy); co domaga się istnienia”²².

Geneza i funkcje wartości

Wszystko, co istnieje i jest realizowane, musiało kiedyś powstać. Gdzieś lub w czymś mieć swój początek, swoje źródła. Prawdopodobnie ta dotyczy także wartości. Jednym ze źródeł ich są oczekiwania społeczne. Każde społeczeństwo utrzymuje ciągłość swego istnienia poprzez zachowanie własnej tożsamości. „Zadania społeczne, jakie realizuje nauczyciel w szkole, wyrażają się w upowszechnianiu i utrwalaniu wartości i norm etycznych. Społeczeństwo wymaga i oczekuje od szkoły wysokiego poziomu nauczania, przygotowania do pracy zawodowej, wszechstronnej opieki i wychowania. Stawia również warunek, który dotyczy ciągłego doskonalenia się i samokształcenia”²³.

Co jest ważne, a co najważniejsze? W pytaniu tym i odpowiedzi na nie zawiera się sens ludzkiego życia. Dla Sokratesa cnota była dobrem bezwzględnym, związanym z pożytkiem i szczęściem. Traktował ją jako wiedzę, której można się nauczyć. Zdaniem Platona, cnoty podstawowe (mądrość, męstwo, umiarkowanie, sprawiedliwość) rządzą odpowiednio działaniem poszczególnych części duszy (rozumną, impulsywną, pożądliwą). Natomiast sprawiedliwość utrzymuje ład wśród wszystkich części duszy. Seneka uważał, że uczenie się cnot to oduczanie się wad. Kartezjusz głosił pochwałę rozumu. Uważał, że

²¹ A. Bronk: *Zrozumieć świat współczesny*. Lublin 1998.

²² A.B. Stępień: *Wstęp do filozofii*. Lublin 2001, s. 103.

²³ B. Kosztyla: *Pojęcie zadań nauczycielskich i ich źródło*. „Nowa Szkoła” 2007, nr 8, s. 24.

„wartości są wieczne, a człowiek nie może być ich autorem, lecz je tylko odkrywa i akceptuje”²⁴. Natomiast Fiodor Dostojewski twierdził, że jeżeli nie ma Boga, nie ma też prawdziwych wartości. Skoro są, to jest Bóg przez nie promieniujący.

Wartości istnieją obiektywnie i są realne. Według Milтона Rokeacha, wartości to „trwałe przekonanie, że specyficzny sposób postępowania jest osobiście lub społecznie godny preferencji w przeciwieństwie do odwrotnego sposobu postępowania lub stanu finalnego [...], są to więc pewne standardy kierujące ludzką aktywnością”²⁵.

Odżywają spory o zmienność, historyczność, względność wartości. Byt niezależny nadaje wartościom fenomenologia. Implikuje to nierelatywność wartości względem aksjologicznych przeżyć jednostki. Konsekwencją subiektywnego punktu spojrzenia na wartości jest utożsamianie ich ze sferą doznań psychicznych. Następstwem tego jest relatywizm wartości w stosunku do jednostki. Max Scheler rozumiał wartości jako istniejące obiektywnie, w sposób idealny. Stawiają one człowiekowi wymagania. Dzięki istnieniu w nim pewnego przymusu wewnętrznego, działa on na rzecz tego, co uznaje za dobre²⁶.

Istnienie wartości jest bezsporne, jednak trudno je zdefiniować²⁷. Każda próba ujęcia wartości przynosi część prawdy. Wzięte razem lepiej rysują problemy badawcze edukacji. „To tak, jak tęcza i jej wielorakie barwy; każda jest prawdziwa, jakoś różna od pozostałych, wzięte razem tworzą harmonijną całość”²⁸.

Z wartościami wiąże się introcepcja. Jest to „proces duchowy, polegający na nadaniu lub ustalaniu cechy wartości i złączenie jej z pewną rzeczą, celem lub normą”²⁹. W opinii Stefana Kunowskiego, introcepcja wartości (przyswajanie ich przez dzieci i młodzież) jest jednym z najistotniejszych czynników procesu wychowania³⁰.

Wartości w procesie edukacji pełnią liczne funkcje. Krystyna Chałas prowadzi je do funkcji: celowościowej, treściowej, sytuacyjnej, informacyjnej, integracyjnej i determinującej³¹. Natomiast Tomasz Kocowski wyróżnia następujące funkcje wartości:

1. Integrującą motywację w kierunku aktywności, skutkiem czego wartości nadają sens życiu i pozwalają perspektywicznie uporządkować działania.

²⁴ W. Stróżeński: *O urzeczywistnieniu wartości*. W: *Idem: W kręgu wartości*. Kraków 1992.

²⁵ M. Rokeach: *The nature of human values*. New York 1973, s. 5.

²⁶ Zob. M. Scheler: *Z fenomenologii życia emocjonalnego człowieka*. W: A. Węgrzecki: *Scheler*. Warszawa 1975.

²⁷ J. Galarowicz: *Na ścieżkach prawdy*. Kraków 1982, s. 568.

²⁸ A. Góralski: *Być nowatorem*. Warszawa 1990, s. 34.

²⁹ S. Kunowski: *Wartości w procesie...*, s. 17.

³⁰ *Ibidem*, s. 39.

³¹ K. Chałas: *Wychowanie ku wartościom...*, s. 56—59.

2. Orientacyjną (występując w tej funkcji, wartości stanowią kryterium ocen i orientacji; porządkują je według takich wskazań, jak: korzyść, szczęście, prawda, piękno).

3. Metadecyzyjną (rozstrzygającą), w ramach której wartości pomagają podejmować decyzję w przypadku konfliktu motywów lub racji.

4. Socjalizacji (motywacyjną), poprzez którą jednostka zostaje włączona do życia zbiorowości (pełnią ją wartości etyczne, idee społeczne, wartości takie, jak: rodzina, Ojczyzna, ludzkość).

5. Gratyfikacji (sprawują ją wartości, które są źródłem satysfakcji)³².

Kategorie wartości

Max Scheler — twórca fenomenologii, za podstawę podziału wartości uznał ich nosiciela. Wyodrębnił wartości odnoszące się do: osoby i rzeczy. Ich fuzja to wartości mieszane (kulturowe). Wskazał też na istnienie wartości zmysłowych oraz duchowych. Te ostatnie podzielił na teoretyczne i osobowe. Wymienił także wartości indywidualne, społeczne i estetyczne³³.

Karl R. Popper wyróżnił dostępne poznaniu światy: przedmiotów (stanów fizycznych), stanów psychicznych i obiektywnych treści myślenia³⁴. Korespondują one dzięki wartościom samoistnym z czwartym, wiecznym światem³⁵.

Przedstawiciele pedagogiki kultury wyróżniają wartości: animalne, czyli nienormatywne (są one nietrwałe i zmienne, wyrażają się w różnych postaciach przyjemności), normatywne (stany świadomości przeżywane w kontakcie ze sztuką), absolutne (jako trwałe i wieczne są wyznacznikami kultury)³⁶.

Na stanowisku trwałości wartości stał Roman Ingarden. Pisał: „Kto uważa wartości za historycznie uwarunkowane obłudne fikcje ludzkości (obłudne, ponieważ często przecież oddaje się za nie życie!), w każdym razie musi pogodzić się z tym, że właśnie przez to zaprzecza możliwości wszelkiej odpowiedzialności, a w konsekwencji musi także zrezygnować z domagania się, by człowiek podejmował odpowiedzialność”³⁷.

Milton Rokeach dokonuje podziału wartości na ostateczne i instrumentalne. Pierwsze z nich to stany rzeczy, do których ludzie dążą. Z kolei wartości instru-

³² T. K o c o w s k i: *Szkice z teorii twórczości i motywacji*. Kraków 1991.

³³ M. S c h e l e r: *Resentyment i wartości*. Warszawa 1989; I d e m: *Z fenomenologii...*

³⁴ K.R. P o p p e r: *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*. Przeł. i przypisami opatrzył A. C h m i e l e w s k i. Warszawa 1992.

³⁵ A. K i e p a s: *Moralne wyzwania nauki i techniki*. Katowice 1992.

³⁶ A. K o t ł o w s k i: *Filozofia wartości i zadania pedagogiki*. Wrocław 1968.

³⁷ R. I n g a r d e n: *Książeczka o człowieku*. Kraków 1987, s. 73.

mentalne to zachowania i cechy służące do osiągnięcia tych stanów rzeczy. Do wartości ostatecznych zaliczył on: wygodne (dostatnie), pasjonujące (aktywne, podniecające) życie, poczucie dokonań, nadal trwający udział w jakiejś pracy, pokój na świecie (brak wojen i konfliktów), piękno świata (natury i sztuki), równość (braterstwo, równe możliwości dla wszystkich), bezpieczeństwo rodziny (opieka nad tymi, których się kocha), wolność (niezależność, wolny wybór), szczęście (zadowolenie), harmonię wewnętrzną (bycie wolnym od konfliktów wewnętrznych), dojrzałą miłość, bezpieczeństwo narodowe (obrona przed agresją), radość (radosne, swobodne życie), zbawienie (bycie zbawionym, życie wieczne), szacunek dla samego siebie, uznanie społeczne, prawdziwą przyjaźń (bliskie koleżeństwo), mądrość (dojrzałe zrozumienie świata). Wśród wartości instrumentalnych autor ten wyliczył takie, jak: ambitny (ciężko pracujący, mający aspiracje), z szerokimi horyzontami myślowymi, zdolny (kompetentny, efektywny), wesoły, czysty, odważny (broniący swych przekonań), przebaczący, pomocny (pracujący dla dobra innych), uczciwy (szczerzy, prawdomówny), obdarowany wyobraźnią (śmiały, twórczy), niezależny (dążący do samorealizacji, samowystarczalności), intelektualista (inteligentny, myślący), logiczny (konsekwentny, racjonalny), kochający (uczciwy, czuły), posłuszny (obowiązkowy, pełen szacunku), grzeczny, odpowiedzialny (niezawodny, godny zaufania), opanowany (powściągliwy, odznaczający się samodyscypliną)³⁸.

Wojciech Pasterniak, przyjmując istnienie rzeczywistości uniwersalistycznej (przemijającej, przygodnej, materialnej) i transcendentalnej (niezamierzonej, duchowej, wiecznej), wymienia odpowiadające im wartości niesamoistne i samoistne³⁹.

Wartości ponadkulturowe, ponadczasowe⁴⁰, czyli samoistne, są przejawami tego, co wieczne, niezmiennie. Mają one wymiar ponadkulturowy. Człowiek ich nie tworzy, tylko odkrywa⁴¹.

Stanisław Ossowski wyróżnia wartości uznawane i odczuwane. Pierwsze są własnością środowiska społecznego, a równocześnie elementem norm jego postępowania. Z kolei wartości odczuwane należą do poszczególnych jednostek społeczeństwa. Są częścią immanentną ich osobowości, ukształtowanej w procesie internalizacji⁴².

Janusz Sztumski dzieli wartości na: podstawowe (właściwe dla danego systemu społecznego), wtórne (wynikające z podstawowych, będące ich rozwinię-

³⁸ M. R o k e a c h: *Beliefs, attitudes and values*. San Francisco 1968.

³⁹ W. P a s t e r n i a k: *Piękno i sacrum. U podstaw pedagogiki teonomicznej*. Poznań 1998.

⁴⁰ N. H a r t m a n: *Problem wartości w filozofii współczesnej*. W: W. G a l e w i c z: *N. Hartman*. Warszawa 1987.

⁴¹ W. S t r ó ż e w s k i: *W kręgu wartości*. Kraków 1992.

⁴² S. O s s o w s k i: *Z zagadnień psychologii społecznej*. T. 3. Warszawa 1967.

ciem lub konkretyzacją), indywidualne (prywatne, stanowiące wytwór poszczególnych ludzi)⁴³.

Zdzisław Cackowski wymienia wartości uniwersalne i partykularne. Mogą one być ujmowane adekwatnie lub nieadekwatnie. O adekwatnym ujmowaniu wartości uniwersalnych mówimy wówczas, gdy żadnej z nich nie instrumentalizuje się na partykularny użytek i nie uogólnia ich w imię grupowego interesu. Nieadekwatne ujmowanie uniwersalnych wartości przybiera dwie postacie. Pierwsza z nich polega na partykularyzowaniu tego, co uniwersalne. Oznacza to zawłaszczenie wartości uniwersalnych. Natomiast druga postać nieadekwatności sprowadza się do nieuprawnionej uniwersalności tego, co partykularne⁴⁴.

Krystyna Ostrowska wyszczególnia wartości sensotwórcze (uniwersalne, duchowe, zanurzone w świecie transcendencji) i instrumentalne (użytkowo-pragmatyczne). Ostatnie z nich służą realizacji wartości uniwersalnych. Mają one charakter porządkujący bieżącą aktywność jednostki⁴⁵.

Ryszard Jedliński wyróżnia następujące wartości:

- transcendentne (Bóg, świętość, wiara, zbawienie),
- uniwersalne (dobro, prawda),
- estetyczne (piękno),
- poznawcze (wiedza, mądrość, refleksyjność),
- moralne (bohaterstwo, godność, honor, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, skromność, szczerść, uczciwość, wierność),
- społeczne (demokracja, patriotyzm, praworządność, solidarność, tolerancja, rodzina),
- witalne (siła, zdrowie, życie),
- pragmatyczne (praca, spryt, talent, zaradność),
- prestiżowe (kariera, sława, władza, majątek, pieniądze),
- hedonistyczne (radość, seks, zabawa)⁴⁶.

Diane Tillman i Pilar Quera Colomina wyróżniają wartości odnoszące się do: łagodności, szacunku, miłości, szczęścia, wolności, odpowiedzialności, uczciwości, pokory, tolerancji, prostoty, współdziałania, jedności⁴⁷.

Janusz Gajda dzieli wartości ze względu na ich:

- materię (rzeczy i idee) — wartości materialne i duchowe,
- zasięg (powszechność odczuwania) — uniwersalne (powszechne, ogólnoludzkie) i jednostkowe,
- czas — historyczne i aktualne,

⁴³ J. Sztumski: *Spółeczeństwo i wartości*. Katowice 1992.

⁴⁴ Z. Cackowski: *Prawda a posłuszeństwo*. Warszawa—Lublin 1994.

⁴⁵ K. Ostrowska: *W poszukiwaniu wartości*. Gdańsk 1998.

⁴⁶ R. Jedliński: *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową*. W: *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*. Red. Z. Uryga. Kraków 1998.

⁴⁷ D. Tillman, P.Q. Colomina: *Wychowanie w duchu wartości. Wchodzenie w świat 3—7 lat. Program edukacyjny*. Tłum. R. Zawadzki. Warszawa 2004.

- trwałość — trwałe i chwilowe,
- strefę zaangażowania — uczuciowe i intelektualne,
- ogólną ocenę — godne (pozytywne) i negatywne (antywartości)⁴⁸.

Janusz Homplewicz trafnie zauważa, że sam zestaw wartości „przypomina jedynie paletę barw, choćby najpiękniej i najpełniej, najbogaciej zestawionych — i jest to zaledwie tylko wstępna propozycja tego, co można z tych farb uczynić na płótnie”⁴⁹.

Wartości poznawcze i uniwersalne

Dla edukacji i nauk o niej podstawowe znaczenie mają wartości poznawcze⁵⁰. Zalicza się do nich: odkrywczość, prawdziwość, twórczość⁵¹. Należą tu także: podmiotowość uczestników edukacji, wolność⁵², odpowiedzialność⁵³, autentyzm, spotkanie, dialog⁵⁴, zaangażowanie, altruizm⁵⁵, wizja, wola, odwaga, nadzieja, szacunek⁵⁶.

Zdaniem Stanleya J. Spanbauera, naczelną wartością edukacji jest jasna, klarowna i uporządkowana wiedza. „Ona, zmieniając człowieka, ustawia go w coraz to innych szeregach. Jest odniesieniem do pragnień, niechwilowych i ponadto widzianych przez pryzmat osobniczych wartości. Jest wartością w kształceniu jednostki i jej własnością. O tym, jak ważną odgrywa rolę, jednostka dowiaduje się najczęściej wtedy, gdy podejmowanie decyzji uwarunkowane jest jej posiadaniem”⁵⁷.

⁴⁸ J. Gajda: *Wartości...*, s. 12—13.

⁴⁹ J. Homplewicz: *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów 1996, s. 146. O wielu wartościach prezentowanych w książkach w wydawniczej serii pedagogicznej *Nauczyciele — Nauczycielom*, której inicjatorką i redaktorką jest Bronisława Dymara, piszę w: *Ewenement zrodzony z pasji, talentów i serca*. „Wychowanie na co dzień” 2006, nr 7—8, s. 7—12.

⁵⁰ S. Palka: *Wartości poznawcze we współczesnej pedagogice teoretycznie i praktycznie zorientowanej*. W: *Pedagogika ogólna...*

⁵¹ T. Giza: *Twórczość jako wartość w edukacji*. W: *Pedagogika ogólna...*

⁵² T. Gadacz: *Wychowanie do wolności*. W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. H. Kwiatkowska. Warszawa 1994.

⁵³ R. Ingarden: *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*. W: *I d e m*: *Książeczka o człowieku...*

⁵⁴ J. Tarnowski: *Człowiek — dialog — wychowanie*. „Znak” 1991, nr 9; *I d e m*: *O użyteczności niektórych kategorii personalistycznych dla pedagogiki*. „Kultura i Edukacja” 1993, nr 2.

⁵⁵ M. Łobocki: *Altruizm a wychowanie*. Lublin 1998.

⁵⁶ K. Ablewicz: *Szacunek — zapoznany warunek kultury pedagogicznej*. W: *Spór o wartości w kulturze i wychowaniu*. Red. F. Adamski. Kraków 1991.

⁵⁷ S.J. Spanbauer: *First in Education... Why not?* New York 1987.

U źródła wartości poznawczych znajduje się prawda. Jest ona zawsze czymś, jest odbiciem rzeczywistości. Jak wiadomo, edukacja ma przybliżać do prawdy. Zdobywanie wiedzy nie zawsze temu służy. Dzieje się tak wtedy, gdy chodzi o wiedzę o tym, co kochamy. A kochamy to, co istnieje, o czym myślimy, przez to może być okazją do znalezienia prawdy lub błędu. Pedagogika przyznaje prawdzie prym w strukturze wartości. Zakładano, że świadomość prawdy implikuje aktywność ucznia skierowaną na jej poszukiwanie i urzeczywistnianie. W praktyce dostrzega się wyraźny rozróżnienie między wiedzą, deklaracjami i czynami w poszukiwaniu i tworzeniu prawdy. Dlatego wychowanie do prawdy i w niej stanowi jedno z podstawowych zadań edukacji oraz nauk o niej. Prawda sama w sobie stanowi cel i istotę poznania. Nic dziwnego, że jest ona w centrum teorii i praktyki edukacji.

Filozofowie lubią zastępować kategorię prawdy rozmaitymi odmianami pragmatyzmu. W niczym to jednak nie zmienia faktu, że największy z nich, uprawiając filozofię, dążą do (poszukują) prawdy, czy tylko zbliżenia się do niej. Chcą po prostu poznać to, co jest. Przeciwnością prawdy jest jej brak. Kłamstwo to coś więcej. To świadomy wybór zła. Niestety, zadomowiło się ono w wolnorynkowej demokracji. Stało się zasadą funkcjonowania polityki, biznesu, środków masowego przekazu. Nie omija też edukacji⁵⁸.

Wartości poznawcze kierują samodzielnym, niezależnym myśleniem w polemikach i badaniach. Są one niczym gwiazdy przewodnie nauki. Tworzą etos nauki. Robert King Merton wyróżnia następujące normy etosu nauki: uniwersalizm, komunizm, bezinteresowność i zorganizowany sceptycyzm⁵⁹.

Uniwersalizm przypisuje twierdzeniom nauki powszechną ważność, komunizm z kolei oznacza, że prawa i twierdzenia nauki są własnością wspólną, bezinteresowność jest normą podtrzymywaną przez odpowiedzialność wobec wspólnoty uczonych. Zorganizowany sceptycyzm stanowi normę nakazującą sprawdzanie. Czy nowe? Czy jest wystarczająco uzasadnione? Czy rozumowanie prowadzące do odkrycia jest spójne, nie zawiera błędów i nie pomija istotnych faktów?

Jerzy Kubin poszerzył normy etosu o listę wartości poznawczych⁶⁰. Są to:

1. Niezależność myślenia — „nie uczonego o chmury”, odpornego na nowinki i pokusy politycznych stronnictw, nieufnego wobec nacisków otoczenia, które sądzi tak, „jak myśli”.

⁵⁸ W. Chudy: *Filozofia kłamstwa. Kłamstwo jako fenomen zła w świecie osób i społeczeństw*. Warszawa 2003.

⁵⁹ R.K. Merton: *Teoria i demokratyczny ład społeczny*. W: Idem: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Przeł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski. Wstęp J.J. Wiatr. Warszawa 1982.

⁶⁰ J. Kubin: *Kultura intelektualna*. W: *Edukacja i kultura. Idea i realia interakcji*. Red. I. Wojnar. Warszawa 2006, s. 146.

2. Jasność myśli — będąca przeciwieństwem chaosu; w warstwie słownej — bełkotu, także nieświadomości istnienia właściwej wiedzy; braku rozumienia znaczenia jakiegoś terminu czy symbolu; niekiedy stanowi pułapkę schematów lub zbyt „grubych” kategorii, które czynią niewidocznymi nikłe, lecz znaczące różnice.

3. Ogólność — jako prawidłowe uogólnienie zjawisk powtarzalnych zabezpiecza przed retorycznymi „trickami”, wyraża potrzebę „porządnego myślenia” i obiecuje owocność dedukcji.

4. Owocność poznania — jest odwrotnością jałowości; zawiera załączki nowych odkryć i zwiększa moc predyktywną uzyskiwanej wiedzy.

5. Twórczość i nowość — stanowią o randze osiągnięć uczonego, budują świat wiedzy naukowej i dokonują rewolucji w tym świecie.

6. Dociekliwość — jest zaprzeczeniem powierzchowności; nie zadowala się infantylnymi wyjaśnieniami, jak w historyjce o Jasiu, który sam wymyślił pytanie: „dlaczego drzewa nie chodzą?” i sam znalazł na nie odpowiedź: „bo lasy by się porozchodziły”.

7. Analogia — ma wartość głównie heurystyczną.

Janusz Gajda ukazuje prawdę jako wartość ponadczasową. Zauważa, że prawda jest jedna. Nie ma prawd częściowych i różnych półprawd. Spory o charakterze roszczeniowym rozstrzyga sąd. Rozbieżność stanowisk w nauce weryfikuje praktyka. W obu przypadkach u podstaw wydawania orzeczeń znajduje się prawda. Czyny i poglądy określa się w kategoriach prawdziwości.

Jakkolwiek do prawdy wychowują rodzice, nauczyciele, społeczeństwo, to jednak obowiązek ten spoczywa przede wszystkim na uczniach, którzy muszą poszukiwać prawdy, szerzyć ją i nauczyć się odróżniania jej od fałszu⁶¹. Coraz bardziej na powszechności zyskuje pogląd, że do pierwszoplanowych zadań edukacji należy umacnianie wśród jej uczestników wartości uniwersalnych. Pogląd ten znalazł odzwierciedlenie w raporcie Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej. Jego autorzy zredukowali wartości uniwersalne do postaw. Tymczasem interesujące nas wartości nie są redukowalne i relatywne⁶².

W naukach o edukacji odradza się dążenie do odczytywania i poszukiwania wartości uniwersalnych, silnie zakorzenionych w tradycji humanistycznej, w doświadczeniu ludzkim. Należą do nich: prawo do życia i wolności, podmiotowość i tożsamość człowieka, swobody obywatelskie, życie wolne od zagrożeń wojną, demokracja, pluralizm, tolerancja, godziwy poziom życia, samorealiza-

⁶¹ J. G a j d a: *Wychowanie do prawdy*. Lublin 1995; I d e m: *Honor, godność, człowieczeństwo*. Lublin 2000.

⁶² Zob. *Edukacja w warunkach zagrożenia. Podstawowe tezy raportu Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej*. Warszawa—Kraków 1990. Zob. także: K. D e n e k: *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*. Zielona Góra 1996; J. Ż y c i ń s k i: *Medytacje sokratejskie*. Lublin 1991; *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Warszawa—Kraków 1989.

cja, rodzina, edukacja, zdrowie i jego ochrona⁶³. Wartości uniwersalne opierają się na dobru w sensie bezwzględny. Mają charakter autoteliczny. Cechuje je powszechność i trwałość. Zostały one ukształtowane w rozwoju ludzkości. Jakkolwiek nie są one akceptowane przez wszystkich ludzi w każdej epoce i pod każdą szerokością geograficzną, to jednak są na tyle powszechne, że można je uznać za ogólnoludzkie. Zalicza się do nich: cnotę, nadzieję, sprawiedliwość, odpowiedzialność, miłość, szacunek do osób starszych, rodziców, poczucie obowiązku, dobro, pracowitość, humanizm, troskę o rodzinę, autorytet, świadomość etniczną, kulturową, religijną⁶⁴.

Krystyna Chałas słusznie opowiada się za realizacją w edukacji szkolnej — poza wartościami ogólnymi — także takich wartości osobowych, jak: „religia, wiara, zbawienie, nadanie sensu życiu, życie rodzinne, szczęście osobiste, szczęśliwa miłość, miłość bliźniego, likwidacja nędzy i głodu na świecie, braterstwo między narodami, praca dla społeczeństwa, dobrobyt. Decydują one o orientacji życiowej i wyznaczają, w jakim duchu i w jakim kierunku rozwiązywane będą poszczególne problemy życiowe. Stanowią one klucz do zrozumienia hierarchii wartości”⁶⁵. Dopełniają je następujące wartości życia codziennego: zdrowie, rodzina, szczęście rodzinne, sumienność, uczciwość, honor, dom, wspólnota, „stół”, „chleb”, odpowiedzialność, posłuszeństwo, opanowanie, cierpliwość, odwaga, dobroć, koleżeństwo, czystość, wierność, samodzielność, umiejętność bycia sobą, komfortowe życie, lojalność, wytrwałość, prawdomówność, praca, pracowitość, łagodność, ufność, uprzejmość, udzielanie pomocy innym ludziom, punktualność, systematyczność, dyskrecja, szczerość, stałość przekonań, szacunek, poszanowanie życia, pokora, przebaczenie, wyrzeczenie, jałmużna, dobre obyczaje, sława⁶⁶.

Poza wartościami osobowymi istotną rolę w edukacji odgrywa wartość społeczna. Do niej należą: „ojczyzna, naród, Kościół, patriotyzm, niepodległość, praworządność, tradycja narodowa, prawa człowieka, godność człowieka, wolność, pokój, tolerancja, sprawiedliwość, równość społeczna, zabezpieczenie społeczne demokracji, solidarność”⁶⁷. Stanowią one podstawę porozumienia i działania społecznego.

Jan Paweł II w encyklice *Fides et ratio* podkreśla, że „tylko dzięki prawdziwym wartościom człowiek może stawać się lepszy, rozwijać w pełni swoją naturę. Człowiek nie znajduje prawdziwych wartości, zamykając się w sobie, ale

⁶³ T. L e w o w i c k i: *Aksjologia i cele edukacji*. „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1993, nr 2; I d e m: *Przemiany oświaty*. Warszawa 1997.

⁶⁴ F. A d a m s k i: *Prawda jako zasada życia społecznego i zadanie wychowania*. W: *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*. Red. F. A d a m s k i. Kraków 1999; B. S z t u m s k a: *Nauczyciel wobec wartości ogólnoludzkich*. W: *Wartości humanistyczne a problemy współczesnego świata*. Red. S. F o l a r o n. Częstochowa 1993.

⁶⁵ K. C h a ł a s: *Wychowanie ku wartościom...*, s. 63.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ Ibidem, s. 64.

otwierając się i poszukując ich także w wymiarach transcendentnych wobec niego samego. Jest to warunek, który każdy musi spełnić, aby stać się i wzrastać jako osoba dojrzała”⁶⁸.

Rola wartości w edukacji

Wartości odgrywają istotną rolę w edukacji. Są jej rdzeniem. Stają się nim wtedy, gdy przenikają cały proces wychowania⁶⁹. Józef Półturzycki trafnie zauważa, że „wykształcenie w dobie edukacji ustawicznej staje się nie tylko podstawową, ale stałą wartością zgodnie z zasadą »uczyć się, by być«”. Jego zdaniem, „uznanie i propagowanie wartości stanowi istotną podstawę kierunkowej orientacji procesów wychowania i kształcenia”⁷⁰.

Jak uczy Bruno Schulz: „Istotą rzeczywistości jest sens. Co nie ma sensu, nie jest dla nas rzeczywiste. Każdy fragment rzeczywistości żyje dzięki temu, że ma udział w jakimś sensie uniwersalnym”⁷¹. Czy istnieje dla nauk o edukacji i praktyki szkolnej coś bardziej racjonalnego niż poszukiwanie sensu życia ludzkiego? Wyraża go świat wartości. Są one podstawą tożsamości, podmiotowości, fundamentem zdrowia psychicznego i autokreacji uczestników procesu kształcenia⁷².

Wartości uniwersalne i inne to główny problem edukacji szkolnej. Występują w niej jako system norm rzutujących na poczynania nauczycieli i uczniów. Podczas kształcenia odwołujemy się do wartości, które uczniowie mogą zaakceptować, a nawet identyfikować się z nimi. Wartości są kategorią edukacji. Pociągają one dzieci. Zmuszają do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji. Dlatego trzeba uczynić wszystko, żeby wartości mogły być rozpoznawane, rozumiane, akceptowane i respektowane⁷³. Proces kształcenia jest kreowaniem ciągów poznawczych jako sytuacji aksjologicznych, w których uczeń ma możliwość poznania, zrozumienia, przyjęcia (lub odrzucenia) i włączenia wartości w strukturę własnego doświadczenia. Wybory te stanowią o istocie jego

⁶⁸ Jan Paweł II: *Fides et ratio*. Tarnów 1998, s. 43.

⁶⁹ A. Karpieńska: *W kręgu powodzeń i niepowodzeń edukacyjnych*. W: *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*. Red. E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski. Poznań 2003; E. Kobylecka: *Rozpoznawanie wartości przez uczniów szkół średnich w procesie edukacji*. Poznań 2004.

⁷⁰ J. Półturzycki: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Płock 2002, s. 54.

⁷¹ B. Schulz: *Motywacja rzeczywistości*. W: *Proza*. Red. B. Schulz. Kraków 1973.

⁷² K. Denek: *Podmiotowość nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia i jej uwarunkowania*. „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1994, nr 4—5; A.H. Masłowski: *Motywacja i osobowość*. Warszawa 1990; B. Suchodolski: *Przestrzeń edukacyjna*. Zielona Góra 1995.

⁷³ W. Pasterniak: *Przestrzeń edukacyjna*. Zielona Góra 1995.

wolności. Przygotowanie młodego pokolenia Polaków do odpowiedzialnej wolności pozostaje wciąż zaniedbaną w programach kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli propozycją pedagogiki personalistycznej⁷⁴. Nie można pominąć faktu, że uczeń tworzy sobie dzięki doświadczeniu hierarchiczny system wartości, postaw i przekonań. Te ostatnie są wyrazem zinternalizowanego układu wartości.

Z przeprowadzonych w latach 1980—2007 przez Zakład Dydaktyki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki, a następnie na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu badań nad wartościami wynika, że mają one nader często znikomy wpływ na zachowania uczniów. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy nie znajdują oni w wartościach należnego oparcia, gubią się w sprzecznych dążeniach, tracą swoją tożsamość i podmiotowość. Łatwo wtedy mogą akceptować tolerancję i wolność, a równocześnie być nietolerancyjni i opresyjni w postępowaniu. Dlatego w edukacji szkolnej trzeba uczyć jej uczestników życia według wartości.

Rola wartości w życiu młodzieży stawia przed systemem oświaty konieczność objęcia jej edukacją aksjologiczną. Oznacza ona wielostronny, kulturowy i pedagogiczny proces, a zarazem syntezę wyników całościowego formowania człowieka, realizowanego na kanwie ewolucyjnego poznawania i interioryzowania wartości jako wielorakich dóbr i idei stanowiących w życiu ludzi realność oraz perspektywę ich podmiotowych wyborów, zaświadczających równocześnie o ich etycznej jakości. Edukacja aksjologiczna stanowi dziś — w epoce relatywizmu — najbardziej priorytetową część teologicznej formacji współczesnych ludzi⁷⁵.

Zamiast zakończenia

Dlaczego wartości w wielu dyscyplinach badawczych stają się coraz żywszym przedmiotem zainteresowania? Problematyka wartości jest istotna dla procesów demokratyzacji i globalizacji, integracji państw Europy⁷⁶, dokonującej się w Polsce transformacji systemowej, reformowania jej systemu edukacji, zgodnie z wyzwaniami stulecia wiedzy, złożonymi, zmiennymi wymaganiami wewnętrznego i międzynarodowego rynku pracy⁷⁷.

⁷⁴ C. Cartnik: *Personalizm*. W: *Gdy osobowość horyzontem wychowania*. Red. J. Homplewicz. Rzeszów 1997.

⁷⁵ Z. Łomny: *Edukacja aksjologiczna wyzwaniem epoki. Od regionalizmu do planetaryzmu*. W: *Pedagogika ogólna...*

⁷⁶ *Szkoła i edukacja europejska*. Red. J. Kropiwnicki. Cz. 1. Jelenia Góra 2001; *Szkoła i edukacja europejska*. Red. J. Kropiwnicki. Cz. 2. Jelenia Góra 2002.

⁷⁷ K. Denek: *Ogląd kształcenia z perspektywy rynkowej*. „Edukacja Medialna” 2001, nr 2.

Edukacja w szkole m.in. sprawia, że uczeń może „więcej wiedzieć, mądrzej żyć i uczyć się świadomie”⁷⁸. Ma ona wyposażać uczniów w mocne podstawy wiedzy teraz, aby później było na czym bazować, uświadomić im, że istnieją instytucje kształcenia równoległego i nauczyć korzystania z oferowanych przezeń bogatych ofert.

Transformacja systemowa sprzyja zwrotowi doktryn ewaluacyjnych ku pedagogice humanistycznej⁷⁹, w stronę kształcenia i wychowania w duchu zaufania, żmudnej perswazji i cierpliwego dialogu. Warto przypomnieć, że terminem „humanizm” po raz pierwszy nie posłużył się filozof czy filolog, lecz niemiecki pedagog Friedrich Immanuel Niethammer⁸⁰.

Pedagogika humanistyczna uzmysławia nam, że praca dydaktyczno-wychowawcza w znacznej mierze zdeterminowana jest przez wartości⁸¹. Jej celem jest pomoc uczniom w poznawaniu i rozumieniu nie tylko otaczającej rzeczywistości, lecz także wartości; chodzi o to, by w zgodzie z nimi móc żyć godnie i szczęśliwie⁸². Stawia ona uczniów w centrum swoich zainteresowań. Stanowią oni dla niej wartość samą w sobie, wartość bezwzględną i niepozwartą⁸³. Łatwo zauważyć, że pedagogika humanistyczna powstała w opozycji do instrumentalnego traktowania człowieka.

Uczniowie jako istoty aksjologiczne są otwarci na wartości. To one stanowią o sensie ich życia. Rozstrzygają w różnego rodzaju uczuciach, takich jak: radość, smutek, miłość, nadzieja⁸⁴. Młodzież na czele listy wartości sytuuje: miłość, przyjaźń, szczerłość, prawdomówność, uczciwość. Świadczy to o tym, że — zdaniem młodzieży — trzeba „być”, a nie „mieć”. To właśnie relacje międzyludzkie, budowane na wskazanych wartościach, są dla młodzieży najważniejsze⁸⁵.

Podczas nauki następuje proces krystalizowania się systemu wartości uczniów. Pojawiają się w nich wartości związane z rolami obywatelskimi, społeczno-politycznymi, rodzinnymi i zawodowymi. Uczniowie są podmiotowym sensem wartości. Są nimi i też w sensie wartości pojmowanych opacznie, antywartości czy ich negatywów. Zawsze one zwracają się przeciwko nim.

⁷⁸ J. Delors: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Warszawa 1998.

⁷⁹ T. Lewowicki: *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*. „Edukacja” 1999, nr 1; A. Nowak: *Pedagogika humanistyczna — stan, dylematy, nadzieje*. W: „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”. T. 48. Kraków 1995.

⁸⁰ F.I. Niethammer: *Der Streit des Philantropismus und des Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit*. Jena 1808.

⁸¹ M. Tomasello: *Kulturowe źródło ludzkiego poznania*. Warszawa 2002.

⁸² S. Ruciński: *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*. Warszawa 1988.

⁸³ B. Suchodolski: *Alternatywna pedagogika humanistyczna*. Kraków 1990.

⁸⁴ R. Spaermann: *Podstawowe pojęcia moralne*. Lublin 2000.

⁸⁵ T. Biernat: *Społeczno-kulturowe uwarunkowania światopoglądu młodzieży w okresie transformacji*. Toruń 2006; M. Pietrzak: *Wartości w ocenie młodzieży licealnej*. „Nowa Szkoła” 2007, nr 8.

Istnieje ścisły związek między edukacją przez sztukę a wartościami. Dlatego istnieje potrzeba ujmowania treści dydaktyczno-wychowawczych szkoły w kontekście ponadindywidualnego świata wartości i ich klaryfikacji. Innymi słowy, uniwersalne wartości powinny warunkować proces kształcenia⁸⁶. Uważa się, że w Polsce transformacja systematyczna zakończy się sukcesem dopiero wówczas, gdy nastąpią trwałe zmiany w wartościach i mentalności obywateli⁸⁷. Edukacja szkolna rozumiana jako proces dydaktyczno-wychowawczy powinna uformować w młodzieży zdrowy trzon osobowości. Wyraża się on w prawidłowym stosunku do własnej osoby, otwartym i kooperatywnym stosunku do innych ludzi i zaangażowanej postawie wobec własnych obowiązków w pracy i nauce. Nie może nie odwoływać się do wartości.

Cech wartości nie postrzega się jednostkowo, lecz w całości. Mówi się o nich w sposób rozczłonkowany w zależności od przyjętej perspektywy: filozoficznej, humanistycznej, socjologicznej, psychologicznej, pedagogicznej czy ekonomicznej.

Analiza dotychczasowych badań nad wartościami wykazuje, że w definiowaniu wartości panuje tu pluralizm teoretyczny, metodologiczny i metodyczny. Dominuje w nim paradygmat badawczy o charakterze: proces — wynik. Poszukiwań badawczych z tego zakresu nie wyróżnia jednoznaczna aparatura pojęciowa. Zamiast badań kompleksowych, szeroko tematycznych i długoterminowych, przeważają studia mikrotematyczne i krótkoterminowe. Brak jednolitego metodologicznego podejścia do określania różnych aspektów wartości stanowi przeszkodę w porównywaniu i bilansowaniu badań pod względem uzyskiwanych rezultatów. Czy dla tych potrzeb nie warto sięgnąć po techniki klaryfikacji wartości⁸⁸?

Z zasygnalizowanych niedostatków określania poszczególnych kontekstów wartości wynikają źródła ich przewyżczania. Trzeba przede wszystkim ściślej je wiązać z istotą procesu kształcenia i oprzeć na trwalszych założeniach metodologicznych.

⁸⁶ W. Cichoń: *Wartości — człowiek — wychowanie*. Kraków 1996.

⁸⁷ T. Hejnicka-Bezwińska: *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz 1997; S. Wielgus: *O odrodzenie wychowania*. Płock 2000.

⁸⁸ L.E. Raths, M. Harmin, S.B. Simon: *Values and teaching*. Toronto—London—Sidney 1978; por. także K. Denek: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń 1999; S.B. Simon, R.C. Hawley, D.D. Britton: *Krystalizacja wartości. Ćwiczenia pisemne dla rozwoju osobowego*. Przekł. P. Kwieciński. Toruń 1992.

Kazimierz Denek

Education based on values

S u m m a r y

The education towards values has become a challenge and task of the contemporary education. A rich overview of the literature connected with values and their role in education proves that values are still the subject of humanistic and social interests. Values do not function individually, yet they form systems. They are not stable; undergo changes in line with cultural and socio-economic, and progressive systemic transformations. The text discusses the notion and origin of values, functions and categories of values, as well as gives a detailed description of cognitive and universal values. In conclusion, the author of the article emphasizes a great role of values in education and humanistic pedagogy.

Kazimierz Denek

Education basée sur des valeurs

R é s u m é

L'éducation vers des valeurs est devenue un défi et un objectif de l'éducation moderne. Dans une riche littérature sur le problème des valeurs et sur leur rôle dans l'éducation l'auteur démontre qu'elles sont toujours l'objet de recherches humaines et sociales. Les valeurs ne fonctionnent pas isolées mais dans des systèmes ; elles n'ont pas de caractère stable. Elles se métamorphosent selon des changements culturels et sociaux-économiques et une transformation progressive du système. Le texte approche la notion et la genèse de la valeur, ses fonctions et ses catégories ; il contient aussi une description détaillée des valeurs cognitives et universelles. Dans la conclusion l'auteur souligne un grand rôle des valeurs dans l'éducation et dans la pédagogie des sciences humaines.

Jadwiga Uchyła-Zroski

Uniwersytet Śląski
Katowice

Aktywność twórcza studentów a cele kształcenia pedagogiki twórczości

Sylwetka nauczyciela muzyki

Kwestia osobowości nauczyciela i jego kompetencji jest wciąż żywo dyskutowana i podejmowana w wielu środowiskach akademickich. Sylwetka absolwenta nakreślona w *Rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23.09.2003 roku* wskazuje między innymi, iż absolwent studiów o specjalności nauczycielskiej — w tym kierunków pedagogiczno-artystycznych, powinien być przygotowany do kompleksowej realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych szkoły. Przygotowanie do zawodu nauczyciela powinno prowadzić do nabycia kompetencji w następujących zakresach:

- dydaktycznym i artystycznym; jako zespół umiejętności artystycznych i pedagogicznych,
- wychowawczym i społecznym; związanym z umiejętnością rozpoznawania potrzeb ucznia oraz zdolnością do współpracy w różnych relacjach międzyludzkich,
- kreatywnym; wyrażającym się zdolnością działań twórczych, innowacyjnością i niestandardowością działań w powiązaniu ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością,
- prakseologicznym, wyrażającym się skutecznością w planowaniu, realizacji, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych i artystycznych,
- komunikacyjnym; wyrażającym się skutecznością zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych,
- informacyjno-medialnym; wyrażającym się umiejętnością korzystania z technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz ich stosowania w nauczaniu.

Kompetentny nauczyciel muzyki to pedagog-artysta mający zespół cech osobowych, a także pełnomocnictw i uprawnień nauczycielskich, artystycznych, dysponujący możliwością decydowania o wielu sprawach związanych z kształceniem i wychowaniem, którego podłożem jest odpowiednie przygotowanie i wykształcenie głównie w zakresie wiedzy muzycznej, ogólnej oraz doświadczeń zawodowych. **Kompetencje nauczycielskie to także zakres zagadnień związanych z wykonywanym zawodem nauczyciela muzyki, dyrygenta, kierownika zespołu muzycznego, działacza kultury.** Kompetentny nauczyciel muzyki działa na rzecz sztuki i jej walorów poznawczo-kształcących, wychowawczych w środowisku szkolnym, pozaszkolnym, ruchu amatorskim oraz w instytucjach kulturalno-oświatowych. Sylwetka nauczyciela muzyki powinna odpowiadać potrzebom oświatowym, oczekiwaniom jego środowiska, a w szczególności potrzebom dziecka.

Wybrane zasady dydaktyki twórczości

Niemal każdy autor programu nauczania zaleca nauczycielom stosowanie w pracy z dzieckiem ćwiczeń twórczych. Umiejętności polegające na wdrażaniu ćwiczeń muszą posiadać już w trakcie studiów studenci. Na tematykę przedmiotu: pedagogika twórczości realizowanego na studiach licencjackich III roku Instytutu Muzyki w Cieszynie, składają się następujące zagadnienia dydaktyczne:

- zdolności i uzdolnienia twórcze — podstawy teoretyczne problematyki,
- twórczość i jej istota, proces twórczy i jego ograniczenia,
- zdolności i uzdolnienia jako niezbędne warunki działalności twórczej,
- funkcje twórczości w rozwoju; dziedziny twórczej działalności dzieci i młodzieży,
- zachowania ekspresyjne dzieci i młodzieży jako naturalny przejaw aktywności twórczej,
- ekspresja dziecięca a twórczość,
- twórcze opanowanie i używanie „języka sztuki” przez dziecko:
 - twórczość literacka dzieci i młodzieży i jej związki z muzyką,
 - twórczość plastyczna i muzyczna dzieci i młodzieży (wzajemne relacje np. forma, kolorystyka, dynamika, rytm, harmonia, linia),
- cechy twórczości muzycznej dziecka:
 - dziecięce wytwory wokalne,
 - gra na instrumentach źródłem przeżyć estetycznych i twórczych działań,
 - rodzaje działań twórczych dziecka wyrażone ruchem,
- bariery kształcenia postawy twórczej uczniów w procesie wychowania muzycznego,

— nauczyciel poszukiwaczem innowacji dydaktycznych, jako potrzeba współczesności.

Gdzie można szukać pomysłów twórczych w pracy z uczniem na różnych szczeblach nauczania? Oto niektóre możliwości i propozycje działań dydaktycznych:

- rytm i brzmienie mowy; rytm wiersza a rytm muzyki; dialogi i tematy rytmiczne, akompaniament rytmiczny,
- recytacja, parlando, wokaliza,
- układanie ilustracji muzycznych,
- próby układania najprostszych melodii,
- kanon, wariacje i inne formy muzyczne w działaniach twórczych dzieci i młodzieży,
- dwugłos: burdon, ostinato, kadencje; swobodne formy imitacyjne,
- rodzaje towarzyszenia harmonicznego,
- innowacyjne działania twórcze poza systemem dur-moll (dodekafonia; seria, sposoby przekształcania serii, atonalizm, układanie utworu).

Realizacji założonych celów kształcenia odpowiadają zasady dydaktyki twórczości. Zasady te podpowiadają studentom, jak należy realizować cele zajęć twórczych. Zawierają bowiem dyrektywy metodyczne, które wynikają z przyswojonej wiedzy podczas wykładów o procesie twórczym, a także najbardziej efektywnych sposobach wspierania własnego i uczniów potencjału zdolności twórczych. Do wiodących celów wychowania do twórczości należy zaliczyć:

1. Poszukiwanie i tworzenie wartości wspomagających aktywność twórczą.
2. Twórczy styl zachowań wyrażony określoną postawą wobec siebie i życia.
3. Stałe doskonalenie własnych zachowań twórczych.

Jak mówi Krzysztof Jan Szmidt: „Zasady dydaktyki twórczości to ogólne normy postępowania nauczyciela twórczości, które określają, jak należy realizować określone cele zajęć twórczych”¹. W założeniu tym znajomość zasad nauczania pomaga rozwiązywać różne dylematy teoretyczne i praktyczne pojawiające się w trakcie zajęć, przyczyniać się do zwiększenia atrakcyjności oraz efektywności działań uczniów i nauczyciela. Do ważnych kanonów rozwijania twórczości należy zaliczyć: wiedzę studenta o edukacyjnych uwarunkowaniach rozwoju twórczości (np. wiek, potencjał zdolności ogólnych i specjalistycznych, zainteresowania, warunki pracy twórczej, sposoby kierowania własnym procesem twórczym lub innych), wiedzę o czterech aspektach twórczości (wytwór jako dzieło twórcze, twórczość jako proces, cechy osobowe jednostki, czynniki wewnętrzne i zewnętrzne wspomagające i hamujące procesy twórcze).

Pośród wielu sformułowanych w literaturze przedmiotu zasad nauczania działań twórczych należy wymienić m.in. zaproponowane przez Brada Hennessey i Teresę Marię Amabile:

¹ K.J. Szmidt: *Pedagogika twórczości*. Gdańsk 2005, s. 263.

1. Pamiętaj, że dzieci będą bardziej twórcze, gdy będą się cieszyć tym, co robią.
2. Używaj rzeczowych nagród tak rzadko, jak to możliwe — w zamian zachęcaj do odczuwania dumy z dobrze wykonanej pracy.
3. Unikaj organizowania sytuacji rywalizacyjnych.
4. Umniejszaj znaczenie oceny prac dzieci, w zamian przekonuj je, by stały się bardziej kompetentne w rozpoznawaniu własnych silnych i słabych stron.
5. Zachęcaj dzieci bardziej do kontrolowania własnej pracy niż do polegania na twoich dokładnych obserwacjach, opisach procesu działania i sugestiach.
6. Kiedy tylko jest to możliwe, daj dzieciom swobodę w wyborze rodzaju i sposobu działania².
7. Otaczaj szczególną troską dzieci mające trudność w odkrywaniu i uzewewnętrznianiu własnych możliwości twórczych: muzycznych, słownych, ruchowych i innych.
8. Traktuj jednakowo i ciepło wszystkie wytwory pracy twórczej uczniów od czasu ich powstawania do finału.
9. Ucz myślenia w trzech etapach działań twórczych: myślenie koncepcyjne przed rozpoczęciem pracy, świadome korygowanie przebiegu pracy twórczej, umiejętne i krytyczne cieszenie się z jej wykonania.
10. Staraj się niwelować inhibitory (ograniczenia) pracy twórczej.
11. Aktywizuj stymulatory i wszelkie pozytywne formy wspomagające działania twórcze.
12. Wzbudzaj uczucia transcendentne do własnych działań twórczych w zakresie tworzenia muzyki wokalne, instrumentalnej, form ruchowych, zintegrowanych działań poliestetycznych i różnych możliwości wypowiedzi artystycznej³.

Z badań nad twórczością uczniów i studentów

Według Jensa Mursella, twórczość powinna być traktowana jako zasada dydaktyczna każdej lekcji i podstawa każdego kontaktu dziecka z muzyką. Twórczość jest aktem świadomym, często przemyślanym, korygowanym, opartym na artystycznej inwencji i wiedzy, jest wyrazem subiektywnych przeżyć⁴. Ważnym

² T.M. Amabile: *Growing Up Creative, Nurturing a Lifetime of Creativity*. W: K.J. Szmidt: *Pedagogika twórczości...*, s. 265.

³ Zob. J. Uchyla-Zroski: *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*. Katowice 2001.

⁴ Zob. M. Przychodzinska: *Wychowanie muzyczne — idee, treści, kierunki rozwoju*. Warszawa 1989, s. 138.

problemem w procesie twórczym jest poziom rozwoju wyobraźni, zdolności osobistej ekspresji. Są to dyspozycje kształtowane głównie przez sztukę. Postawa twórcza, według wielu autorów, jest zdolnością, którą można wykształcić w każdym człowieku. Rozwój wielorakich zdolności jest prawie nieograniczony i bardzo różnorodny. Inspiracja do tworzenia powinna płynąć z przeżycia sztuki, a nie z opisów komentarzy teoretycznych nauczyciela. Doświadczeni pedagodzy muzyki występują przeciw „kodyfikacji muzyki”, to jest nauczaniu jej teoretycznych zasad, i opisu tego wszystkiego, co prowadzi do poznania intelektualnego, a nie poprzez estetyczne doznania. Celem tworzenia jest doskonalenie ekspresji, postawy twórczej, obrona dziecięcej wyobraźni, jej oryginalności i szczerości, rodzenie się zainteresowań dla muzyki tworzonej przez kompozytorów. Proces twórczy jest najczęściej wielowątkowy i zintegrowany. Pod wpływem takich bodźców jak: tekst słowny, uroki przyrody, dzieło sztuki, doświadczenie wzruszeń powstaje napięcie poznawczo-emocjonalne, co jest podstawą przeżycia estetycznego, które prowadzi do twórczości. **Twórczość jest sposobem własnej wypowiedzi, wykazania się, próbą sprawdzenia umiejętności, zainteresowań, sprawdzenia samego siebie.** Dla wielu osób tworzenie muzyki w jej prostych formach jest czynnością trudniejszą niż jej wykonanie. **Tworzenie muzyki wymaga od wykonawcy pewnej dojrzałości intelektualnej, złożonych umiejętności muzycznych, znajomości zasad tworzenia i posługiwania się językiem sztuki.** Odtwarzanie muzyki wymaga jedynie podstawowych umiejętności zapamiętania tekstu i określonych możliwości odtwórczych np. śpiewu, gry na instrumentach, ruchu.

Twórczość jako specyficzna forma działalności człowieka urzeczywistnia się na terenie różnych obszarów ludzkiego życia. Jej przejawem jest działanie twórcze człowieka, czyli tworzenie. Twórczość artystyczna, podobnie jak inne dziedziny twórczości, ma własną problematykę i specyficzne nazewnictwo pojęciowe. W teorii i praktyce muzycznej komponować znaczy to samo, co tworzyć, powoływać do istnienia, zestawiać elementy muzyczne w całość w sposób niepowtarzalny i indywidualny. Twórczość muzyczna jest to proces świadomy, przemyślany i weryfikowany. Początkowe przejawy twórczości dziecięcej mają często charakter wypowiedzi swobodnych i spontanicznych. Są wyrazem kreatywności dziecięcej i ekspresji. W późniejszym okresie czasu przekształcają się w przemyślane działania twórcze. Stanowią pierwszy etap doświadczania muzyki. **Twórczą aktywnością uczniów najtrafniej kieruje twórczy nauczyciel, zwłaszcza gdy jest przekonany o wewnętrznych możliwościach każdego dziecka** oraz dysponuje umiejętnościami metodycznymi niezbędnymi do realizacji zadań twórczych. Przy współudziale studentów Instytutu Muzyki zostały opracowane kryteria oceny wytworów wokalnych uczniów. Propozycje kryteriów do analizy dziecięcej twórczości wokalne można przedstawić w formie cech muzycznych:

- Oryginalność pomysłów (pomysł całkowicie swój, częściowo nowy),
- liczba dźwięków melodii.

1. Śpiew: z tekstem, bez tekstu.
2. Analiza struktury melodii:
 - ciąg melodii: opadająca, wznosząca, wznosząco-opadająca, falująca, progresywna, inne pomysły,
 - kształt ciągu melodycznego: zamknięta, zawieszona, rozdzielona na dwie części, połączona w jedną logiczną całość, inne,
 - wariacyjna: rodzaje wariacji,
 - zakończenie melodii: na tym samym tonie, na niskim tonie w stosunku do dwóch poprzedzających dźwięków, inne.
3. Analiza materiału melodycznego: ambitus, liczba tonów, interwały.
4. Czystość intonacyjna: poprawna, detonowana, supratonowana.
5. Cechy rytmu:
 - wartości nut w takcie⁵.

Praktyczne działania twórcze studentów wymagają od nich wielu umiejętności muzycznych, interdyscyplinarnych, redakcyjnych, wewnętrznego polotu, kreatywności, dobrej znajomości muzycznych uzdolnień dziecka i jego psychiki.

Kreatywność działań twórczych studentów na zajęciach praktycznych obejmuje następujące zakresy:

- określanie celów zajęć, form pracy, metod twórczych,
- dobieranie właściwych stymulatorów działań twórczych,
- nabywanie umiejętności kierowania procesem twórczym (własnym i innych),
- układanie tekstów np. muzycznych, słownych, ruchowych, tanecznych,
- dobieranie formy muzycznej, według której ma powstać nowe dzieło, składu instrumentów, materiałów pomocniczych i przyborów,
- układanie scenariuszy przebiegu zajęć twórczych dla różnicowanego wiekiem odbiorcy,
- przewidywanie alternatywnie efektów działań twórczych,
- kształtowanie umiejętności samooceny i tolerancji wobec pomysłów „Innych”,
- inspirowanie do podejmowania coraz to trudniejszych działań twórczych,
- wzmacnianie poczucia własnej wartości.

Zamieszczone poniżej przykłady zadań twórczych studentów przybliżają poruszone wcześniej problemy teoretyczno-praktyczne.

Przykład 1. Z cyklu pt. *Poznajmy świat muzyki przez matematykę*

Tematyka: Pory dnia, integracja treści muzyczno-matematycznych

Ułóż muzykę do podanego tekstu lub opracuj tekst własny.

Odbiorcą jest dziecko 6—7-letnie⁶.

⁵ Zob. J. Uchyla - Zroski: *Muzyka*. „Nauczanie Początkowe” 1994/1995, nr 2, s. 118—124.

⁶ Teksty do działań twórczych są autorstwa studentów P. Gąsior, K. Jopek, S. Cirbusa IV roku, Instytutu Muzyki w Cieszylinie.

Zaprojektuj scenariusz zajęć muzyczno-ruchowych utrwalający pojęcia: pory dnia jako określenia czasu.

Stymulatory działań twórczych.

Treści muzyczne: ambitus do oktawy odpowiadający skali głosu dziecka, wartości nut oraz tempo dostosowane do charakteru muzyki i słów.

Pory dnia

Wesoło muzyka i słowa: Patrycja Gąsior

Wsta - waj ra - no, zjedz śnia-da-nie. Po po - lu-dniu o-biad zjedz.

5 A wie-czo-rem tuż przed spa-niem Szkla-nkę mle - ka wy - pij też.

9 Wcze-śnie je-szcze jest na spanie. Pó-żno tro-chę na czy - tanie.

13 A - le ba-rdzo wa-żne jest. A - by do-bry hu-mor mieć.

Przykład 2. Z cyklu pt. *W świątecznym nastroju*

Tematyka: Folklor muzyczny w działaniach twórczych studentów

Ułóż pastorałkę, w której wystąpią zwyczaje bożonarodzeniowe, instrumenty ludowe, gwara lub ułóż pastorałkę instrumentalną.

Stymulatory działań twórczych.

Treści muzyczne: odbiorcami muzyki są uczniowie od IV klasy szkoły podstawowej lub starsi. Podobieństwa i różnice słowne oraz muzyczne kolęd i pastorałek. Wykorzystaj wiedzę z przedmiotu folklor muzyczny do własnych działań twórczych.

Śpiesmy do Betlejem

Marszowo

muzyka i słowa: Katarzyna Jopek

Chord progression: F C F F C7 F Bb F C F

mf Śpie-smy do Be - tle-jem Po-wi-tać Dzie - cią-tko Co w staj-ni u-bo-giej Le-zy nie-bo - zą-tko.

2. Biermy piszczałki,
skrzypce, dudy, basy.
Coby zahuciały
poła, góry, lasy. (2×)

3. Zagromy wesoło,
pokłon mu łoddomy
I to, co najlepsze
w darze poskładomy. (2×)

Przykłady 3—5. Z cyklu pt. *Piosenki integrujące muzykę z matematyką*

Przeznaczone dla dzieci 6—7-letnich.

Przykład 3

Smutki

Swing

muzyka i słowa: Szymon Cirbus

Lyrics: Gdy na-cho-dzą cie - bie smu - tki Raz, dwa śpie-waj klaszcz i skacz

Lyrics: Wo-łaj przy-ja-ciół - ki nu - tki Niech od - pę-dzą szy - bko płacz.

Przykład 4

Motylek

Wesoło muzyka i słowa: Szymon Cirbus

Na ga-lą-zce siadł mo - ty - lek Zwin-ny lek - ki,

ma - ty. O-dpo-czy-wa, pa - trzy w nie - bo. Jest ra-do-sny ca - ty.

Przykład 5

Śnieżek

Andante muzyka i słowa: Szymon Cirbus

Trzy dni śnie-żek so - bic pa - da Za-sy-pu-je nasz świat ca - ły

Dro-gi wszy-stkie przy - sy-pa - ne I mój do-mek ca - ły bia - ły.

Szeroko rozumiana aktywność muzyczna, kreatywność działań dzieci, młodzieży, studentów jest ważnym czynnikiem ich rozwoju muzycznego i ogólnego. **Tworzenie muzyki stanowi wartość, której nie wolno pozbawić żadnego dziecka. Dobór treści do działań twórczych i sposoby ich organizowania są sztuką, której muszą się nauczyć podczas studiów przyszli pedagodzy.** Pedagogika twórczości jest nadal ważnym problemem „edukacji jutra” i szkoły przyjaznej dziecku.

Jadwiga Uchyla-Zroski

A creative student activity and the educational goals of creative pedagogy

S u m m a r y

A creative activity of a music teacher constitutes an important part of his/her competences. Creativity is the process of human activity resulting in new original products considered to be of an artistic quality in a given period of time. The students, within the scope of creative pedagogy, gain knowledge on the conditions of creative processes in children, teenagers and adults, and create music on their own, often in connection with other elements of art. In their actions, they express contents integrated and correlated thematically and lexically. The text presents selected examples of student creative actions.

Jadwiga Uchyla-Zroski

La créativité des étudiants et les objectifs de la pédagogie de l'invention

R é s u m é

La créativité d'un enseignant de musique constitue un trait important de ses compétences. La création est un processus de l'activité humaine qui procure de nouvelles œuvres originales, jugées appréciables artistiquement dans un temps donné. Les étudiants de la spécialisation de la pédagogie de l'invention acquièrent des connaissances sur le conditionnement des processus de création chez des enfants, des adolescents et des adultes, et aussi composent la musique eux-mêmes, souvent en corrélation avec d'autres éléments de l'art. Ils expriment dans leurs œuvres des contenus qui s'intègrent et corrélient thématiquement et expressivement. Le texte présente des exemples choisis de l'activité créative des étudiants.

Ewa Kumik

Akademia Muzyczna
Łódź

Wartości niezbędne w kształtowaniu osobowości studenta – przyszłego nauczyciela szkoły muzycznej

Wstęp

W wyniku realizowanych reform oświatowych oraz oczekiwań społeczeństwa powoli zmianie ulega tradycyjny obraz nauczyciela. Rozwój gospodarki opartej na wiedzy sprawia, że oświata staje się jednym ze strategicznych sektorów gospodarki. Na nauczycielach spoczywa odpowiedzialność za rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy. Zawód nauczyciela kwalifikuje się do grupy zawodów „profesjonalnych” ze wszystkimi tego konsekwencjami dla etycznych standardów pracy.

Zaczyna tworzyć się nowy gatunek kulturowy nauczyciela. Jego rozwój zawodowy jest mniej spontaniczny niż kiedyś, wymagania odnośnie do kompetencji stają się bardziej sprecyzowane, a oczekiwane rezultaty pracy mniej abstrakcyjne niż kiedyś. Wzrasta zapotrzebowanie na nauczyciela intelektualistę, świadomie i profesjonalnie zaangażowanego w działalność edukacyjną szkoły.

Pracując w szkole muzycznej jako nauczyciel i dyrektor, zastanawiałam się często nad postawą niektórych nauczycieli. Ich zachowania niejednokrotnie budziły mój niepokój. Większość z nich to osoby, które ukończyły akademie muzyczne oraz uzyskały odpowiednie kwalifikacje pedagogiczne uprawniające do pracy w szkole. Zaczęłam szukać odpowiedzi na pytania: Co sprawia, że nauczyciel muzyki jest tak mało wrażliwy na sprawy innych ludzi? Dlaczego został nauczycielem muzyki? Dlaczego nie potrafi przeciwstawić się złu, kłamstwu? Dlaczego preferuje tylko negatywny system wartości? Te pytania i wątpliwości w stosunku do nauczycieli szkoły muzycznej, w której praco-

wałam, sprawiły, że zaczęłam bardziej interesować się kształceniem studentów w tym kierunku.

Od października 2007 roku rozpoczęłam zajęcia z pedagogiki ze studentami Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi. Zajęcia te odbywają się w ramach Studium Pedagogicznego, które przygotowuje studentów do pracy pedagogicznej. Chcąc właściwie oddziaływać na kształtowanie osobowości studenta — przyszłego nauczyciela szkoły muzycznej, przeprowadziłam badania, aby dowiedzieć się, jakie wartości preferowane są przez studentów I roku w wymienionym studium. Zdobyta dzięki tym badaniom wiedza ma dla mnie duże znaczenie poznawcze. Dzięki niej będę mogła w przyszłości tak planować swój warsztat pracy, aby właściwie oddziaływać na hierarchizację wartości przez młodzież i trafiać w ich rzeczywiste potrzeby. Będąc pedagogiem, nie mogę bowiem zapominać o tym, że: „wiedza o wychowaniu [...] musi opierać się na wiedzy o wartościach”¹.

W niniejszym artykule dokonałam analizy samego pojęcia wartości oraz przedstawiłam, jak wygląda kształcenie przyszłych nauczycieli szkół muzycznych, którzy zdobywają niezbędne kwalifikacje, uczęszczając na zajęcia Studium Pedagogicznego w Akademii Muzycznej w Łodzi. Omówiłam także wartości preferowane przez studentów I roku w studium, a także wartości, jakie są niezbędne dla przyszłego nauczyciela muzyki.

Wartość – analiza pojęcia

W codziennym życiu często używamy słowa „wartość”. Wyraz ten stosujemy zarówno na określenie przedmiotów, ludzi, jak i rzeczy abstrakcyjnych. Zazwyczaj nie zastanawiamy się głębiej nad tym, dlaczego coś jest dla nas wartościowe lub nie. Jedne rzeczy przyjmujemy, inne odrzucamy. Czym jest wobec tego wartość?

Analiza tego pojęcia nie jest prosta ani jednoznaczna. Zagadnienie to można bowiem badać z różnych punktów widzenia oraz uwzględniając różne podejścia naukowe.

Z racji wieloaspektowości tego pojęcia w literaturze spotykamy się z różnorodnością definicji. Ogólnie można przyjąć, że wartości są czymś pierwotnym, niedefiniowalnym. Oznacza się nimi:

- wszystko to, co cenne,
- co jest zgodne z naturą podmiotu działającego i wartościującego,

¹ W. C i c h o Ń: *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania*. Kraków 1980, s. 6.

- to, czego chcemy, czyli przedmiot naszego aktualnego lub potencjalnego dążenia, inaczej cel naszych pożądań,
- to, co zaspokaja nasze potrzeby i zainteresowania,
- co dostarcza zadowolenia i przyjemności,
- co powinno być i jakie powinno być,
- to, co lepiej, żeby było niż nie było,
- to, co obowiązuje, apeluje do odbiorcy,
- to, co domaga się istnienia lub realizacji².

Wartości są pojęciami abstrakcyjnymi i mówią o tym, co społeczeństwo uważa za dobre, słuszne, pożądane. Stanowią kontekst, w którym są ustanowione i uzasadnione normy społeczne. Stanowią podstawę oceny badań społecznych i dlatego kształtują nasze wybory. Wartości są także obdarzone znacznym ładunkiem emocjonalnym. Oczywiście dana wartość nie zawsze jest jednakowo akceptowana przez całe społeczeństwo. Różne są uwarunkowania tego stanu, jest to najczęściej ustrój państwa, a także cała struktura społeczno-ekonomiczna.

Definiowanie pojęcia wartości jest niezmiernie trudne, wynika to przede wszystkim z jego złożoności. Ogólna definicja wartości brzmi: „wartość — podstawowa kategoria aksjologii, oznaczająca wszystko, co cenne i godne pożądania, co stanowi cel ludzkich dążeń”³.

Próby zdefiniowania tego pojęcia podejmowano zwłaszcza na gruncie filozofii, psychologii, socjologii, antropologii i ekonomii. Wartości stanowią też przedmiot zainteresowania etyki, teologii, estetyki, prawa i pedagogiki. Nie ma jednak zgodności w rozumieniu pojęcia wartości nie tylko w poszczególnych dyscyplinach naukowych, lecz także w obrębie każdej z nich.

Wśród filozofów nie ma zgodności, ponieważ jedni uważają ten termin za pojęcie proste, a inni często zastępują go terminem „dobro”. Podjęcie próby definicji wartości najczęściej wiąże się z przyjęciem określonej teorii wartości. Dodatkową trudnością jest bogaty świat wartości, który stanowi przedmiot refleksji wielu przedstawicieli dyscyplin nie tylko filozoficznych, w odniesieniu do szczegółowych wartości. Wartość oznacza to, co jest cenne, godne pożądania i co stanowi przedmiot szczególnej troski oraz cel ludzkich dążeń, a także kryterium postępowania człowieka. Pojęcie wartości bywa odnoszone do osób, rzeczy, sytuacji, zjawisk, idei oraz do ich określonych wiadomości⁴.

W znaczeniu psychologicznym wartość pojmowana jest głównie jako zainteresowanie, jakim obdarza się jakiś przedmiot, lub jako szacunek, jakim się darzy jakąś osobę. Wartość w takim rozumieniu stanowi również podstawę wy-

² C. Wiśniewski: *Wartości a wychowanie*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 1, s. 6.

³ U. Schrade: *Etyka — główne systemy*. Warszawa 1992, s. 50.

⁴ K. Chałas: *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*. T. 1: *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*. Lublin—Kielce 2003, s. 17—18.

boru dążeń ludzkich, a tym samym istotny czynnik regulacji zachowań człowieka⁵.

„W aspekcie socjologicznym wartości określa się jako: przedmioty i przekonania o nienormatywnym charakterze, determinujące względnie podobne przeżycia psychiczne i działania jednostek, rozpowszechniane w grupie społecznej przekonanie określające godne pożądaną sądy i zachowania jej członków, przekonania jednostek lub grup społecznych określające godne cechy pożądaną, cechy poszczególnych grup społecznych lub całego społeczeństwa”⁶.

W ekonomii natomiast mówi się o wartościach w odniesieniu do czystego zysku w wyniku wymiany danej rzeczy. Dlatego wartość oznacza tu zwykle konkretną korzyść.

W pedagogice przez wartość rozumie się wszystko to, co jest ważne i cenne dla jednostki i całego społeczeństwa oraz jest godne pożądaną, co łączy się z pozytywnymi odczuciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich. Uchodzi ona także za określony miernik oceny interesujących nas osób, rzeczy, zjawisk lub norm. Stanowi często podstawę lub istotny punkt odniesienia w uznaniu czegoś za dobre i złe. Utożsamiana jest również nie tyle z określonym kryterium oceny rozstrzygającym o tym, czy coś jest wartościowe lub pozostaje z nim w sprzeczności, ile z samym „dobrem”, czyli pojęcie wartości identyfikuje się z przedmiotem oceny uznawanym za dobro w samym sobie⁷.

Należy pamiętać, że **wartości są nierozdzielnie związane z kulturą, mają kulturowy charakter.** Człowiek poprzez swoje wybory urzeczywistnia w działaniach buduje kulturę. Wartości te pomagają członkom społeczeństwa dokonywać wyborów, ukierunkowują i wskazują cele oraz środki działania, a także wzmacniają samo działanie w ramach tej dziedziny kulturowej⁸.

Wartości mają egzystencjalny charakter, ponieważ odgrywają istotną rolę w życiu człowieka. Decydują one o kształcie i jakości naszej egzystencji, o stylu życia stanowiącym wskaźnik jakości człowieczeństwa. Słuszność ma Janusz Homplewicz, mówiąc: „Wartością jest wszystko to, co dla człowieka przedstawia się jako cenne, w co chce angażować swoje wysiłki i wolę. To dążenie ku wartościom kształtuje człowieka, jest też w stanie przesądzić o jego wewnętrznym rozwoju, o jego przeżyciach, działaniach i całej postawie życiowej”⁹.

Z wartościami były i są związane niemal wszystkie przeżycia człowieka, który akceptuje jakieś dobra, dążąc do nich, bądź je odrzucając. Dla jednych ludzi wartości to rzeczy i ich właściwości, wytwory człowieka, dla innych zaś — idee czy wiedza o nich.

⁵ M. Łobocki: *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków 2002, s. 72.

⁶ S.C. Michałowski, K. Denek i in.: *Dziecko w świecie wartości*. Cz. 1: *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*. Kraków 2003, s. 23.

⁷ M. Łobocki: *Wychowanie moralne w zarysie...*, s. 72.

⁸ K. Chałas: *Wychowanie ku wartościom...*, s. 22.

⁹ J. Homplewicz: *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów 1996, s. 142.

Kształcenie nauczycieli szkół muzycznych

Obecnie działa w Polsce około 300 szkół muzycznych. Są to ogólnokształcące szkoły muzyczne, jak również szkoły muzyczne popołudniowe I i II stopnia, tzn. uczniowie tych szkół są jednocześnie uczniami innych szkół ogólnokształcących. W szkołach tych odbywają się zajęcia indywidualne — głównie z instrumentu oraz zajęcia grupowe.

Kształcenie nauczycieli szkół muzycznych odbywa się w akademiach muzycznych. Absolwenci tych uczelni, decydując się na pracę nauczyciela, otrzymują właściwe przygotowanie muzyczne oraz wykształcenie pedagogiczne. Opanowanie wiedzy i umiejętności praktycznych w zakresie muzyki wymaga od przyszłego nauczyciela wielu lat pracy.

Kwalifikacje wymagane od nauczycieli szkół muzycznych określa *Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 06 lutego 2002 roku w sprawie kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych i placówek kształcenia artystycznego* (Dz.U. z dnia 21 lutego 2002 r., Nr 14, poz. 136). W § 2 rozporządzenia określono m.in., że kwalifikacje do nauczania w szkołach muzycznych posiadają osoby legitymujące się dyplomem ukończenia studiów magisterskich w wyższej szkole muzycznej lub innej na kierunku (specjalności) zgodnym z nauczaniem przedmiotem lub rodzajem prowadzonych zajęć oraz przygotowaniem pedagogicznym. W § 9 rozporządzenia czytamy, że przygotowanie pedagogiczne posiada osoba, która nabyła wiedzę i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej w powiązaniu ze specjalnością kształcenia i praktyką pedagogiczną, potwierdzone dokumentem:

- ukończenia studiów magisterskich na kierunku (specjalności) przygotowującym do nauczania w szkołach artystycznych, jeżeli program studiów obejmował przygotowanie pedagogiczne, lub
- ukończenia studium pedagogicznego w wyższej szkole artystycznej, lub
- ukończenia kursu kwalifikacyjnego prowadzonego przez wyższą szkołę artystyczną¹⁰.

Kształcenie przyszłych nauczycieli szkół muzycznych w naszym kraju przedstawię na przykładzie Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi. Specyfika tych szkół wymaga od uczelni specjalnego przygotowania studenta do przyszłej pracy pedagogicznej. Z pewnością innego niż do pozostałych szkół w naszym systemie oświaty.

Minimalny zakres treści kształcenia nauczycieli wyznaczają standardy ministerialne, które określone zostały w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 07 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia*

¹⁰ *Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 6 lutego 2002 r. Dz.U. z 2002 r., Nr 14, poz. 135.*

nauczycieli (Dz.U. z 2004, Nr 207, poz. 2110). Rozporządzenie to dotyczy studiów wyższych zawodowych, uzupełniających studiów magisterskich, jednolitych studiów magisterskich oraz studiów podyplomowych kierunków nauczycielskich.

Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi jest akademicką uczelnią publiczną, w której prowadzone są studia I, II stopnia oraz jednolite studia magisterskie, a także studia III stopnia — studia doktoranckie oraz studia podyplomowe. Zgodnie z § 5 ust. 2 statutu, do podstawowych zadań uczelni należy:

- kształcenie studentów,
- wychowanie studentów w poczuciu odpowiedzialności za państwo polskie, za umacnianie zasad demokracji i poszanowanie praw człowieka,
- prowadzenie działalności artystycznej, badań naukowych oraz świadczenie usług w zakresie działalności artystycznej,
- kształcenie i promowanie kadr naukowych,
- upowszechnianie i pomnażanie kultury narodowej i nauki w tym poprzez gromadzenie i udostępnianie zbiorów bibliotecznych, archiwalnych i informacyjnych,
- kształcenie w celu zdobywania i uzupełniania wiedzy,
- stwarzanie warunków do rozwoju kultury fizycznej studentów,
- działanie na rzecz społeczności lokalnych i regionalnych¹¹.

Uczelnia współpracuje z krajowymi i zagranicznymi instytucjami artystycznymi, naukowymi i innymi oraz uczestniczy w tworzeniu europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego¹².

W Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi studenci kształcą się na czterech wydziałach. I tak: Wydział I — Kompozycji, Teorii Muzyki, Rytmiki i Edukacji Artystycznej, Wydział II — Fortepianu, Klawesynu i Organów, Wydział III — Instrumentalny, Wydział IV — Wokalno-Aktorski.

Studenci wszystkich wydziałów, kierunków i specjalności nie kształcących nauczycieli mogą uzyskać przygotowanie pedagogiczne, uczęszczając na zajęcia prowadzone w ramach Studium Pedagogicznego działającego w Akademii Muzycznej w Łodzi. Zajęcia te mają charakter fakultatywny i obejmują:

A. Blok przedmiotów psychologicznych i pedagogicznych	180 godzin
B. Dydaktykę przedmiotową	120 godzin
C. Przedmioty uzupełniające	30 godzin
D. Praktyki pedagogiczne	150 godzin
Razem (330 godz. wykładów i 150 godz. praktyk =)	480 godzin

¹¹ Statut Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi. Łódź 2005, s. 3.

¹² Ibidem.

Każdy z wymienionych bloków realizuje szczegółowe przedmioty. I tak, blok przedmiotów psychologicznych i pedagogicznych obejmuje psychologię, psychologię sztuki, pedagogikę, pedagogikę muzyczną. Kolejny blok to dydaktyka muzyczna oraz metodyki poszczególnych przedmiotów w zależności od kierunku i specjalności studiów. Dla specjalności — kompozycja i teoria muzyki — są to metodyki z następujących przedmiotów — kształcenia słuchu, harmonii, historii muzyki, literatury muzycznej, form muzycznych, zasad muzyki i audycji muzycznych. Dla specjalności — rytmika — metodyki: rytmiki, improwizacji fortepianowej oraz kształcenia słuchu według metody Jaques-Dalcroze'a. W tym bloku instrumentalisci realizują metodykę gry na danym instrumencie, a wokaliści — metodykę śpiewu solowego. Wszyscy studenci w ramach przedmiotów uzupełniających realizują zajęcia z emisji głosu.

Obok wymienionych przedmiotów każdy student w ramach studium musi zaliczyć 150 godzin praktyk pedagogicznych, które zostały podzielone na praktyki ogólnopedagogiczne, metodyczne, konsultacje i kursy.

W ramach praktyk ogólnopedagogicznych student zapoznaje się z organizacją pracy różnych typów szkół i placówek oświatowych. Poznaje zagadnienia organizacyjne, podstawy prawne, zasady administrowania i zarządzania szkołą. Student poznaje również sposób dokumentacji nauki w szkole (statut szkoły, regulaminy, programy nauczania, dzienniki lekcyjne, arkusze ocen) oraz formy wspomagania procesu dydaktycznego (świetlica, stołówka, biblioteka, fonoteka itp.). Praktyka ta realizowana jest w kilkuosobowych grupach podczas I roku Studium Pedagogicznego w ciągu kilku lub kilkunastu dni zajęć w szkołach i placówkach oświatowych w formie hospitacji, spotkań, rozmów ze wskazanymi przez dyrektorów szkół i placówek pracownikami.

Praktyka metodyczna realizowana jest w szkołach muzycznych I i II stopnia w formie hospitacji (obserwowania i asystowania nauczycielowi) oraz lekcji próbnych prowadzonych przez studenta. Praktyka pedagogiczna obejmuje także omawianie hospitowanych i prowadzonych lekcji oraz udział studenta w kursach mistrzowskich i metodycznych.

Ukończenie Studium Pedagogicznego potwierdzone jest wydaniem przez uczelnię imiennego świadectwa ukończenia Studium Pedagogicznego w zakresie zgodnym z kierunkiem studiów i ważnego z dyplomem ukończenia studiów w Akademii Muzycznej w Łodzi.

Fakultatywny charakter studium, a więc dowolność uczestniczenia studentów w edukacji nauczycielskiej, ma pozytywny skutek, ponieważ do zawodu nauczycielskiego trafiają absolwenci, którzy świadomie dokonali wyboru tego zawodu.

Celem pracy wykładowców i studentów w Studium Pedagogicznym jest przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w taki sposób, aby absolwent podejmujący pracę reprezentował wysokie kompetencje profesjonalne oraz świadomie realizował pewien etyczny standard wychowawcy.

Istota przygotowania kandydata w studium tkwi w psychopedagogicznym kształceniu do wykonywania roli nauczyciela. Program kursu obejmuje zakres wiedzy, który oznaczony jest ogólnie jako podstawy edukacji. Za cel podstawowy uznaje się nabycie kompetencji praktyczno-moralnych, w tym interpersonalnych, komunikacyjnych i moralnych. Kadre wykładowców stanowią w studium pracownicy uczelni.

Badania własne

Wartości stanowią podstawę kształcenia i wychowania, ale warunkiem efektywności działań kształcących musi być m.in. rozpoznanie świata wartości studenta, który w przyszłości będzie pracować jako nauczyciel. W związku z tym zajęcia z pedagogiki rozpoczęłam od uzyskania informacji, próbując odpowiedzieć na pytanie: jakie wartości preferują kandydaci na nauczycieli muzyki?

Badania przeprowadziłam wśród pięćdziesięciu studentów, którzy w roku akademickim 2007/2008 rozpoczęli naukę w Studium Pedagogicznym Akademii Muzycznej w Łodzi. Badaną populację stanowiło trzydzieści kobiet i dwudziestu mężczyzn w wieku od 19 do 28 lat. Przewagę stanowili dziewiętnastolatkowie (38%) i dwudziestolatkowie (26%). Pozostali studenci to młodzież w wieku: 21 lat (14%), 22 lat (10%) oraz po dwie osoby w wieku 23 i 24 lat, a także po jednej osobie w wieku: 27 i 28 lat. Większość badanych osób pochodzi z miasta (88%). Zaledwie sześciu studentów mieszka na wsi.

Analizując wykształcenie rodziców studentów, wyraźnie widać przewagę wyższego wykształcenia matek niż ojców. Aż dwadzieścia jeden matek ma wykształcenie wyższe magisterskie, a cztery wykształcenie wyższe zawodowe. Wśród ojców — u szesnastu wskazano wykształcenie wyższe magisterskie, a u sześciu — wyższe zawodowe. Z wykształceniem średnim jest dziewiętnaście matek oraz czternastu ojców, natomiast z wykształceniem zawodowym jest w sumie dwudziestu rodziców — sześć matek i czternastu ojców.

Większość osób deklarowała dobrą i przeciętną sytuację materialną — po dwadzieścia jeden osób. W bardzo dobrych warunkach materialnych żyje pięć osób. Nieliczną również grupę stanowią studenci posiadający trudną sytuację materialną. Są to trzy osoby.

Badania przeprowadzono w dniach 8—9 listopada 2007 roku w Akademii Muzycznej w Łodzi. Przed rozdaniem ankiet poinformowałam studentów o całkowitej anonimowości oraz wyjaśniłam cel badań. Następnie wytłumaczyłam sposób wypełnienia kwestionariusza — skala wartości P. Olesia, kwestionariusza, który składał się z dwóch odrębnych skali wartości — „Wartości I”

oraz „Wartości II”. Każda z tych skal zawierała po 20 cech wartości wymienionych w kolejności alfabetycznej. I tak, odpowiednio: „Wartości I” uwzględniały: dobro moralne, godność osobową, mądrość, miłość, patriotyzm, piękno, pokój, prawdę, przyjaźń, radość życia, realizację zadania życiowego, rozwój duchowy, sprawiedliwość, szacunek, szczęście osobiste, wiarę w Boga, wiedzę, władzę, własny rozwój, wolność osobistą, natomiast „Wartości II”: dobra materialne, kontakt z przyrodą, kształtowanie charakteru, kulturę, odnalezienie swojego miejsca w świecie, pomoc innym ludziom, poznanie świata, pozycję społeczną, pracę zawodową, rodzinę, samodzielność, spokój wewnętrzny, spryt życiowy, umiejętność współżycia z ludźmi, wygodne życie, wykształcenie, zabezpieczenie bytu, zainteresowania, zdrowie, życie towarzyskie.

Zadaniem badanych było przypisanie liczb jako wartości z przedziału od 1 (wartość najwyższa) do 20 (wartość najniższa), wyszczególnionym w kwestionariuszu czterdziestu wartościom.

Na podstawie wyników badań uzyskanych z kwestionariusza „Wartości I” wypełnianego przez studentów można stwierdzić, iż jednoznacznie wartością przodującą w ich życiu jest miłość, która była wskazywana jako wartość czołowa w 84% przypadków oraz szczęście osobiste wskazywane w 62% typowań i godność osobowa — 60% wskazań. Natomiast niskie miejsca w hierarchii wartości studentów przypadły władzy (30%). Pomiedzy pozostałymi wartościami nie było znaczących różnic, jeśli chodzi o typowania studentów. Kolejne miejsca zajęły — wolność osobista i radość życia, przyjaźń, dobra materialne, mądrość, szacunek i własny rozwój, a także pokój, realizacja zadania życiowego, prawda, wiara w Boga, piękno i sprawiedliwość.

Z kolei analiza „Wartości II” w skali wartości P. Olesia prowadzi do wniosku, iż najbardziej cenioną przez studentów w tej grupie ideałów wartością jest rodzina, która otrzymała 64% wskazań, natomiast kolejne z wartości, tj. samodzielność i wykształcenie uzyskały po 40% typowań oraz zdrowie i odnalezienie swego miejsca w świecie — po 38% wskazań. Kolejne miejsca zajęły — zabezpieczenie bytu, praca zawodowa i spokój wewnętrzny. W połowie klasyfikacji znalazły się — poznanie świata, kontakt z przyrodą i dobra materialne. Ostatnie miejsce przypadło pozycji społecznej.

Młodzież najbardziej ceni takie wartości, jak: miłość, rodzina, samodzielność i wykształcenie oraz zdrowie i szczęście osobiste. Są to wartości bardzo pozytywne i pożądane w społeczeństwie. Pozostałe wartości, w tym dobra materialne, zajmują dalsze miejsca w hierarchii wartości.

Wyraźnie natomiast widać, jakie wartości są mało znaczące dla badanych. Bardzo nisko sklasyfikowane zostały takie wartości, jak — władza oraz pozycja społeczna. Przyczyną tak niskiej oceny może być fakt, że nasze społeczeństwo nie może pochwalić się autorytetami wśród osób sprawujących władzę.

Dla badanej młodzieży nie jest ważny kontakt z przyrodą oraz poznanie świata. Może to świadczyć o pewnym zubożeniu form spędzania wolnego cza-

su. Studenci akademii muzycznych muszą bowiem wiele godzin poświęcać na doskonalenie swoich umiejętności w grze na różnych instrumentach. Nauka przedmiotów teoretycznych jest także czasochłonna. Być może to jest przyczyną, że studenci mają mało czasu na odpoczynek, rozrywkę. Jednak, chcąc być w przyszłości nauczycielami, powinni nauczyć się również właściwie wykorzystywać czas na relaks.

Wartości niezbędne w zawodzie nauczyciela

Edukacja to „proces polegający na wpajaniu młodzieży wartości, które są jej rdzeniem. Edukacja efektywnie służy wielostronnemu rozwojowi ucznia, gdy staje się procesem integracji jego wokół wartości. Jest to możliwe, gdy wartości »przenikają« cały proces kształcenia i wychowania”¹³.

Wartości powinny zajmować w życiu człowieka ważne miejsce. Decydują bowiem o jego egzystencji, sensie i jakości życia, relacjach interpersonalnych, stosunku do siebie, innych ludzi oraz świata¹⁴.

Bez wartości trudno byłoby dziś określić osobę. Zależność osoby i wartości uwypukla Nicolai Hartmann: „nie osoba konstituuje wartości, lecz wartości konstituują osobę”. **Dzięki wartościom zyskujemy swoje człowieczeństwo, stajemy się osobami**¹⁵.

Bardzo ważne jest zatem, jaki system wartości preferuje osoba, która jest nauczycielem. Należy pamiętać, że nauczyciel może wywrzeć na osobowość ucznia większy i bardziej długotrwały wpływ, niż wynika to jedynie z ocen zdobywanych przez tego ucznia w trakcie edukacji. Siła i długotrwałość tego wpływu zależy między innymi od osobowości nauczyciela. Edukacja to spotkanie dwóch charakterów, a jej rezultat zależy od ich wzajemnych oddziaływań.

Najlepszy nauczyciel to taki nauczyciel, przez którego przemawia pasja. Żaden system motywacyjny ani nawet charyzmatyczny dyrektor nie są w stanie zachęcić nauczyciela do pracy, jeśli on sam nie będzie tego chciał. Nauczyciel powinien charakteryzować się odwagą i silnym poczuciem własnej wartości. Pozytywny obraz własnej osoby jest podtrzymywany dzięki działaniu zgodnemu z wartościami.

Dobry nauczyciel powinien także mieć szacunek dla tych, którzy wiedzy nie posiadają, być sprawiedliwy i pozbawiony uprzedzeń, wrażliwy na indywidualne potrzeby uczniów, entuzjastycznie nastawiony do wykonywanej pracy.

¹³ K. D e n e k: *Wartości jako źródło edukacji*. W: *Dziecko w świecie wartości*. Cz. 1. Red. B. D y m a r a. Kraków 2003, s. 34.

¹⁴ Ibidem, s. 22.

¹⁵ U. M o r s z c z y ń s k a, W. M o r s z c z y ń s k i: *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*. W: *Dziecko w świecie wartości*. Cz. 1..., s. 47.

Nauczyciel, który działa zgodnie z zasadami moralnymi, angażuje się na rzecz pomyślności ucznia oraz zastanawia się, jak osobiście może wspierać ucznia w realizacji jego marzeń i pragnień. Moralne aspekty pracy nauczyciela wiążą się z podejmowaniem wyzwań intelektualnych stawianych przez własne sumienie.

Wartości nie tylko są nam dane, ale i zadane do realizacji, dlatego ważne jest wzbogacanie nimi oraz rozwój władz wewnętrznych, m.in. charakteru. W charakterze przejawiają się bowiem następujące podstawowe wartości:

1. Prawość — podporządkowanie się prawom i normom moralnym, nastawienie na wybór dobra moralnego. Człowiek prawy to ten, który dostrzega wartości.

2. Wierność — stałość w uznawaniu wartości absolutnych.

3. Odpowiedzialność — poczucie obowiązku w spełnianiu wymagań wynikających z wartości absolutnych. Człowiek odpowiedzialny to ten, który odkrył władzę wartości nad światem ludzkim.

4. Szacunek dla prawdy — uznanie wartości każdego istniejącego bytu, uznanie jego prawdy, poszukiwanie prawdy, uznanie jej wartości i podporządkowanie swej wolności prawdzie.

5. Dobroć — wynikająca z miłości troska o każdą osobę ludzką i każdy żywy byt, wyrażająca się w udzielaniu akceptującej pomocy, co służy rozwojowi osoby. Człowiek dobry rozważa świat w sercu, kieruje się sercem, a nie tylko rozumem. Dlatego jest zatroskany losem innych, gotów do ofiary na rzecz drugiej osoby¹⁶.

Każdy nauczyciel powinien wiedzieć i pamiętać o tym, że systemy wartości reprezentowane przez niego stanowią dla uczniów swoisty kodeks norm określających to, co dobre oraz to, czego nie wolno robić. Moc własnego przykładu czyni więcej w wychowaniu niż cokolwiek innego. Dlatego tak ważne jest, kto uczy nasze dzieci oraz jakie wartości są dla danego nauczyciela ważne.

Zakończenie

Wartości były, są i będą obecne w życiu człowieka, chociaż na przestrzeni pokoleń zmienia się ich hierarchia. Decydują one o egzystencji człowieka, sensie i jakości jego życia, relacjach interpersonalnych, stosunku do siebie i otaczającego świata. Hierarchia wartości cenionych i uznawanych przez społeczeństwo zmienia się wraz z cywilizacjami.

¹⁶ S.C. Michałowski: *Życie w rodzinie a budowanie świata wartości*. W: *Dziecko w świecie wartości*. Cz. 1..., s. 185.

Nowa filozofia edukacyjna staje się wyznacznikiem przemian także w edukacji nauczycielskiej. W praktyce oznacza to przeniesienie akcentów z przedmiotowej strony osobowości na podmiotową stronę osobowości, a więc przyjęcie następującej kolejności celów: rozwój osobowości nauczyciela, kształtowanie nauczycielskiego poczucia tożsamości, świata idei oraz wartości.

Wartości uznawane przez nauczycieli mają ogromne znaczenie zarówno w życiu jednostki, jak i całego społeczeństwa. Warunkują one sposób myślenia człowieka i wpływają na jego życie.

Nauczyciel, chcąc być wiarygodnym i autentycznym, musi być sobą w każdej sytuacji, mieć swój styl, niepowtarzalność i indywidualność. Powinien doskonalić się wewnątrznie, nie tylko merytorycznie i metodycznie, ale również moralnie. Autentyczność, wiarygodność, poczucie odpowiedzialności są wartościami wyrażającymi głęboką istotę wychowania, w którym prawdziwość nauczyciela jako człowieka jest najważniejsza.

Ewa Kumik

**On values indispensable in shaping the personality of a student —
a music school teacher to be**

S u m m a r y

The subject-matter in question indicates the importance of values in shaping the personality of a student — a music school teacher to be. Social and ethical norms undergo constant changes, modifications and devaluation. The teacher should attentively observe and analyse the changes under investigation. He/she should also impact on the process of shaping the norms and patterns of behaviour that are new and desired in a given environment.

When educating the teachers to be, we ought to remember that they are to represent high moral values, be independent and respect their own and their student's dignity.

Ewa Kumik

**Les valeurs indispensables dans l'éducation de l'étudiant —
futur enseignant de l'école de musique**

R é s u m é

La question abordée démontre dans quelle mesure les valeurs sont importantes dans la formation de la personnalité de l'étudiant — un futur enseignant de l'école de musique. Les normes sociales et éthiques subissent des changements, des transformations et des revalorisations incessantes. L'enseignant devrait les observer et analyser attentivement ; il devrait aussi influencer la conception de nouvelles normes et de nouveaux modèles de comportement, désirables dans le milieu.

Dans l'instruction de futurs enseignants on ne peut pas oublier qu'ils devraient être des personnes aux hauts standards moraux, indépendant, respectant sa propre dignité personnelle ainsi que celle des élèves.

Ewa Bogdanowicz

Uniwersytet Śląski
Katowice

Kształcenie studentów w zakresie terapii muzycznej – z doświadczeń własnych

W ostatnich latach obserwujemy znaczny rozwój dziedzin związanych z terapią poprzez sztukę, w tym również muzykoterapii. Jako metoda terapeutyczna wykorzystująca muzykę, ale także rytm, ruch i taniec ma szerokie zastosowanie m.in. w psychiatrii, rehabilitacji, leczeniu sanatoryjnym czy szpitalnym. Duże znaczenie ma również w rewalidacji i wychowaniu dzieci opóźnionych w rozwoju, autystycznych, z zaburzeniami zachowania, nerwicowych, jękających się, z uszkodzeniami narządów ruchu, niewidomych.

Dzieje się tak dlatego, że muzyka „stanowi najprzystępniejszą ze wszystkich sztuk pięknych, wyróżniając się wśród nich silnym i bezpośrednim oddziaływaniem na niemal całą osobowość dziecka”¹. Ma także „wyjątkową zdolność wzbudzania emocji, zaspokaja potrzebę ekspresji emocji i zabawy, pobudza potrzeby estetyczne i poznawcze. Dociera do głębi naszej duszy, do podświadomości, działa na procesy fizjologiczne — na funkcje wegetatywne i motoryczne”². Muzyka może wywoływać radość, aktywizować, relaksować, dostarczać doznań emocjonalnych i estetycznych. Spełnia także różne funkcje społeczne, służąc wychowaniu, rozrywce, kontemplacji, ma moc bardzo szerokiego działania, które nie jest ograniczone wyłącznie do sfery czysto estetycznej. W związku z tym coraz częściej muzyka nabiera znaczenia terapeutycznego, służąc odreagowaniu, relaksacji, uwrażliwianiu, integracji. Jest uzupełnieniem różnych form leczenia.

¹ P. Cybulko: *Muzykoterapia jako metoda wspomagająca rehabilitacji niepełnosprawne-
go dziecka*. W: *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji*. Red.
B. Ostrowska. Łódź 2002, s. 290.

² G. Rączka: *Zajęcia muzyczno-ruchowe*. W: *Rozwój daje radość. Terapia dzieci upośle-
dzonych umysłowo w stopniu głębokim*. Red. J. Kielin. Gdańsk 2000, s. 166.

O korzyściach i ogromnym wpływie wszelkich działań terapeutycznych poprzez muzykę, taniec i ruch oraz przydatności muzykoterapii aktywnej w pracy z dziećmi i młodzieżą wspomina wielu autorów zajmujących się na co dzień m.in. pracą z dziećmi niepełnosprawnymi. To „we wczesnych okresach życia można w sposób zabawowy z pomocą muzyki animować przyszłe prozdrowotne zachowania”³. Można również dawać szansę pozytywnego stymulowania często zahamowanej i ograniczonej u dzieci ekspresji, nie tylko czysto ruchowej, ale i emocjonalnej, a także komunikacji niewerbalnej. Poprzez pojawienie się muzyki, jako czynnika wpływającego na psychomotorykę, wspomagamy rozwój dziecka, mobilizując np. do wykonania takich ćwiczeń czy zadań, które często bez niej nie byłyby możliwe do wykonania.

Obszerna wiedza na temat znaczenia muzykoterapii oraz potrzeby współczesnej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, powstawanie integracyjnych placówek oświatowych zmuszają wiele uczelni do podejmowania działań w zakresie przygotowania studentów kierunków „muzycznych” do pracy nie tylko nauczyciela, ale również terapeuty. Do niedawna głównymi ośrodkami kształcącymi muzykoterapeutów były akademie muzyczne we Wrocławiu oraz w Łodzi. Obecnie na kierunkach edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej, na uniwersytetach oraz akademiach również pojawiły się specjalizacje i specjalności z zakresu terapii muzycznej.

W niniejszym artykule przedstawię kształcenie studentów w zakresie terapii muzycznej na kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydziału Artystycznego w Cieszynie.

Od roku 2005 studenci naszego kierunku mogli się dokształcać w ramach specjalizacji terapia muzyczna w działaniach pedagogicznych. Obecnie została uruchomiona nowa specjalność: pedagogika muzyczna z elementami terapii muzycznej. Celem jej jest przygotowanie studentów do pracy pedagoga, muzyka, terapeuty poprzez zdobycie przez nich wszechstronnej wiedzy z zakresu terapeutycznego zastosowania muzyki, ruchu i tańca jako ważnych form terapii, rehabilitacji i profilaktyki, a także zapoznanie z możliwościami stosowania elementów muzykoterapii i choreoterapii w edukacji muzycznej.

Główną grupą, do której adresowane są zajęcia z muzykoterapii, są dzieci i młodzież, dlatego też zakres celów i zadań w ramach specjalności obejmuje problematykę związaną przede wszystkim z pracą z dzieckiem w wieku przedszkolnym, wczesnoszkolnym, w integracyjnych placówkach oświatowych oraz ośrodkach rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawczych. Zajęcia uwzględniają praktyczne zastosowanie różnego rodzaju form aktywności muzycznej i ruchowej m.in. u dzieci z zaburzeniami zachowania, z zaburzeniami rozwoju, niepełnosprawnych intelektualnie i fizycznie.

³ M. K i e r y ł: *Standardy muzykoterapii aktywnej w szpitalu pediatrycznym*. W: *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji...*, s. 300.

W muzykoterapii dzieci ma zastosowanie: „sztuka muzyczna o możliwie najwyższych walorach artystycznych i estetycznych (np. podczas percepcji)”⁴ oraz „działania twórcze w sferze muzycznej, niejednokrotnie na elementarnym poziomie ich umiejętności (np. podczas reprodukcji i produkcji)”⁵. Elementy muzyki łączy się ze śpiewem, tańcem, słowem czy kolorem. Te aspekty warunkowały zaistnienie takich przedmiotów, jak: muzykoterapia w edukacji muzycznej, techniki muzykoterapii z metodyką, warsztaty Jaques-Dalcroze’a i Orffa czy animacja ruchu i tańca (z elementami choreoterapii), a także przedmiotów z zakresu pedagogiki specjalnej i oligofrenopedagogiki.

Jedną z głównych form prowadzenia zajęć jest ich warsztatowy i ćwiczeniowy charakter. Uwzględnia on nabywanie przez studentów umiejętności samodzielnego prowadzenia terapii muzyczno-ruchowej dzieci opartej m.in. na doświadczeniach, metodach, technikach, które rozwinęły się przez ostatnie lata (np. Mobilna Rekreacja Muzyczna według Macieja Kieryła), ale przede wszystkim na systemach wywodzących się z ruchu Nowe Wychowanie: Emila Jaques-Dalcroze’a i Carla Orffa. Te dwie metody już w połowie XX wieku były istotnymi elementami powstałej wówczas spójnej koncepcji dostępu dziecka do muzyki. Stosowane od dawna „mimo różnic nie wykluczają się [...], a obecnie są twórczo traktowane”⁶. Założenia obu metod (oparcie wychowania muzycznego na rytmie i dźwięku, wykorzystanie związków rytmiczno-ruchowych, udział dzieci i osób, które nie muszą być szczególnie uzdolnione muzycznie) dają możliwość terapeutycznego ich zastosowania.

Podstawowe zagadnienia obu metod, szczególnie zaś rytmiki E. Jaques-Dalcroze’a, studenci poznają na zajęciach muzyczno-ruchowych (do niedawna ekspresja muzyczno-ruchowa oraz rytmika i ekspresja ruchowa), na I roku studiów. W ramach tego przedmiotu uzyskują bardzo często pierwsze informacje praktyczne, jak i metodyczne dotyczące kształcenia w zakresie muzyki, ruchu i tańca dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Wiedza ta sukcesywnie jest poszerzana i uzupełniana na zajęciach w zakresie specjalności.

Szczególną uwagę chciałabym zwrócić na metodę Jaques-Dalcroze’a, która jest „dziedziną pedagogiczno-artystyczną, bardzo nowoczesną, podlegającą ciągłemu rozwojowi, wszechstronnie uaktywniającą człowieka, jego sfery: intelektualną, psychiczną i fizyczną”⁷. Ze względu na te i inne walory „zajmuje istotne miejsce [...] w profilaktyce, terapii i rehabilitacji”⁸. Na tej bazie rozwija się rytmikoterapia, która „jest częścią muzykoterapii [...]. W ramach tego członu główny nacisk

⁴ P. Cyliulko: *Muzykoterapia jako metoda...*, s. 291.

⁵ Ibidem.

⁶ R. Ławrowska: *Rytm, muzyka, taniec w edukacji. Podręcznik dla studentów i nauczycieli pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Kraków 2005, s. 7.

⁷ B. Ostrowska: *Muzyka w metodzie Emila Jaques-Dalcroze’a*. W: *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji...*, s. 7.

⁸ Ibidem.

położony jest na kształcenie umiejętności tworzenia zadań muzyczno-ruchowych według celów rehabilitacji i profilaktyki konkretnych schorzeń. [...] Muzyka pobudza do ruchu i kieruje nim, nadaje mu głęboki sens, czym głównie powiększa siłę oddziaływania terapeutycznego zadań muzyczno-ruchowych”⁹.

Nie sposób również pominąć tańca i jego różnorodnych form jako środka oddziaływania terapeutycznego integrującego w równym stopniu sferę psychiczną i fizyczną człowieka. Z wybranymi technikami i metodami związanymi z ruchem i tańcem, wykorzystywanymi w terapii dzieci niepełnosprawnych, studenci zostają zapoznani w ramach przedmiotów: elementy choreoterapii oraz animacja ruchu i tańca. Program przedmiotów obejmuje problematykę wykorzystania choreoterapii w kontekście edukacji muzycznej, poszerzoną o takie zagadnienia jak: podstawy i założenia systemu analizy ruchu według Rudolfa Labana, ruch symboliczny, elementy plastyki ożywionej E. Jaques-Dalcroze’a, taniec integracyjny, improwizacja. Szczególna uwaga zwrócona jest na ćwiczenia kształtujące umiejętność pracy z ciałem z uwzględnieniem świadomości ciała i przestrzeni, rytmiki i dynamiki ruchu ciała, plastyki i ekspresji ruchu oraz wyczuwania zależności pomiędzy czasem i przestrzenią w ruchu.

Na zakończenie chciałabym wspomnieć o sposobie realizowania postawionych przed studentami zadań. Wiedza, która zostaje przekazana studentom, oparta jest kilkunastoletnim doświadczeniem w pracy z dziećmi i osobami niepełnosprawnymi w Domu Pomocy Społecznej w Cieszynie oraz na Warsztatach Terapii Zajęciowej w Cieszynie, a przede wszystkim prowadzeniem zajęć z rytmiki z dziećmi w wieku przedszkolnym, m.in. wykazującymi symptomy nadpobudliwości psychoruchowej. Zajęcia prowadzone są zgodnie z założeniem Jaques-Dalcroze’a: odczuwam — wykonuję — pojmuję. Uwaga zostaje zwrócona na kształcenie praktyczne poprzedzające studia teoretyczne, którego celem jest „uzmysłowienie uczniom bezpośrednich związków między poruszeniami ciała i ducha, między wrażeniami, uczuciami i emocjami muzycznymi”¹⁰ oraz rozwijanie szeroko rozumianej wrażliwości, ponieważ ma ona „bezpośredni związek ze zdolnością odczuwania”¹¹.

Jednym z głównych celów, jak już wspomniałam wcześniej, jest kształtowanie sylwetki nie tylko nauczyciela, ale i terapeuty. Dlatego też studenci uczą się przez osobiste doświadczenie prowadzące do zintegrowania ciała i umysłu. „Osiągnięcie takiej postawy i wrażliwości jest możliwe wówczas, gdy młody człowiek pozna samego siebie, swoje możliwości psychiczne i fizyczne. Gdy poprzez świat własnych przeżyć i doświadczeń uświadomi sobie swoją wartość i pozna radość płynącą z wypowiadania się”¹².

⁹ Ibidem, s. 8.

¹⁰ E. Jaques-Dalcroze: *Pisma wybrane*. Red. B. Ostrowska. Warszawa 1992, s. 112.

¹¹ Ibidem, s. 28.

¹² R. Ławrowska: *Rytm...*, s. 6.

W trakcie zajęć muzykoterapeutycznych możemy korzystać z bogactwa form aktywności muzycznej i ruchowej, co daje możliwość różnorodnego oddziaływania terapeutycznego. Dzięki muzykoterapii można „wydatnie potęgować lub nawet osłabiać efekty prowadzonych przez siebie działań”¹³. Muzyka w trakcie zajęć często pełni funkcję pośrednika ułatwiającego porozumienie się z dzieckiem niepełnosprawnym wtedy, gdy komunikacja słowna jest utrudniona lub niemożliwa.

Ważne jest, aby dzieci mogły się rozwijać pod względem emocjonalnym i poznawczym, a wszelkie działania terapeutyczne powinny być dostosowane do możliwości i potrzeb dziecka. Jedną z nich, bardzo ważną, jest dążenie dziecka do działania, do zaspokajania naturalnej potrzeby aktywności. „Bez względu na warunki swobodnego i nieskrępowanego udziału dziecka w spotkaniach muzykoterapeutycznych jest pełne uznanie jego praw, potrzeb, możliwości, ograniczeń, trudności i oczekiwań. Wymagania [...] nie mogą przekraczać możliwości któregokolwiek z uczestników zajęć”¹⁴.

„Efektywność kształcenia dzieci w zakresie edukacji muzycznej zależy od kompetencji nauczyciela, nabywanych podczas studiów, a także od jego pasji zawodowej”¹⁵. Te same czynniki są równie ważne w pracy terapeuty i uzyskiwaniu efektów podczas zajęć muzykoterapeutycznych.

Aktywny udział w zajęciach nauczyciela i zarazem terapeuty, jego otwartość, empatia, tolerancja, wyrozumiałość, łatwość komunikowania, twórcza ekspresja oraz spontaniczność w działaniu — jak twierdzi Piotr Cylulko — są ważnymi czynnikami mającymi wpływ na powodzenie naszych zajęć. „Powinniśmy włączyć się we wszystkie proponowane ćwiczenia ruchowe, próbując wywołać uśmiech i radość dziecka. Możemy być marnymi aktorami lub statystami, ale nigdy biernymi obserwatorami”¹⁶. Nasze wymagania powinny być poprzedzone własnymi doświadczeniami ruchowo-muzycznymi, które bardzo często zależne są od subiektywnych przeżyć inspirowanych wpływem muzyki na nasze emocje oraz uczucia.

Takie podejście może być kluczem do zrozumienia nie tylko istoty terapii poprzez muzykę i ruch, ale przede wszystkim pracy z dziećmi i osobami niepełnosprawnymi, zaspokajania ich estetycznych, społecznych i emocjonalnych potrzeb, wykorzystania ich możliwości, umiejętności i umożliwienia im działania oraz rozwoju. Wiarygodność pedagoga-terapeuty wzrasta, jeżeli nasze wymagania poparte są własnymi doświadczeniami. Inną ważną rolę pedagoga-terapeuty „winno być przygotowanie uczniów (podopiecznych) do kontaktu z realnym światem. Muszą wiedzieć, czego się będzie od nich oczekiwać, czego

¹³ P. Cylulko: *Muzykoterapia jako metoda...*, s. 293.

¹⁴ Ibidem, s. 292.

¹⁵ E. Szatan: *Przygotowanie nauczycieli do edukacji muzycznej dziecka*. W: *Wybrane problemy wczesnej edukacji artystycznej*. Red. E. Szatan. Gdańsk 2007, s. 15.

¹⁶ M. Piśczek: *Terapia zabawą. Terapia przez sztukę*. Warszawa 1997, s. 56.

wymagać, co potrafią zrobić”¹⁷. Ważne jest także dbanie o ich rozwój osobisty, rozwijanie umiejętności życiowych, uczenie się, jak uczyć i jak myśleć. Bez rozwijania tych wszystkich cech, umiejętności i predyspozycji pełne kształcenie w zakresie wykorzystania terapii muzyką i ruchem nie byłoby możliwe.

¹⁷ B. B e r n a c k a: *Rytmika Emila Jaques-Dalcroze’a kluczem do umysłu dziecka*. W: *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji...*, s. 148.

Ewa Bogdanowicz

The education of students within the area of music therapy — from one’s own experiences

S u m m a r y

The author of the article presents her own educational conception of educating the students of the Institute of Music within the area of music and pedagogic therapy. In the contents of teaching she included a theoretical knowledge of selected issues of music therapy and therapeutic methods. In her educational conception the theoretical knowledge was translated into practical actions within the scope of the theoretical use of music, movement and dance as important forms of therapy, rehabilitation and prevention. The students are familiarized with the new techniques of using the elements of music therapy and choreo therapy when working with a healthy and sick child, as well as an adult.

Ewa Bogdanowicz

L’éducation des étudiants dans le domaine de la thérapie musicale — à l’exemple d’expériences personnelles

R é s u m é

L’auteur présente dans le texte sa propre conception d’éducation des étudiants de l’Institut de Musique concernant la thérapie musicale et pédagogique. En examinant le contenu didactique, elle prend en considération le savoir théorique sur des problèmes choisis de la musicothérapie et des méthodes thérapeutiques. Dans la propre proposition didactique de l’auteur le savoir théorique trouve son application pratique dans l’usage de la musique, du mouvement et de la danse comme des formes importantes de la thérapie, de la réhabilitation et de la prophylaxie. Les étudiants découvrent de nouvelles techniques d’employer des éléments de la musicothérapie et de la danse-thérapie dans le travail avec des enfants en santé et malades, ainsi qu’avec des adultes.

Mirosław Kisiel

Uniwersytet Śląski
Katowice

Inspiracje pedagogiczno-artystyczne płaszczyzną kształtowania wartości estetycznych studentów pedagogiki w toku edukacji szkoły wyższej

Edukacja muzyczna pełni wiele funkcji. Stanowi element edukacji ogólnej i wspólnie z nią kreuje kulturowy świat znaczeń jednostki¹. Kultura muzyczna człowieka jest nabywana w drodze niezamierzonych i zamierzonych oddziaływań środowiskowych. Główny ciężar i obowiązek w zakresie edukacji muzycznej spoczywa na placówkach oświatowych, a w przypadku nauczycieli — na pedagogicznych uczelniach wyższych. Od kadry zatrudnionej w przedszkolach i szkołach podstawowych, jej kompetencji, przygotowania zawodowego i realizowanych przez nią programów zależy poziom edukacji muzycznej dzieci. **Kwalifikacje muzyczne nauczyciela to zdobyte w trakcie kształcenia akademickiego uprawnienia, pozwalające mu rozwinąć wrodzony potencjał artystyczny dziecka i kształtować w nim postawę aktywnego odbiorcy sztuki.** Wielość metod i form oddziaływań w zakresie przybliżania dzieciom muzyki artystycznej skłania do inicjowania różnych sposobów przekazywania wiedzy warsztatowej i metodycznej w celu wyposażenia studentów w instrumenty pomocne w przyszłej pracy pedagogicznej².

Z punktu widzenia dziecka, jego potrzeb i zainteresowań ważne jest, aby nauczyciele nauczania zintegrowanego i wychowania przedszkolnego znali specyfikę kształcenia muzycznego (pod względem merytorycznym, metodycznym i warsztatowym), jak również uzyskali swobodę w posługiwaniu się różnymi

¹ M. Suświłło: *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Olsztyn 2001.

² M. Kisiel: *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*. Katowice 2005.

formami aktywności muzycznej oraz legitymowali się wysoką kulturą muzyczną³. Obowiązek przygotowania studentów w tym zakresie, z jednej strony, spoczywa na nauczycielach akademickich prowadzących zajęcia z zakresu edukacji artystycznej. Ich niezaprzeczalna autentyczność działania, wsparta osobistym doświadczeniem pedagogicznym, udokumentowanymi publikacjami, poddanymi weryfikacji w czasie licznych obrad naukowych, powinny stymulować pracę studenta, przyszłego nauczyciela i pedagoga do poszukiwania nowych rozwiązań metodycznych w zakresie edukacji muzycznej oraz dalszego rozwoju artystycznego. Z drugiej strony, ważna jest świadomość samych studentów dotycząca potrzeby samokształcenia w zakresie wychowania muzycznego oraz późniejszego korzystania z gamy środków muzycznego wyrazu w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym oraz uczniami klas I—III⁴.

Muzyka w działaniach dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela może z łatwością stać się ogniwem wiążącym wszechstronne kształcenie dziecka i wyrażać się jako zintegrowane działanie na różnych płaszczyznach. Twórczy pedagog, realizując cele i zadania kształcenia, powinien właśnie muzykę i jej formy aktywności wkomponować w proces nabywania przez dzieci poszczególnych kompetencji wyrażonych w umiejętnościach, niezbędnej wiedzy, w kreowaniu cech osobowościowych, które pomogą im odnaleźć się w relacji z ludźmi, przyrodą i wytworami kultury. Podczas realizowanych zajęć kształcenia zintegrowanego muzyka nie powinna być traktowana jedynie jako ozdobnik czy czas na relaks lub uatrakcyjnienie podawanych treści. Powinna natomiast wystąpić jako samodzielna edukacja, gdzie treści, kształtowane umiejętności przebiegają z zachowaniem ciągłości, stopniowania trudności w przechodzeniu na wyższe poziomy poznania. Tak jak we wszystkich innych dziedzinach wychowania, tak i w wychowaniu muzycznym rzeczą niezbędną jest wczesne i systematyczne wprowadzanie młodego człowieka w świat muzyki poprzez bezpośredni do niej dostęp. Żłudna jest nadzieja, że człowiek dorosły, nieprzygotowany do kontaktowania się z muzycznymi dziełami sztuki w okresie szkolnym, nagle i spontanicznie, nieoczekiwanie dla siebie i innych nabierze w życiu późniejszym tej potrzeby i umiejętności⁵.

Przygotowanie studentów w ramach zajęć obligatoryjnych na kierunkach pedagogicznych jest bardzo zróżnicowane i zależne od modelu, struktury oraz trybu kształcenia. W kolejnych latach Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego przedstawił kilka wydań pakietu informacyjnego, a w nim — kilka propozycji

³ J. Uchyla-Zroski: *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wychowania muzycznego. Skrypt dla studentów nauczania początkowego i wychowania muzycznego*. Katowice 1999.

⁴ A. Wilk: *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992—1999*. Kraków 2004.

⁵ M. Kisiel: *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*. Dąbrowa Górnicza 2007.

kształcenia w ramach poszczególnych specjalności na studiach stacjonarnych⁶. Ukazano w nim odmienny z roku na rok podział godzin w zakresie edukacji muzycznej. Studenci przygotowujący się do pracy z dziećmi młodszymi kształcą się w ramach specjalności: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne. Wśród przedmiotów nauczania dla studentów cyklu pięcioletniego znalazły się: podstawy edukacji artystycznej — muzyka, metodyka edukacji muzycznej w klasach początkowych, metodyka zajęć muzyczno-ruchowych w przedszkolu oraz emisja głosu. Dla studentów 3-letnich zawodowych studiów stacjonarnych propozycjami przedmiotów w obszarze kształcenia artystycznego były: metodyka edukacji muzycznej w kształceniu zintegrowanym, zajęcia umuzykalniające z rytmiką w przedszkolu oraz emisja głosu. W ramach 2-letnich uzupełniających magisterskich policencjackich studiów — specjalność zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, oferta edukacyjna dla studentów zaocznych objęła przedmiot animacja muzyczno-ruchowa w edukacji przedszkolnej⁷.

Proponowana liczba godzin kształcenia muzycznego, z powodu ogólnie bardzo zróżnicowanego poziomu umiejętności osób rozpoczynających studia, nie jest w stanie zagwarantować wysokiego poziomu umiejętności dydaktycznych absolwentów. Dlatego podejmowane są dodatkowe działania zmierzające do wydłużenia i rozszerzenia kontaktu młodych ludzi z muzyką tak, aby większość z nich potrafiła podołać trudnemu wyzwaniu, jakim jest edukacja muzyczna dziecka. Dziedzina działalności muzycznej w mnogości swoich form jest trudna dla słabo przygotowanych nauczycieli, choć bardzo łatwa i nader fascynująca dla jej odbiorców — dzieci⁸.

Wśród innowacyjnych form kształcenia, będących autorskimi rozwiązaniami jakże trudnego problemu kształtowania wartości w muzyce, są organizowane w zakresie ekspresji artystycznej dodatkowe formy aktywizujące: warsztaty metodyczne, audycje muzyczne, koncerty oraz artystyczne projekty badawcze, które pokrótce zostaną zaprezentowane.

Głównym celem prowadzenia **metodycznych warsztatów muzycznych** jest przybliżenie studentom ciekawych z punktu widzenia artystycznego i pedagogicznego metod wprowadzania dzieci w świat muzyki. Warsztaty pedagogiczne można definiować jako spotkania, w czasie których osoby z różnym doświadczeniem zawodowym wspólnie z ekspertami spotykają się, aby rozwiązać występujące w pracy dydaktycznej problemy. Cechą charakterystyczną tego typu

⁶ System transferowych punktów kredytowych na studiach pedagogicznych zgodny z europejskim systemem ECTS. Pakiet informacyjny rok akademicki 2007/2008. [Maszynopis. Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski]. Katowice 2007.

⁷ Plany studiów (siatki godzin) dla kierunku pedagogika studia dzienne specjalność zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, zatwierdzone do realizacji w roku akademickim 2006/2007 na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego.

⁸ R. Ławrowska: *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*. Kraków 2003.

warsztatów jest w pełni aktywne włączenie się każdego uczestnika do pracy grupowej. Sens uczestnictwa w warsztatach pedagogicznych zawarty jest w pracy i uczeniu na podstawie praktycznych doświadczeń⁹.

Warsztaty inicjujące przeznaczone były dla studentów kierunku pedagogicznego przed wybraniem specjalności w zakresie zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego. Jedno ze spotkań pt. „Wokół różnych form aktywności muzycznej” obfitowało w prezentację różnych form aktywności muzycznej oraz wybranych metod pracy z dziećmi¹⁰. Główny cel nakreślono jako: zapoznanie studentów z wybranymi formami aktywności muzycznej (śpiew, gra na instrumentach muzycznych, taniec, słuchanie i tworzenie muzyki); wskazanie płaszczyzn integracyjnych między poszczególnymi formami aktywności muzycznej oraz doskonalenie własnego (studentów) warsztatu muzycznego.

Warsztaty doskonalące realizowane są ze studentami, którzy podjęli już kształcenie w wybranej specjalności, ale chcą rozszerzyć swoją wiedzę w zakresie edukacji muzycznej. Propozycją takiego spotkania był warsztat pod nazwą „Taniec i integracyjne zabawy muzyczno-ruchowe”. Podczas jego trwania uczestnicy mogli zapoznać się z możliwościami, jakie stwarza dzieciom muzyka w rozwijaniu zdolności twórczych i odtwórczych (tj. wyobraźnia, pomysłowość, zaradność). Zgłębić zagadnienia związane z organizacją i realizacją toku nauczania, który byłby interesujący dla młodych odbiorców a jednocześnie zgodny z założeniami wielostronnego kształcenia, jak również zbliżony do gier i zabaw¹¹. Siłę przyciągania i atrakcyjność zajęć uzyskano dzięki zaangażowaniu w tym samym czasie: myślenia, odczuwania i działania. Poszerzenie ich o zasadę dobrowolności uczestnictwa, uwzględnienie poziomów komunikacji, uznanie pozytywnego przeżycia za wartość oraz posługiwanie się różnymi środkami wyrazu zapewniło nie tylko atrakcyjność spotkania, ale stało się czynnikiem stymulującym zainteresowanie młodych ludzi sztuką, jak również wzmocniło ich motywację do uczenia się. Osnowę warsztatu muzycznego stanowiły elementy systemu wychowania muzycznego Carla Orffa, metody aktywnego słuchania muzyki Batii Strauss oraz pedagogiki zabawy¹².

⁹ B. Milerski, B. Śliwerski: *Pedagogika*. Warszawa 2000, s. 135; E. Goźlińska, F. Szlosek: *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*. Radom 1997, s. 266.

¹⁰ M. Kisiel: Warsztaty muzyczne pt. „Wokół różnych form aktywności muzycznej”. [Maszynopis. Pracownia Nauczania Początkowego, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego]. Katowice 2002.

¹¹ G. Storms: *Gry przy muzyce*. Poznań 1991; Z. Zaorska: *Pedagogika zabawy — metodyka pracy z grupą*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy*. Red. E. Kędzior-Niczyporuk. Lublin 2003.

¹² M. Kisiel: Warsztaty muzyczne pt. „Taniec i integracyjne zabawy muzyczno-ruchowe”. [Maszynopis. Pracownia Edukacji Początkowej, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogi-

Udział w warsztatach dyplomowych jest ukoronowaniem pewnego etapu kształcenia w zakresie wychowania muzycznego i stanowi dla studentów płaszczyznę weryfikacji swoich umiejętności. Przykładem tego typu działań stał się warsztat dyplomowy realizowany po ukończeniu cyklu kształcenia warsztatowego i metodycznego. Cel warsztatu obejmował praktyczną weryfikację zadań muzycznych w naturalnych warunkach klasowo-grupowych w szkole podstawowej i przedszkolu. W ten sposób studenci otrzymali możliwość potwierdzenia zdobytej wiedzy pedagogiczno-dydaktycznej i muzyczno-artystycznej. W zajęciach, po wcześniejszym ustaleniu ze studentami i nauczycielem prowadzącym, mogli uczestniczyć: dyrektor szkoły, nauczyciele pokrewnej specjalności, nauczyciel doradca metodyczny oraz rodzice. Studencka grupa dyplomantów używała istotne dla swojego dalszego rozwoju wskazówki przydatności zawodowej tj.: wiedza merytoryczna i metodyczna z zakresu wychowania muzycznego, walory organizacyjne, komunikacja z uczniami i inne. Prowadzone zajęcia podlegały obserwacji i były dokumentowane za pomocą kwestionariusza hospitacyjnego.

Realizowane w ciągu wielu lat muzyczne spotkania warsztatowe skupiły słuchaczy i obserwatorów interesujących się problematyką kształcenia muzycznego studentów oraz dzieci w wieku przedszkolnym i uczniów klas I—III. Organizację oraz sam przebieg otwartych zajęć należy uważać za warte rozpowszechnienia. A sama idea przekazywania informacji o autorskich koncepcjach prowadzenia zajęć przybliżających muzykę odbiorcom jest jak najbardziej słuszna i potrzebna.

Propozycję **audycji muzycznych** przyjmującą konwencję integracyjną należy, z jednej strony, odnieść do percepcji i estetycznego wychowania dzieci i młodzieży prowadzonego przez: Tadeusza Joteykę, Stefana Wysockiego, Jadwigę Baranowską-Borową i Tadeusza Mayzniera. Z drugiej strony, odnieść do publikacji propagujących w formie programu lekcji słuchania muzyki: Czesława Kozietulskiego, Witolda Rudzińskiego, Marii Przychodzińskiej, Zofii Burowskiej, Leona Markiewicza oraz Karola Buli. By w konsekwencji swoich działań zwrócić się do współczesnych form wprowadzania dziecka w świat sztuki w tym muzyki tj.: metoda aktywnego słuchania muzyki, metodyka pedagogiki zabawy, propozycja przekładu znaczeniowego języka muzyki na znak plastyczny, słowo, gest, ruch i taniec, forma happeningu, teatralizacja zdarzeń i innych. Wypadkową przytoczonych założeń niech będzie propozycja audycji muzycznej, która jest nie tylko atrakcyjną dla współczesnego odbiorcy formą wypowiedzi artystycznej, ale również wielce inspirującą w kształtowaniu oczekiwanych postaw kreatywnych¹³.

ki Mediów, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski]. Katowice 2003.

¹³ M. Kisiel: *Aktywne formy wprowadzania dzieci w świat muzyki w edukacji kreatywnej*. W: *Diferenciácia vyčovania a súvislosti*. Red. E. Petláková, S. Juszczyk. Nitra 2004, s. 301.

Celem jednej z przeprowadzonych audycji pt. „Z muzyką, zabawą i humorem...”¹⁴ było: przybliżenie dzieciom tzw. muzyki artystycznej, zapoznanie z wybranymi utworami muzycznymi w atrakcyjnym wykonaniu, wzbudzanie pozytywnych emocji przeżyciami muzycznymi, rozwijanie u dzieci zainteresowań muzyką poprzez motywowanie ich do jej nauki, doskonalenie umiejętności artystycznych i pedagogicznych studentów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego. Na konstrukcję audycji złożyły się: koncert integracyjny oraz zajęcia muzyczne połączone z prowadzonymi badaniami. Pierwsza część spotkania była poświęcona prezentacji utworów muzycznych oraz treści o muzyce i muzykach przygotowanych i podawanych przez studentów w ciekawej formie z wykorzystaniem teatralizacji zdarzeń. Drugą część stanowiły zajęcia muzyczne nasycone elementami sztuki (plastyki, teatru, literatury, tańca) oraz obserwacja. Audycja, jako forma prezentacji, stanowiła niezwykle wdzięczny obszar poszukiwań i eksploracji doświadczeń własnych oraz umiejętności organizatorskich i warsztatowych autorów oraz wykonawców w zakresie przybliżania sztuki młodemu odbiorcy. Aktywność muzyczna wykonawców nie sprowadzała się jedynie do prezentacji sprawności wokalnych, instrumentalnych i tanecznych studentów, ale była również manifestacją indywidualnych możliwości plastycznych, muzycznych, poetyckich urzeczywistnionych w przekształcaniu tworzywa zaczerpniętego z dostępnych materiałów. Społeczną aktywności muzyczno-plastycznej, tanecznej i ruchowo-scenicznej było słowo.

Koncert to nie tylko forma muzyczna w znaczeniu utworu muzycznego, ale również sposób publicznej prezentacji utworów muzycznych i sztuki wykonawczej. W pewnym sensie można mówić o koncercie również w przypadku wykonań muzycznych w ramach życia codziennego lub wówczas, gdy szczególnie wyraźnie występuje szeroka dostępność produkcji artystycznych¹⁵.

Aktywność muzyczna realizowana przez osoby w różnym wieku (szkoła ogólnokształcąca, szkoła wyższa) pozwala jej uczestnikom na naukę i przystosowanie się do zasad szlachetnej rywalizacji w odmiennych dziedzinach działania artystycznego. Wszelkie osiągnięcia indywidualne poszczególnych członków są oceniane społecznie, nagradzane oklaskami, uznaniem i niejednokrotnie podziwem. Ten pozytywny odbiór dzieła mobilizuje, motywując i wzmagając twórczy i odtwórczy wysiłek uczestników. Koncerty zbiorowe, międzyszkolne imprezy muzyczne stwarzają fantastyczne warunki do nawiązania towarzyskich kontaktów i społecznych relacji. Pod tym względem muzyka jest sztuką, która jednoczy i zbliża ludzi, jednocześnie pozytywnie oddziałuje, kształtując pożądaną wartość estetyczną¹⁶.

Muzyczne koncerty integracyjne posiadają w swojej strukturze szerokie możliwości łączenia różnych środków wyrazu, posiłkując się niestandardowymi

¹⁴ M. Kisiel: *Audycja muzyczna pt. „Z muzyką, zabawą i humorem...”*. Katowice 2006.

¹⁵ *Encyklopedia muzyki*. Red. A. Chodkowski. Warszawa 1995, s. 456.

¹⁶ J. Wierszyłowski: *Psychologia muzyki*. Warszawa 1981.

formami przekazu. Ważnym elementem koncertu kolęd i pastorałek „Świeci gwiazdka, świeci...” było wspólne muzykowanie. Niezapomnianą okazję do wspólnego śpiewu i gry na instrumentach muzycznych daje tradycja związana ze świętami Bożego Narodzenia¹⁷. Celem całego przedsięwzięcia stało się: zainicjowanie poprzez zbiorowy śpiew, wspólną grę na instrumentach muzycznych, recytację tekstu, formy zespołowego muzykowania, zapoznanie z tradycją świąt Bożego Narodzenia, doskonalenie warsztatu muzycznego poprzez nabywanie i rozszerzanie umiejętności wokalnych, instrumentalnych, recytatorskich oraz organizatorskich, kształtowanie umiejętności postrzegania muzyki oraz jej form aktywności jako miejsce kultywowania tradycji regionalnej w aspekcie wielokulturowym. Wśród form przekazu dominował śpiew solowy z towarzyszeniem instrumentu akompaniującego, prezentacja utworów chóralnych w układzie dwu- i trzygłosowym, gra na instrumentach solowych (gitara, flet poprzeczny, keyboard, saksofon, akordeon i inne), prezentacja utworów z towarzyszeniem instrumentarium szkolnego C. Orffa oraz inspiracja plastyczna, która znalazła swój oddźwięk w kostiumach, scenografii i oświetleniu sceny.

Artystyczne projekty badawcze należą do grupy metod nauczania, których celem jest inicjowanie samodzielnego uczenia się i zaliczane są do tzw. metod aktywizujących. Cel dydaktyczny zwrócony został w kierunku rozbudzenia w uczących się umiejętności dostrzegania luk we własnej wiedzy, stawiania pytań, poszukiwania na nie odpowiedzi oraz prezentacji wyników. Projekt badawczy jest metodą uczenia się przez samodzielne poznawanie otaczającej rzeczywistości, zetknięcie się z konkretnymi problemami, które można rozwiązać¹⁸. Inicjując pracę nad przygotowaniem poszczególnych projektów badawczych w obszarze muzyki, uwzględniono słuszność tezy, iż w kształceniu na propedeutycznym poziomie nauczania nauczyciel winien stworzyć możliwie jednakowe szanse rozwoju wszystkim dzieciom z uwzględnieniem występujących już na starcie szkolnym dużych różnic indywidualnych, wynikających na przykład z odmiennych predyspozycji psychicznych i fizycznych, jak również środowiskowych i edukacyjnych.

Chcąc zbadać możliwości wykorzystania programów komputerowych w rozwijaniu zainteresowań muzycznych, przygotowano i zrealizowano projekt badawczy pt. „Medialne inspiracje aktywności muzycznej dziecka”¹⁹. Cykl zajęć realizowany był w odstępach miesięcznych, zajęcia jednostkowe prowadzone

¹⁷ M. Kisiel: Koncert kolęd i pastorałek pt. „Świeci gwiazdka, świeci...”. [Maszynopis. Pracownia Nauczania Początkowego, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski]. Katowice 2002.

¹⁸ T. Bauman: *Projekt badawczy*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 4. Warszawa 2005, s. 9832.

¹⁹ M. Kisiel: Artystyczny projekt badawczy pt. „Medialne inspiracje aktywności muzycznej dziecka”. [Maszynopis. Pracownia Nauczania Początkowego, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski]. Katowice 2006.

były w wymiarze około 30—45 minut. Czas trwania zajęć uwarunkowany był możliwościami percepcyjnymi uczniów, stopniem ich zaangażowania podczas pracy, zainteresowaniem tematem oraz wykonaniem zadań w ramach postawionych celów. Cel realizowany przez uczestników badań koncentrował się wokół: zapoznania dzieci z wybranymi programami komputerowymi, które propagują treści muzyczne i edukację artystyczną, doskonalenia umiejętności pozyskiwania informacji z różnych źródeł (mediów), zwrócenia uwagi na higienę i bezpieczeństwo w kontaktach dziecka z mediami, stymulowania aktywności muzycznej dzieci poprzez odtwarzanie i tworzenie muzyki wsparte multimedialnymi środkami przekazu, rozwijania zainteresowań i zamiłowań muzycznych na podstawie pożądanych wzorców i uznanych kanonów piękna w sztuce. Główne pytanie badawcze, jakie zostało postawione w projekcie, uzyskało brzmienie: Jaką rolę odgrywają media w kształtowaniu zainteresowań muzycznych dziecka? W jakim zakresie wybrane elementy muzycznych programów edukacyjnych mogą być wykorzystane w procesie nauczania i uczenia się na zajęciach zintegrowanych?

Do realizacji tak postawionych zadań wybrano siedem popularnych muzycznych programów multimedialnych, a następnie wyselekcjonowano z nich kilka zadań w celu prezentacji uczniom, jak również za ich pośrednictwem przekazania wiedzy (wiadomości i umiejętności) z zakresu edukacji muzycznej. W projekcie tym posłużono się następującymi programami: *Klik uczy śpiewać*, *Mały muzyk*, *Smokule — muzyka*, *Brzdąc*, *Królik Bystrzak* oraz programem stanowiącym integralną część z podręcznikiem kształcenia zintegrowanego w klasach I—III — *Już w szkole* i multimedialną wersją *Szkolnego słownika — muzyka*²⁰.

Zrealizowany cykl zajęć: „Z komputerem w świat muzyki”, „Muzykowanie na ekranie”, „Mój przyjaciel komputer” i inne, w ramach projektu „Medialne inspiracje aktywności muzycznej dziecka” spotkał się z aprobatą uczniów. Jak również dał wiele inspiracji dla studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela kształcenia zintegrowanego. Uczniom pomógł zrozumieć pewne zasady bezpiecznego i właściwego korzystania z informacji płynących z różnych mediów, zachęcił i wzbudził zainteresowanie aktywnością muzyczną poprzez włączenie do procesu nauczania i uczenia się ciekawych propozycji oraz niekonwencjonalnych metod, a także sposobów rozwiązywania problemów. Nauczycielom wskazał kierunek poszukiwania możliwości unowocześnienia pracy, jak również uzyskania sprawności organizacyjnej w planowaniu zadań dydaktyczno-wychowawczych. Pozwolił także na przetestowanie dostępnych programów i wybranie tych ćwiczeń, które z punktu widzenia dziecka i postawionych celów

²⁰ W projekcie wzięli udział studenci kierunku pedagogika, specjalność zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne oraz uczniowie klasy III Szkoły Podstawowej nr 36 w Katowicach.

mogą być z powodzeniem wykorzystane w edukacji muzycznej na szczeblu kształcenia zintegrowanego.

Przygotowane i zrealizowane wytwory oraz dokonania pedagogiczno-artystyczne realizowane w ramach pracy innowacyjnej ze studentami kierunku pedagogicznego:

1. Koncerty integracyjne i audycje muzyczne: koncert kolęd i pastorałek pt. *Za kolędę dziękujemy...*; audycja muzyczna pt. *Muzyka w różnych epokach*; spektakl słowno-muzyczny pt. *Przyszliśmy tu z kolędą...*; audycja muzyczna pt. *Sztuka współczesna DARWIN'S*; audycja muzyczna pt. *W świecie muzyki J.S. Bacha — w 320. rocznicę urodzin kompozytora*; audycja muzyczna pt. *W krainie muzyki*; koncert integracyjny pt. *Fryderyk Chopin — malarz i poeta fortepianu*; koncert integracyjny oparty na tradycji bożonarodzeniowej pt. *O gwiazdo betlejemska*; audycja muzyczna pt. *Z muzyką, zabawą i humorem*; spektakl pt. *Młody anioł*; audycja słowno-muzyczna pt. *Kolorowe zabawy mikołajkowe* i inne.

2. Warsztaty pedagogiczno-artystyczne: zajęcia warsztatowe pt. „Wokół form aktywności muzycznej”; warsztaty muzyczne pt. „Muzyka, zabawa, śpiew i taniec w integralnej edukacji wczesnoszkolnej”; warsztaty muzyczne pt. „Muzyka, zabawa i taniec w edukacji elementarnej dziecka”; warsztaty muzyczne pt. „Tańce dla grupy”; warsztaty z emisji głosu, a w ich ramach miniatury teatralne: *Wspomnienia inspektora Trampetta*, *O czterech porach roku*, *Z życia księżniczki Śmieszki*; warsztaty twórcze w obszarze integracji elementów sztuki pt. „Edukacja wyobraźni dziecka”; warsztaty muzykoterapeutyczne pt. „Muzyka lekarstwem duszy” i inne.

3. Artystyczne projekty edukacyjne: projekt edukacyjny pt. „Zainteresowania muzyczne uczniów szkoły ogólnokształcącej”; seminarium metodyczne pt. „Muzyczne kompetencje nauczycieli nauczania zintegrowanego a oczekiwania dzieci — uczniów klas I—III szkoły podstawowej”; projekt edukacyjny pt. „Uczę się z Mozartem”; projekt edukacyjny pt. „Media inspiracją aktywności muzycznej dziecka”; projekt edukacyjny pt. „Integracyjne formy wprowadzania dziecka w świat sztuki” i inne.

Współcześnie twórczy pedagodzy, podejmując próby unowocześnienia i zmieniania warsztatu pracy, metod oraz form, coraz częściej kierują swoją uwagę w stronę aktywności stymulowanej na płaszczyźnie integracji sztuk i swobodnej ekspresji artystycznej. Wyrażona w melodii, dźwięku, ruchu i tańcu, barwie, fakturze może naturalnie odzwierciedlać i rozwiązywać trapiące wielu wykonawców problemy natury estetycznej. Chodzi tu bowiem o taką organizację pracy, która umożliwiłaby rozbudzanie wszechstronnej aktywności uczących się i doprowadziła do wzbogacenia ich osobowości. Olbrzymią rolę odgrywa w tym względzie wrażliwość człowieka na bodźce zmysłowe, świat barw i dźwięków. Uzyskanym efektem jest to, że młodzi ludzie będą wykazywali większą wnikliwość w interpretowaniu obrazów, ruchu i muzyki, w tłumaczeniu ich jako wypo-

wiedzi językowej, gdy odczucie potrzeby takiego przekładu pojawi się spontanicznie. A następnie będą wykorzystywać ją w organizowaniu procesu edukacyjnego na szczeblu kształcenia propedeutycznego, jako osobisty wkład w celowość i przebieg pracy z dzieckiem. Warto w tym miejscu wspomnieć o potrzebie innego spojrzenia na kształcenie artystyczne studentów kierunku pedagogicznego jako ciągłego doświadczania i przeżywania w bezpośrednim kontakcie z dziełem sztuki. Wprowadzanie innowacji w proces dydaktyczny szkoły wyższej wymaga od kadry akademickiej ogromnego zaangażowania i pracy ponad normatywny czas przewidziany w pensum dydaktycznym.

Mirosław Kisiel

**Pedagogic and artistic inspirations through the level of shaping aesthetic values
of pedagogy students at the tertiary level**

S u m m a r y

The students, during their studies, successively learn about a child and its artistic needs. In order to meet the expectations of the contemporary school as well as child and youth interests, they must know much themselves. The music education within the scope of introduction, claims that each student should, to some extent, be able to play the instrument, know the elements of vocal technique together with a child and youth repertoire, a list of literature to listen to music, as well as rich sets of music-movement exercises. Music as a school subject requires a constant up-to-dateness of the contents of teaching, the use of many methods of educational and didactic influences, objective diagnosis of the development of students' music abilities and permanent development of teacher competences. The author quotes the results of his own studies.

Mirosław Kisiel

**Les inspirations pédagogiques et artistiques comme espace de former des valeurs esthétiques
des étudiants en pédagogie de l'école supérieure**

R é s u m é

Les étudiants pendant leur carrière universitaire acquièrent successivement le savoir sur l'enfant et ses besoins artistiques. Pour affronter les exigences de l'école contemporaine et des intérêts musicaux des enfants et des adolescents, ils doivent largement disposer eux-mêmes des connaissances et des compétences. L'éducation musicale des étudiants dans le domaine de propédeutique admet que chaque étudiant doit maîtriser un instrument, ainsi que des éléments de la technique vocale dans un répertoire pour enfants et pour jeunesse, une littérature concernant la réception de la musique et un riche plan d'exercices musicaux et cinétiques. La musique en tant qu'un cours scolaire exige une actualisation constante du contenu, une application de nombreuses méthodes didactiques et pédagogiques, une diagnostique objective du développement des talents d'élèves et un perfectionnement permanent des compétences d'enseignement. L'auteur présente des résultats de ses propres recherches.

Romualda Ławrowska

Akademia Pedagogiczna
Kraków

Kształtowanie kompetencji zawodowych studentów kierunków pedagogicznych poprzez aktywność muzyczną

Aktualna sytuacja wychowania muzycznego w zarysie

W rozwoju jednostki dzieciństwo do 10. roku życia to okres szczególnie ważny dla formowania się osobowości, zainteresowań, postaw, motywacji, rozwoju wielorakich inteligencji, a co równie doniosłe — dla rozwoju fizycznego i umysłowego człowieka. Nabywanie wiedzy i operowanie nią w życiu wymaga najpierw zbudowania potencjału do uczenia się, rozwinięcia zadatków, zdolności, umiejętności. Akulturacja w sposób naturalny i na ogół spontaniczny dokonująca się w domu rodzinnym ma swe kontinuum w świadomej działalności przedszkola i szkoły podstawowej. To złożone i trudne zadanie powierza się nauczycielom — wykwalifikowanym absolwentom studiów pedagogicznych dwuspecjalnościowych pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna I lub II stopnia.

W toku studiów studenci powinni oprócz teorii psychologiczno-pedagogicznej zdobyć wiedzę i umiejętności metodyczno-przedmiotowe do realizacji kilku obszarów edukacji zintegrowanej w przedszkolu i w klasach I—III w szkole, w tym do: edukacji językowej, matematycznej, przyrodniczej, muzycznej i plastycznej, do wychowania fizycznego i technicznego. Toteż ich kompetencje muszą być wielorakie i doskonale ukształtowane poprzez nabywanie wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych.

W ostatnich latach wymóg stosowania metod całościowych w nauczaniu doprowadził do zdominowania planów studiów przez przedmioty teoretyczne oraz takie jak: edukacja zintegrowana w przedszkolu, edukacja zintegrowana w klasach I—III, kosztem zmniejszenia liczby godzin na metodyki przedmiotowe, między innymi na edukację muzyczną i edukację plastyczną. Czas przeznaczany

na te dziedziny jest niewystarczający dla ukształtowania kompetencji kierunkowych. Redukuje się też bardzo przydatne praktyki przedmiotowe, prowadzone dotąd pod okiem wybitnych metodyków¹.

Obszar edukacji muzycznej w przedszkolu i w klasach I—III powinien być łatwy dla dziecka/ucznia, ale jest złożony i trudny dla nauczyciela muzyki. Często staje się nieosiągalny dla nauczyciela edukacji zintegrowanej. Wynika to z jego niskiej samooceny umiejętności muzycznych — instrumentalnych, głosowych, nieznamośności zapisu nutowego. Jednak, paradoksalnie, to właśnie nauczyciel edukacji zintegrowanej w klasach I—III najczęściej staje się jedynym nauczycielem muzyki dziecka w tym wieku. Od lat pokutuje tu pewne niedopowiedzenie i „przymykanie oczu” na negatywne zjawiska i fakty.

Kompetencje muzyczno-metodyczne są kształtowane w Polsce w dwu typach uczelni: u studentów kierunków edukacja artystyczna przez sztukę muzyczną w uczelniach muzycznych (około 3000 godzin) i uniwersytetach lub na studiach pedagogicznych na połączonych najczęściej specjalnościach pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna wydziałów pedagogicznych uczelni wyższych na poziomie licencjackim i magisterskim podczas 45 do 120 godzin (średnio). Ta kolosalna różnica zwiększa się, gdy uwzględnimy fakt, że studenci specjalności edukacja przez sztukę muzyczną w uczelniach artystycznych mają już za sobą dwa poziomy kształcenia muzycznego, zaś wcześniejsze przygotowanie muzyczne aktualnych roczników studentów studiów dziennych nauczycielskich jest bliskie zeru. Po reformie oświatowej bowiem przedmiot muzyka w szkole podstawowej w klasach I—III przestał istnieć, jako przedmiot wydzielony muzyka istnieje w klasach IV—VI. Aktualnie podczas doboru na studia w wielu uczelniach nie sprawdza się nawet podstawowych zdolności muzycznych. Wyjątek na studiach pedagogicznych stanowią nieliczni absolwenci szkół muzycznych I lub II stopnia. Równocześnie niewielu absolwentów akademii muzycznych trafia do pracy w szkole ogólnokształcącej².

Zadać sobie trzeba pytanie, czy obecnie nauczyciel edukacji zintegrowanej uczy muzyki i czy można go nazwać nauczycielem edukacji muzycznej (lub tzw. obszaru edukacji muzycznej)? Skoro nie, to czy uczciwe jest pozbawianie uczniów systematycznej edukacji muzycznej? Jaka jest polityka oświatowa i wizja wykorzystania możliwości formowania poprzez sztukę podmiotowości ucznia i przygotowania do tego zadania rzeszy nauczycieli?

Wobec takiej sytuacji, wywołanej błędnymi decyzjami ministerialnymi w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, wychowanie muzyczne dzieci i młodzieży przeżywa obecnie kryzys, a nawet zapaść. To zaś skutkuje problemami wychowawczymi, obyczajowymi i spadkiem poziomu kultury muzycznej

¹ *Reforma systemu edukacji*. Warszawa 1998. Zob. *Rozporządzenie MEN z dnia 15.02.1999 w sprawie Podstawy Programowej Kształcenia Ogólnego* (Dz.U., Nr 14, poz. 129).

² *Kształcenie nauczycieli muzyki. Stan obecny i perspektywy*. Red. J. Kurcz. Kraków 1999.

oraz estetycznej, obserwuje się u młodzieży nieznajomość dorobku kultury muzycznej polskiej i obcej, zanik tożsamości kulturowej. Powiększa się rozdział pomiędzy kulturą masową a sztuką muzyczną jako elementem kultury elitarnej.

Należy więc przypomnieć wartości ogólnorozwojowe i umuzykalniające zajęć muzycznych, rozumianych jako wielostronna aktywność muzyczna i nauczanie przez przeżywanie.

Wartości ogólnorozwojowe, umuzykalniające i kulturotwórcze aktywnego uprawiania muzyki

Co rozumiemy przez aktywne uprawianie muzyki? Czy oznacza to tylko żmudne ćwiczenia w grze i śpiewie dostępne tylko dla wytrwałych i wybitnie uzdolnionych? Otóż od kilkudziesięciu lat, zwłaszcza dzięki upowszechnieniu systemu C. Orffa i jego muzyki elementarnej, muzykowanie dostępne jest dla każdego bez względu na wiek i wykształcenie.

W początkowych etapach rozwoju dziecko podejmuje samodzielnie naturalną aktywność muzyczną słuchową, głosową, ruchową, najczęściej jako ekspresję emocji, bada też akustyczną stronę otaczających je zjawisk i przedmiotów, „wygrywając” na nich³. Ta naturalna aktywność jest akceptowana i wzmacniana podziwem dorosłych, toteż zawsze chętnie i radośnie jest podejmowana przez dziecko. W przedszkolu nauczyciel, wykorzystując jego naturalne zainteresowanie, organizuje różnorakie czynności związane: z mową i śpiewem, rytmem i ruchem przy muzyce, słuchaniem muzyki, gesto-dźwiękami i grą na instrumentach perkusyjnych. Zgodnie z Polską Pluralistyczną Koncepcją Powszechnego Wychowania Muzycznego w procesie edukacji muzycznej, stosowanie wielorakiej aktywności wynika z połączenia systemów wychowania muzycznego Emila Jaques-Dalcroze’a, Emila Zoltana Kodály’a i Carla Orffa oraz wychowania przez aktywność własną między innymi Celestyna Freineta. Dotyczy to kolejnych etapów edukacji szkolnej, która powinna być kontynuowana na wszystkich etapach ontogenezy i edukacji szkolnej⁴. Współgra to z zasadą wielostronności w nauczaniu, nauczania przez przeżywanie Wincentego Okonia i Władysława Zaczyńskiego.

³ Z. Burowska, E. Głowacka: *Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki*. Kraków 1998, a także: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Red. M. Manturzewska, H. Kotarska. Warszawa 1990.

⁴ M. Przychodzińska: *Edukacja muzyczna dziś. Idee — pytania — niepokoje*. W: *Edukacja muzyczna*. Red. M. Przychodzińska. Lublin 2005.

Za najważniejsze cele i zadania edukacji muzycznej uważa się obecnie wszechstronny rozwój wychowanka, wychowanie przez sztukę. Rzeczywiście, gdy przeanalizować wszystkie formy aktywności muzycznej i czynności operacyjne dzieci, według współcześnie zalecanej metodyki, nietrudno dostrzec szeroki zakres korzyści osobistych, jakie każde dziecko powinno wynieść z procesu edukacji muzycznej. Każde dziecko, gdyż niezależnie od poziomu zdolności muzycznych działania muzyczne są dostępne i możliwe dla ucznia w zajęciach prowadzonych w atmosferze radości, w poczuciu bezpieczeństwa oraz akceptacji samej aktywności, a także akceptacji indywidualnych predyspozycji dziecka. Tworzywem gier i zabaw jest łatwa muzyka elementarna i artystyczna przede wszystkim oparta na rytmie i ruchu, co zbliża dziecko do muzyki.

Podczas muzycznej aktywności odtwórczej i twórczej: słuchowej, głosowej, ruchowej, instrumentalnej dziecko — uczestnik zabaw muzycznych — doznaje równocześnie wielu przeżyć. Są to przeżycia emocjonalno-estetyczne, przeżycie wspólnoty i integracji w grupie, poczucie odrębności i poczucie własnego ja. Emocje związane z ekspresją muzyczną wiążą się z poznawaniem własnych możliwości ciała, psychiki i umysłu. Następuje tu też natychmiastowe porównanie do możliwości głosowych, ruchowych innych członków grupy, co odgrywa rolę weryfikacyjną, aktywizującą i regulującą. Polecenia płynące z muzyki stymulują reakcje rytmiczno-ruchowe podobne u każdego członka grupy, toteż nietrudno o dostosowanie, ewentualnie wzajemne naśladowanie ruchów. Systematyczność prowadzonych zabaw i stopniowanie trudności zadań ułatwia szybkie opanowanie archetypów języka muzycznego.

Wśród niepowtarzalnych funkcji edukacji przez muzyczną aktywność wymienia się funkcję rozwojową, terapeutyczną, stymulująco-aktywizującą, zabawową, motywacyjną. Pierwszoplanowe cele kierunkowe to rozwój zainteresowań muzycznych i rozwój indywidualnych zdolności muzycznych dziecka, tak zwanej inteligencji muzycznej. Zależy on od kompetencji muzycznych i pedagogicznych nauczyciela. Wymaga od nauczyciela posiadania ukształtowanego słuchu muzycznego, wiedzy o elementach uzdolnienia muzycznego, a także umiejętności diagnozowania, rozpoznawania poziomu indywidualnych zdolności muzycznych ucznia, a następnie dobierania i stosowania odpowiednich ćwiczeń kształcących słuch. Przy czym czynnikiem warunkującym skuteczność tych ćwiczeń jest systematyczność i konsekwencja ich realizacji oraz umiejętność oceny. Bieżąca informacja zwrotna od nauczyciela o wykonaniu ćwiczenia wzmacnia postępy ucznia, pod warunkiem jednak, że nie będzie dyskwalifikowała zdolności, a jedynie wzmacniała i nagradzała jego wysiłek i aktywność.

Aktywność muzyczna przyczynia się do wzrostu funkcji poznawczych: porównywania, rozpoznawania, różnicowania, analizowania, zapamiętywania. Sprzyja rozwojowi różnych inteligencji: logiczno-matematycznej, językowej, ki-

netyczno-przestrzennej, interpersonalnej, intrapersonalnej⁵. Podczas zajęć muzyczno-ruchowo-głosowych dziecko wykonuje różne zestroje ruchów, pobudzając przepływ pomiędzy półkulami mózgu, co wpływa korzystnie na myślenie operacyjno-twórcze. Buduje się potencjał dziecka do uczenia się.

Modele postępowania dydaktycznego w edukacji muzyczno-metodycznej studentów

Wymienione uprzednio skrótowo wartości edukacji muzycznej nie mogą być przez przyszłych nauczycieli poznawane werbalnie. To właśnie **osobiste doznanie podczas zajęć ćwiczeniowo-warsztatowych i praktyk wszystkich rodzajów aktywności muzycznej i czynności operacyjnych na różnym materiale muzycznym, podczas wielu celowo dobranych ćwiczeń i zabaw, prowadzi do poznania wartości rozwojowych i kulturotwórczych edukacji muzycznej.**

Przyszły nauczyciel powinien znać przede wszystkim zasady muzyki, znać język muzyczny i podstawowy kanon literatury muzycznej, by móc rozumieć cele zabaw dla dzieci, kategorie poznawcze w muzyce.

Przygotowanie przyszłych nauczycieli do realizacji zadań obszaru wychowania muzycznego w całościowej edukacji zintegrowanej wymaga poznania w teorii i praktyce wszystkich podstawowych elementów tej dziedziny jako autonomicznego (a nie tylko zintegrowanego) przedmiotu nauczania i wychowania przez sztukę — muzykę.

Obok celów, treści i metod istotne jest poznanie przez studentów modelu postępowania dydaktycznego, co wyposaży ich w narzędzia pracy na początkowym etapie pracy. Zwłaszcza, że obecna oferta kilkudziesięciu programów ministerialnych do edukacji zintegrowanej może prowadzić do dezorientacji i niemożności wyboru na początku pracy zawodowej nauczyciela. Poza tym w wielu z nich brak jednolitej koncepcji w odniesieniu do kształcenia słuchu muzycznego, a treści muzyczne są podporządkowane tematowi ogólnemu. Integracja treści z wszystkich obszarów nauczania zagraża realizacji autonomicznych celów i treści muzycznych oraz rozwojowi muzycznemu dziecka.

W odniesieniu do pedagogiki przedszkolnej proponuje się studentom model edukacji zintegrowanej z muzyką; w tym Doroty Malko: *Metodykę wychowania muzycznego w przedszkolu*; koncepcję zastosowania metody Orffa Urszuli Smoczyńskiej-Nachtman w: *Muzyka dla dzieci*. Szczególnie przydatne w pracy ze studentami z uwagi na łatwy język i formę jest prezentowanie koncepcji Beaty

⁵ H. Gardner: *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Przeł. A. Jankowski. Poznań 2002.

Podolskiej. Koncepcja korelacji i integracji treści omówiona w książce: *Z muzyką w przedszkolu*, znajduje swą egzemplifikację w scenariuszach zajęć muzycznych w przedszkolu w: *Bawiło się lato z wiosną*. Na uwagę zasługuje odwoływanie się do doświadczeń dzieci, poszukiwanie muzyki w przyrodzie i poezji.

Jednym z proponowanych studentom modeli edukacji muzycznej w klasach I—III jest wypracowany w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie **wielo-etapowy model** postępowania dydaktycznego w szkole. Charakteryzuje się on usystematyzowaniem materiału muzycznego według stopnia trudności, spiralnym układem treści nauczania—uczenia się; wykorzystaniem materiału muzycznego odpowiednio dobranego pod względem wartości artystycznych i dydaktycznych; wykorzystaniem słowa i tekstów literackich w rozwijaniu wyobraźni muzycznej; korelacją kształcenia muzycznego z innymi przedmiotami; ograniczeniem wiadomości do podstawowych pojęć muzycznych⁶. Szczególne znaczenie przypisuje się w tym modelu systematycznemu poznawaniu zapisu i czytaniu nut głosem, przy czym wybrano do tego celu metodę relacyjną jako najłatwiejszą, co potwierdziły przeprowadzone badania⁷.

Autorzy badań założyli, że „środkiem prowadzącym do realizacji celów wychowania muzycznego jest kształcenie i **rozwijanie słuchu** do granic indywidualnych możliwości ucznia [...] za pomocą rozmaitych ćwiczeń i zadań wchodzących w zakres ustalonych form aktywności muzycznej. Ćwiczenia te polegają, z jednej strony, na obserwacji i analizie zjawisk słuchowych pod względem czasu trwania, wysokości, siły, barwy, kompleksowości, jednorodności, różnorodności brzmienia, kontrastu, podobieństwa, odmiany struktur, a z drugiej strony — na muzykowaniu, tworzeniu oraz odtwarzaniu muzyki. Służą one kształceniu i rozwijaniu słuchu wysokościowego, poczucia rytmu, słuchu harmonicznego, dynamicznego, tembrowego, pamięci muzycznej, a przede wszystkim zdolności do wyobrażeń muzycznych, stanowiących obok słuchu wysokościowego i poczucia rytmu — rdzeń muzykalności. Ćwiczeniem bezpośrednio prowadzącym do rozwinięcia tych zdolności jest **czytanie nut głosem**, aktywizujące ucznia w sposób maksymalny”⁸.

Wyniki badań pozwoliły autorom na stwierdzenie, że „Metoda solmizacji relacyjnej w nauce czytania nut głosem jest bardziej efektywna aniżeli metoda solmizacji absolutnej. Koncentracja procesu dydaktycznego wokół czytania nut głosem przy właściwej systematyzacji oraz włączenie w ten proces wszystkich rodzajów aktywności daje pozytywne rezultaty”.

⁶ Z. Burowska, J. Kurcz, A. Wilk: *Krakowska koncepcja wychowania muzycznego*. Kraków 1993.

⁷ Zob. ibidem, s. 13—20.

⁸ Ibidem.

Treści kształcenia dla początkowych etapów nauczania muzyki w szkole podstawowej klas I—III

Etap I. Kształcenie poczucia rytmu i metrum

(jednostki metodyczne — zagadnienia merytoryczne):

1. Pulsacja rytmiczna do marszu i biegu. Wartości dłuższe i krótsze.
2. Ćwierćnuta i sylaba rytmiczna **ta**.
3. Ósemka i sylaba rytmiczna **ti**.
4. Znak powtórzenia.
5. Kreska taktowa i metrum dwudzielne.
6. Podstawowe grupy rytmiczne w metrum dwudzielnym ze szczególnym uwzględnieniem mowy jako elementu muzyki (na przykład: cztery ósemki, dwie ćwierćnuty, dwie ósemki—ćwierćnuta).
7. Kanon rytmiczny. Ostinato rytmiczne.

Etap II. Kształcenie słuchu melodycznego

1. Dźwięki wyższe, niższe oraz tej samej wysokości. Pierwsza linia.
2. Wysokości **so-mi**. Fonogestyka. Dwie linie. Wzór melodyczny: **so-mi** intonowany od różnych bezwzględnych wysokości dźwięków.
3. Transpozycja wzoru **so-mi** w tonacjach durowych: C, D, H, B.
4. Wysokość **la**. Fonogestyka. Wzory melodyczne: **so-mi-so**; **so-la-so-mi** intonowane od różnych bezwzględnych wysokości dźwięków.
5. Modyfikacje wzoru: **so-la-so-mi**:
A) **mi-so-la-so**, B) **la-so-mi**, C) **la-mi-so**.
6. Transpozycja wzoru **so-la-so-mi** w tonacjach: C, D, Es, E. Trzecia linia.
7. Kanon melodyczny.

Etap III. Rytm

1. Półnuta i sylaba rytmiczna **ta-a**.
2. Pauza ćwierćnutowa i sylaba rytmiczna **sza**.

Etap IV. Melodia

1. Wysokość **do**. Fonogestyka. Wzór melodyczny: **so-la-so-mi-do** intonowany od różnych bezwzględnych wysokości dźwięków.
2. Modyfikacje wzoru: **so-la-so-mi-do**:
A) **do-mi-so-la-so**, B) **so-mi-do-do-mi-so**, C) **so-so-do**, D) **do-do-so**.
3. Transpozycja wzoru: **so-la-so-mi-do** w tonacjach: C, D, Es, E, F. Czwarta linia.
4. Wysokość **re**. Fonogestyka. Wzory melodyczne: **mi-re-do**; **so-la-so-mi-do** intonowane od różnych bezwzględnych wysokości dźwięków.
5. Modyfikacje wzoru **so-la-so-mi-re-do** w tonacjach: C, D, Es, E, F, G; wzoru **so-la-so-mi-re-do** w tonacjach: C, D, Es, E, F.

Etap V. Rytm i metrum

1. Puls rytmiczny: ćwierćnutowy i ósemkowy w metrum trójdzielnym.

2. Półnuta z kropką i sylaba rytmiczna **ta-a-a**.
3. Podstawowe grupy rytmiczne w metrum trójdzielnym ze szczególnym uwzględnieniem rytmizowanej mowy (na przykład dwie ósemki-dwie ćwierćnuty, półnuta-ćwierćnuta).

Etap VI. **Melodia**

1. Wysokość **do'** (górne). Fonogestyka. Wzory melodyczne: **so-do'**; **do-mi-so-do'** intonowane od różnych bezwzględnych wysokości dźwięków.
2. Transpozycja wzoru **do-so-mi-do'** w tonacjach: D, C. Linia dodana dolna. Klucz wiolinowy.

Etap VII. **Rytm**

1. Grupa rytmiczna, synkopa i sylaby rytmiczne **ti-ta-ti**.
2. Pauza ósemkowa i sylaba rytmiczna **es**.
3. Pauza półnutowa i sylaba rytmiczna **sza-a**.

Etap VIII. **Melodia**

1. Wysokość **fa**. Fonogestyka. Wzory melodyczne: **so-fa-mi-re-do**; **so-la-so-fa-mi-re-do**.
2. Modyfikacje wzorów melodycznych opartych na pentachordzie i hexachordzie durowym w tonacjach: C, D, E, F, G:
A) **so-fa-mi-re-do**, B) **so-la-so-fa-mi-re-do**, C) **so-so-mi-fa-so-so**,
D) **do-mi-so-so-la-so**, E) **do-mi-fa-so-so-mi-re-do**, F) **mi-so-fa-re-do-do**,
G) **mi-fa-so-mi-fa-so**, H) **re-fa-mi-re-do-do**

Etap IX. **Rytm i metrum**

1. Puls rytmiczny ćwierćnutowy i ósemkowy w metrum czterodzielnym.
2. Cała nuta i sylaba rytmiczna **ta-a-a-a**.
3. Grupy rytmiczne w metrum czterodzielnym ze szczególnym uwzględnieniem mowy (na przykład: ćwierćnuta — dwie ósemki-dwie ćwierćnuty itp.).

Etapy postępowania wiążą się z wprowadzaniem kolejno nowych treści i mogą być realizowane przez nauczyciela tak długo, aż uzna on, że może przejść do następnego etapu. Materiał ćwiczeniowy do realizacji tych etapów w klasach I—III zawarto w książce *So-mi-la. Ćwiczenia muzyczne w klasach I—III*, kontynuacją dla klas wyższych jest materiał zawarty w książce *La-ti-do*⁹.

Realizacja treści uwzględnia wszystkie formy aktywności, przewagę stanowią tu ćwiczenia słuchowo-głosowe mowne i poprzez śpiew. Wzorzec metodycznego podejścia do kolejnych treści studenci poznają z nagrań muzycznych audycji radiowych opartych na krakowskiej koncepcji. Przykładowe scenariusze zajęć¹⁰

⁹ Z. Burowska, B. Karpała, J. Kurcz, A. Wilk: *La-ti-do. Ćwiczenia muzyczne w klasach 4—8*. Warszawa 1993.

¹⁰ G. Enzinger, B. Raszke: *Dziecko w krainie muzyki. Scenariusze zajęć muzycznych w klasie 1 szkoły podstawowej*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2007, nr 4.

ilustrują zastosowanie metody problemowo-analitycznej w aktywności i czynnościach operacyjnych uczniów. Wzór zastosowania metody relacyjnej czerpią też z książki K. Stasińskiej *120 lekcji muzyki* oraz podręczników A. Walugi *Rozśpiewana klasa*.

Kształcenie elementarne i usystematyzowanie treści muzycznych, wprowadzanie kolejnych wyobrażeń i pojęć muzycznych, związanych z poszczególnymi elementami muzycznymi, studenci odnajdują też w podręczniku dla studentów: *Rytm, muzyka, taniec w edukacji*¹¹. Zawarta w nim problematyka muzyczna dotyczy elementów muzyki: rytmu, tempa, dynamiki, artykulacji, harmonii, barwy. Wiąże się z ćwiczeniami rytmicznymi i zabawami ruchowymi oraz tańcem, odnosi się zarówno do mowy, muzyki dziecięcej, jak i podstawowego kanonu muzyki artystycznej. Problematyka rytmiczna wprowadzana jest w gesto-dźwiękach, mownie, w ruchu w przestrzeni, z wykorzystaniem sylab rytmicznych, a także w śpiewie i w grze na instrumentach perkusyjnych. Układ problemowy obejmuje wszystkie zagadnienia związane z wprowadzaniem dziecka w świat muzyki. Różne formy wprowadzania zapisu nutowego dotyczą głównie rytmu.

Szczególną rolę przypisuje się chronologii czynności operacyjnych na materiale muzycznym. Można dostrzec wyraźny **model postępowania dydaktycznego: od słyszenia — odczuwania muzyki poprzez rozmaite czynności — działanie muzyczne (reakcje ruchowe, wykonanie rytmu, rozróżnianie elementów muzyki, rozpoznawanie) do wiedzy o muzyce**. Od kształtowania wyobrażeń, do wprowadzania pojęć muzycznych i zapisywania nut (operowania układanką rytmiczną). Układ treści sprzyja stosowaniu naprzemiennie zabaw pobudzających ruch i odpężających a nawet relaksacji. Uwzględniono też stopniowanie trudności i spiralny układ treści, które należy zrealizować z dziećmi w wieku 3—10 lat oraz zadania o charakterze metodyczno-muzycznym, głównie dotyczące samodzielnego projektowania ćwiczeń dla dzieci.

Dwa omówione wyżej modele cechuje systematyzacja treści według elementów muzyki; dobór materiału muzycznego do możliwości dzieci; zastosowanie metod aktywizujących; różnorodność przystępnych ćwiczeń. W obydwu modelach postępowanie dydaktyczne kończy się **zapisem i korzystaniem z zapisu**¹². Analiza materiału ćwiczeniowego pozwala na stwierdzenie, że nie ma sprzeczności pomiędzy tymi koncepcjami, a wręcz nawzajem uzupełniają się. Warto dodać, że przedstawione autorskie modele postępowania dydaktycznego zostały zweryfikowane podczas badań o charakterze eksperymentalnym.

Podobnie jest w przypadku kompleksowo przedstawionej koncepcji wczesnoszkolnej edukacji muzycznej Wiesławy A. Sacher¹³, którą poprzedziły bada-

¹¹ R. Ławrowska: *Rytm, muzyka, taniec w edukacji*. Kraków 2005 oraz Eadem: *Muzyka i ruch*. Kraków 1988, 1991.

¹² Wprowadzenie zapisu ułatwia zastosowanie *Układanki rytmicznej* R. Ławrowskiej (Kraków 2006).

¹³ W.A. Sacher: *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*. Kraków 1997.

nia naukowe¹⁴. Autorka omawia edukację muzyczną w całokształcie jej uwarunkowań związanych z kompetencjami zawodowymi nauczyciela muzyki, specjalisty pedagogiki wczesnoszkolnej i możliwościami ich zmian, kompetencję muzyczną dziecka na starcie szkolnym, prymarne elementy muzycznej kompetencji dziecka siedmioletniego w kontekście jego możliwości percepcyjnych, muzyczne działania edukacyjne, a także przedmiot edukacyjnych działań muzycznych. W koncepcji tej materiał rytmiczny i melodyczny jest podstawą działania muzycznego uczniów. W.A. Sacher pisze: „Umiejętność obcowania z muzyką wymaga permanentnych ćwiczeń, których rezultatem będzie poznanie, rozumienie i w końcu emocjonalne przeżywanie treści, jakich nośnikiem są te nieskończone różnorodne układy dźwięków”¹⁵.

Cenne jest tu omówienie **oceny postępów ucznia**, wykluczające ocenę negatywną jako hamującą aktywność muzyczną: „ocena ma dla ucznia istotną rolę w kształtowaniu motywacji szczególnie wtedy, gdy jego predyspozycje wyznaczają konieczność większego wysiłku dla osiągnięcia postępów w rozwoju muzycznym, nauczyciel [...] może wybrać wariant polegający na wyznaczaniu ocenie roli pozytywnej stymulacji służącej wspomaganie, wspieraniu wysiłków ucznia, sytuacja taka wymaga jednocześnie rezygnacji z negatywnie selekcyjnej roli oceny”¹⁶.

Model kompetencji nauczyciela muzyki w przedszkolu i w szkole

Problem kompetencji nauczyciela wychowania muzycznego (edukacji muzycznej) w przedszkolu i w klasach I—III szkoły podstawowej jest kluczowy dla tej dziedziny i był przedmiotem badań pedeutologicznych¹⁷, w tym zbiorowych projektów badawczych prowadzonych w całej Polsce, zakończonych raportami o stanie kadry nauczycieli muzyki¹⁸.

Jerzy Dyląg badał umiejętności dydaktyczne: muzyczne i metodyczne studentów specjalności nauczycielskich. Przy czym umiejętności muzyczne to: czytanie nut głosem, śpiew pieśni, gra na instrumentach muzycznych, sprawność muzyczno-ruchowa, improwizowanie wokalne, instrumentalne, ruchowe,

¹⁴ W.A. Sacher: *Czynniki warunkujące nabywanie umiejętności muzycznych uczniów klas pierwszych szkoły podstawowej*. Katowice 1996.

¹⁵ Ibidem, s. 82.

¹⁶ W.A. Sacher: *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna...*, s. 28.

¹⁷ Badania takie realizowali między innymi: Z. Burowska i A. Wilk, J. Dyląg, A. Nyderek, J. Kurcz, M. Suświłło, R. Ławrowska.

¹⁸ Raporty z badań pod redakcją A. Rakowskiego (Warszawa 1984), M. Przychodzińskiej (Warszawa 1977), J. Kurcz (Kraków 1999).

percepcja muzyki. Wśród umiejętności metodycznych J. Dyląg wymienia: znajomość teoretycznych podstaw wychowania muzycznego, znajomość programu umuzykalnienia w przedszkolu i muzyki w klasach I—III, umiejętność planowania pracy na zajęciach umuzykalniających i lekcjach muzyki, umiejętność stosowania metod, form i czynności wychowania muzycznego, umiejętność oceny wyników pracy i czynności muzycznych uczniów, umiejętność stosowania środków dydaktycznych.

Wśród metodycznych umiejętności warunkujących efektywność pracy nauczyciela wychowania muzycznego Andrzej Nyderek¹⁹ wymienia: opracowanie rozkładów materiałów, realizowanie programu przy uwzględnieniu wszystkich jego wymogów, zachowanie proporcji w realizowaniu poszczególnych form zajęć, stosowanie różnorodnych metod i form właściwych dla przedmiotu wychowania muzycznego, poprawne formułowanie tematów lekcji oraz celów, prowadzenie zajęć zgodnie z zasadami nauczania, przestrzeganie realizacji wszystkich ogniw procesu nauczania, pobudzanie i rozwijanie wrażliwości, wyobraźni, smaku estetycznego, kształtowanie umiejętności i nawyków, wykorzystywanie wiedzy w rozwiązywaniu problemów praktycznych poprzez prawidłowe dobieranie materiału muzycznego do opracowywania zagadnień teoretycznych.

Badania Andrzeja Wilka²⁰ również dotyczące kompetencji studentów specjalności pedagogika wczesnoszkolna zawierają model elementów strukturalnych ich kompetencji muzyczno-pedagogicznych. Są nimi **Nauczyciel** — odnosi się do osobowości nauczyciela i jego tak zwanej kultury intelektualnej; **Muzyka** — obejmuje swym zakresem zagadnienia podmiotowości i przedmiotowości w muzyce i muzycznej edukacji dzieci i młodzieży w szkołach, placówkach pozaszkolnych, a także w rodzinie; **Uczelnia** — oznacza funkcjonalność istniejącej w danej uczelni akademickiej strategii kształcenia w sensie jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej w dziedzinie edukacji muzycznej. Istotne jest tu badanie skuteczności wewnętrznej oraz zewnętrznej kształtowania kompetencji.

Małgorzata Suświłło²¹ przedstawia model absolwenta — nauczyciela wczesnej edukacji muzycznej, zarówno absolwenta studiów specjalności pedagogika wczesnoszkolna, jak i specjalisty muzyka, który obejmuje kompetencje intelektualne, psychologiczno-pedagogiczne, kompetencje etyczne, kompetencje muzyczne.

W badaniach diagnostycznych i eksperymentalnych prowadzonych przez autorkę tych rozważań²² w uczelniach kształcących nauczycieli przedszkoli i klas

¹⁹ A. Nyderek: *Kształcenie studentów w zakresie przedmiotu metodyka wychowania muzycznego*. Bydgoszcz 1997.

²⁰ A. Wilk: *Problematyka kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992—1999*. Kraków 2004.

²¹ M. Suświłło: *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Olsztyn 2001.

²² R. Ławrowska: *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*. Kraków 2003, s. 5—6.

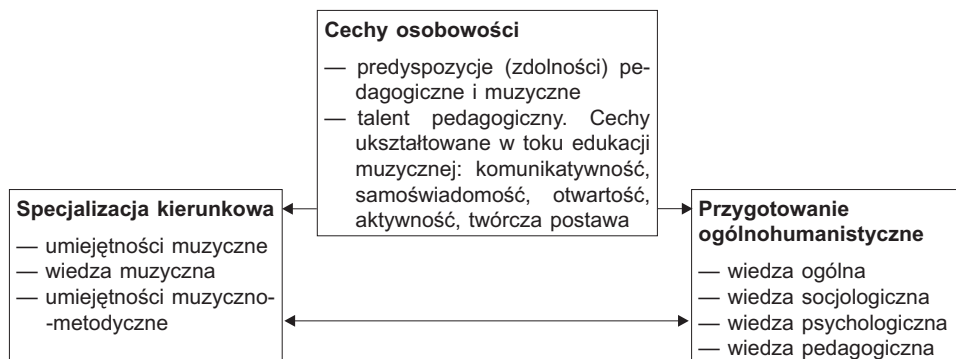
początkowych szkoły przyjęto założenie, że umiejętność organizowania procesu dydaktycznego, w tym operowania środkami kształcenia, jest nadrzędną umiejętnością metodyczną nauczyciela muzyki obok jego umiejętności i wiedzy muzycznej oraz cech osobowości. Celem było określenie prawidłowości kształcenia muzycznego i metodycznego na zajęciach muzyczno-ruchowych przy optymalnym wykorzystaniu środków i materiałów dydaktycznych oraz ustalenie związku pomiędzy metodyką stosowania środków dydaktycznych a osiąganymi wynikami w zakresie wiedzy muzycznej, umiejętności dydaktycznych i postaw promuzycznych studentów.

Obserwowane efekty 2-letniego procesu kształtowania kompetencji zawodowych obejmowały nie tylko przyrost wiedzy i umiejętności muzycznych, rytmiczno-ruchowych studentów, ale także rozwój samodzielności, twórczości, samoświadomości i podmiotowości.

Zmiennymi różnicującymi wyniki kształtowania kompetencji były **uwarunkowania systemowe** (usytuowanie kształcenia muzycznego w kształceniu kierunkowym nauczycieli nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego, system doboru na studia); **uwarunkowania rzeczowe** (dobór środków kształcenia, wyposażenie w środki i ich dostępność); **uwarunkowania wewnętrzne** (wzorce metodyczne w pracy nauczycieli akademickich).

Potwierdziło się założenie, że w uczelni kształtuje się **wzór postępowania dydaktyczno-muzycznego u przyszłych nauczycieli i wzór wyposażenia ich przyszłej pracowni i całego warsztatu dydaktycznego**.

Przyjęto też własny **trójelementowy model kompetencji zawodowych nauczyciela muzyki**. Aktywność muzyczna kształtuje u studentów dwa z tych elementów: **specjalizację kierunkową** (umiejętności muzyczne, wiedza muzyczna, umiejętności muzyczno-metodyczne) i **cechy osobowości** (komunikatywność, samoświadomość, twórcza postawa), zaś trzeci — **przygotowanie ogólnohumanistyczne** — tworzy podstawę rozumowania studentów w metodach problemowych i wszystkich dyskusjach metodycznych.



Rys. 1. Współzależność czynników kwalifikacji nauczyciela muzyki

Źródło: R. Ławrowska: *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*. Kraków 2003, s. 75.

W autorskim programie zajęć muzyczno-ruchowych innowacja polega na zastosowaniu różnych strategii i metod aktywizujących studentów, typowych dla kształcenia przyszłych nauczycieli, takich jak: strategia emocjonalna, problemowa, operacyjna, wśród metod między innymi „burza mózgów”, mikronauczanie, gry symulacyjne. Metody te związane są z intensywnym wykorzystaniem różnych środków dydaktycznych. Szczególną rolę nadano operowaniu przez studentów materiałami muzyczno-metodycznymi.

Autorka twierdzi, że strategie te przyczyniły się nie tylko do formowania kompetencji kierunkowych do nauczania muzyki, ale wpłynęły pozytywnie na całokształt zawodowych kompetencji przyszłych nauczycieli edukacji początkowej. Aktywne zajęcia muzyczne powinny być wykorzystywane do kształtowania osobowości studentów również innych specjalności nauczycielskich.

Uzyskane kompetencje studentów do prowadzenia zajęć z dziećmi w wieku 3—10 lat zależą od prawidłowości metodyki zastosowanej przez nauczyciela akademickiego i ilości zrealizowanych zajęć muzycznych oraz aktywności muzyczno-metodycznej studentów, jego znajomości metodyki stosowania środków i materiałów dydaktycznych. Wysoki poziom osiągnięć to duża sprawność rozwiązywania określonych problemów muzyczno-metodycznych, bardzo dobre umiejętności muzyczne.

Modelowe ujęcie kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów można przedstawić jako funkcję poziomu pracy nauczyciela akademickiego **N** i studenta **S**, ich cech osobowości **Os**, przygotowania humanistycznego **PH**, a także organizacji procesu dydaktycznego **Org**, doboru i stosowania odpowiednich środków dydaktycznych **Śr**, oraz zastosowanych strategii kształcenia **Str**.

$$K = f \{N, S, Os, PH, Org, \acute{S}r, Str\}$$

Stwierdzono też, że najlepsze rezultaty osiągnięto podczas 120 godzin zajęć muzyczno-ruchowych, co stanowiło 40%—50% czasu przeznaczanego na przedmioty muzyczne w planach studiów pedagogicznych. Obecnie liczba ta uległa znacznemu zredukowaniu.

Również Andrzej Wilk w wyniku badań kompetencji postuluje ustalenie minimum budżetu czasowego na kształcenie muzyczne w granicach 10%—14% ogółu godzin w planach studiów obowiązujących na wymienionych uprzednio specjalnościach, we wszystkich uczelniach publicznych i niepublicznych²³.

Należy więc mówić, z jednej strony, o modelu zakładanym — optymalnym tzw. normatywnym, z drugiej zaś — o modelach rzeczywistych. Bowiem w praktyce istnieją bardzo różne modele kompetencji nauczycieli w ramach tych samych kwalifikacji i uprawnień. Wynikają, jak to uprzednio omówiono, z rozmaitych uwarunkowań i układów czynników formujących te kompetencje.

²³ A. Wilk: *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych...*

Dokonująca się transformacja społeczno-kulturowa oraz założenia reformy oświatowej wymagają od uczelni pedagogicznych zmian i ciągłego doskonalenia procesu wychowania muzycznego w celu przekazania nowych metod i wartości wychowawczo-rozwojowych muzyki, z którą dzieci i młodzież tak chętnie się kontaktują. Nauczyciel stojący wobec tylu przekształceń, często bezradny wobec zjawisk związanych z kolejną medio-morfozą, musi dysponować własnym systemem wartości estetycznych i etycznych, postaw i upodobań muzycznych. Potrzebna mu kompetencja kreatywna rozumiana jako transgresyjny potencjał podmiotu, gotowość do doskonalenia swoich umiejętności, weryfikowania metod i programów²⁴. **Transgresyjny potencjał podmiotu do działania** wiąże się z twórczą aktywnością podmiotu, która towarzyszy zarówno procesowi nabywania kompetencji, jak i jej wykorzystania. Domeną tych kompetencji jest szeroko rozumiana rzeczywistość społeczno-kulturowa, podkreśla się też jej generatywny charakter. Wymiar adaptacyjny tej kompetencji polega na samodzielnym przetwarzaniu przez podmiot wiedzy i zastanych wzorców działania, myślenia i zdolności do kreatywnego angażowania się w świat zjawisk społecznych, stąd tak rozumiana kompetencja przyjmuje charakter emancypacyjny. Zdolność do transgresyjnego działania wiąże się ze zdolnością do ciągłej reorganizacji struktury kompetencji, co oznacza, iż nigdy nie jest ona procesem zamkniętym²⁵.

²⁴ R. Ławrowska: *Kompetencja twórcza nauczyciela muzyki*. W: *Wspieranie dziecięcej kreatywności*. Red. B. Muchacka, J. Kurcz. Nowy Sącz 2006, s. 85–94.

²⁵ Por. A. Męczkowska: *Kompetencja*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2. Warszawa 2003, s. 493–696.

Romualda Ławrowska

Shaping professional competences of students of pedagogic faculties by means of music activity

S u m m a r y

The author of the article outlines the condition of music education in Poland, and characterizes the structure of the education of students of pedagogic faculties. She points to the goals and tasks of music education, and the role the teacher plays in these processes. Also, she presents her own models of didactic procedures and their consequences for the quality of student education. To the important elements of work with students belong the choice of music material, the use of innovative teaching methods and the ones stimulating the students to creative actions. The article finishes with a description of the competences of a music teacher working with pre-school and early-school education classes.

Romualda Ławrowska

**La formation des compétences professionnelles des étudiants en pédagogie
grâce à l'activité musicale**

R é s u m é

L'auteur esquisse une vision de la situation d'éducation musicale en Pologne et aussi caractérise les structures d'instruction des étudiants en pédagogie. Elle démontre des objectifs et des buts de l'éducation musicale et le rôle de l'enseignant dans ces processus. L'auteur présente également ses propres modèles des démarches didactiques et leurs conséquences pour la qualité d'éducation des étudiants. Elle compte parmi des éléments importants du travail avec des étudiants : le choix du matériel musical, l'application des méthodes didactiques innovatrices et activant aux actions créatives. Le texte conclut par une description des compétences d'un enseignant de musique à l'école maternelle et primaire.

Anna Watoła

Uniwersytet Śląski
Katowice

Nauczyciel przedszkola w świetle potrzeb małego dziecka i kompetencji zawodowych – raport z badań

Wstęp

Aktywność muzyczna dzieci to obiekt zainteresowań wielu psychologów i pedagogów, historyków sztuki, estetyków i muzyków, gdyż działalność muzyczna jest jedną z najczęściej podejmowanych form aktywności dzieci w wieku przedszkolnym. Dzieci są kreatywne z natury. Tę wspaniałą zdolność warto pielęgnować i rozwijać. Dlatego nadrzędnym celem muzyki powinno stać się rozwijanie wrażliwości estetycznej oraz kreatywności dzieci poprzez umożliwienie działań twórczych w zakresie aktywności muzycznej, plastycznej, ruchowej i werbalnej, przy równoczesnym uwzględnianiu naturalnej dla wieku dziecięcego potrzeby zabawy. **Obcując ze sztuką, dzieci mają szansę stawać się coraz bardziej wrażliwymi i wartościowymi ludźmi.** Warto zatem wyposażać dzieci w umiejętność odbierania, rozumienia oraz swobodnego tworzenia sztuki, a co za tym idzie — rozumienia i poznawania samego siebie i innych ludzi. Aktywność muzyczna to jedna z ulubionych form działania prawie każdego dziecka. Rzadko kiedy zdarza się, aby dziecko w wieku przedszkolnym do działań muzycznych trzeba było namawiać. Zarówno słuchanie muzyki, jak i podejmowanie prób jej tworzenia, czy też inne niekonwencjonalne formy przekazu muzycznego cieszą się wśród dzieci niesłabnącą popularnością i uznaniem. Podejmowane są zarówno w sposób spontaniczny, jak i w sytuacjach planowanych przez nauczyciela w przedszkolu. Zajęcia muzyczne mają tę wyjątkową zaletę, że prawie zawsze w sposób spójny i inspirujący wkomponowują się w każdą realizowaną w przedszkolu tematykę.

Problematyka badawcza

Badaniami zostały objęte placówki wychowania przedszkolnego i klasy początkowe szkół podstawowych, głównie dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Po wejściu w życie kolejnego etapu reformy systemu oświaty wielu badaczy zainteresowania naukowe kieruje w stronę problematyki związanej z realizacją obowiązku rocznego przygotowania sześciolatków do podjęcia nauki szkolnej¹ oraz szeroko rozumianych szans edukacyjnych dzieci przedszkolnych. Główny problem badawczy sformułowałam następująco: W jaki sposób placówki wychowania przedszkolnego stwarzają szanse edukacyjne dla dzieci w wieku przedszkolnym? Postawiłam szereg hipotez roboczych oraz opracowałam kilka różnych narzędzi badawczych. Zasadniczymi narzędziami badań sondażowych były kwestionariusze ankiet, które obejmowały wiele kategorii pytań². Opracowane kwestionariusze ankiet skierowałam do dyrektorów przedszkoli oraz szkół podstawowych, do nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz do nauczycieli klas I szkół podstawowych. Część badań jest realizowana wśród studentów i absolwentów studiów pedagogicznych. Wykorzystałam również arkusze diagnostyczne dla respondentów, którymi głównie byli rodzice dzieci uczęszczających do badanych placówek wychowania przedszkolnego, oraz karty informacyjne związane z określaniem poziomu rozwoju dzieci, a także dzienniki zajęć wychowawczo-dydaktycznych. Posłużyłam się również Testem do Badania Dojrzałości Szkolnej Barbary Wilgockiej-Okoń³ oraz testami własnej konstrukcji badającymi poziom gotowości szkolnej. Wykorzystałam także najnowsze, wystandaryzowane narzędzie do badania gotowości szkolnej — Skalę Gotowości Szkolnej⁴. Jeden z problemów szczegółowych dotyczy sposobu realizacji nowych przepisów prawnych związanych z wczesnym wspomaganiem rozwoju dzieci oraz przepisów związanych z wyrównywaniem szans edukacyjnych dzieci. Mając na uwadze te przepisy, przygotowałam również kwestionariusze ankiet, które otrzymali specjaliści, głównie psycholodzy, logopedzi i pedagodzy, realizujący zajęcia wspomagające i korekcyjne w badanych placówkach⁵. Część badań dotyczyła realizacji zajęć dodatkowych (poza budżeto-

¹ Ustawa o systemie oświaty — zmiany z dnia 27.06.2003. Rozdział 2. Art. 14. pkt 1.

² M. Łobocki: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków 2000.

³ B. Wilgocka-Okoń: *O badaniu dojrzałości szkolnej*. Warszawa 1971; Eadem: *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*. Warszawa 2003.

⁴ E. Koźniewska: *Koordinatorka merytoryczna Projektu w Centrum Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. Badanie gotowości szkolnej sześciolatków*. Warszawa 2006.

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. Dz.U. 2005, Nr 19, poz. 167; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 lutego 2002 roku w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne

wych) przez dzieci w przedszkolu. Chodzi głównie o zajęcia związane z nauką języków obcych, rytmikę, logorytmikę, zajęcia teatralne, plastyczne, zajęcia informatyczne, gimnastykę korekcyjną, naukę pływania. Realizację w tym zakresie badań podzieliłam na kilka etapów, systematycznie zwiększając liczbę i typ badanych przedszkoli. Główny zakres badań zasadniczych prowadzony jest w polskich placówkach oświatowych. Realizacja części badań zapoczątkowana została w placówkach edukacyjnych w Stanach Zjednoczonych — Kove Learning Academy w stanie Illinois oraz w Norwegii w placówkach w Nesna (Nesna Univ./College) i w eksperymentalnej Aaretta School w Lillehammer. Część badań zaplanowana jest do realizacji we współpracy z pracownikami naukowymi uniwersytetów ze Słowacji (Pedagogická Fakulta Univerzity Konstantina Filozofa, Nitra) i Republiki Czeskiej (Ostravska Univerzita, Pedagogická Fakulta, Ostrava).

Na potrzeby niniejszego artykułu zostaną przedstawione wybrane wyniki realizowanych badań dotyczące aktywności muzycznej wśród studentów studiów pedagogicznych, nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz dzieci przedszkolnych.

Analiza wybranych wyników badań

Od kilku lat prowadzę badania w przedszkolach, które podlegają różnym organom prowadzącym. Są to przedszkola miejskie, przedszkola niepubliczne, oddziały przedszkolne mieszczące się w szkołach podstawowych oraz przedszkola prowadzone przez stowarzyszenia lub zgromadzenia zakonne. Część badań przeprowadziłam wśród studentów wydziałów pedagogicznych wyższych uczelni w Polsce i innych krajach (Norwegia, Stany Zjednoczone, Słowacja, Czechy).

Podejmując próbę określenia roli nauczyciela wychowania przedszkolnego, mającego wpływ na rozbudzanie i rozwój dzieci w zakresie edukacji muzycznej, zebrano dane dotyczące umiejętności gry na instrumencie wśród przyszłych i obecnie pracujących nauczycieli. W tabeli 1 przedstawiono informacje związane z realizacją badań prowadzonych w polskich placówkach przedszkolnych.

Z danych zawartych w metryczkach osobowych wynika, iż wszystkie nauczycielki posiadają wymagane obecnym prawem oświatowym kwalifikacje zawodowe (67,3% — wyższe magisterskie, 28,4% — licencjackie oraz 4,3% legitymuje się ukończeniem studium nauczycielskiego). Stopień awansu zawodowego badanych nauczycielek jest również zróżnicowany (stażyści — 17,8%,

Tabela 1

Organizacja badanych placówek wychowania przedszkolnego

Placówka	Liczba					
	badanych przedszkoli	grup dzieci w przedszkolu	dzieci	nauczycieli	nauczycieli grających na instrumencie	nauczycieli niegrających na instrumencie
Przedszkola miejskie	12	52	1 097	112	13	99
Przedszkola niepubliczne	16	42	504	67	9	58
Oddziały przed- szkolne w szkołach podstawowych	8	8	184	12	1	11
Przedszkola prowadzone przez stowarzyszenia lub zgromadzenia zakonne	6	21	231	21	5	16
R a z e m	42	123	2 016	212	28	184

nauczycieli kontraktowych było — 32,5%, nauczycieli mianowanych — 38,6%, 11,1% stanowili nauczyciele dyplomowani).

Kolejną część badań zrealizowałam wśród studentów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego, studiujących w systemie stacjonarnym i niestacjonarnym. Pierwszą grupę osób badanych stanowiły studentki studiów niestacjonarnych (studia magisterskie). Były to osoby aktualnie zatrudnione w przedszkolach na stanowiskach nauczycieli wychowania przedszkolnego. Druga grupa badanych to studenci studiów stacjonarnych (licencjackich i magisterskich). Ta grupa badanych osób jeszcze nie podjęła pracy zawodowej.

Tabela 2 przedstawia wyniki badań zebrane wśród studentów niestacjonarnych dwuletnich studiów magisterskich.

Wśród studentów studiów stacjonarnych — zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i wychowania muzycznego tylko 20,43% deklaroowało umiejętność gry na instrumentach. Studenci wykazywali zróżnicowany poziom opanowania gry na instrumencie. Zdecydowana większość twierdziła, że ich umiejętności są na poziomie podstawowym. Do instrumentów, na których obecna i przyszła kadra nauczycieli wychowania potrafi grać, należą: pianino (keyboard), gitara, flet, skrzypce, akordeon, trąbka i saksofon.

Przedstawione w tabelach rezultaty badań wskazują jednoznacznie, iż zarówno wśród aktualnie zatrudnionych w przedszkolach nauczycieli, jak i wśród studentów (przyszłych nauczycieli) jest bardzo mała liczba osób, które mają umiejętność gry na instrumencie. Aktywni zawodowo nauczyciele wyrażają

Tabela 2

Studenci studiów magisterskich niestacjonarnych

Nauczyciel	Liczba badanych studentów	Liczba studentów		
		grających na jednym instrumencie	grających na więcej niż jednym instrumencie	niegrających na żadnym instrumencie
Niepracujący	32	6	2	24
Stażysta	46	4	0	42
Kontraktowy	69	9	3	57
Mianowany	23	8	1	14
Dyplomowany	16	3	2	11
R a z e m	186	30	8	148

chęć nabycia umiejętności gry na instrumentach muzycznych, jednak większość z nich twierdzi, iż ze względu na wiek oraz brak predyspozycji nie widzi szansy powodzenia w tym zakresie. Jedni nauczyciele — jak wynika z przeprowadzonych ankiet — żałują, iż nie wykorzystali swych możliwości w trakcie nauki szkolnej i w trakcie studiowania, inni z racji braku instrumentu umiejętność tę utracili. Obecnie placówki przedszkolne dysponują instrumentami muzycznymi. Dyrektorzy placówek wyrażają gotowość zakupu sprzętu muzycznego oraz są bardzo zainteresowani zatrudnieniem nauczycieli posiadających umiejętność gry na pianinie, skrzypcach, akordeonie czy gitarze. Wśród rodziców dzieci uczęszczających do przedszkoli istnieje duże zainteresowanie zajęciami muzycznymi. W ponad połowie badanych przedszkoli organizowane są dodatkowe zajęcia muzyczne dla dzieci prowadzone przez specjalistów z zewnątrz (firmy edukacyjno-muzyczne). Duża część rodziców dzieci w wieku przedszkolnym ma świadomość, że edukacja muzyczna dziecka wpływa na jego rozwój osobowości. Rodzice twierdzą, że zajęcia muzyczne są dla dziecka pośrednikiem przekazywania wiedzy. Muzyka oddziałuje na wyobraźnię dziecka, pobudza jego uwagę i spostrzegawczość, wywołuje przeżycia emocjonalne. Wielu rodziców często wspomina, że ich dziecko, będąc w domu, bardzo chętnie śpiewa, tańczy, twórczo reaguje na muzykę, wykorzystuje różne przedmioty, imitując grę na instrumentach, zna prawie każdą piosenkę i melodię emitowaną w mediach (z reklam, seriali). Dlatego rodzice chętnie ponoszą dodatkowe koszty po to, by dziecko systematycznie uczestniczyło w zajęciach muzycznych prowadzonych przez profesjonalną kadrę pedagogiczną. Niektóre dzieci uczęszczają na dodatkowe zajęcia muzyczne organizowane w szkołach muzycznych czy domach kultury. Umiejętność gry na instrumentach muzycznych wśród studentów — przyszłych nauczycieli, również nie napawa optymizmem. Wśród tej grupy badanych tylko 12,1% posiada umiejętność gry na jednym instrumencie muzycznym a 4,1% z nich opanowała umiejętność gry na więcej niż jednym instrumencie.

Dokonano także analizy materiału badawczego dotyczącego metod i form realizowania zajęć w zakresie edukacji muzycznej dzieci w przedszkolu. Nauczycielom zadano pytanie: w jaki sposób realizowane są zajęcia muzyczne w przedszkolu?

Odpowiedzi padło wiele, do najczęściej występujących należą:

- systematyczne zajęcia rytmiczne i logorytmiczne prowadzone przez specjalistów,
- słuchanie różnego rodzaju muzyki z płyt CD,
- systematyczne słuchanie i nauka piosenek śpiewanych przez nauczycielkę (średnio jedna piosenka w tygodniu),
- nauka gry na prostych instrumentach perkusyjnych,
- gra na instrumentach wykonanych przez dzieci,
- zajęcia dodatkowe w kółkach muzyczno-tanecznych,
- udział w spektaklach, przedstawieniach i koncertach muzycznych na terenie przedszkola,
- udział w spektaklach, przedstawieniach i koncertach muzycznych w filharmonii, teatrze lub w innych instytucjach,
- słuchanie i oglądanie muzycznych audycji radiowych i telewizyjnych,
- organizowanie konkursów, przeglądów, występów muzycznych dla dzieci (przez dzieci),
- codzienne wspólne muzykowanie przy akompaniamencie pianina, fletu, gitary, akordeonu (nauczycielki, które potrafią grać na wybranych instrumentach).

Wśród badanych nauczycielek 60% z nich wskazała, iż wykorzystuje edukacyjne, muzyczne programy komputerowe. Najpopularniejszy program to *Klik uczy śpiewać*⁶. Program ten szczególnie wykorzystywany jest w ramach indywidualnych zajęć muzycznych dla dzieci szczególnie uzdolnionych muzycznie. Za najważniejsze cele dydaktyczne programu nauczycielki uznały:

- budzenie i podtrzymywanie motywacji u dzieci,
- stała chęć i gotowość dzieci do realizacji zabaw i zajęć przy komputerze,
- poznawanie piosenek dostosowanych do zainteresowań i możliwości głosowych dzieci w wieku przedszkolnym,
- rozbudzanie emocjonalnego stosunku do muzyki,
- wprowadzanie podstawowych pojęć z zakresu terminologii muzycznej,
- poznanie instrumentów muzycznych i ich możliwości brzmieniowych,
- poznanie polskich tańców narodowych,
- zapoznanie z wybranymi utworami literatury muzycznej,
- wdrażanie do świadomego słuchania muzyki i poprawnego muzycznie wykonawstwa,

⁶ *Klik uczy śpiewać. Multimedialne zabawy muzyczne dla dzieci w wieku 6–10 lat.* [Typ: Program komputerowy]. Warszawa 2002.

- kształcenie sprawności słuchowo-głosowych dziecka,
- kształcenie wrażliwości i poczucia estetyki,
- budzenie szacunku dla polskiej muzyki i kultury.

Wśród przedszkoli biorących udział w badaniach są placówki, które posiadają kolorowe centra nauczania przedszkolnego KidSmart. Centrum komputerowe KidSmart wykorzystywane jest od kilku lat głównie wśród dzieci 6-letnich. Nauczyciele stosują edukacyjne programy komputerowe do wspomagania wybranych etapów zajęć wychowawczo-dydaktycznych z zakresu: umiejętności czytania i pisania, umiejętności i wiedzy matematycznej, rozwijania sprawności manualnej, projektowania, rysowania, malowania, kolorowania, nauki języków obcych, ogólnej wiedzy o otaczającej rzeczywistości kulturowej, przyrodniczej, technicznej oraz muzycznej.

Dla wielu dzieci, które pochodzą z rodzin o niskich dochodach, możliwość udziału w zajęciach z wykorzystaniem zestawu KidSmart daje większe szanse rozwoju oraz umożliwia odniesienie sukcesu szkolnego.

Zakończenie

Edukacja muzyczna dziecka w przedszkolu ma ogromny wpływ na jego rozwój w sferze fizycznej, psychicznej, intelektualnej i emocjonalnej. **Kontakt dziecka z muzyką w sposób istotny rozwija jego predyspozycje psychofizyczne, a zwłaszcza percepcję słuchową, wzrokową, koordynację, umiejętność skupiania uwagi i jej podtrzymywania, doskonali łączność między mózgiem a ciałem, uwrażliwia i wzbogaca sferę emocjonalną**⁷. Odpowiednio prowadzone zajęcia muzyczne wspomagają działania wychowawczo-dydaktyczne nauczyciela przedszkola w realizacji zadań w zakresie profilaktyki, w działaniach stymulujących oraz w działalności terapeutycznej. Zajęcia muzyczne w przedszkolu mają ogromny związek ze wszystkimi obszarami edukacji dziecka w wieku przedszkolnym. Piosenki i zabawy muzyczne bardzo często stanowią bazę oraz fazę wyjściową do zdobywania wiedzy i opanowania umiejętności z różnych dziedzin wiedzy o świecie. Muzyka okazała się dobrym transferem wiedzy i umiejętności matematycznych dziecka 3—4-letniego⁸. Muzyka może być gruntem, czynnikiem, poprzez który niwelowane będą braki rozwojowe dziecka.

⁷ M. Kisiel: *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*. Dąbrowa Górnicza 2007, s. 30.

⁸ J. Uchyla-Zroski: *Treści matematyczne w zabawach muzyczno-ruchowych dziecka przedszkolnego*. W: *Edukacja w społeczeństwie wiedzy*. Red. S. Juszczyk, M. Musioł, A. Watoła. Katowice 2007, s. 72—80.

Muzyka ma ogromne znaczenie w życiu przedszkolaka, może mieć bardzo ważny wpływ na jego dzieciństwo, emocjonalność, uspołecznienie. Najistotniejsza konkluzja z przeprowadzonych badań dotyczy zapotrzebowania na odpowiednią kadrę pedagogiczną, która oprócz licznych umiejętności, predyspozycji i kompetencji mogłaby poszczycić się umiejętnością gry na instrumentach muzycznych. Warto więc zachęcać studentów — przyszłych nauczycieli, do podejmowania wysiłków zmierzających do opanowania tej umiejętności, co w rezultacie przyczyni się do znacznego wzrostu poziomu edukacji dziecka w przedszkolu oraz stworzy większe szanse edukacyjne w przyszłej karierze szkolnej dziecka.

Anna Watoła

**A kindergarten teacher in the light of the needs of a small child
and professional competences — a report from the study**

S u m m a r y

The article presents a fragment of the research conducted within the area of pre-school education, i.e. the music education of kindergarten children. It presents advantages and values music brings to the development of child personality. Having investigated the level of skills in playing music instruments the kindergarten teachers and students of pedagogical faculties represent, an overview of favourable forms and methods used by teachers when realizing the music education of kindergarten children followed. The attention was paid to the need of change in the system of the education of pre-school teacher education because of the need of employment of teachers playing music instruments in kindergartens.

Anna Watoła

**L'enseignant à l'école maternelle à la lumière des besoins d'un petit enfant
et des compétences professionnelles — rapport de recherche**

R é s u m é

L'article présente un fragment de recherches réalisées dans le milieu des écoles maternelles en matière de l'éducation musicale des enfants. L'auteur décrit des qualités et des valeurs que la musique apporte dans le développement de la personnalité de l'enfant. Elle examine le niveau de maîtrise d'instrument que présente le cadre pédagogique des maternelles et les étudiants en pédagogie ; elle révisé également des méthodes et des formes appliquées pendant des cours de l'éducation musicale des enfants. L'auteur attire l'attention sur la nécessité de changement du système d'éducation des enseignants à l'école maternelle car on observe dans les écoles un grand besoin des éducateurs qui maîtrisent des instruments.

Lidia Kataryńczuk-Mania

Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra

Muzyczny aspekt kształcenia nauczycieli wychowania przedszkolnego

Nauczyciel wychowania przedszkolnego to ta osoba, która kieruje całym procesem wychowawczo-dydaktycznym małego dziecka. Czuwa, aby procesowi poznawania świata towarzyszyły zmiany w systemie wartości, aby rozwój umiejętności przebiegał zgodnie z potrzebami dziecka w relacjach ze środowiskiem społecznym, a także kulturowym i przyrodniczym. Co więcej, wprowadza dziecko w świat wartości muzycznych i artystycznych.

Okres przedszkolny dziecka jest bardzo ważny dla dalszego, początkowego szczebla edukacji, gdyż na bazie wychowania rodzinnego rozwijają się podstawowe zdolności i umiejętności, jakże niezbędne do dalszego jego życia. Poznawanie świata jest potrzebne do skutecznego działania, komunikowania się, nabywania kompetencji. Informatyzacja oraz nowe technologie i przemiany społeczno-kulturowe w dużej mierze narzuciły „agogiczne”, dynamiczne zmiany w życiu małego dziecka. Przedszkole zatem musi być miejscem, w którym dziecko poczuje się bezpiecznie i będzie mogło kreatywnie rozwijać swoje predyspozycje, ciekawość poznawczą i potrzeby.

Nauczyciel przedszkola wobec współczesnych zadań wychowawczo-edukacyjnych musi być osobą kompetentną pedagogicznie i metodycznie. Zobligowany jest do ustawicznego doskonalenia swojego warsztatu pracy i osobistego rozwoju. Pamiętać musi o podmiotowym traktowaniu podopiecznych.

Szczególne miejsce w działalności wychowawczej placówek przedszkolnych zajmuje muzyka. Edukacja muzyczna najmłodszych w obecnej rzeczywistości wymaga szczególnej troski i zainteresowania. Wychowawcze walory zabaw muzycznych, tańców, piosenek, muzykowania na instrumentach perkusyjnych i dzwonek wprowadza dziecko w świat dźwięków, zaspokaja potrzeby emocjonalne i społeczne.

Wieloletnie moje doświadczenie jako nauczyciela praktyk pedagogicznych dowodzi, iż pilna jest potrzeba, aby studenci, jako przyszli nauczyciele, potrafili grać co najmniej na jednym instrumencie klawiszowym i śpiewać, mając poprawną emisję. Istnieje też pilna potrzeba wypracowania modelu kształcenia kadry nauczycielskiej, wyposażonej w rzetelną wiedzę merytoryczną z zakresu metodyki przedmiotów artystycznych, to jest: muzyki i plastyki. Specyfika edukacji małego dziecka polega na tym, że nauczyciel musi posiadać specjalne umiejętności niezbędne do prowadzenia różnych zajęć objętych programem nauczania przedszkolnego. Środowisko przedszkolne jest pierwszą instytucją, która wprowadza dziecko w świat małej kultury rodzimej.

Z poczynionych przeze mnie obserwacji podczas studenckich praktyk śródrocznych i ciągłych pedagogiczno-metodycznych wynika, że w większości przypadków nauczyciele nie byli dostatecznie przygotowani do realizowania zadań edukacji muzycznej wychowanków. Dyrektorzy ze względu na brak odpowiedniej kadry nauczycielskiej najczęściej zatrudniają na godzinach zleconych tak zwanych nauczycieli dochodzących, tj. nauczycieli rytmiki lub nauczycieli zajęć umuzykalniających. W sporadycznych przypadkach w placówkach przedszkolnych pojawiają się nauczyciele z przygotowaniem muzycznym, jako absolwenci szkół muzycznych I i II stopnia. W tym względzie wiele do życzenia pozostawiają oferowane przez uczelnie wyższe siatki kształcenia przyszłych nauczycieli dzieci przedszkolnych. Najbardziej może niepokoić trudna sytuacja środowisk małomiasteczkowych i wiejskich. Obsada kadrowa przedszkoli jednooddziałowych jest nieraz przypadkowa.

Wiele zarzutów można sformułować w związku ze słabym wyposażeniem placówek w bazę lokalową i pomoce dydaktyczne. Dotyczy to między innymi braku odpowiedniej sali do zajęć muzyczno-ruchowych, braku sprzętu audiowizualnego, instrumentów muzycznych, literatury metodycznej dla nauczycieli.

Okres przedszkolny należy do najważniejszych etapów wychowania i kształcenia artystycznego dziecka. W przedszkolu pod nadzorem nauczyciela dziecko rozpoczyna poznawać sztukę, kształtować ciekawość jej poznawania. Podczas zajęć muzycznych pobudzona zostaje aktywność odtwórcza i twórcza dziecka oraz sukcesywnie rozwijany jest potencjał zdolności ogólnych i specjalistycznych.

To nauczyciel — różnych szczebli kształcenia — sukcesywnie wprowadza dziecko w świat wartości artystycznych, które nieraz decydują o pozytywnym nastawieniu dziecka do sztuki i piękna jako wartości. **Bezpośrednie doświadczanie sztuki muzycznej zespolone z jej percepcją i przeżyciem pomoże dzieciom odnaleźć własny świat dźwięków i wyobrażeń. Jest także swoistym narzędziem wychowawczym, pomagającym np. w rozwoju emocjonalnym, wpływającym na wrażliwość, ale także dyscyplinę.** Dzięki artystycznym działaniom dziecko może się „wyżyć”, wyzwolić swoją ekspresję.

Prowadzenie zajęć muzycznych uzależnione jest w dużej mierze od pasji, talentu i chęci odkrywania potencjałów twórczych tak nauczyciela, jak i wycho-

wanków. Kompetencje muzyczne nauczyciela przedszkola to „poziom wykształcenia merytorycznego i metodycznego na tle jego uzdolnień, cech osobowościowych i charakterologicznych”¹, kształtowany pod wpływem toku edukacyjnego oraz samodoskonalenie.

Ważna jest potrzeba świadomych kontaktów z muzyką, uczestnictwa w różnych aktywnych formach muzycznych, wiedza o muzyce, znajomość literatury muzycznej, rozumienie i przeżywanie estetyczne muzyki.

„Nauczyciel powinien być przede wszystkim przewodnikiem i tłumaczem, człowiekiem mądrym, krytycznym, wrażliwym, rzetelnym, uczciwym, wytrwałym, odpowiedzialnym i troskliwym, a także taktownym”². Kompetencje nauczyciela należałoby rozpatrywać w trzech aspektach: emocjonalnym, poznawczym i działaniowym³.

Aspekt emocjonalny to zadowolenie, nauczyciel daje satysfakcję, poczucie ufności i wiary w siebie, wrażenie panowania nad otoczeniem. Sprawia również, że dziecko czuje się bezpieczne, z chęcią podejmuje zadania. **Poznawczy aspekt** kompetencji obejmuje wiedzę o samym sobie, o własnych mocnych i słabych stronach, o posiadanych umiejętnościach, umiejętność obserwowania własnych działań i wszystkiego, co dzieje się wokół (czyli przede wszystkim zachowań dzieci). Ważną cechą jest wiedza o dziecku, która dotyczy znajomości podstawowych potrzeb i procesu rozwojowego. Wiedza ta obejmuje treści psychologiczno-pedagogiczne. Kolejna cecha to wiedza o środkach i metodach pracy z dzieckiem, sprzyjająca aktywności twórczej, rozwijaniu podstawowych umiejętności. Odpowiednio dobrane pomoce i materiały metodyczne służą całej organizacji zajęć z dzieckiem. **Aspekt działaniowy** uzależniony jest od dobrej i skutecznej komunikacji werbalnej i niewerbalnej.

Irena Oksińska uważa, że:

1. Kompetencje są strukturą-całością, w której tkwią wartości, wiedza, specyficzne umiejętności oraz relacje tych elementów.

2. Istotę kompetencji stanowią zdolności osoby — zdolność doszukiwania się sensu w tym, co robimy, w tym, co się dzieje w otoczeniu, w nas samych, wartościowaniu, wypowiadaniu sądów i ocen opartych na uznanym systemie wartości.

3. Kompetencje są właściwością człowieka, gdyż tylko człowiek interpretuje, dokonuje ocen moralnych, komunikuje się z otoczeniem społecznym i przyrodniczym.

4. Nabywanie kompetencji wiąże się z wykorzystywaniem własnych zdolności, z pozytywną motywacją, zainteresowaniami człowiekiem i światem, z oso-

¹ W.A. Sacher: *Weczesnoszkolna edukacja muzyczna*. Kraków 1997, s. 19.

² Por. Z. Kwieciński: *Zmienić kształcenie nauczycieli*. W: *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Red. A. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski. Warszawa 1998.

³ S. Guz: *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*. Warszawa 1996, s. 92.

bistym trudem i wysiłkiem, systematyczną pracą nad sobą, uczestnictwem w sytuacjach wartościowych poznawczo i duchowo.

5. Głównymi wskaźnikami posiadania kompetencji są postawy, np. postawa refleksji i autorefleksji, postawa moralnego rozumowania, postawa argumentowania i inne.

Nauczyciel wychowania przedszkolnego powinien być osobą twórczą, refleksyjną, niepowtarzalną indywidualnością, myślącą krytycznie, zdolną do współpracy z innymi, ale przede wszystkim potrafiącą sprostać nowym wyzwaniom. Zachodzące zmiany w systemie oświatowym i ekonomiczno-gospodarczym zmuszają nauczyciela do perfekcjonizmu, ciągłego doskonalenia się i rozwoju osobowego⁴.

Obecnie — ze względu na potrzebę organizowania i realizacji projektów — bardzo przydatne stały się również kompetencje innowacyjne nauczyciela.

Na jakość kształcenia muzycznego dziecka przedszkolnego wpływa wiele niesprzyjających czynników, m.in. niedoskonały od wielu lat system kształcenia pedagogów. Jak stymulować rozwój muzyczny dziecka, jeśli nie zostały opanowane podstawowe umiejętności muzyczne?

Jednym z podstawowych elementów edukacji małego dziecka jest poziom kompetencji zawodowych nauczyciela. W pakiecie muzycznych kompetencji nauczyciela przedszkola należy uwzględnić predyspozycje muzyczne, osobowościowe, kulturę muzyczną, czyli świadome przeżywanie, rozumienie artystycznych wartości sztuki muzycznej. Cenną zaletą kompetencji muzycznych jest wiedza o muzyce: zasadach, elementach muzycznych, znajomość literatury muzycznej. Metodyczny aspekt przejawia się w stosowaniu form, metod pracy, twórczego, innowacyjnego przekształcania materiału muzycznego, w znajomości metod i systemów edukacyjnych, a także umiejętnym wykorzystaniu materiałów medialnych. Zaletą muzycznych kompetencji jest fachowe posługiwanie się aparatem głosowym, bo on przecież jest podstawowym „instrumentem muzycznym” każdego nauczyciela, następnie znajomość gry na instrumentach muzycznych — przede wszystkim pianino, instrumenty elektroniczne, perkusyjne i inne. Dobra kondycja psychofizyczna i muzykalność wpływają na ruchową realizację tańców, ćwiczeń rytmicznych czy zabaw z dziećmi. Należy w tym zawodzie uzupełniać wiedzę i rozwijać umiejętności warsztatowe. Kreatywność muzyczna bazuje na podstawowych umiejętnościach śpiewania, grania, słuchania ze zrozumieniem. Zdaniem Wiesławy A. Sacher, „nauczyciel niedostrzegający piękna w sztuce muzycznej nie będzie mógł rozwijać tej dyspozycji [umiejętność rozumienia i przeżywania muzyki artystycznej — L.K.-M.] u swoich uczniów. Nie będzie rozumiał różnic w możliwościach percepcyjnych dziec-

⁴ Zob. I. O k s i ń s k a: *O refleksji pedagogicznej i kompetencjach nauczyciela*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1998, nr 6, s. 427.

ka i osoby dorosłej, a zatem może popełniać błędy w kierowaniu rozwojem muzycznym dzieci”⁵.

Nabywanie i kształcenie umiejętności muzycznych przyszłych nauczycieli przedszkola należy do priorytetowych zadań przedmiotu edukacja muzyczna. Kiedy student „doświadcza” zadań muzycznych, będzie mógł lepiej realizować działania praktyczne.

Kilka refleksji z praktyki kształcenia

Od kandydatów na studia pedagogiczne kierunku edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna nie wymaga się wiedzy muzycznej ani umiejętności gry na instrumencie muzycznym. Przez logopedę sprawdzane są predyspozycje głosowe i wokalne, np. zaśpiewanie dowolnej piosenki, powtórzenie linii melodycznej itp., ponadto sprawdza się także predyspozycje rytmiczno-ruchowe (np. powtórzenie tematu rytmicznego lub kroku tanecznego). Niestety, kandydaci legitymują się niskim poziomem umiejętności muzycznych.

Przedmiot, którego zadaniem jest rozwijać zainteresowania i umiejętności muzyczne, to edukacja muzyczna, trwająca cztery semestry — łącznie 120 godzin. W latach dziewięćdziesiątych przedmiotów muzycznych było więcej (a więc, oczywiście, godzin również). Przedmioty te to: zajęcia umuzykalniające, literatura muzyczna, ruch z muzyką, nauka gry na instrumentach elektronicznych (w grupach 4-osobowych) i metodyka muzyki. Czynione jednak oszczędności — a więc i cięcia w siatkach — poczyniły spustoszenia w edukacji muzycznej studentów.

Zajęcia w grupie 20-osobowej mają na celu przede wszystkim rozwijanie podstawowych umiejętności muzycznych: wokalnych, ruchowych, instrumentalnych i kreatywnych. Najczęściej studenci mają trudności z opanowaniem umiejętności czytania nut głosem i nie nadążają za bogatym repertuarem wokalnym dla dzieci (m.in. zapamiętywanie tekstów i melodii). W miarę chętnie podejmują naukę gry na flecie prostym, dzwonkach diatonicznych i chromatycznych; instrumenty perkusyjne często są wykorzystywane zwłaszcza do zadań twórczych. Nieliczne osoby grają na instrumentach elektronicznych.

W zakresie ekspresji ruchowej realizowane są zadania rytmiczne, interpretacje ruchowe utworów muzycznych, piosenek i nauka wybranych tańców ludowych w układzie dla dzieci. Odbiór dzieł muzycznych jest najmniej kłopotliwą formą umuzykalniającą dla studentów. Inny wymiar trudności i sprawdzenia swoich umiejętności zawierają zadania twórcze, które łączą treści z edukacji

⁵ W.A. Sacher: *Wczesnoszkolna edukacja...*, s. 21.

plastyczno-technicznej, literatury. Aspekty metodyczne przedmiotu muzyka realizowane są przy okazji wybranej problematyki. Każdy student przygotowuje i gromadzi materiały metodyczne, tzw. niezbędnik (w teczkach, które zawierają piosenki, scenariusze, wiersze, artykuły itp.). W ramach praktyk pedagogicznych hospitują realizowane w przedszkolu lub szkole zajęcia muzyczne.

Od wielu lat zapraszam studentów do placówek przedszkolnych, z którymi współpracuję, prowadząc zajęcia umuzykalniające, aby mogli „na żywo” doświadczać wspólnie z dziećmi różnorodnych zadań. Zdaniem studentów jest to najlepsza lekcja życiowa, wówczas są obserwowani przez dzieci, wspólnie wykonują zadania i mogą doskonalić swój warsztat metodyczny. Niestety, takich zajęć jest wciąż za mało. Systematycznie zachęcam do lektury merytorycznej, niezbędnej w pracy nauczycielskiej.

Przedstawiona problematyka sygnalizuje wybrane, trudne aspekty pracy pedagogicznej nauczyciela akademickiego. Miejmy nadzieję na lepsze jutro kultury muzycznej społeczeństwa, które powinno nadejść wraz z podniesieniem znaczenia edukacji muzycznej najmłodszych (a wraz z tym zwiększyć powinno się „nasycenie” rozwoju dzieci edukacją muzyczną). Urszula Smoczyńska uważa, że „muzyka jest sztuką, która chyba najbardziej fascynuje dzieci i przemawia do ich wyobraźni. Nie mając wyrobionych kryteriów oceny, dzieci przyjmują bezkrytycznie każdą przedstawioną propozycję muzyczną i z większym lub mniejszym entuzjazmem ją akceptują. Z ich aplauzem spotyka się zarówno występ artysty, jak i pierwsze próby gry na instrumencie w wykonaniu ich rówieśnika. Z tego względu należy dbać o przekazywanie dzieciom dobrych wzorów, aby nie zepsuć ich smaku estetycznego”⁶.

⁶ U. S m o c z y ń s k a: *Umuzykalnienie*. W: *Vademecum nauczyciela sześciolatków*. Red. M. D u n i n - W ą s o w i c z. Warszawa 1980, s. 348.

Lidia Kataryńczuk-Mania

A music aspect of the education of the pre-school education teachers

S u m m a r y

The author raises the issue of the education of the prospective pre-school education teachers. She emphasizes the fact that the candidates lack a proper music training. Thus, she suggests teaching students music rather than methodology. It is difficult to cover all the necessary music competences within a short period of studies. Also, she highlights the importance of a practical aspect of music education of teachers to be in terms of a demanding work with children.

Lidia Kataryńczuk-Mania

L'aspect musical de l'éducation des enseignant des écoles maternelles

R é s u m é

L'auteur signale le problème de l'éducation musicale de futurs enseignants des écoles maternelles. Elle souligne le manque de préparation musicale des candidats et suggère qu'au lieu de réaliser le programme didactique il faut inculquer aux étudiants une sensibilité musicale. Pendant la période d'études, si courte, il est difficile de transmettre aux étudiants des compétences musicales nécessaires. L'auteur souligne aussi l'importance de l'aspect pratique de l'éducation musicale de futurs pédagogues dans leur travail avec des enfants.

Redaktor
Katarzyna Więckowska

Projektant szaty graficznej
Aleksander Ostrowski

Redaktor techniczny
Barbara Arenhövel

Korektor
Agnieszka Plutecka

Copyright © 2009 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-1828-8

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 14,25 + wklejka. Ark. wyd. 18,0.
Papier offset. kl. III, 80 g Cena 28 zł

Łamanie: Pracownia Składu Komputerowego
Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego
Druk i oprawa: EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek, Spółka Jawna
ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek





Ewa Bogdanowicz
Daniel Cichy
Rafał Ciesielski
Kazimierz Denek
Krystyna Fleyczuk
Magdalena Jasińska-Żaba
Lidia Kataryńczuk-Mania
Mirośław Kisiel
Ewa Kumik
Romualda Ławrowska
Bogumiła Mika
Zenon Mojżysz
Witold Pieńkowski
Ryszard Solik
Waldemar Sutryk
Urszula Szuścik
Magdalena Szyndler
Bogumiła Tarasiewicz
Krystyna Turek
Jadwiga Uchyla-Zroski
Anna Watola
Aleksandra Zeman



CENA 28 ZŁ



ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-1828-8