



LIDIA KATARYŃCZUK-MANIA



NAUCZYCIEL
EDUKACJI MUZYCZNEJ
WE WSPÓŁCZESNEJ
RZECZYWISTOŚCI
KULTURALNEJ



UNIWERSYTET ZIELONOGÓRSKI



Nauczyciel edukacji muzycznej
we współczesnej rzeczywistości
kulturalnej



LIDIA KATARYŃCZUK-MANIA



Nauczyciel edukacji muzycznej
we współczesnej rzeczywistości
kulturalnej



Zielona Góra 2010

RADA WYDAWNICZA
Krzysztof Urbanowski (*przewodniczący*),
Marian Adamski, Andrzej Maciejewski, Janusz Matkowski,
Maria Fic, Bohdan Halczak, Zdzisław Wolk, Michał Drab, Anna Walicka,
Beata Gabryś, Rafał Ciesielski, Ryszard Białzyński (*sekretarz*)



RECENZJE
Krystyna Ferenz
Jadwiga Uchyla-Zroski

TŁUMACZENIE
Łukasz Kamiński

PROJEKT OKŁADKI
Maria Wawrzyniak
Michał Leśniczak

**OPRACOWANIE
TYPOGRAFICZNE**
Anna Strzyżewska



© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2010

ISBN 978-83-7481-329-7

OFICyna WYDAWNICZA UNIWERSYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO
65-246 Zielona Góra, ul. Podgórna 50, tel./faks (068) 328 78 64
www.ow.uz.zgora.pl, e-mail: oficynawydawnicza@adm.uz.zgora.pl
Druk: Zakład Poligraficzny UZ

SPIS TREŚCI



WPROWADZENIE	9
ROZDZIAŁ I. Kultura artystyczna jako sposób komunikacji w świecie społecznym	19
1. Wymiary kultury artystycznej w ekspresji człowieka	19
1.1. Miejsce wychowania muzycznego w procesie edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży. Funkcje i cele	29
2. Standardy edukacji kulturalnej jako podstawa przygotowania człowieka do świadomego udziału w kulturze.	47
2.1. Programy nauczania jako obraz przemian edukacji muzycznej.	54
3. Program fundamentalnej edukacji kulturalnej i jego znaczenie dla budowania kompetencji kulturalnej	68
ROZDZIAŁ II. Role nauczyciela edukacji muzycznej	81
1. Specyfika pracy nauczyciela przedmiotów artystycznych.	81
1.1. Metody pracy nauczyciela muzyki	95
1.2. Formy aktywności muzycznej.....	99
2. Nauczyciel muzyki w roli wychowawcy.....	103
2.1. Typologia wychowawców a możliwości działań nauczyciela edukacji muzycznej	110
3. Edukator treści i form ekspresji artystycznej	115
3.1. Koncepcje edukacji muzycznej.....	115
3.2. Obszary tematyczne	129
3.3. Nauczyciel muzyki jako integrator	131
4. Nauczyciel muzyki w muzykoterapii edukacyjnej	132
4.1. O potrzebie działań muzykoterapeutycznych w szkole	132
4.2. Muzykoterapia – zarys terminologii.....	135
4.3. Terapeutyczne walory muzyki	138

5. Nauczyciel jako transmitter treści kulturowych	143
5.1. Regionalizm i edukacja regionalna	144
5.2. Regionalizm w edukacji muzycznej	148
5.3. Nauczyciel muzyki i jego rola w edukacji regionalnej	152
5.4. Badania diagnostyczne realizowania zadań z muzycznej edukacji regionalnej w województwie lubuskim	154
ROZDZIAŁ III. Kompetencje nauczyciela edukacji muzycznej	159
1. Zakres pojęcia kompetencji nauczyciela	159
1.1. Nauczyciel jako autorytet	163
1.2. Kompetencje nauczyciela muzyki	164
2. Model nauczyciela wychowania muzycznego w świetle programów kształcenia	175
2.1. Nauczyciel organizator i artysta – model I	175
2.2. Nauczyciel edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej jako pierwszy nauczyciel muzyki – model II	180
2.3. Artysta i animator kultury artystycznej – model III	188
2.4. Nauczyciel muzykoterapeuta – model IV	195
3. Drogi rozwoju zawodowego nauczyciela muzyki	199
3.1. Motywy podejmowania studiów	199
3.2. Możliwości rozwoju zawodowego	205
ROZDZIAŁ IV. Specyficzne zagrożenia zawodowe nauczyciela muzyki	213
1. Głos jako warsztat pracy nauczyciela	213
1.1. Teoretyczne znaczenie emisji głosu	214
1.2. Wybrane aspekty higieny głosu nauczyciela	216
1.3. Obraz profilaktyki i rehabilitacji głosu nauczycieli w świetle badań	219
2. Sposoby terapii dla nauczycieli	227
2.1. Relaksacja, wizualizacja, afirmacja u nauczycieli	227
2.2. Z praktyki terapii dźwiękiem	234
3. Stres i wypalenie zawodowe nauczycieli	242
3.1. Działania profilaktyczno-terapeutyczne podejmowane w celu zapobiegania wypaleniu zawodowemu	248
ROZDZIAŁ V. Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej w dobie przemian współczesnej humanistyki	257
1. Innowacyjność w pracy nauczyciela muzyki	257
2. Miejsce muzyki w wychowaniu i nauczaniu	269
3. Kompetencje nauczycieli muzyki a potrzeby uczniów	274
4. Charakterystyka nauczyciela twórczego	281

ROZDZIAŁ VI. Poszukiwania form pracy	
w edukacji muzycznej.....	288
1. Organizowanie działań muzycznych i muzykoterapeutycznych	288
2. Działania twórcze i odtwórcze	291
3. Przykłady wykorzystania muzykoterapii w edukacji.....	304
4. Warsztaty i ich walory edukacyjno-integracyjne.....	312
4.1. Warsztaty w edukacji muzycznej	316
5. Muzyczne zabawy i gry dydaktyczne	328
6. Projekty dydaktyczne – nowoczesne technologie	343
6.1. Specyfika projektu edukacyjnego	343
6.2. Nowoczesne technologie w edukacji muzycznej	358
ZAKOŃCZENIE.....	365
BIBLIOGRAFIA	379
SUMMARY.....	418



Wychowawca, który nie wtłacza – a wyzwala, nie ciągnie – a wnosi, nie ugina – a kształtuje, nie dyktuje – a uczy, nie żąda – a zapytuje, przeżyje z dziećmi wielkie chwile.

Janusz Korczak



Wszystko co pozwala ludziom wzajemnie się poznać poprzez działalność artystyczną, przelamuje wszelkie bariery. Muzyka, malarstwo, teatr, sport zbliżają do siebie ludzi tam, gdzie zawodzą słowa i gdzie dyplomacja okazuje się środkiem niepewnym.

Jan Paweł II





O d lat 80. uwaga badaczy, szczególnie dyscyplin socjopedagogicznych, zaczęła przesuwać się z zainteresowania formami uczestnictwa kulturalnego różnych grup zawodowych, społecznych w kierunku uwarunkowań indywidualnych wyborów kulturalnych¹ i ich znaczenia dla jakości życia. Tym samym bardziej istotna stała się jednostkowa kompetencja kulturalna jako warunek odbioru treści kulturowych i ich współtworzenia. Wielość orientacji kulturalnych, intensywna dyfuzja wzorów funkcjonujących znacząco w innych kulturach, potrzeba odnalezienia i tworzenia płaszczyzn porozumienia kulturowego nadały nowe znaczenie tym dziedzinom osobowego i zbiorowego życia społecznego, które dotąd stanowiły mniej znaczące obszary społecznej troski. Coraz wyraźniej widoczne stawało się, że język sztuki to ten sposób komunikacji, który najłatwiej i najprędzej przełamuje bariery między odmiennymi w różny sposób grupami etnicznymi czy społecznymi. W obszarze refleksji naukowej pojawiają się pozycje autorskie i zbiorowe ukazujące rolę edukacji kulturalnej (B. Suchodolski, I. Wojnar, J. Gajda).

Konferencje naukowe grupujące badaczy kultury różnych profesji, od antropologów kultury i filozofów poczynając, poprzez socjologów,

¹ J. Hoskyns, *Music education and a European dimension*, [w:] *Teaching music*, red. G. Spruce, London-New York 1996, s. 146.

pedagogów, psychologów, na artystach różnych dyscyplin sztuki kończąc, pokazywały stan wiedzy o kulturze naszego społeczeństwa, zaniedbania, próby aktywizacji, ścieżki edukacji i kierunki pracy (różne ośrodki, takie jak: Lublin, Cieszyn, Zielona Góra, Poznań, Katowice, Warszawa, Kraków, Bydgoszcz, Łódź). Równolegle w działalności szkolnej, oświaty pozaszkolnej, instytucji kulturalnych uruchamiane były większe i mniejsze akcje tak zwanej aktywizacji kulturalnej (kongresy, festiwale, konferencje). W rezultacie tak szeroko zakrojonego dyskursu prowadzonego przez wiele lat, jak również wskutek działań podejmowanych przez wielu praktyków i animatorów można dzisiaj opierać podkreślanie potrzeby edukacji muzycznej społeczeństwa na solidnych podstawach zarówno teoretycznych, jak i praktycznych.

Potrzeby społeczne odbicie swoje miały znajdować w reformach szkolnych. Obraz tych reform oddaje jednak swoistą walkę między stanem pożądanym, optymalnym, tym, co być powinno, a tym, co w określonych warunkach możliwe było do wprowadzenia w ramach zbiorowej, czyli fundamentalnej edukacji szkolnej. W rezultacie bardzo często kończyło się na rozwiązaniach hybrydowych, połowicznych, na szkodliwych kompromisach.

Na tym tle warto spojrzeć na pewien zakres edukacji kulturalnej – edukację muzyczną. Jej rola w życiu zbiorowym i ekspresji indywidualnej wprawdzie nigdy nie była kwestionowana, lecz przypisywano jej różne znaczenie. W okresie reform i prac nad odpowiednim usytuowaniem edukacji muzycznej w całości edukacji młodego pokolenia dominowały tendencje pluralistycznej koncepcji narodowej.

W latach 80. XX wieku dokonano rewizji modelu edukacji muzycznej, dążąc do podniesienia jej rangi i znaczenia w edukacji dzieci i młodzieży. Jednak obecnie pedagodzy biją na alarm i mówią o kryzysie kultury muzycznej społeczeństwa. Przyczyn takiego stanu dopatrywać się można w decyzjach ministerialnych podejmowanych na przestrzeni wielu lat, a sprawiających wrażenie konsekwentnego

obniżania rangi przedmiotów artystycznych, między innymi przez redukowanie godzin nauczania muzyki, zmiany w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, w starszych klasach – przez redukcję godzin, a nawet likwidację zajęć muzycznych na rzecz bardzo szeroko pojętej sztuki. W wielu szkołach zajęcia pozalekcyjne są zaniedbanym obszarem, przede wszystkim ze względów ekonomicznych. Na wspomniany kryzys złożyły się również przemiany technologiczne i społeczne, umasowienie kultury, poszukiwanie prostych i nieskomplikowanych rozwiązań, premiowanie bezwartościowych wzorców muzycznych, wykonawców charakteryzujących się często miernymi umiejętnościami muzycznymi, utworów słabych, ogólnie ujmując – muzyki niezgłaszającej jakichkolwiek aspiracji artystycznych. Te wszystkie czynniki nie tylko niekorzystnie wpłynęły na edukację muzyczną, poziom kultury muzycznej i umuzykalnienia społeczeństwa, ale także na jakość kształcenia przyszłych kandydatów na nauczycieli przedmiotów artystycznych, szczególnie muzycznych. A jakość edukacji muzycznej, ale przede wszystkim jej skuteczność, zależą od osoby nauczyciela, jego kompetencji zawodowych, personalnych, doświadczenia, jego postawy oraz stosunku do wykładanej materii i do uczniów.

Współcześnie nadal dysponujemy stosunkowo niewielką wiedzą na temat wizerunku nauczyciela muzyki, uwarunkowań, kształcenia kadr, weryfikowania efektywności jego pracy oraz odgrywanej roli w społeczeństwie. Zmiany następujące zarówno w oczekiwaniach społecznych, jak i będące konsekwencją postępu technologicznego, zmian w strukturze społecznej, a także wynikające z kolejnych reform sprawiają, że dotychczasowe badania nie są w pełni zadowalające, przyczynkarskie². Dotyczyły one między innymi:

² M.in.: M. Przychodzińska, *Aktualny stan kadry nauczycieli wychowania estetycznego*, Warszawa 1982; *Podstawowe uwarunkowania dostępu dzieci i młodzieży do kultury muzycznej*, red. A. Rakowski, Warszawa 1986.

1. poziomu przygotowania nauczycieli muzyki i oceny ich pracy³;
2. osiągnięć w rozwoju muzycznym i intelektualnym kandydatów na nauczycieli (badania prowadzone przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Bydgoszczy, Uniwersytet Śląski z filią w Cieszynie);
3. wybranych czynników warunkujących ich doskonalenie i sukces zawodowy⁴.

Reforma szkolna z lat 90. wpłynęła na wzmożoną aktywność nauczycieli, prowokując do samokształcenia i samodoskonalenia. Ścieżka awansu zawodowego spowodowała, że nauczyciel stał się swoistym innowatorem, osobą zajmującą się twórczością pedagogiczną. Tę pozytywną tendencję przesłania jednak to, że innowacyjność stymulowana jest zarówno presją administratorów oświatowych, jak i niepotrzebną biurokracją, liczbą dokumentów i procedur itp.

Niniejsza monografia za przedmiot analizy obiera określony wycinek rzeczywistości artystyczno-wychowawczej, jaką jest praca nauczyciela edukacji muzycznej. Książka ta stanowi studium pedagogiczne mające na celu wielostronne przedstawienie „ogniwa”, które jest niezwykle ważne tak w procesie indywidualnego rozwoju młodego pokolenia, jak i w rozwoju kultury społeczeństwa. Zawód nauczyciela muzyki ma charakter wielowymiarowy, nadto specyfika jego pracy ewoluuje pod wpływem zmian społecznych, kulturowych i technologicznych. Książka ma prowokować, zachęcać do dalszej dyskusji nad powszechną edukacją muzyczną, za którą odpowiadają wszak nie tylko nauczyciele, ale i środowiska szkolne czy społeczne.

Założenie, że rozwój kultury warunkowany jest przez jakość edukacji członków określonej zbiorowości, prowadzi do wniosku, że praca nauczyciela stanowi niezwykle ważne ogniwo tego procesu. Istotny

³ Tamże.

⁴ A. Nyderek, *Czynniki warunkujące skuteczność pracy pedagogicznej nauczyciela wychowania muzycznego*, Bydgoszcz 1988, s. 5.

staje się więc kontekst społeczny i kulturowy. Zasadnicze zatem pytanie dotyczy miejsca – zarówno postulowanego, jak i rzeczywistego – zajmowanego przez nauczyciela tak w rzeczywistości kulturalnej, jak i w procesie edukacji i wychowania. Dokonanie takiej diagnozy możliwe jest poprzez jak najpełniejsze zarysowanie uwarunkowań pracy pedagogiczno-artystycznej.

Moje zainteresowanie skupione jest przede wszystkim na przedstawieniu uwarunkowań pracy nauczyciela muzyki. Rozważania dotyczą zarówno oczekiwań społecznych, przekładających się bezpośrednio na obraz pracy nauczyciela, na role, w jakich występuje w procesie ukulturalnienia, edukacji i wychowania, jak i elementów wpływających na efektywność „odpowiedzi”, reakcji, wypełnienia postawionych mu zadań. Jednakże celem niniejszej monografii nie jest pomiar efektywności pracy nauczyciela, a raczej zarysowanie obrazu działań podejmowanych i możliwych w aktualnej rzeczywistości. Taka wszechstronna analiza pozwala na zarysowanie optymalnego modelu nauczyciela, odpowiadającego na potrzeby i oczekiwania zarówno indywidualne, jak i społeczne, korzystającego z szerokiego spektrum metod, form i środków.

W rozdziale pierwszym przedmiotem rozważań uczyniono kulturę artystyczną; przybliżono zarówno funkcje, które pełni ona w uniwersum kulturowym, jak i jej istotne wymiary w życiu człowieka w przygotowaniu go do życia w grupie lokalnej i przestrzeni globalnej. Zadano sobie pytanie, jaką rolę może odgrywać sztuka jako forma komunikacji w kształtowaniu kompetencji pozwalających na tworzenie płaszczyzn porozumienia, korzystania z dóbr kultury. Scharakteryzowano w tym celu standardy edukacji kulturalnej przygotowujące do świadomego korzystania z owych dóbr, a także podstawy programowe fundamentalnej edukacji kulturalnej, które powinny objąć swym zasięgiem już najmłodsze pokolenie.

Funkcje, jakie ma do spełnienia nauczyciel muzyki, określono w rozdziale drugim. Wynikają one z kontekstu społecznego i kulturalnego pracy nauczyciela, oczekiwań społecznych i wyzwań współczesności. Celem rozdziału było wskazanie, na czym polega specyfika pracy nauczyciela muzyki, czym wyróżnia się ona na tle ogólnej edukacji, w jaki sposób specyfika owa wpływa zarówno na obraz ogólnych ról nauczyciela – profesjonalisty, wychowawcy, edukatora, jak i na kształtowanie się ról specyficznych – transmitera tradycji kulturowych, animatora, a także coraz częściej terapeuty (muzykoterapeuty). Praca nauczyciela muzyki ma charakter złożony, wieloaspektowy, ma swe znaczenie nie tylko w procesie edukacji i wychowania, ale również w procesie ukulturalnienia. Nauczyciel występuje w relacjach wobec ucznia, a także wobec rodziców, środowiska szkolnego i oświatowego, organizacji kulturalnych i środowiska artystycznego. Aspekt zewnętrzny w pracy nauczyciela muzyki wydaje się równie ważny, jak aspekt wewnętrzny.

Wieloaspektowość pracy nauczyciela w sferze ról wpływa na wielość wymagań mu stawianych. Aby mógł im sprostać, należy podkreślić jego podstawowe kompetencje, które wyodrębniono w rozdziale trzecim. Analizie poddano więc obraz kształcenia akademickiego – proces, w którym wyłania się przyszłych pedagogów, rozwija ich kompetencje, kształtuje postawy, wyposaża w niezbędną wiedzę i wzbogaca warsztat. Postulowana jest przy tym w niniejszej pracy postawa innowacyjna i twórcza, obraz pedagoga rozwijającego się, samodoskonalącego, poszukującego nowych rozwiązań, narzędzi i metod pozwalających mu na jeszcze lepszą odpowiedź na potrzeby społeczne i indywidualne

Oczekiwania te, wyrażone przez społeczność, decydentów, administratorów, ale również przez rodziców i uczniów, a także samo środowisko nauczycielskie, ponadto zaś wpływające ze specyfiki pracy nauczyciela muzyki, generują zagrożenia dla pedagogów. W czwartym

rozdziale skupiono się na dwóch zasadniczych kwestiach – emisji głosu oraz stresie i wypaleniu zawodowym. Zagadnienie emisji głosu – choć wydaje się problemem specyficznym – ma wymiar ogólny, dotyczy nauczycieli wszystkich szczebli i specjalności, przedmiotem zainteresowania jest bowiem podstawowe narzędzie pracy pedagoga. Zagrożenia w tej dziedzinie są niezwykle rzadko uświadamiane, brakuje wiedzy o budowie, właściwościach aparatu głosowego, zagrożeniach, a także sposobach profilaktyki i rehabilitacji. Drugim zagadnieniem podejmowanym w rozdziale jest problematyka stresu, generowanego zarówno przez codzienność szkolną, oczekiwania, powagę odpowiedzialności, jak i wymagania zewnętrzne, administracyjne. Analizie poddawany jest również syndrom wypalenia zawodowego jako zagrożenie, na które nauczyciele są szczególnie podatni. W końcowej części rozdziału wskazywane są metody terapii, w tym także metody specyficzne, artystyczne. Autorka wychodzi bowiem z założenia, że rola nauczyciela-muzykoterapeuty, przypisywana nauczycielowi muzyki, dotyczy nie tylko relacji nauczyciel – uczeń, ale niekiedy także relacji nauczyciel – inny nauczyciel. Co więcej, działania terapeutyczne nakierowane mogą być również na samego siebie, nauczyciel może występować bowiem w roli autoterapeuty świadomego zagrożeń i wyposażonego w wiedzę o profilaktyce i rehabilitacji.

Piąty rozdział poświęcony został nauczycielowi innowacyjnemu. Jak wspomniano wyżej, pedagog wychodzący naprzeciw oczekiwaniom, wyzwaniom, niebojący się korzystać z nowości, oryginalnych rozwiązań, doświadczeń innych, łączący środki, treści i narzędzia to pożądanym model nauczyciela. Gwałtowność zmian, zarówno w aspekcie czasowym, jak i jakościowym, szczególnie w obszarze kultury, nie pozostaje bowiem bez wpływu na pracę nauczycieli przedmiotów artystycznych.

W rozdziale szóstym przedstawione zostały środki, metody i formy, po które może sięgać w obecnej rzeczywistości nauczyciel. Zarysowano zarówno metody powszechnie znane, koncepcje wykładane i wykorzystywane, jak i – i to było głównym celem rozdziału – idee nowe, oryginalne, innowacyjne lub funkcjonujące w literaturze i w praktyce, ale wciąż zbyt marginalnie wykorzystywane. Przedstawiono stan idealny, pożądany, pamiętać jednak należy o sprawie oczywistej – możliwościach, które często ograniczone są kwestiami administracyjnymi, logistycznymi czy brakami w wyposażeniu. Skuteczność działań pedagogicznych zależy jednak od gruntownej wiedzy teoretycznej (zarówno wiedzy muzycznej, jak i psychologiczno-pedagogicznej) oraz od znajomości szerokiego spektrum środków, narzędzi, koncepcji, a także doświadczenia.

Treści zawarte w książce nie wyczerpują dogłębnie tematu. Jest to wycinkowy ogląd specyfiki pracy nauczyciela edukacji muzycznej, który ma do spełnienia wiele zadań w szkole, środowisku pozaszkolnym i lokalnym. Sięgnięto przy tym po liczne opracowania polskie i zagraniczne, dotyczące zarówno edukacji muzycznej, kulturalnej, jak i specyfiki pracy nauczyciela, w tym nauczyciela przedmiotów artystycznych.

Obraz diagnozy wymagał wykorzystania wielu technik, które dobierane były pod względem charakteru pytań. Dla określania wymagań społecznych ważniejsze były analizy dokumentów. Badaniu poddano zarówno dokumenty prawne, m.in. ministerialne dotyczące awansu zawodowego nauczycieli i standardów programowych czy Kartę Nauczyciela, jak i opracowania programowe, przeszłe i aktualne.

W szerokim zakresie uwzględniono wypowiedzi i opinie nauczycieli ilustrujące wymagania stawiane im w konkretnych sytuacjach, jak również wiedzę z określonej dziedziny oraz stopień jej stosowania w praktyce. Wykorzystano też wypowiedzi uczniów, studentów – wszystkie poddano analizie jakościowej i ilościowej

(badania diagnostyczne realizowania zadań z muzycznej edukacji regionalnej w województwie lubuskim, motywy podejmowania studiów i oczekiwania edukacyjne studentów Instytutu Kultury i Sztuki Muzycznej, kariery zawodowe absolwentów wychowania muzycznego Uniwersytetu Zielonogórskiego, quasi-eksperyment w grupie studentów edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej w dziedzinie działań muzycznych na temat gier i zabaw muzycznych dla dzieci, muzycznej edukacji regionalnej).

Cały materiał empiryczny kompletowano w ciągu kilku lat. Warunkowany był głównie tym, by badania prowadzone były w jak najbardziej naturalnych sytuacjach. Poza kilkoma ilustracjami wywodu pochodzącymi z innych publikacji lub z treści wystąpień prezentowanych na konferencjach przez ich uczestników, wszystkie dane zawarte w niniejszej pracy są efektem badań prowadzonych przeze mnie, pod moim kierunkiem, bądź przy moim aktywnym współudziale⁵.

Wnioski oparto także na wieloletniej praktyce edukacyjnej na wszystkich szczeblach edukacji, począwszy od edukacji elementarnej na etapie żłobka, a skończywszy na kształceniu akademickim.

Pragnę przytoczyć słowa Stefana Śledzińskiego, wybitnego muzykologa, dyrygenta i pedagoga: „Dążenie do upowszechniania muzyki, do tego, by stała się codziennym dobrem wszystkich ludzi, aby można było wzbogacić ich dusze, ich wyobraźnię i wrażliwość – oto zadanie, któremu warto poświęcić życie”⁶.

⁵ B. Szczepańska, *Nauczyciel muzyki jako animator kultury muzycznej*, Zielona Góra 2003; P. Śmieczak-Widzińska, *Muzyka ludowa w edukacji muzycznej szkolnictwa ogólnokształcącego*, Zielona Góra 2003; K. Olszewski, *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie na przykładzie Regionu Kozła*, Zielona Góra 2004; J. Świrniak, *Kariery zawodowe absolwentów wychowania muzycznego na przykładzie Wydziału Artystycznego Uniwersytetu Zielonogórskiego*, Zielona Góra 2004; A. Orawiec, *Działalność historyczno-artystyczna Zespołu Pieśni i Tańca „Bolesławiec”*, Zielona Góra 2004; D. Królikowska, *Autorski program zajęć muzyczno-ruchowych z elementami profilaktyki muzycznej*, Zielona Góra 2005.

⁶ „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME” 1990, nr 3/4, s. tytułowa.



Chcę serdecznie podziękować Paniom: prof. dr hab. Krystynie Ferenz i prof. dr hab. Jadwidze Uchyle-Zroski za życzliwość, inspiracje, nieustanne wsparcie i wnikliwe uwagi, które wpłynęły na redakcję monografii.

Dziękuję również moim Bliskim...



KULTURA ARTYSTYCZNA JAKO SPOSÓB KOMUNIKACJI W ŚWIECIE SPOŁECZNYM

1. Wymiary kultury artystycznej w ekspresji człowieka

Człowiek jest wprowadzany w świat kultury poprzez socjalizację i edukację, które się wzajemnie przenikają. Socjalizacja ułatwia – poprzez naturalne interakcje społeczne – poznawanie i przyjmowanie przez jednostkę wartości obowiązujących w danej społeczności. Natomiast edukacja jest świadomym, planowym procesem wprowadzania w kulturę, zapoznawania z nią. Uwzględniając ramy społeczne kultury, wyróżnia się powszechnie trzy możliwe jej typy:

1. Pierwotny układ kultury – pierwszy w historycznym jej rozwoju, rozumiany również jako elementarny typ kontaktu, który w nim zachodzi. Jest to kontakt bezpośredni, poczucie psychicznej bliskości uczestników interakcji, brak skrępowania, a przy tym dominacja pozytywnych wzajemnych postaw. Ruchy, gesty, strój przekazują informację o osobie i statusie podmiotu. Procesy komunikowania, mają nieformalny charakter.

2. Instytucjonalny układ kultury – zachowuje bezpośredniość kontaktu, lecz interakcje przybierają już formalną postać. Nadawca i odbiorca występują w sformalizowanych, społecznie określonych rolach, które odnoszą się do ich funkcji w procesie komunikowania. Nadawca jest więc autorem, śpiewakiem, tancerzem, ale nie okazjonalnie, przejściowo (jak to odbywało się w układzie pierwotnym),

lecz trwale. Jego funkcja komunikacyjna określa jego rolę i status, ma charakter profesjonalny.

3. Układ pośredniego komunikowania – opiera się na środkach pośredniego komunikowania (nie można mówić o formalnym lub nieformalnym kontakcie). Ludzie najczęściej są nieświadomi społecznego źródła działania czynników nazywanych „wiązałkami społecznymi”¹.

Obecnie dokonuje się pewna ewolucja w świadomości edukacyjnej w wymiarze globalnym. Podkreśla się rolę sztuki w wychowaniu i przygotowaniu młodego pokolenia. Proponuje się kształcenie człowieka, „który w sobie samym miałby znajdować źródła bogactwa i siły, a pomocą w tym poszukiwaniu byłoby przeżywanie sztuki, zwierciadła ludzkich możliwości”². Dużą wagę zaczyna się przywiązywać do twórczej aktywności wywodzącej się z wyobraźni zdolnej przekraczać granice własnego doświadczenia. W trosce o pełnię człowieka sugeruje się wypełnienie istniejących luk edukacyjnych w takich dziedzinach, jak: sposób widzenia świata, stosunki między ludźmi i indywidualna tożsamość ludzkiej osoby – poprzez uczenie nie tylko logicznego dyskursywnego myślenia, lecz także przez odczytywanie pozadyskursywnych czy nawet pozawerbalnych treści przesłań kierowanych od człowieka do człowieka³.

Już w roku 1988 Dekada kultury światowej, mając na uwadze powszechne wychowanie do kultury, postulowała wzmocnienie takich kierunków działań, jak:

1. uznanie kulturowego wymiaru rozwoju jednostek i społeczeństw;
2. umocnienie i wzbogacenie odrębności kulturowych;

¹ A. Zwoliński, *Dźwięk w relacjach społecznych*, Kraków 2004, s. 315.

² I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, s. 149.

³ Tamże. Zob. także H.F. Abeles, Ch.R. Hoffer, R.H. Klotman, *Foundations of Music Education*, London 1984, s. 103.

3. rozszerzenie uczestnictwa ludzi w kulturze;
4. rozwijanie międzynarodowej współpracy w dziedzinie kultury⁴.

Takie kształcenie, prowadzące do świata kultury, wymaga skutecznej, wielostronnej edukacji, merytorycznej troski o treść i formę oraz ciekawych i bogatych ofert kulturalnych. Jest to problem zarówno w sferze koncepcji, czyli doboru treści i form (a co za tym idzie, akcentowania określonych wartości kulturowych), jak i w sferze realizacji. Ta droga wyznacza dla słuchacza konieczność uwzględniania szeregu warunków, zaczynając od charakteru kontaktów społecznych, stanu akceptacji określonych form kulturalnych, a kończąc na zróżnicowanej kompetencji członków społeczności na poziomie różnych wspólnot.

Wdrażanie małych lokalnych społeczności w kulturę wyższą niż codzienność można rozpocząć od popularnych, masowych form rozrywki i wypoczynku, nawiązujących do lokalnych tradycji. Prowadzenie przez nowe propozycje masowych i atrakcyjnych imprez – koneserów i skupiających się wokół nich elit, tworzy nową tradycję wokół celowo dobranych wartości (okazji, miejsc, nazw, postaci). W ten sposób można patrzeć na wprowadzanie w świat kultury jako na szczególny proces społeczny, bliski procesowi edukacji czy wychowania. Nie ma w tym ujęciu ostrego rozróżniania poziomu treści ani wyjątkowości form kierowanych do wybranych grup. Jest za to przekonanie o tym, że ogólne podnoszenie poziomu kompetencji kulturalnej będzie zmniejszało dystans pomiędzy kulturą określaną jako egalitarna a poziomem przyjmowanym za elitarny. W takim obrazie wprowadzania coraz liczniejszych uczestników na coraz wyższy poziom uczestnictwa kulturalnego znajduje się dobre miejsce dla

⁴ K. Olbrycht, *Edukacja kulturalna w Polsce u progu XXI wieku*, [w:] *Kultura w powieście. Problemy – zagrożenia – perspektywy*, red. A. Gładysz, Cieszyn 1999, s. 33.

awangardy, która może stać się czynnikiem rozwoju, a nie alienowania od trzonu kulturowego wspólnoty.

W polskiej pedagogice kultury zachował się szczególnie silny nurt myślenia o wychowaniu/edukacji nie tylko jako o obronie kultury, lecz także o kulturze jako podstawowej egzystencjalnej kategorii edukacyjnej, wzmacniającej humanistyczną jakość człowieka, indywidualną strategię jego życia w świecie i wśród ludzi⁵. Obrona kultury zatem – jak pisze Irena Wojnar – to obrona człowieka myślącego, wrażliwego, podejmującego dialog z innymi⁶. Kultura wpisuje się w zwielokrotnione sposoby i style życia, nie gubiąc jednak swoich podstawowych powiązań z wartościami sztuki. W nich odnajduje się to, co dla ludzi ważne i cenne. Charakteryzujące naszą epokę przemiany cywilizacyjne, mimo niewątpliwych sukcesów w ułatwianiu człowiekowi życia w sprawach codziennych, kryją w sobie zagrożenia dla humanistycznych aspektów rozwoju człowieka, szczególnie jest tu lęk przed depersonalizacją⁷. Pojawia się odczuwanie potrzeby zaufania i powrotu do takich wartości kultury, które przywróciłyby ludziom poczucie godności, wrażliwość i umiejętność rozumienia drugiego człowieka, także poprzez interpersonalny dialog inspirowany wspólnotą uznawanych wartości. Intensywne procesy globalizacyjne, po okresie zachwyty postępem i nowoczesnością, ukazały niebezpieczeństwo zagubienia kulturowego i dałyżnać o jednej z podstawowych potrzeb ludzkich – o potrzebie przynależności, identyfikacji.

W ostatnich latach zauważa się wzrost zainteresowania dziedzictwem kulturowym poszczególnych społeczności i regionów. To ono zaczyna być podstawą budowania więzi lokalnych, wzmacniania poczucia tożsamości, a tym samym aktywizowania tych społeczności do

⁵ Por. R.A. Davis, *Music Education and Cultural Identity*, [w:] *Music Education for the New Millenium. Theory and Practice Futures for Music Teaching and Learning*, red. D.K. Lines, Oxford 2005, s. 52.

⁶ I. Wojnar, *Humanistyczne intencje...*, s. 62.

⁷ R.A. Davis, dz. cyt., s. 53.

działań służących rozwojowi własnych terenów i środowisk. Średnie i młode pokolenie Polaków, które zostały wychowane w nieufności do wartości własnej kultury, w ignorancji historycznej, w błędnym mniemaniu, że poczucie tożsamości to efekt wyboru między identyfikacją z krajem a utożsamianiem się z narodem, regionem, częścią świata, ludzkością czy wreszcie pokoleniem, stopniem wykształcenia bądź postawą polityczną, zaczyna inaczej postrzegać te zjawiska. Na razie aktywność polskich społeczności lokalnych koncentruje się na powracaniu do „korzeni”, przypominaniu tradycji, podkreślaniu ich wartości. Przed nami jako społeczeństwem trudniejszy etap: budowanie wspólnot lokalnych i terytorialnych w odniesieniu do wspólnych wartości grup, które je obecnie tworzą. Trzeba zmierzać do tego, by ludzie o różnych źródłach kulturowych, o różnych rodowodach, doświadczeniach, przejściach poczuli się „u siebie” i „ze sobą”, by poznali i docenili swoje wartości, by na najważniejszych z nich świadomie budowali strategię rozwoju społecznego swoich zbiorowości, nie przeciwstawiając ich wyższym poziomom tożsamości – regionalnej, narodowej, państwowej i regionalnej w skali ponadpaństwowej. Ważne, żeby poczuli, że są naturalnymi członkami każdej z tych wspólnot, do każdej coś mogą wnieść i że każda w jakimś sensie buduje bogactwem swoich najcenniejszych wartości.

Trzeci kierunek uczestnictwa ludzi w kulturze można odnieść do aktywności w sferze kultury profesjonalnej, wysokiej i w sferze aktywności amatorskiej, nieprofesjonalnej, związanej z rozwijaniem zainteresowań, pasji, twórczych uzdolnień. Potrzeby kulturalne nie powstają automatycznie, same z siebie, ale są efektem intensywnego, systematycznego kształcenia, wymagają stałego trudu ich budzenia. Kultura w swej istocie jest świadomie podejmowanym kultem wartości i każde społeczeństwo musi możliwie jasno określić, czy dopuszcza do tego, by mogły to być wszelkie wartości, czy raczej jedynie te, które istotę ludzką – w skali jednostkowej i społecznej – wzbogacają, budują,

umacniają w jej człowieczeństwie⁸. Dlatego zrozumiałe są zabiegi ze strony grup odpowiedzialnych za kierunek rozwoju ujawniający się w tworzeniu warunków instytucjonalnego wzmacniania pozytywnych nastawień ku tym wartościom. Fundamentalną instytucją jest tu szkoła. Proces edukacyjny nadaje znaczenie i kształt kulturze artystycznej społeczeństwa. W największym stopniu decyduje o poziomie odbioru i tworzenia komunikatów kulturowych.

Uznanie kulturowego wymiaru rozwoju w skali jednostkowej i społecznej wymaga określonych decyzji programowych dotyczących kształcenia ogólnego. Realizacja reformy oświaty może stać się szansą dla takich decyzji, chociaż konkretne zapisy w towarzyszących jej dokumentach nie gwarantują wystarczającego zainteresowania środowisk oświatowych tą problematyką. Podstawy programowe tak zwanych przedmiotów artystycznych prezentują wśród pozostałych podstaw przedmiotowych zdecydowanie najniższy poziom, przewidywana liczba godzin w planach nauczania umożliwia ich eliminowanie lub traktowanie całkowicie marginalne, a połączenie edukacji czytelniczej i medialnej w jedną ścieżkę edukacyjną pokazuje powierzchowność myślenia o kulturze. Praktyka będzie zależała od stopnia świadomości kulturowej i kompetencji kulturalnej poszczególnych dyrektorów szkół i nauczycieli. To oni kształtować będą kompetencje kulturowe indywidualnego człowieka, które określić można jako szansę korzystania z dóbr kulturowych danego obszaru czy zakresu. Dlatego też należy zwrócić uwagę na kierunek dążeń nauczycieli do przygotowania świadomych uczestników zbiorowego życia i indywidualnej, bogatej w treści kulturowe jakości życia⁹.

Edukacja artystyczna sama w sobie jest wartością autoteliczną. Służy rozwojowi człowieka w wymiarze indywidualnym i zbiorowym.

⁸ K. Olbrycht, dz. cyt., s. 35.

⁹ *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, red. K. Ferenz, S. Walasek, Wrocław 2009, s. 21.

Pomaga w uczeniu się różnych dyscyplin sztuki interpretacji. Jej wielowymiarowość dotyczy różnych form sztuki, nabywania kompetencji artystycznych (np. operowania językiem sztuki, znajomości pojęć, znaków, symboli). Uczenie się sztuki i przez sztukę angażuje uczniów jako obserwatorów, twórców i odtwórców bez względu na pochodzenie, miejsca bądź sytuacje. Oddziaływanie edukacyjne powinno obejmować wyrabianie umiejętności i potrzeby dokonywania interpretacji odbieranych treści, kształtowania osobistego do nich stosunku¹⁰, konfrontowania własnej postawy z postawami innych. Właśnie wtedy przeżycia kulturalne stawać się mogą wartościami autotelicznymi¹¹.

Wielowymiarowość edukacji artystycznej przejawia się w różnych obszarach aktywności artystycznej: muzycznym, literackim, plastycznym, tanecznym, a także w wielu sferach rozwoju człowieka: poznawczej, emocjonalnej, społecznej oraz w różnorodnych formach organizowania działalności artystycznej: oświatowej, regionalnej, państwowej.

Katarzyna Olbrycht proponuje następujące warunki właściwej realizacji edukacji kulturalnej:

1. wspieranie edukacyjnych działań szkolnych związanych z kulturą (lekcyjnych i pozalekcyjnych) – podnoszenie kwalifikacji nauczycieli, wyposażanie szkół i bibliotek szkolnych, inicjowanie i wspieranie turystyki kulturalnej, zajęć pozalekcyjnych o charakterze twórczo-artystycznym, wspieranie rozwoju dzieci szczególnie artystycznie, uzdolnionych;

¹⁰ „Fundamentally, aesthetic education has to do with the relationship between a person and an aesthetic object or event”, K. Swanwick, *A Basis for Music Education*, London 1996, s. 66.

¹¹ K. Ferenz, *Wstęp. Istota edukacji kulturalnej. Szczególny sens edukacji artystycznej*, [w:] *Standardy edukacji kulturalnej*, red. A. Białkowski, Warszawa 2008, s. 13, 14.

2. wspieranie działań pozaszkolnych związanych z kulturą, adresowanych do dzieci i młodzieży (w tym działań organizacji pozarządowych);

3. inicjowanie form kontaktu i współpracy instytucji upowszechniających kulturę przede wszystkim w skali gminy i powiatu (wspólne programy, stałe kontakty), a także tych instytucji ze szkołami;

4. podnoszenie społecznej świadomości kulturalnej (współpraca z mediami lokalnymi, stałe informowanie radnych o lokalnych problemach życia kulturalnego i edukacji kulturalnej, inicjowanie społecznego zainteresowania lokalnym krajobrazem i nawiązującymi do niego formami zagospodarowania przestrzennego);

5. inicjowanie i promowanie form związanych z ochroną i upowszechnianiem własnej kultury lokalnej, a równocześnie z kontaktami z innymi kulturami;

6. promowanie lokalnych animatorów życia kulturalnego i wykorzystywanie ich inicjatywy;

7. inicjowanie i tworzenie organizacyjnych ram dla współpracy animatorów życia kulturalnego i pedagogów związanych z kulturą ze środowiskiem mogącym sponsorować działania kulturalno-edukacyjne, promowanie inicjatyw i konkretnych osób podejmujących działania na rzecz kultury, a reprezentujących inne dziedziny życia społecznego¹².

Zdaniem Krystyny Ferenc w kulturalnej edukacji istnieje możliwość łączenia wiedzy z różnych dyscyplin, co pozwala oddać wieloaspektowość postrzegania tego skomplikowanego procesu. Niemniej jednak edukacja kulturalna, rozumiana jako zespół świadomych działań zmierzających do zmiany w osobowościach jednostek i ich funkcjonowaniu w społeczeństwie, ujawnia się w dwóch podstawowych wymiarach – ogólnym, wprowadzającym młode pokolenie

¹² K. Olbrycht, dz. cyt., s. 37-39.

w sferę ważnych dla społeczeństwa wartości oraz jednostkowym, stymulującym rozwój poszczególnych ludzi w ich indywidualnym, osobowym kształcie¹³. Uczestnictwo w kulturze to proces świadomy, którego przejawami są akty poznawcze, przeżycia i wzruszenia wybierane przez człowieka. Natomiast rozwój kulturalny, który oznacza wzbogacanie kultury, prowadzi do wzmocnienia sposobów ekspresji, upowszechniania dorobku zapewniającego uczestnictwo w nim wszystkich. Procesy te obejmują:

1. wprowadzenie dziedzictwa kulturowego do wiedzy i oceny oraz do uczestnictwa we współczesnym życiu kulturalnym;
2. zaangażowanie w procesy upowszechniania kultury;
3. uwrażliwienie na równoważną godność kultur i na podstawową więź łączącą dziedzictwo ze współczesnością;
4. wychowanie estetyczne i artystyczne;
5. kształcenie do wartości moralnych i obywatelskich;
6. przygotowanie do krytycznego korzystania z masowych środków przekazu;
7. kształcenie interkulturalne (poznanie i ocena różnorodności kultur przy pełnym ich poszanowaniu, określenie sposobów wymiany i wzajemnego wzbogacania różnych składników życia kulturalnego w obrębie jednego kraju i między różnymi kulturami świata) czy wielokulturalne¹⁴.

Każdy dialog, kontakt ze sztuką, może mieć charakter kształcący. Działaniom edukacyjnym sprzyjają między innymi:

1. adekwatna prezentacja dzieł i działań o charakterze artystycznym;
2. zapewnienie warunków sprzyjających sytuacji komunikacyjnej (dialog);
3. wspomaganie procesu odbioru dzieł artystycznych;

¹³ K. Ferenc, *Wstęp...*, s. 11.

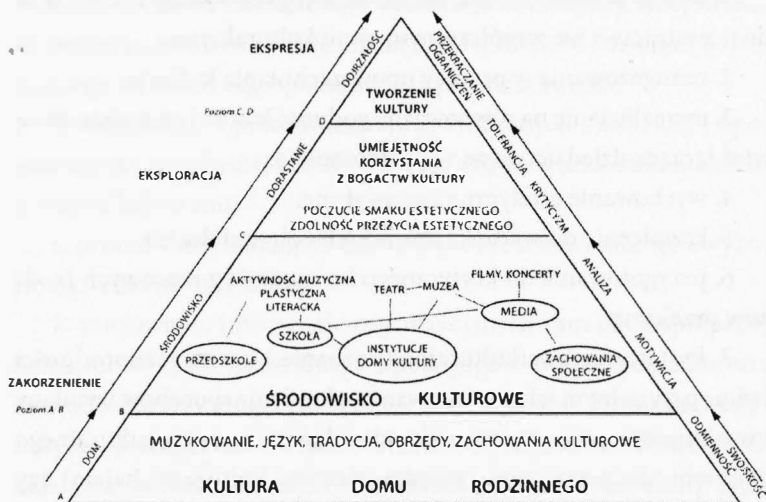
¹⁴ I. Wojnar, *Humanistyczne intencje...*, s. 66.

4. wskazywanie na wartości tkwiące w sztuce, eksperymentowanie, doświadczanie;

5. docenianie wysiłku artysty, umożliwianie swobodnych wypowiedzi, ocen dzieł i tym podobne.

Działania kulturalne ilustruje poniższy schemat zaproponowany przez Romualdę Ławrowską.

Schemat 1. Droga w górę. Przez sztukę do sztuki. Przez aktywność do twórczej samodzielności



Źródło: R. Ławrowska, *Samoświadomość, tożsamość kulturowa i komunikatywność jako funkcje edukacji muzycznej dziecka*, [w:] *Kultura – aktywność artystyczna dziecka*, red. B. Muchacka, R. Ławrowska, Kraków 2008, s. 47.

Praca nauczyciela muzyki zależy w dużym stopniu od koncepcji kultury, przemian organizacyjnych życia muzycznego, stałego wzrostu wymogów artystycznych danej społeczności. Musi jednak pamiętać o trzech podstawowych założeniach, które podaje Keith Swanwick:

1. muzyka jest częścią dziedzictwa kulturowego. Ważna staje się więc transmisja wiedzy i umiejętności między pokoleniami. Zdaniem autora, być edukowanym, znaczy – „być dziedzicem” najlepszych

elementów z przeszłości, nie zapominając jednak o terażniejszości i przyszłych możliwościach;

2. muzyka, aktywność muzyczna są zdeterminowane społecznie¹⁵. Oznacza to po prostu, że różne grupy społeczne, różne kręgi kulturowe przypisują różne znaczenie i wartość aktywności muzycznej, procesowi i „produktowi”;

3. muzyka służy rozwojowi indywidualnemu¹⁶.

1.1. Miejsce wychowania muzycznego w procesie edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży. Funkcje i cele

Wśród różnych form aktywności człowieka istotne miejsce zajmuje aktywność promuzyczna, to znaczy taka, której celem jest tworzenie dzieł muzycznych, odtwarzanie, przeżywanie i odbieranie muzyki. Aby muzyka stała się upragniona, poszukiwana, potrzebna jest podstruktura motywacyjna. W jej skład wchodzi takie czynniki, jak: aktywność, zmienność, twórczość, prospołeczność i sensowność. Różnorodność działań wychowawczych polega na zachęcaniu, werbalnej reakcji, organizowaniu kontaktów z muzyką¹⁷, dawaniu osobistych przykładów, zalecaniu odpowiedniej lektury, wskazywaniu na miejsce danej formy w historii muzyki. Nauczyciel, entuzjasta muzyki, całym swoim zachowaniem, postawą, mimiką wykazuje zapał, który udziela się wychowankom, od niego zależy przekaz edukacyjny, jego jakość, efektywność i trwałość.

Niepokój oświatowy i podejmowanie inicjatyw muzycznych mają wpływ na koncepcje edukacyjno-artystycznego wychowania muzycznego. Od dawna toczą się ważne i żywe dyskusje i debaty, organizowane

¹⁵ Zob. też: H.F. Abeles, Ch.R. Hoffer, R.H. Klotman, dz. cyt., s. 102 i nast. oraz T.A. Regelski, *Music and Making Education: Theory and praxis for 'making a difference'*, [w:] *Music Education for the New Millenium...*, s. 17.

¹⁶ K. Swanwick, dz. cyt., s. 102-113.

¹⁷ Tamże, s. 42.

są konferencje oraz spotkania, które składają się na ogólny dyskurs dotyczący wyznaczników promocji muzycznej w Polsce, programów nauczania, treści edukacyjnych, postawy i sylwetki pedagoga, modelu akademickiej edukacji artystycznej, animacji muzycznej w środowiskach szkolnych i pozaszkolnych.

Wychowanie muzyczne jako powszechna i ogólnomuzyczna edukacja odbiorców realizuje się w dwu zasadniczych kierunkach – ekspresyjnym, który polega na aktywnym uprawianiu muzyki, i percepcyjnym, a więc słuchaniu i przeżywaniu utworów¹⁸. Obok tych dwóch kierunków niezbędna jest edukacja środowiska, otoczenia, przygotowująca do czynnego życia kulturalnego jednostki, kształcąca umiejętności organizatorskie, przysposabiająca do udziału w rozwoju kultury w swoim otoczeniu. Mówiąc o kulturze środowiska, Jarosław Jacher zdaje się uwzględniać cały zespół czynności zmierzających do pobudzenia zainteresowań sprawami muzycznymi poprzez poszukiwanie źródeł znajomości tej problematyki i współtworzenie warunków rozwoju życia muzycznego rozumianego jako istotny komponent ogólnej kultury ludzi żyjących i pracujących w tym środowisku¹⁹.

Termin „wychowanie muzyczne” pojawił się w polskim szkolnictwie w 1963 roku. Określał zadanie, którym było i jest wprowadzenie dziecka-ucznia w dziedzinę obejmującą całokształt zagadnień i problemów wykorzystania społecznych funkcji muzyki i kultury muzycznej. Wychowanie muzyczne jest wychowaniem przez muzykę i dla muzyki. Łączy w sobie dwie dziedziny ważne i bliskie człowiekowi – muzykę i wychowanie. Wprawdzie w dziejach ludzkości istniały różne sądy na temat związku muzyki z wychowaniem człowieka, jednak

¹⁸ K. Swanwick pisze o moście, jaki muzyka i edukacja muzyczna budują między instynktem i intelektem, afektywnymi elementami doświadczeń i tym, co określa się mianem „racjonalnego”, tamże, s. 61.

¹⁹ J. Jacher, *Rola szkoły w umuzykalnianiu środowiska*, „Poradnik Muzyczny” 1983, nr 2/3, s. 8.

ustaliło się przeświadczenie o bardzo znaczącym wpływie muzyki na wszechstronny i harmonijny rozwój jego osobowości²⁰.

W latach 70. i 80. XX wieku, szczególnie w związku z pracami nad reformą programową szkolnictwa, pozycja przedmiotu wzrastała i szansa na ugruntowanie się wychowania muzycznego stawała się realna, pod warunkiem prowadzenia przedmiotu przez kompetentnych nauczycieli²¹. Na nastawienie władz oświatowych dobitnie wskazywało to, że w roku 1978, dzięki staraniom Instytutu programów szkolnych, wprowadzono do szkoły podstawowej przedmiot muzyka, dla którego został opracowany program na wszystkie lata nauki. Odbiegał on całkowicie od wszystkich dotychczasowych. Wprowadzał śpiew, grę, ruch przy muzyce, tworzenie i słuchanie muzyki jako formy wychowania muzycznego. Ewolucja nazwy przedmiotu: śpiew – wychowanie muzyczne – muzyka – ściśle wiązała się z jego rozwojem, z przemianami celów, treści i form kształcenia. Bez względu na okresowe zmiany wagi, jaką przywiązywano do kultury artystycznej, nie podważano stwierdzenia, że ma ona wpływ na różne sfery aktywności człowieka. Treści wskazywały na ewolucję przedmiotu w kierunku kompleksowego, wieloaspektowego i wielowymiarowego oddziaływania poprzez muzykę i w kierunku muzyki.

Wychowawcze znaczenie muzyki bywa zwykle rozpatrywane w trzech kategoriach:

1. recepcyjno-pasywnej, odbiorczej;
2. aktywnej – w kategorii praktyki muzycznej;
3. wartościującej, refleksyjnej, czyli w kategorii estetyczno-moralnej.

²⁰ B. Strzyżewska-Borkowska, *Charakterystyka programów powszechnej edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, [w:] *Wpływ różnych gatunków muzyki na pobudzenie i rozwinięcie zainteresowań muzycznych współczesnego człowieka*, red. L. Hanek, Wrocław 1997, s. 7.

²¹ M. Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*, Warszawa 1987, s. 108.

Kategoria recepcyjno-pasywna dotyczy przygotowania odbiorców muzyki do obcowania z nią, wyrabiania postawy gotowości do jej odbierania i poznawania. W przypadku kategorii aktywnej należy podkreślić zarówno aspekt wychowawczy w praktycznej działalności muzycznej, jak i aspekt ogólnorozwojowy²². W trzeciej kategorii rozpatrywać należy muzykę z moralnego, wartościującego punktu widzenia. Trzeba tu zwrócić uwagę na to, że muzykę poznajemy, obcujemy z nią, uprawiamy, ale również wyjaśniamy jej wartości estetyczno-moralne, oceniamy. W tej kategorii podkreślić należy wykształcenie postawy świadomego odbiorcy, zdolnego dokonywać własnych sądów na podstawie zdobytej wiedzy i umiejętności. Kategoria ta, mylona często z odgórnym wyznaczaniem elementów wartościowych, nakierowana jest przede wszystkim na wykształcenie postawy otwartości, gotowości do poznania i poddania nowego krytycznemu osądowi.

Funkcje wychowania muzycznego są wielostronne, dotyczą obszarów poznawczych, kształcących, wychowawczych, estetycznych, terapeutycznych i kompensacyjnych. Działania podejmowane w celu ich realizacji mają swoją specyfikę.

Funkcja poznawcza i kształcąca. Jako że poznawanie polega na zdobywaniu, pogłębianiu i utrwalaniu wiedzy, jej przetwarzaniu oraz operowaniu nią, funkcję tę realizuje się przede wszystkim poprzez słuchanie i analizę utworów muzycznych. Wiedza może być oczywiście podawana niejako w gotowej postaci. Jej przyswojenie wymaga wówczas tylko pewnej aktywności percepcyjnej. Jednak znacznie szersze możliwości otwierają się przed nauczycielem wtedy, gdy uczniowie sami aktywnie działają poznawczo. W czasie tych czynności rozwija się u dzieci zdolność spostrzegania, uwaga dowolna, pamięć

²² B. Reimer, *A Philosophy of Music Education*, New Jersey 1989, s. 139.

i wyobraźnia. Rozwijają się procesy myślowe: umiejętność analizy i syntezy, indukcji i dedukcji, wyciągania wniosków, abstrahowania i porównywania. Wielostronne zastosowanie mają w procesie wychowawczym formy polegające na pobudzaniu uczniów do tworzenia własnych indywidualnych i oryginalnych dzieł. Formy te odgrywają tym większą rolę, im bardziej spontaniczna i zaangażowana jest postawa samego wychowanka. Istota twórczego wpływu nauczyciela muzyki tkwi nie tylko w tym, że doprowadza on swojego ucznia do tworzenia czegoś wartościowego artystycznie czy kulturowo, ale także w tym, że uczeń ów, tworząc, daje wyraz swojej akceptacji określonych wartości lub postaw, a w związku z tym przeżywa określone treści. To prawda, że powstałe dzieło nie zawsze wywołuje u odbiorcy te uczucia, które zamierzał pobudzić twórca. Jest to jednak oddzielna sprawa wychowania do aktywnego odbioru sztuki. Natomiast co do omawianej tutaj wychowawczej funkcji samej działalności muzycznej, to otwierają się przed dydaktykami rozległe możliwości. Twórczość uczniów może bowiem nie ograniczać się do wyrażania jedynie doznań estetycznych, ale stanowić wyraz wielu innych przeżyć. Funkcja poznawcza realizuje się także poprzez dostarczanie wiedzy o muzyce. Również działalność muzyczna sprzyja rozwojowi twórczej inwencji i pomysłowości, kształceniu poprawnej wymowy i umiejętności operowania muzycznymi środkami wyrazu artystycznego. Ujmowanie sztuki w funkcji poznawczej to traktowanie jej jako środka przekazu pewnych informacji, prawd o świecie. Tu otwiera się szerokie pole, możliwości co do rozmaitego typu wiedzy i różnych sposobów jej poszukiwania w sztuce. Wiele dzieł artystycznych dostarcza wiedzę o rzeczywistości. Bardzo ważną rolę odgrywa sztuka w **kształtowaniu wyobraźni**. Tę funkcję też można zaliczyć do poznawczej, ponieważ w każdym poznaniu wyobraźnia spełnia ogromną rolę, wskazując coraz to nowe horyzonty myślenia, kierując ku nowym problemom. Wyobraźnia stanowi atrybut i artysty, i odbiorcy, odnawia

wizję świata, co umożliwia następnie bardziej twórcze na ten świat oddziaływanie.

Zdaniem I. Wojnar,

sztuka jest źródłem poznania nie tylko w tym sensie, że zakłada istnienie innej, pozaartystycznej rzeczywistości. Sama sztuka jest swoistym rodzajem procesu poznawczego, poznawczą koncepcją rzeczywistości, z tego punktu widzenia kontakt ze sztuką stanowi już z istoty swej proces poznania, czy też udział w tym procesie²³.

Sztuka przedstawia, pokazuje, interpretuje, dopełnia, ocenia i kreuje rzeczywistość. Sztuka ukazująca rzeczywistość realnie istniejącą i możliwą wytwarza u odbiorców szczególny rodzaj wizji świata. Jako odzwierciedlenie tego, co istnieje w sposób absolutny i zakończony, sztuka spełnia rolę porządkującą i informacyjną. Tworzenie przez nią nowej rzeczywistości przedmiotowej i symbolicznej przyczynia się do lepszej orientacji człowieka w zmieniającym się świecie i ułatwia otwarcie na to, co nadchodzi.

Poprzez sztukę człowiek poszerza wiedzę o sobie samym, inaczej postrzega świat i działającego w nim człowieka, uwikłanego w rozmaite sploty losów, konfliktów, przeżyć. Sztuka jest zwierciadłem istoty żyjącej, w konkretnych warunkach społecznych i historycznych. Odbiorca może w sztuce odnaleźć siebie – swoje własne problemy, które nieujrzone z tej perspektywy nie doszłyby, być może, do jego pełnej świadomości, nie umiałby sobie zdać z nich sprawy. Sztuka spełniać może dla człowieka funkcję zwierciadła rzeczywistości, niezależnie od tego, czy znajduje on w określonym dziele samego siebie – swoje pragnienia, zamierzenia, przeżycia. Uczy ona człowieka, że jest widziany z zewnątrz, że nie tylko jest kimś sam w sobie, ale na kogoś wygląda. I tu otwiera się szerokie pole do interpretacji tego

²³ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1997.

rodzaju faktów, od uświadomienia sobie, „że jestem inny, niż ludzie o mnie myślą, niż myślę sam o sobie”.

Funkcję wychowawczą realizuje się w wielu zakresach. Po pierwsze, muzyka uwrażliwia człowieka na piękno świata, czyniąc w ten sposób ów świat ciekawszym, bogatszym i pełnym uroku. Dzięki muzyce duchowe życie jednostki wzbogaca się w przeżycia i doznania, nabiera pełni i głębi. Po drugie, za jej sprawą człowiek wrasta w kulturę i możliwe staje się jego czynne w niej uczestnictwo. Kontakt ze sztuką muzyczną daje jednostce poczucie duchowej więzi nie tylko z innymi, ale także z przeszłością, uświadamia związek owej przeszłości z teraźniejszością i jej znaczenie dla przyszłości. Muzyka jest nosicielem określonych treści, pozwala doświadczać przeżyć, które mają ogromne znaczenie w kształtowaniu zachowań moralnych. Wspomnieć można choćby muzykowanie zespołowe dostarczające jego uczestnikom wielu niezapomnianych przeżyć. Pojawiają się bezinteresowne więzi społeczne (koleżeństwa, przyjaźni), wytwarza się poczucie dyscypliny i współodpowiedzialności za wykonaną pracę. Z funkcją wychowawczą wiąże się kultywowanie narodowych tradycji. Dzieje się to nie tylko poprzez odpowiednio dobrane pieśni historyczne, ale również poprzez pielęgnowanie tradycji zespołów. W ten sposób wychowujemy dzieci i młodzież w poszanowaniu tradycji narodowych.

Funkcja kompensacyjna wychowania muzycznego polega na stwarzaniu możliwości „wyżycia się” poprzez sztukę, uzupełniania braków w obrębie zaspokajania doznań ekspresyjnych. Sztuka pozwala zaspokoić indywidualne potrzeby każdego człowieka, z których wymienić można potrzebę doznawania przeżyć, atrakcyjnego spędzania czasu wolnego, potrzebę twórczego działania czy ekspresji uczuć. Staje się ona czynnikiem sprzyjającym zarówno integracji życia psychicznego, jak i wzbogacaniu tego życia o elementy najbardziej odpowiadające

ludzkim dążeniom. Uczestniczenie w zajęciach muzycznych wpływa choćby na podniesienie poczucia wartości, pozwala zaspokoić potrzebę uznania, wykazania się, prezentacji własnych dokonań. Dzięki sztuce następuje przezwyciężanie frustracji, urazów i depresji. Odbiorca szuka pocieszenia i rekompensaty odczuwanych braków, przykrości i niepowodzeń życiowych, w percepcji dzieł lub we własnej twórczości. Muzyka jest jednym z naturalnych sposobów ekspresji dziecięcej, wychowanie muzyczne jest procesem, w którym inspirowane, podsycane jest wyrażanie się poprzez muzykę, jak również wskazywane i kształtowane są sposoby owej ekspresji.

Funkcja terapeutyczna wychowania muzycznego to coś w rodzaju „leczenia duszy” za pomocą sztuki – leczenie zdeintegrowanej osobowości, skrzywionej, zwichniętej. W dosłownym znaczeniu medycyna stosuje sztukę jako terapię w celu:

1. ujawnienia i rozładowania zablokowanych emocji i napięć;
2. osiągnięcia integracji w grupie, poprawy komunikacji;
3. nauki odpoczynku i relaksacji;
4. usprawnienia funkcji percepcyjno-motorycznych;
5. uwrażliwienia na muzykę i przyrodę;
6. wzmocnienia i ułatwienia rehabilitacji, procesu leczenia;
7. poprawienia kondycji psychofizycznej, wzrostu pozytywnego nastawienia do życia i sił witalnych.

Wskazaniami do podejmowania działań terapeutycznych są:

1. trudności w nauce czytania i pisania (dysleksja);
2. nadpobudliwość, stany lękowe;
3. niska koordynacja ruchowa, niepełnosprawność ruchowa;
4. niedorozwoje, zahamowania, wycofania, mózgowo porażenie dziecięce;
5. upośledzenie umysłowe z zaburzeniami sprzężonymi,
6. zaburzenia w zachowaniu.

Terapia poprzez muzykę umożliwia komunikację niewerbalną, dzięki której uczestnik może przepracować swoje problemy bez użycia słów. Taki sposób artykułowania problemów polega na aktywności muzycznej z pominięciem werbalnych środków przekazu. Zwolennicy tego typu terapii twierdzą, że nadmierne przywiązanie do słowa bardziej szkodzi niż pomaga. Muzykoterapia transformuje złe doświadczenia na dobre, co dzięki symbolicznej, muzycznej płaszczyźnie dokonuje się w znacznie łagodniejszy sposób niż za pomocą tradycyjnych środków. Korygowanie negatywnych doświadczeń skłania uczestnika do spontanicznej ekspresji i odkrywania pozytywnych doznań. Muzykoterapia pomaga w tworzeniu symboli umożliwiających bezpośredni, wyraźny, jednoznaczny, a przy tym spontaniczny przekaz. Prowadzi ona do doświadczenia odrębności własnej osoby i wyraźnego przeżycia autonomii oraz sprzyja zbieraniu całościowych doświadczeń poprzez wspólne improwizowanie z grupą. Przyczynia się do odreagowania emocji dotyczących egzystencji uczestnika. Tak więc muzykoterapia stosowana jest w pracy indywidualnej lub grupowej.

Przybiera dwie formy:

1. Receptywną – słuchanie muzyki, polega na wysłuchiwanie celowo i odpowiednio dobranych utworów muzycznych w sposób swobodny lub zadaniowy, a następnie na przedyskutowaniu w grupie doznanych podczas wysłuchiwania utworów przeżyć. Realizowana jest ona poprzez stopniowe wprowadzanie muzyki, zaczynając od utworu spokojnego i pomagającego nawiązać kontakt z uczestnikiem, następnie prowokującego do przeżywania silnych emocji, a kończąc na utworze neutralizującym poprzednie doznania. Dodatkowo stosuje się techniki projekcyjne, mające na celu uruchomienie procesów wyobrażeniowych na zasadzie indukcji wolnej lub kierowanej. Proces wyobrażeniowy na zasadzie indukcji kierowanej polega na realizacji wyobrażeniowej narzuconego tematu podczas słuchania odpowiednio

dobranej do niego muzyki. Celem zastosowania tych technik jest umożliwienie słuchającemu ujawnienia uczuć skrywanych i często nieświadomych, a dotyczących traumatycznych przeżyć.

2. Aktywną – wykorzystywanie instrumentów oraz śpiewanie. Realizowane są tematyczne zajęcia instrumentalne, umożliwiające wyrażenie takich emocji, jak gniew czy smutek. Muzykoterapia czynna stosowana jest najczęściej w formie grupowej. Wspólne śpiewanie czy wspólna gra na instrumentach muzycznych otwiera możliwości wpływania na integrację w grupie. Często stosowana jest procedura mająca charakter „rozmowy” dźwiękami wyzwalanymi z różnych instrumentów. To, jakim instrumentem posługuje się pacjent, w jaki sposób i z kim się komunikuje, pozwala uzyskać wiele informacji, z których może wynikać ważna wiedza o sobie.

Czynne uprawianie muzyki wpływa korzystnie na stan zdrowia (układ oddechowy i krążenia, pracę płuc i serca, analizator słuchowy, harmonijną postawę fizyczną). Kontakt z muzyką wytwarza nastrój, który wpływa na dobre samopoczucie stanowiące główną motywację aktywności psychofizycznej. Muzyka, w zależności od jej programowania²⁴, może wpływać relaksująco, kojąco, obniżać napięcie psychofizyczne, może też aktywizować, pobudzać, inspirować do aktywności twórczej, ekspresji, ale także pracy w grupie.

Funkcja estetyczna to naczelną funkcją wychowania muzycznego. Realizuje się poprzez celowe dążenie do wywołania przeżyć estetycznych uczniów, które polegają na różnorodnym współdziałaniu przyjemności zmysłowych, satysfakcji poznawczych i wzruszeń emocjonalnych. Wyraża się dostarczaniem doznań, przyjemności i radości płynących z kontaktów z muzyką, rozwijaniem własnych upodobań

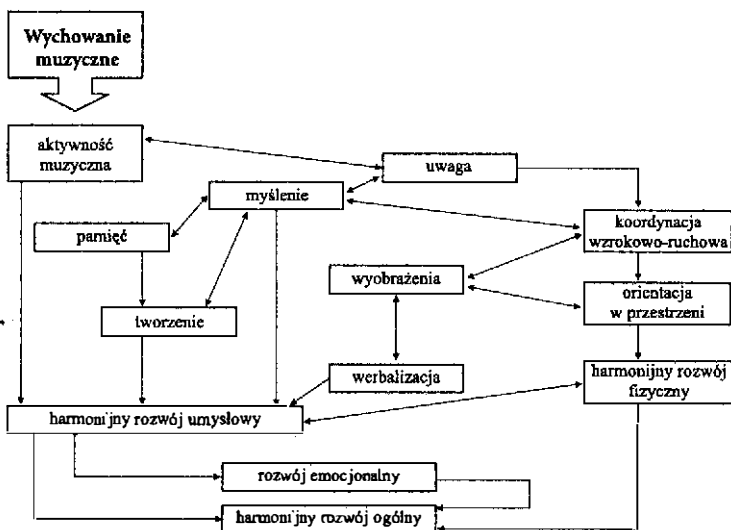
²⁴ Zob. m.in. T. Natanson, *Programowanie muzyki terapeutycznej*, Wrocław 1992; A. Tuchowski, *Emocjonalny i semantyczny kontekst dzieła muzycznego a programowanie muzykoterapeutyczne*, [w:] *Sztuka w kontekście oddziaływania na człowieka*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2000, s. 11-22.

artystycznych i zainteresowań. Przeżycia estetyczne mają charakter subiektywny, ale kształtują się pod wpływem (ponadindywidualnych) czynników historycznych i społecznych. Wyznacznikiem funkcji estetycznej jest także kształcenie gustów muzycznych, wyrabianie smaku estetycznego, zaspokajanie potrzeb, przeżywanie piękna w muzyce. Muzykowanie wpływa na kształtowanie postawy estetycznej, nie tylko wobec sztuki, ale także wobec piękna otaczającego świata. Budowana jest zarówno wrażliwość artystyczna, jak i potrzeba sztuki, uprawiania jej i obcowania z nią.

Maria Przychodzińska-Kaciczak²⁵ uważa, że w polskiej koncepcji cel wychowania muzycznego obejmuje rozwój wszechstronnie. Z jednej strony wskazuje na rozwój podstawowych zdolności muzycznych, na jaki pozwalają indywidualne możliwości, rozwój umiejętności muzycznych, śpiewu, gry na instrumentach, sprawności ruchowo-muzycznej, umożliwiających uprawianie muzyki, choćby w najprostszych jej formach. Z drugiej strony realizacja tego wychowania ma wpływ na kształcenie wrażliwości muzycznej i opanowywanie wiedzy muzycznej w takim stopniu, by tworzyło to podstawy do poznawania muzyki artystycznej, do uczestnictwa w kulturze muzycznej. Oba te cele kierunkowe służyć mają zaś rozwojowi intelektualno-emocjonalnemu dzieci i młodzieży. Jest to więc kształcenie zarówno „do muzyki”, jak i „poprzez nią”.

²⁵ M. Przychodzińska-Kaciczak, dz. cyt.

Schemat 2. Modelowe ujęcie związków wychowania muzycznego z procesami rozwojowymi dziecka według W.A. Sacher



Źródło: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, Warszawa 2008, s. 409.

Szczegółowej analizie celów wychowania muzycznego w aspekcie historycznym dokonała Irena Marciniak. Według tej analize cele wychowania muzycznego przedstawiają się następująco²⁶:

1. upowszechnianie kultury muzycznej;
2. przygotowanie do aktywnego uczestnictwa w kulturze;
3. wykorzystanie artystycznych wartości muzyki dla kształcenia i wychowania;
4. rozwój wszechstronnej, aktywnej i twórczej osobowości poprzez różne kontakty z muzyką.

Z kolei Eugeniusz Rogalski, patrząc na wychowanie muzyczne jako przedmiot konkretny wśród innych przedmiotów, porządkuje cele według możliwości ich osiągnięcia. Klasyfikuje je następująco:

²⁶ I. Marciniak, *Przemiany polskiej koncepcji wychowania muzycznego w czterdziestolecu PRL*, [w:] *Z zagadnień poznawczych, kulturowych i dydaktycznych muzyki*, red. I. Marciniak, Zielona Góra 1987, s. 99.

1. Cele ogólne, naczelne (wskazują kierunki dążeń). Będą one zależne od całości obrazu wychowania, jaki w określonym czasie jest stawiany szkole.

2. Cele kierunkowe (są stawiane przedmiotowi nauczania). Tu, podobnie jak wskazywano wyżej, różne funkcje mogą być wysuwane na plan pierwszy. Ten cel określony kierunkowo daje też możliwość jego etapizacji, a także indywidualizacji wobec grup i poszczególnych uczniów, na przykład zdolnych czy utalentowanych.

3. Cele opisowe (stanowią opis wyników, które mają być uzyskane). Ten ostatni typ w sposób wyraźny odnosi się do wymagań władz oświatowych, które w swych zadaniach widzą konieczność oceniania wyników pracy nauczyciela. Tworzenie tego celu w założeniach programowych i akcentowanie go przez autora wskazuje, że ważniejsze było tu zrealizowanie zadań edukacyjnych – uniwersalnych, niż uwrażliwienie na treści muzyczne i przygotowanie do subiektywnego kontaktu z muzyką. Mimo że takie osiągnięcia mogły być dorobkiem nauczycieli, nie wydaje się, aby były one obiektywnie mierzalne. Ta klasyfikacja oddaje spojrzenie na wychowanie muzyczne z lat 80., gdy funkcja poznawcza wydaje się stawiana na pierwszym miejscu²⁷.

W klasyfikacji tej odbijają się dwa wymiary – społeczny i indywidualny²⁸. Dwa pierwsze ze wskazanych typów celów, ściśle ze sobą związane, mają w zamierzeniu zmieniać obraz całości wspólnoty, do której się odnoszą. Upowszechnianie bowiem nie zaistnieje przy braku kompetencji i gotowości odbioru. Można w tym widzieć akcentowanie egalitarnego nastawienia do podnoszenia poziomu kultury muzycznej. Trzeci cel wskazany przez autorkę koncentruje się wokół potencjalnych możliwości wpływu muzyki na jednostkę,

²⁷ E. Rogalski, *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, Bydgoszcz 1992.

²⁸ Na cele edukacji muzycznej przede wszystkim w aspekcie indywidualnym zwraca uwagę P. Fletcher, *Education and Music*, Oxford-New York 1987, s. 55, skupiając się przede wszystkim na celach o charakterze kierunkowym, muzycznym.

jej indywidualny rozwój. Tu trzeba zauważyć, że nawet jednakowe oddziaływania nie muszą przynosić takich samych efektów. W realizacji tych celów, jeśli wysunie się je na plan pierwszy, powstaje szansa edukacji elitarnej, także niezbędnej dla całości rozwoju kultury.

Tak więc w widoczny sposób kryteria doboru i układu treści programu nauczania muzyki dostosowane są do celów naczelných systemu oświaty. W toku kształcenia eksponują one, z odmiennym akcentem na różne funkcje, problematykę dydaktyczną, wychowawczą, opiekuńczą integralnie powiązaną z procesem nauczania-uczenia się, rozwijania umiejętności umysłowych i praktycznych, niezbędnych do dalszego kształcenia i działalności. Niemniej muzyka widziana jest przede wszystkim jako:

1. instrument wyzwalania emocji integracyjnych grupy przy różnych wydarzeniach społecznych i politycznych;
2. droga transmisji wybranych, określonych wartości kulturowych.

Patrząc na edukację muzyczną przez kryteria dydaktyki, dostrzega się przyporządkowanie jej taksonomii celów. Cele kierunkowe to te, które są stawiane przedmiotowi nauczania. Wynikają one z celów naczelných szkół, rozwoju wychowania muzycznego i nauk pokrewných, warunkują dobór treści nauczania z poszczególných dyscyplin nauk muzycznych oraz są wykładnią doboru i układu materiału nauczania dla poszczególných klas.

Schemat 3. Wpływ celów na dobór i układ treści nauczania według W. Goriszowskiego

	CELE NACZELNE	
AKTUALNY STAN PEDAGOGIKI	CELE KIERUNKOWE	AKTUALNY STAN WYCHOWANIA MUZYCZNEGO
	CELE ETAPOWE	
WIADOMOŚCI	UMIEJĘTNOŚCI	POSTAWY
	MATERIAŁ NAUCZANIA dobór i układ	
	KLASY	

Źródło: W. Goriszowski, P. Kowolik, *Metodologiczno-metodyczne problemy wychowania muzycznego w zarysie*, Kielce 1994, s. 88.

Hierarchizacja celów, od naczelnych do etapowych, pozwala równomiernie rozłożyć treści nauczania. Taksonomia celów wyróżnia trzy główne kategorie:

1. zdobywanie wiadomości;
2. opanowywanie umiejętności;
3. kształtowanie postaw.

Podstawą doboru treści kształcenia i formułowania ich w języku haseł programowych są złożone cele kierunkowe i etapowe.

Cele ogólne wypływają z zadań wychowania estetycznego i są następujące:

1. rozwijanie wrażliwości na piękno otaczającego świata;
2. przygotowywanie do świadomego korzystania ze sztuki oraz do jej współtworzenia;
3. rozwijanie zainteresowania muzyką;
4. wychowywanie poprzez różnorodne formy wychowania muzycznego w korelacji z wychowaniem społeczno-moralnym, intelektualnym, estetycznym i fizycznym.

Takie sformułowanie nadaje im wysoki stopień ogólności i są one zawsze właściwe, gdy odnoszą się do form zorganizowanych, zwłaszcza instytucjonalnie, tak jak w szkole. Otwartość takich sformułowań wskazuje też, że nie są to stany, których realizację uda się określić co do stopnia osiągnięcia, lecz będą one przesuwają stan oczekiwania coraz wyższych osiągnięć i kompetencji wraz z postępami w ich osiąganiu. Toteż zrozumiałe, że w tak przyjętej taksonomii konieczne jest dalsze, precyzowanie celów.

Cele kierunkowe wiążą się z rozwijaniem określonych cech osobowych i dyspozycji psychicznych:

1. kształceniem postawy wrażliwości na piękno muzyki;
2. rozwijaniem podstawowych zdolności muzycznych;
3. zaspokajaniem potrzeb ekspresyjnych odtwórczych i twórczych;
4. kształtowaniem postawy pietyzmu wobec dzieł muzycznych;
5. kształtowaniem trwałych potrzeb kontaktów z muzyką.

To one z kolei wyznaczają cele operacyjne: rozwijanie słuchu muzycznego, zdolności do słuchowych wyobrażeń muzycznych, kształcenie dyspozycji głosowych, manualnych i ruchowych, rozwijanie zainteresowań i zamiłowań muzycznych.

Problematyką wychowania muzycznego, w szerokim znaczeniu tego określenia, zajmowało się wielu wybitnych muzyków-pedagogów, między innymi: Maurice Martenot, Justine Ward, Richard Munnich, Edgar Willems, Shinichi Suzuki, Emil Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltan Kodaly oraz Edwin E. Gordon. Z grona polskich pedagogów należy wymienić: Tadeusza Joteyko, Karola Hławiczkę, Stanisława Kazuro, Stefana Wysockiego, Marię Przychodzińską-Kaciczak, Ewę Lipską, Dorotę Malko i innych. Podkreślali oni znaczenie edukacji muzycznej w rozwoju człowieka już od najmłodszych lat. Kontakt z muzyką poprzez śpiewanie, muzykowanie, słuchanie czy tworzenie daje podstawy do pełnego rozwoju muzycznego i kulturalnego człowieka.

Badania funkcyjności muzyki prowadziła Barbara Kamińska²⁹. Autorka twierdzi, że muzyka w życiu młodzieży zajmuje ważne miejsce. Takie stanowisko deklaruje od 89% uczniów w szkołach podstawowych do 92% w liceach ogólnokształcących. W wypowiedziach na temat roli muzyki w życiu młodych ludzi odnajdujemy w jej badaniach następujące określenia: „muzyka jest cudem”, „muzyka jest sztuką, którą podziwiam”, „jest natchnieniem”, „jest czymś niezwykłym”, „bez muzyki byłbym inny i cały świat także”. Badana populacja młodzieży świadomie odnajduje w muzyce funkcję relaksacyjno-terapeutyczną. Muzyka spełnia również funkcję hedonistyczną, dostarcza rozrywki i przyjemności, sprawia radość, wypełnia czas codzienności. Pojawia się jednak pytanie: na ile takie nastawienie kształtowało się w szkole, na jakim etapie, czy jest to potrzeba rozbudzająca się pod wpływem

²⁹ B. Kamińska, *Miejsce muzyki w życiu młodzieży*, [w:] *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, red. M. Manturzevska, Warszawa 1999, s. 63.

innych podmiotów edukacji? Te pytania są zasadne nadal, gdy przywołamy poglądy Zofii Konaszekiewicz, także znawcy tej problematyki³⁰. Uważa ona, że dla współczesnego człowieka, niezależnie od wieku i sytuacji życiowej, w jakiej się znajduje, muzyka jest przede wszystkim stymulatorem i katalizatorem różnych stanów emocjonalnych i z tego powodu jest najbardziej poszukiwana. Młodzież rozmawia między sobą na temat utworów i wykonawców, wymienia się nagraniami i wspólnie przeżywa muzykę swojego pokolenia.

Małgorzata Suwiłło w artykule pt. *Psychologiczny wymiar edukacji muzycznej – między transmisją kulturową a modelem interakcyjnym*³¹ ukazuje możliwości połączenia dwóch skrajnych podejść – transmisyjnego i interakcyjnego modelu edukacji muzycznej. Ich łącznikiem mogą być atrybuty psychospołeczne edukacji muzycznej. Psychologiczny wymiar edukacji muzycznej dotyczy właściwości rozwojowych uczniów, poziomu zdolności muzycznych, umiejętności, rozumienia muzyki i jej wykonywania. W tym wymiarze znajdują się także psychologiczne cechy nauczyciela muzyki, jego wiedza z psychologii rozwojowej i muzycznej.

Społeczny wymiar edukacji muzycznej obejmuje wpływy otoczenia społęcznego (rodziny, grupy, środków przekazu), a także społęczne zachowania i relacje międzyludzkie.

Transmisja kulturowa jako kolejny wymiar jest podejściem pedagogicznym, w którym nowym pokoleniom przekazywana jest wiedza, wartości, normy i dorobek przodków. Jest to też główny cel, nauczania.

Model interakcyjny edukacji wywodzący się z ideologii progresywnej zakłada, że wychowanie powinno podtrzymywać naturalne

³⁰ Z. Konaszekiewicz, *Muzyka poważna w opinii grupy licealistów i studentów*, „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME” 1993, nr 2, s. 75.

³¹ *Sacrum – sztuka – wychowywanie*, red. W.A. Sacher, Kraków 2006, s. 121-134.

interakcje dziecka z rozwijającym je społeczeństwem lub środowiskiem i prowadzić, ewentualnie, do osiągnięcia wyższego poziomu rozwoju lub stadium rozwoju w życiu dorosłym³². Interakcyjny model muzycznej edukacji skupia się na konstruowaniu znaczeń muzycznych w wyniku interakcji, czyli dialogu muzycznego. Psychologiczny wymiar tego modelu zawiera się w okazywaniu wsparcia psychologicznego niezależnie od prezentowanego poziomu uzdolnień (nauczyciel jako psychoterapeuta), zezwalaniu na samodzielne eksplorowanie i doświadczanie muzyki, dopuszczaniu alternatywnych rozwiązań problemów muzycznych, rozwijaniu dywergencyjnego myślenia muzycznego, braniu pod uwagę indywidualnego poziomu i tempa rozwoju muzycznego uczniów (wstępna diagnoza), kształceniu umiejętności muzycznych, wyzwalaniu motywacji wewnętrznej do zdobywania wiedzy i umiejętności muzycznych, akceptacji różnorodnych (także „nieszkolnych”) zainteresowań muzycznych uczniów, uszanowaniu wiedzy i umiejętności muzycznych zdobytych poza szkołą i stosowaniu odniesień do własnych przeżyć muzycznych uczniów.

Z kolei model interakcyjny obejmuje cechy i zachowania związane z niedyrektywnym sposobem kierowania klasą, ze zindywidualizowanym i negocjacyjnym stylem pracy nauczyciela, demokratycznym charakterem stosunków klasowych, współpracą, stwarzaniem warunków dla kreatywności muzycznej, docenianiem podczas lekcji muzyki popularnej – „młodzieżowej”.

W transmisyjnym modelu wiedza traktowana jest statycznie, przeważa nauczanie. W obszarze psychologicznego wymiaru tego modelu uwzględniane są między innymi takie cechy i elementy, jak: rozwijanie poczucia tożsamości kulturowej (regionalnej, narodowej), przynależności do określonej grupy formalnej, rozwijanie muzycznej

³² L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993, s. 59.

świadomości historycznej niezbędnej wobec dzieł muzycznych, dostarczanie wzorów zachowań, uczucie satysfakcji z wykonanego zadania, motywowanie, uświadamianie uczucia porażki z powodu błędu i kształcenie postaw twórczych. W wymiarze społecznym zawarte są takie atrybuty, jak: jednostronny przekaz wiedzy, stosowanie sztywnych schematów metodycznych, wprowadzanie rywalizacji, częste nadzorowanie zachowań uczniów, brak dyskusji, przekazywanie zdobyczy kultury zgodnie z podręcznikami i programami.

Poszukiwania podstawowych założeń powszechnej koncepcji edukacji muzycznej najbardziej skupiają się na wyznaczeniu odpowiedniej syntezy obu modeli, określeniu właściwych proporcji i świadomym kierowaniu procesem przenikania się obu wzorców.

2. Standardy edukacji kulturalnej jako podstawa przygotowania człowieka do świadomego udziału w kulturze

Każde społeczeństwo określa wymagania wobec jednostki. Wymagania te dotyczą także sfery kultury. W niej bowiem zawierają się nie tylko wartości ważne dla grupy, które członkowie wspólnoty powinni zinterioryzować, ale i sposoby ich realizacji, afirmacji. Językiem ich wyrazu jest sztuka z całym zespołem środków artystycznych i bogatą symboliką.

Prócz poczucia wspólnoty, jaką daje ludziom przynależność do tej samej kultury, najważniejsza jest możliwość porozumienia się. Na jej płaszczyźnie tworzy się *consensus* społeczny, tak ważny w warunkach wspólnego pluralizmu współczesnych stanowisk światopoglądowych, różnych tradycji kulturowych, regionalnych, szkolnych i narodowych. W kulturach mniejszych i większych grup nawet wartości uznawane powszechnie mogą przybierać inne kształty w sposobach ich afirmacji. Znaki i symbole charakterystyczne w określonym kręgu społeczno-kulturowym to ekspresja w formie artystycznej. Obrazy, pieśni,

piosenki, tańce to kształt nadawany treściom, które trudno wyrazić inaczej, a ten sposób pozwala na tworzenie płaszczyzny porozumienia między grupami, które pozornie się różnią, ale dla których w istocie bliskie są te same wartości.

Szczególnie ważne jest to w odniesieniu do kultury narodowej, która nie tylko symbolicznie scala mniejsze grupy społeczne, lecz daje trzon kulturowy całej wspólnocie. Sztuka, która potrafi podkreślić odrębność grupy, dawać jednocześnie poczucie zrozumienia, nie daje się zastąpić inną formą ekspresji człowieka.

Głównym przeznaczeniem kultury, a przede wszystkim narodowej, jest w istocie ubieganie się o społeczny konsensus (pochodzący z uznania autorytetu bądź z uznania praw regulujących interesy) wokół idei i wartości nadrzędnych zdolnych budować powszechne poczucie sensu. W warunkach pluralizmu tradycji kulturowej i pochodnego odeń pluralizmu współczesnych stanowisk światopoglądowych, konkurencyjności ideologii i zróżnicowania interesów jest to zadanie o ogromnej skali trudności³³.

Instytucje w państwie odpowiednie i odpowiedzialne za to, by treści i formy kultury były płaszczyzną komunikacji, starają się określić niezbędny repertuar „treści społecznie aktywnych w danym typie kultury”³⁴. Każde społeczeństwo ma specyficzne cechy i określony poziom świadomości.

Stopień spójności wewnętrznie funkcjonujących systemów (czy podsystemów) wartości decyduje o ogólnym charakterze grupy, o dominujących w niej typach subkultur mniejszych grup, o możliwościach zróżnicowanych zachowań przy nieodrzućaniu i nieizolowaniu się od kultury całości społeczeństwa³⁵.

Spółeczeństwo zawsze cechują takie standardy, przy czym są one jawne lub mniej widoczne. Jeżeli są czytelne, łatwiej je odczytać

³³ K. Ferenz, *Konteksty edukacji kulturalnej*, Zielona Góra 2003, s. 47.

³⁴ A. Tyszka, [za:] tamże, s. 47.

³⁵ K. Ferenz, *Konteksty edukacji...*, s. 134.

i realizować poprzez różne instrumenty polityki społecznej czy kulturalnej. Jeśli nie są nazwane, to można je odczytać poprzez programy szkolne, bo te przecież stanowią wyraz społecznych oczekiwań i wymagań. Świadomość zarówno czynników decydujących o instytucjonalnym kształceniu i wychowaniu, jak i podnoszący się ogólny poziom intelektualno-kulturalny społeczeństwa, szczególnie zaś grup rozumiejących znaczenie celowego kształtowania i rozwijania potrzeb kulturalnych, podkreśla znaczenie edukacji. Mniej spotyka się określeń w rodzaju wychowanie muzyczne, częściej jest akcentowany aspekt poznawczy, by wyzwalanie i wybór form był bardziej przynależny jednostce niż uporządkowany instytucjonalnie. Nie znaczy to jednak, że określenie edukacja kulturalna jest pojęciem precyzyjnym wskazującym i cele, i ramy realizacji.

Szeroki zakres pojęcia edukacja kulturalna ma tę zaletę, że w odniesieniu do opisu rzeczywistości pozwala na ujmowanie w całości zmienności działań, warunków, celów i środków. Przyanalizie jednak owych elementów składowych staje się to jej wadą. Przede wszystkim pojęcie to funkcjonuje prawidłowo tylko w odniesieniu do szerszego kontekstu, czyli rozumienia kultury. W zależności od tego edukacja staje się pochodną i funkcją³⁶.

To rozważanie podkreśla kontekstowość każdorazowo użytej definicji. Zatem w świetle tych korzyści i ograniczeń działania szkoły, w tym i nauczyciela, nie mogą być rozpatrywane inaczej niż w sytuacji konkretnych warunków. Wśród nich nie może umknąć uwadze tło kultury popularnej, dostępność i przystępność dzieł artystycznych, a także rodzaj kompetencji nauczyciela, czyli jego umiejętności i preferencje.

Inne spojrzenie charakteryzuje Dzierżymira Jankowskiego, którego nie tyle zastanawia zakres pojęciowy edukacji kulturalnej, ile jej pragmatyczny wymiar.

³⁶ K. Ferenz, *Społeczne konteksty fundamentalnej edukacji kulturalnej*, [w:] *Edukacja i kultura*, red. J. Grzesiak, Kalisz 2002, s. 84.

Edukacja kulturalna jest splotem różnorodnych, długofalowych i bardziej lub mniej intencjonalnych czynności, których efektem jest nabycie przez jednostkę (lub rozwinięcie, modyfikacja) określonych kompetencji kulturalnych, ukształtowanie zaangażowanej postawy wobec kultury i nabycie doświadczeń czynnego udziału w wyższych poziomach życia kulturalnego, składających się łącznie na osobowościową podstawę jej wielostronnej aktywności kulturalnej³⁷.

Zdaniem Marii Przychodzińskiej,

w kontakcie ze sztuką (muzyką) przeżywane są uczucia wzniosłości, dobra, prawdy, empatii, [...] angażując poznawcze doświadczenia człowieka, pozwala wszechstronnie i głębiej poznawać świat kultury, mechanizmy jej rozwoju, dialektyczne powiązanie ze światem materialnym, związek kultury artystycznej, tu muzycznej, z ideami i światopoglądem człowieka. Budząc zachwyt i wzruszenie pięknem – przekonuje o potrzebie takich przeżyć i równocześnie wzbudza szacunek dla każdego, choćby odmiennego jego przejawu, przyczynia się więc do zajmowania postawy tolerancji i głębiej – empatii³⁸.

W świetle powyższych rozważań należy przyjąć, że wychowanie muzyczne jako element składowy edukacji estetycznej stanowi jedną z subdyscyplin w naukach pedagogicznych na styku ze sztuką muzyczną. Łączy się między innymi z problematyką psychologii, socjologii, pedagogiki, filozofii, teorii kultury i estetyki. Z każdego punktu widzenia można rozpatrywać je w odniesieniu do grupy, zwykle wtedy z akcentowaniem instrumentalnego traktowania, bądź do jednostki, dla której może być to droga do wzbogacenia osobowości i odbiór dużej sztuki staje się wartością autoteliczną. Złożoność interdyscyplinarnego charakteru problematyki wychowania muzycznego wiąże się z oddziaływaniem globalnym, które pośrednio wpływa na uczniów

³⁷ *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, red. D. Jankowski, Poznań 1996; H.F. Abeles, Ch.R. Hoffer, R.H. Klotman (dz. cyt., s. 278), zwracają uwagę na potrzebę podkreślenia w edukacji kulturalnej kontaktu ze sztuką.

³⁸ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989, s.109.

poprzez kierowanie działalnością instytucji muzycznych, placówek oświatowych, wychowawczych, które propagują kulturę muzyczną w społeczeństwie, w kraju. Chodzi tu o organizację szkolnictwa artystycznego na wszystkich szczeblach (szkoły muzyczne I i II stopnia), zajęć muzycznych w szkolnictwie z programem nauczania, masowych środków przekazu kształtujących opinie, poglądy, gusty odbiorców, wydawnictwa muzyczne, płyty, publikacje, krytykę muzyczną i teatry muzyczne.

Oddziaływanie instytucjonalne wiąże się z dobrze przygotowanym i skutecznym programem nauczania, kształceniem studentów – przyszłych nauczycieli muzyki, formami doskonalącymi, organizowaniem imprez muzycznych, festiwali, koncertów, warsztatów artystycznych, konferencji, seminariów naukowych. Dla kształcenia muzycznego charakterystyczne jest oddziaływanie interpersonalne, zwłaszcza podczas zajęć indywidualnych (nauka gry na instrumencie, śpiew solowy, taniec), ale także w realizacji zajęć z zespołami wokalnymi, instrumentalnymi i wokально-instrumentalnymi. Przy oddziaływaniu indywidualnym, a więc polegającym na zderzaniu się dwóch osobowości, znaczenia nabiera oddziaływanie psychologiczne. Dotyczy ono emocji, zachowań, zainteresowań, rozwijania podstawowych zdolności i umiejętności muzycznych (poczucie rytmu, melodii, słuchu, wyobraźni, pamięci itp.). Tu nie można działać inaczej, niż tylko indywidualnie stymulować i korygować wczesną edukację. Wspomnieć też należy o pozytywnym nastawieniu, motywowaniu do współpracy muzycznej przy wspólnym muzykowaniu, o uczestnictwie w życiu muzycznym, w kulturze muzycznej, by ten rodzaj edukacji nie prowadził do zdobycia tylko jeszcze jednej umiejętności. Poprzez działania muzyczne można zaspokajać potrzebę wiedzy i rozumienia zjawisk muzycznych, poznawać dorobek kompozytorów, dzieje muzyki polskiej i obcej, tworzyć własną płytotekę i tym podobne. Można też przeżywać w różny sposób swoje stany emocjonalne, uzyskiwać

przyjemność dla niej samej. Wydaje się, że te potrzeby stały się społecznie na tyle wyraźne, że podjęto prace nad określeniem tego, co dziś współczesnym Polakom staje się niezbędne, by mogli być świadomymi uczestnikami kultury w różnych jej zakresach. Wymiernym tego dowodem jest praca zespołu ekspertów przy Radzie muzyki polskiej. W wyniku owych poczynań w roku 2008 zostały opracowane (jako materiał do powszechnej konsultacji) *Standardy edukacji kulturalnej* pod redakcją Andrzeja Białkowskiego.

W strukturze tych zaproponowanej przez zespół ekspertów standardów mieszczą się³⁹:

1. standardy edukacji filmowej i teatralnej;
2. standardy edukacji wizualnej;
3. standardy edukacji muzycznej.

Opracowane propozycje standardów obejmują wszystkie etapy cyklu edukacyjnego, od przedszkola po liceum. Autorzy dokonali syntezy treści kształcenia obowiązujących dotychczas programów i podręczników. Wzbogacili je ponadto o edukację medialną, edukację nieformalną i incydentalną oraz treści i formy współpracy z instytucjami kultury.

Edukacja filmowa, teatralna oraz medialna stanowi szeroki zakres wiedzy praktyczno-teoretycznej i historycznej. Edukacja teatralna według twórców standardów powinna stać się narzędziem osvajania z sytuacją występów publicznych i kształtowania umiejętności podczas nich wykorzystywanych (dykcja, mimika, język ciała, panowanie nad emocjami), a także wyrabiania nawyku pracy zespołowej i radzenia sobie z problemami związanymi z jej organizacją. Edukacja filmowa i medialna mają za zadanie wykształcenie świadomego i krytycznego odbiorcy, umiejętnego posługiwania się narzędziami technicznymi. W pracy praktycznej w tej wizji uczniowie będą się zapoznawali z teatrem lalki i maski, tańcem i teatrem tańca.

³⁹ *Standardy edukacji kulturalnej*, red. A. Białkowski, Warszawa 2008.

Edukacja wizualna obejmuje

zwiększenie efektywności działań dotyczących kształtowania jakości i poziomu wiedzy i doświadczenia; formowanie postaw i zainteresowań dzieci i młodzieży; motywowanie do samodzielnych działań twórczych; rozwijanie umiejętności kreatywnego i niekonwencjonalnego myślenia i działania, które są przydatne we wszystkich zawodach i dziedzinach życia⁴⁰.

Wybrane treści standardów edukacji wizualnej proponuje się realizować następująco: percepcja – przeżycie – doświadczenie – wiedza – czytanie sztuki.

Postuluje się przybliżenie takich obszarów, jak: klasyczne dziedziny plastyki – malarstwo, grafika, rzeźba; plastyka użytkowa, architektura i urbanistyka, scenografia teatralna, filmowa, telewizyjna, oprawa plastyczna widowisk i koncertów muzycznych; grafika wydawnicza, multimedia – animacja komputerowa i grafika; fotografia, film, prezentacje audiowizualne; sztuka ludowa, tradycje lokalne i historia sztuki.

Edukacja muzyczna w odniesieniu do wartości narodowych przyczynia się do zachowania tożsamości narodowej, w odniesieniu do jednostki – stymuluje rozwój osobowości w wymiarze estetycznym i ogólnym. Jako zadanie pierwszoplanowe w standardach podkreśla się edukację muzyczną społeczeństwa. Na kulturę muzyczną składa się: wrażliwość muzyczna zarówno sensoryczna, jak i wrażliwość na struktury muzyczne i wartości, doświadczenie, a więc kontakt bezpośredni z dziełami muzycznymi, kontakt pośredni poprzez dźwięk reprodukowany i własna amatorska działalność muzyczna; wiedza z historii, teorii i estetyki muzycznej; umiejętność włączania doświadczeń związanych z muzyką w całość swojego życia, a więc systematyczny rozwój osobowości estetycznej i ogólnej.

Edukacja muzyczna na wszystkich etapach rozwojowych dziecka i młodego człowieka, a także we wszystkich formach przekazu, powinna mieć

⁴⁰ Tamże, s. 52.

dwa cele. Z jednej strony musi to być wprowadzanie w historyczny dorobek muzyczny ludzkości i formowanie gustu muzycznego. Z drugiej strony zajęcia muzyczne muszą mieć charakter ogólnorozwojowy⁴¹.

Działalnością edukacyjną, jak wskazują eksperci, muszą zająć się w większym stopniu instytucje muzyczne, takie jak filharmonie, opery, teatry i muzea.

2.1. Programy nauczania jako obraz przemian edukacji muzycznej

W rozdziale tym zostaną ukazane etapy przemian edukacji muzycznej w odniesieniu do programów. Ponieważ według autorki przemiany te odzwierciedlają stopniowo wzrastającą świadomość społeczną dotyczącą znaczenia i funkcji tej edukacji, rozważania sięgną czasów wcześniejszych niż ostatnie reformy. Najwcześniejsze i wyraźne odniesienia znaleźć można w pierwszej dekadzie po wojnie.

W programie nauczania lat 1949-1950 zwrócono uwagę na fundamentalne podstawy upowszechniania kultury muzycznej, wykrywanie talentów muzycznych, uczenie muzyki. Głębsze wnikanie w owe cele skłoniłoby do powtórnego rozważenia, na ile ważny był w tym okresie egalitaryzm kulturalny, a na ile potrzeba kształcenia elit. Szczególne zadanie upowszechniania i uczenie muzyki wiązało się z możliwością wykorzystywania jej jako instrumentu kształtowania gustów, nastawień, postaw. Dobór treści i form miał jawną funkcję propagandową.

Z punktu widzenia prowadzonych tu rozważań ważne jest, że siłą sprawczą muzyki była dla twórców programów widoczna i przydzielane jej było miejsce w edukacji podstawowej.

Od 1959 roku w klasach I-IV zwracano uwagę na ekspresję wokalną – śpiew. Był to okres, gdy kultura muzyczna zaczęła odgrywać

⁴¹ Tamże, s. 103.

coraz większą rolę w kształtowaniu gustów, a gwałtowny „zrost popularności zespołów wokalnoinstrumentalnych kazał spojrzeć na inne oczekiwania młodzieży niż te najczęstsze dotąd związane ze śpiewaniem pieśni masowych. W roku 1963 pojawiła się nazwa wychowanie muzyczne. Jego celem było umuzykalnienie dzieci poprzez realizowanie takich form aktywności, jak: śpiew, gra na instrumentach muzycznych i słuchanie muzyki.

Reforma z 1977 roku dokonała zmiany nazwy przedmiotu na muzykę. Założenia programowe sformułowano osobno dla klas młodszych – I-III i dla klas starszych. Zadania dla klas młodszych dotyczyły rozbudzenia zamiłowań muzycznych, kształtowania pozytywnych motywacji do muzyki, rozwijania uzdolnień muzycznych i muzykalności oraz kształtowania umiejętności muzycznych. W klasach starszych treści obejmowały: przygotowanie uczniów do świadomego korzystania z dorobku światowej i rodzimej kultury muzycznej oraz twórczego uczestnictwa w życiu muzycznym kraju⁴².

W 1999 roku, w wyniku kolejnej reformy oświaty, nauczanie podzielone zostało na etapy edukacyjne. Pierwszy etap to nauczanie zintegrowane obejmujące zadania i treści klas I-III szkoły podstawowej, drugi etap obejmuje klasy IV-VI szkoły podstawowej, trzeci etap to klasy I-III gimnazjum (wprowadzone do szkolnictwa powszechnego w wyniku tejże reformy). Z przedmiotów muzyka i plastyka stworzono przedmiot sztuka, który miał obejmować zagadnienia i treści obu jakże szerokich dziedzin w okrojonym wymiarze jednej godziny tygodniowo. Wydawnictwa pedagogiczne zaferowały nauczycielom szeroką propozycję podręczników i programów nauczania opartych na założeniach podstawy programowej⁴³. Jednym z przykładów jest wydawnictwo Nova Era, które zaproponowało Program dla pierw-

⁴² Program 10-letniej szkoły średniej, MEN, Warszawa 1977.

⁴³ Rozporządzenie MEN z dnia 15.02.1999 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. Dz.U. 1999, nr 14, poz. 128.

szego etapu edukacji wczesnoszkolnej DKW-4014-149/99. Program został opracowany przez zespół nauczycieli Szkoły Podstawowej nr 1 w Aleksandrowie Łódzkim pod przewodnictwem Jolanty Ogińskiej. Wśród siedmiu obszarów tematycznych edukacja muzyczna znalazła się jako piąta. Główne założenia edukacji muzycznej dotyczą skorelowania z nauką czytania (rytmizacja tekstów, śpiewanie sylabami) i pisania (rozwój sprawności manualnych), tematycznie powiązanego z edukacją środowiskową. Program edukacji muzycznej mieści się w trzech działach: odtwarzanie muzyki, tworzenie muzyki, percepcja muzyki, które odpowiadają predyspozycjom muzycznym: odtwórczej, twórczej i percepcyjnej. Realizacja treści przebiegać powinna poprzez takie formy, jak:

1. śpiew i ćwiczenia mowy;
2. gra na instrumentach;
3. ruch z muzyką;
4. elementarne tworzenie muzyki;
5. słuchanie muzyki⁴⁴.

W celach kształcenia i wychowania autorzy skupili się na takich efektach, jak: poprawne śpiewanie i elementarne granie na instrumentach perkusyjnych i flecie prostym, wykorzystanie różnych form wyrazu muzycznego – wyrażanie muzyki ruchem. Kolejne efekty to: rozróżnianie wybranych elementów muzyki, czasu trwania, dynamiki, wysokości, barwy dźwięków, znajomość głównych wartości rytmicznych, zapisu dźwięków c1-d2 na pięciolinii przy uwzględnieniu dźwięku b. W dziedzinie twórczości działania dotyczą przekształcania materiału muzycznego i tworzenia form dwu- i trzyczęściowych. W obrębie słuchania muzyki uczniowie klas I-III powinni rozróżnić podstawowe cechy następujących polskich tańców narodowych:

⁴⁴ M. Przychodzińska, *Kierunki modernizacji kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, Warszawa 1989, s. 106.

krakowiaka, kujawiaka, oberka oraz słuchać i dostrzegać podstawowe cechy prostych utworów muzycznych.

Szczegółowe treści zobowiązują nauczyciela do realizowania wyznaczonych zadań w sposób kompetentny. Nie wszyscy nauczyciele zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej są dobrze przygotowani (posiadanie umiejętności muzycznych, m.in. wokalnych, ruchowych, sprawnego posługiwania się instrumentem muzycznym). Powszechnie jest już przekonanie, że korzystniejsze dla uczniów jest prowadzenie zajęć muzycznych przez specjalistę – nauczyciela muzyki.

Pomijając niekwestionowane znaczenie kompetencji nauczyciela, ważne jest tu podkreślenie odrębności przedmiotu nauczania, który, realizowany w przeszłości jako dodatkowy przez innego tak zwanego przedmiotowca, tracił na powadze, a ponadto traktowany był często jako dopełnienie nauki innych treści. Samo w sobie zjawisko naturalne i nienaganne nie mogło być jednak istotą tej edukacji. Niewielkie były szanse, by spełniało się to, co, zdaniem M. Przychodzińskiej, w kontakcie ze sztuką (muzyką) jest najważniejsze, a więc przeżywane uczucia wzniosłości, dobra, prawdy, empatii. Angażowanie poznawcze pozwala wszechstronniej i głębiej

poznawać świat kultury, mechanizmy jej rozwoju, dialektyczne powiązanie ze światem materialnym, związek kultury artystycznej, tu muzycznej, z ideami i światopoglądem człowieka. Budząc zachwyt i wzruszenie pięknem – przekonuje o potrzebie takich przeżyć i równocześnie wzbudza szacunek dla każdego, choćby odmiennego jego przejawu, przyczynia się więc do zajmowania postawy tolerancji i głębiej – empatii⁴⁵.

Tak wielkie zadania musi spełniać dobrze przygotowane spotkanie ze sztuką. Przypadkowy nauczyciel, okazjonalne kontakty bez właściwej atmosfery nie przyczynią się do zbliżenia do celu.

⁴⁵ Tamże, s. 109.

Wyzwaniem dla nauczycieli stała się reforma oświaty z 2008 roku, obowiązująca od 1 września 2009 roku, która określiła między innymi zadania szkoły, pośród których najważniejsze jest przygotowanie młodych pokoleń do twórczego uczestnictwa w otwartym społeczeństwie demokratycznym. Szkoła oferuje każdemu uczniowi wykształcenie równoważące gotowość do nowatorstwa i przywiązanie do tradycji. Główne składniki takiego wykształcenia to:

1. bogaty repertuar strategii wykonawczych, dzięki którym uczeń wykorzystuje zasoby wiadomości i umiejętności instrumentalnych (rozumienie słuchanych i czytanych tekstów w języku polskim i obcym, rozumowanie logiczne i matematyczne, biegłość komputerowa) do tworzenia własnych projektów rozwiązania problemów;

2. umiejętności współpracy z innymi w celu poszukiwania i doskonalenia rozwiązań problemów, w tym umiejętność prowadzenia dyskusji i rzeczowy stosunek do krytyki;

3. zakorzenienie w śródziemnomorskiej tradycji aksjologicznej, w tym uznanie takich wartości, jak: wolność, sprawiedliwość i patriotyzm.

Szkoła kształci uczniów, czyli integruje w jednym procesie nauczanie i wychowanie. Jest społecznością otwartą na opinie uczniów, ich rodziców i lokalnego środowiska; stosuje demokratyczne procedury rozstrzygnięcia spornych rozstrzeżeń. Nauczyciele współpracują ze sobą w celu zapewnienia wszystkim uczniom godziwego wykształcenia. Własnym postępowaniem poświadczają głoszone wartości.

Struktura kształcenia ogólnego

Kształcenie ogólne dzieli się na pięć etapów:

1. etap pierwszy (klasa przygotowawcza i klasy I-III szkoły podstawowej) wprowadza dziecko w kulturę edukacji – dostarcza podstawowych umiejętności instrumentalnych, zaszczepia przekonanie, że uczenie się stanowi interesującą formę aktywności, a zrozumienie przekazu szkolnego jest źródłem przyjemności;

2. etap drugi (klasy IV-VI szkoły podstawowej) doskonalili umiejętności instrumentalne, dostarcza intuicyjnego (globalnego) zrozumienia pojęć i procesów społecznych i przyrodniczych jako podstawy wyjaśnień analitycznych w następnych etapach kształcenia;

3. etap trzeci (gimnazjum) wprowadza ucznia w szkolne modele podstawowych dziedzin nauki i sztuki reprezentowanych przez poszczególne przedmioty kształcenia;

4. etap czwarty (liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum) selektywnie rozszerza wiedzę z poszczególnych dyscyplin nauki, przygotowując uczniów do studiów wyższych na wybranych kierunkach;

5. etap zasadniczej szkoły zawodowej utrwala wiedzę z gimnazjum i wprowadza w jej zastosowania, przygotowuje uczniów do zdobycia matury w uzupełniających liceach i technicach.

Struktura podstawy programowej kształcenia ogólnego⁴⁶

Podstawa określa obligatoryjne przedmioty kształcenia. W odniesieniu do każdego przedmiotu określa cele i treść kształcenia oraz wymagania egzaminacyjne:

1. cele kształcenia określają pożądane składniki wykształcenia absolwenta danego etapu kształcenia; mogą być mierzalne (sprawdzalne) lub niemierzalne;

2. treść kształcenia określa nieredukowalny zbiór znaczeń udostępnianych przez szkołę za pośrednictwem materiałów (tekstów, modeli itp.), zadań i organizacji uczenia się w celu umożliwienia uczniom zdobycia pożądanych składników wykształcenia;

3. wymagania egzaminacyjne konkretyzują mierzalne składniki pożadanego wykształcenia absolwenta danego etapu kształcenia;

⁴⁶ Wg Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, opublikowanego w dniu 15 stycznia 2009 r., Dz.U. Nr 4, poz. 17.

sprawdzian lub egzamin zewnętrzny nie mogą wykraczać poza te wymagania;

4. założenia dostarczają uzasadnienia obecności i charakteru niektórych przedmiotów oraz określają warunki kształcenia.

W liceum ogólnokształcącym przedmioty, z których można zdać egzamin maturalny występują w dwóch zakresach, podstawowym i rozszerzonym. Podstawa traktuje zakres podstawowy jako podzbiór zakresu rozszerzonego.

Podstawa nie zabrania wprowadzania dodatkowych przedmiotów, i zajęć w innych formach ani poszerzania treści kształcenia (w tym lektur) pod warunkiem, że nie narusza to postanowień innych aktów prawa oświatowego.

Podstawa programowa a program kształcenia

Nauczyciel jest odpowiedzialny za program kształcenia swojego przedmiotu. Program, który opracowuje lub wybiera, powinien:

1. umożliwić osiągnięcie celów kształcenia określonych w podstawie;

2. udostępnić uczniom wszystkie zagadnienia treści kształcenia i umożliwić sprostanie wymaganiom egzaminacyjnym określonym w podstawie;

3. zagospodarować 25% czasu nauczania w sposób dostosowany do potrzeb uczniów, tradycji i możliwości lokalnych.

Autora programu kształcenia nie wiąże podana w podstawie kolejność zagadnień treści danego przedmiotu w obrębie konkretnego etapu kształcenia. Podstawa nie zabrania tworzenia programu kształcenia integrującego kilka przedmiotów, jeśli spełni powyższe warunki i zaoferuje nieprzypadkową zasadę integracji. Akceptowalny program nauczania podporządkowuje kształtowaniu strategii wykonawczych przekazywanie wiadomości i ćwiczenie umiejętności zgodnie z zasadą, że nadrzędnym kryterium jakości wykształcenia jest

przyrost liczby potencjalnych problemów, które uczeń jest w stanie skutecznie rozwiązać dzięki edukacji. Niedopuszczalne jest zwłaszcza zwiększanie udziału wiadomości kosztem pozostałych składników wykształcenia.

Akceptowalny program kształcenia integruje nauczanie i wychowanie, wydobywając swoiste dla każdego przedmiotu przesłanie aksjonormatywne.

Podstawa programowa dla przedmiotu muzyka

W pierwszym etapie kształcenia (klasa przygotowawcza i klasy I-III szkoły podstawowej) twórcy podstawy programowej wydzielili trzy obszary aktywności muzycznej, z którymi powinni zetknąć się uczniowie najmłodszych klas szkoły podstawowej:

1. Odtwarzanie muzyki, czyli śpiewanie i ćwiczenia mowy, w tym intonacji i melodii języka ojczystego, granie na instrumentach, ruch z muzyką. Uczeń powinien umieć śpiewać śpiewanki i pieśni ludowe (zwłaszcza swojego regionu) ze słuchu oraz częściowo z pomocą nut. Powinien także nabyć umiejętności grania fraz rytmicznych, fragmentów melodii oraz prostych akompaniamentów ze słuchu lub z nut na instrumentach.

2. Tworzenie muzyki, czyli budowanie rytmu, melodii, improwizacji ruchowej, elementarnych form muzycznych (AB, ABA). Z tworzeniem muzyki łączą się także umiejętności plastyczne, literackie i ruchowe jako odpowiedniki wyrazu emocjonalnego utworu muzycznego i formy muzycznej.

3. Percepcja muzyki. Proces poznawczy, który pozwala uczniowi rozpoznawać elementy muzyki i utwory muzyczne (głównie kompozycje o charakterze ilustracyjnym i programowym) dzięki przekazom audiowizualnym oraz naturalnym i sztucznym elementom akustycznego środowiska człowieka.

W wyniku kształcenia na pierwszym etapie uczeń zapoznaje się z podstawowymi pojęciami i symbolami muzycznymi dotyczącymi:

1. dźwięku:

- czasu trwania (dłużej – krócej);
- dynamiki (głośniejsz – ciszsz);
- tempa (szybcisz – wolnicz);
- wysokości (wyższ – niższ);
- barwy (ciemna – jasna);

2. brzmienia głosów i instrumentów muzycznych:

- sopranu, altu, tenoru, basu;
- skrzypiec, gitary, fortepianu, trąbki;

3. struktury piosenki:

- melodii;
- słów;
- akompaniamentu;

4. podstaw notacji muzycznej:

- wysokości dźwięków w obrębie fragmentu skali durowej (heksachordu);
- wartości rytmicznych;
- metrum;
- grupy rytmicznych.

Według założeń drugiego etapu (klasy IV-VI szkoły podstawowej) nauczanie muzyki powinno dostarczać uczniom doświadczeń rozbudzających wrażliwość muzyczną i zainteresowanie muzyką oraz kształtujących umiejętność jej oceny. Muzyka staje się ważnym elementem wychowania, aktywność muzyczna stanowi wartościową ofertę wypełnienia wolnego czasu, wspiera integrację społeczną uczniów, a także pomaga w profilaktyce i terapii uzależnień, zaburzeń i zaniedbań środowiskowych.

Szkoła jest zobowiązana udostępnić pracownię muzyczną wyposażoną w magnetofon lub odtwarzacz CD, instrumenty muzyczne (np.

flażolety, flety proste, keyboardy, drobne instrumenty perkusyjne) oraz podstawową literaturę muzyczną.

Podstawa programowa muzyki przyjmuje zasadę kumulacji wymagań – na każdym etapie kształcenia obowiązują wymagania z etapów poprzednich. Za swój cel obiera:

1. zainteresowanie językiem i funkcjami muzyki;
2. kształcenie umiejętności wokalnych i instrumentalnych (śpiewanie chóralne i zespołowe elementarne muzykowanie instrumentalne);
3. kształcenie umiejętności korzystania z zapisu muzycznego.

W dziedzinie aktywności muzycznej uczniowie zapoznają się z:

1. odtwarzaniem muzyki (śpiewanie, granie na instrumentach, ruch przy muzyce z elementami tańca); w wyniku odpowiednich działań nauczyciela młody człowiek powinien zaśpiewać z pamięci pieśni: *Mazurek Dąbrowskiego*, *Oda do Radości* (ocenie podlegają poprawność melodyczna i metryczna), śpiewać pieśni i kano-ny ze słuchu i z pomocą nut, zagrać jednogłosowy utwór muzyczny z wykorzystaniem notacji muzycznej;

2. tworzeniem muzyki (interpretowanie rzeczywistości środkami muzycznymi i plastycznymi, tworzenie form muzycznych, prostych faktur homofonicznych i polifonicznych, przekształcanie melodii i rytmu);

3. percepcją muzyki (wartościami estetycznymi dźwięków naszego otoczenia, elementami muzyki, utworami muzycznymi, słownym opisem dzieła muzycznego); uczeń powinien umieć uważnie słuchać utworu muzycznego, opisać jego cechy, zdać sobie sprawę ze swoich uczuć wywołanych przez muzykę.

Po zakończeniu drugiego etapu kształcenia uczeń powinien znać nazwy literowe dźwięków, materiał dźwiękowy piosenek i pieśni, formę dwu- i trzyczęściową, rondo, wariacje. Powinien też umieć rozróżnić i nazwać instrumenty orkiestry symfonicznej, rozpoznać kompozytorów (Chopina, Moniuszkę) na podstawie wysłuchanego na lekcjach utworu lub jego fragmentu.

Założenia trzeciego etapu kształcenia (I-III gimnazjum) obejmują nauczanie muzyki, która dostarcza uczniom doświadczeń rozbudzających wrażliwość muzyczną i zainteresowanie tą dziedziną sztuki oraz kształtujących umiejętność jej wartościowania. Rozwijana na tym etapie aktywność muzyczna stanowi wartościową ofertę wypełnienia wolnego czasu, wspiera integrację społeczną uczniów, a także pomaga w profilaktyce i terapii uzależnień, zaburzeń i zaniedbań środowiskowych.

Cele przedmiotu zmieniają się nieznacznie, generalnie pokrywają się na wszystkich etapach kształcenia. Na kolejnych stopniach edukacji muzyka staje się dla uczniów po prostu bardziej świadomą alternatywą wychowawczą i edukacyjną.

Szkoła jest zobowiązana udostępnić pracownię, która powinna być wyposażona znacznie bardziej bogato niż na poprzednim etapie, by umożliwić nauczycielowi podnoszenie poziomu zadań i wymagań.

Celem kształcenia muzycznego w gimnazjum jest rozbudzenie zamiłowania do muzykowania (grania i śpiewania), promowanie świadomej i krytycznej postawy wobec muzyki, doskonalenie umiejętności jej odbioru, wprowadzenie do dziejów kultury muzycznej i jej związków z innymi dziedzinami sztuki.

Programy nauczania wciąż zbyt skupiają się na wiedzy historyczno-teoretycznej, zamiast stawiać na warsztatowy, niezobowiązujący i niesformalizowany, a naturalny charakter aktywności muzycznej.

Na trzecim etapie uczeń zapoznaje się ze skalą muzyczną, współbrzmieniem, formami, gatunkami, stylami i twórcami muzyki od średniowiecza do XX wieku, zabytkami muzycznymi polskiego średniowiecza, „złotym wiekiem” w muzyce polskiej (XVI w.), przedstawicielami stylu barokowego (Jan Sebastian Bach, Georg F. Haendel, Antonio Vivaldi) i klasycznego (Joseph Haydn, Wolfgang A. Mozart, Ludwig van Beethoven).

Po zakończeniu nauczania na tym etapie uczeń powinien umieć śpiewać utwory jedno- i dwugłosowe, w tym: *Bogurodzicę*, *Gaude Mater Polonia*, *Rotę*, grać na instrumentach, tworzyć ilustracje muzyczne, akompaniamenty, elementarne formy muzyczne, reagować na motywy muzyczne, kojarzyć je z poznanymi utworami, rozpoznawać wysłuchane utwory, umieć słownie opisać utwór muzyczny, słuchać analitycznie muzyki różnych epok, gatunków i form, nazwać środki wyrazu muzycznego w poznanych utworach. Powinien także umieć określić formy, gatunki i style muzyczne (msza, fuga, cykl sonatowy, opera, pieśń), znać życie i twórczość kompozytorów w kontekście epoki, rozpoznawać kompozytora na podstawie analizowanego na lekcjach dzieła lub jego fragmentu.

Ostatnim, czwartym etapem kształcenia muzycznego – według podstawy programowej – jest przedmiot wiedza o kulturze realizowany w klasach szkoły średniej. W założeniach jest on przedmiotem fakultatywnym. Uczniów, którzy nie wybrali tego przedmiotu, obowiązuje filozofia.

Nauczanie wiedzy o kulturze budzi zainteresowanie sztuką jako żywym i dynamicznym składnikiem kultury, obecnym w codziennym życiu i czyniącym je bogatszym i piękniejszym. Program kształcenia powinien być skoncentrowany na rozwijaniu umiejętności bacznej obserwacji świata kultury, a poszczególne zagadnienia powinny wprowadzać ucznia w problemy szeroko pojętej historii kultury i zachęcać do twórczości muzycznej, plastycznej i audiowizualnej. Muzyka jest jednym z działów kształcenia obok kultury wizualnej – plastycznej i audiowizualnej – filmowej. Jej celem jest przygotowanie człowieka do pełnego uczestnictwa w życiu kulturalnym społeczeństwa, rozwinięcie wrażliwości estetycznej oraz przekazanie wiedzy o muzyce, sztukach plastycznych i sztuce filmowej niezbędnej do świadomego i krytycznego odbioru tekstów kultury.

Po zakończeniu całego procesu kształcenia w zakresie edukacji

kulturalnej uczeń powinien znać ogólne zasady budowy utworu muzycznego (przebieg akcji, budowanie napięcia), umieć posługiwać się pojęciami: motyw, fraza, zdanie, okres muzyczny, temat, polifonia, homofonia, kontrast, podobieństwo, powtórzenie, idea, motywy przewodni, onomatopeja, agogika, opisać dowolny utwór muzyczny w języku ekspresji muzycznej.

Jeśli porównać standardy wypracowane przez ekspertów edukacji muzycznej z założeniami podstawy programowej, można zauważyć, że w teorii zbieżna jest ona z postulatami standardów. Z pewnością treści przekazywane w trakcie trwania procesu kształcenia przyczyniają się do zachowania tożsamości narodowej. Uczenie dzieci i młodzieży śpiewania pieśni narodowych, hymnu państwowego, ukazywanie muzyki polskich kompozytorów to przykładowe sytuacje rozwijające świadomość polskości. Podstawa programowa gwarantuje również dbałość o rozwój osobowości jednostki w wymiarze estetycznym i ogólnym. Jako zadanie pierwszoplanowe w standardach podkreśla się edukację muzyczną społeczeństwa. Podstawa programowa, realizując owe założenia, zwraca uwagę na rozwój wrażliwości muzycznej, jak też na doświadczenie, a więc bezpośredni kontakt z dziełami muzycznymi, kontakt pośredni poprzez dźwięk reprodukowany i własną amatorską działalność muzyczną.

W związku z przybliżeniem treści proponowanych przez ekspertów nasuwa się wniosek, że za słabe jest powiązanie edukacji muzycznej z innymi dziedzinami niesztuki, a w ogóle innymi gałęziami edukacji – brak elementów matematycznych w nauce o formie, brak elementów językowych w nauce piosenek, brak elementów na przykład fizyki w budowie instrumentów, jest za słabe powiązanie z historią, zwłaszcza historią społeczną – rolą społeczną muzyka, kwestią sądów estetycznych i filozoficznych oraz ich zmienności.

Edukacja muzyczna, z natury swej żywołowa, ujmowana jest w zbyt sztywne ramy. Większy nacisk powinno się kłaść na element

twórczy, na własną działalność kreacyjną uczniów, na nieskrępowaną ekspresję, na wrażenia. Dopiero przez te doświadczenia należałoby przekazywać odpowiednie treści, wiedzę. Edukacja muzyczna nie powinna i nie może przypominać zwykłych lekcji – sztuka ze swej natury jest nieskrępowana, muzyka zaś – co oczywiste – jest jedyną sztuką „w działaniu”, sztuką istniejącą w czasie, przede wszystkim procesualną, wręcz energetyczną⁴⁷. Opiera się ona na doświadczeniach słuchowych – aktywnych i pasywnych, czyli kreacyjnych i percepcyjnych. Jest rodzajem komunikatu przeznaczanego dla odbiorców⁴⁸, ale jako żywa, odegrana lub zagrana sztuka. Nieusłyszana muzyka nie istnieje⁴⁹. Odbiorca jest celem, „kierunkiem” wypowiedzi muzycznej⁵⁰. Z tak ujmowanej natury muzyki może płynąć jeden wniosek – edukacja muzyczna powinna odwoływać się nie do modelu nauczanie – przekazywanie, a więc do modelu nauczania jako przede wszystkim transferu wiedzy, ale przede wszystkim do modelu nauczanie – doświadczanie, nauczanie przez działanie, spontaniczną aktywność, ekspresję. Oczywisty więc dla edukacji muzycznej jest model warsztatowy. W szkołach nie funkcjonują amatorskie zespoły muzyczne, a jeśli funkcjonują, to są nieliczne i w swoim repertuarze zawierają najczęściej pieśni patriotyczno-patetyczne. Rzadkością są także koła muzyczne jako koła zainteresowań, nauczyciele nie są otwarci na dyskusję, nie przyjmują innych preferencji muzycznych, w rezultacie więc nie potrafią skutecznie przygotować do świadomego, krytycznego odbioru, w zamian zaś stosują metodę apriorycznego transferu wartościowej – ich zdaniem – muzyki, a więc narzucają uczniom preferencje co do utworów i kompozytorów, których powinni

⁴⁷ Zob. Z. Lissa, *O procesualnym charakterze dzieła muzycznego*, [w:] Z. Lissa, *Wybór pism estetycznych*, Kraków 2008.

⁴⁸ Z. Lissa, *O istocie dzieła muzycznego*, [w:] Z. Lissa, *Wybór pism...*, s. 89.

⁴⁹ P. Podlipniak, *Uniwersalia muzyczne*, Poznań 2007, s. 76.

⁵⁰ C. Dahlhaus pisze: „Muzyczny sens jest »intencjonalny«; istnieje on tylko wtedy, gdy uchwyci go słuchacz”, *Estetyka muzyki*, Warszawa 2007, s. 15.

i nie powinni słuchać. A przecież w edukacji muzycznej nie ma takich kategorii jak „powinno się”, „należy”.

3. Program fundamentalnej edukacji kulturalnej i jego znaczenie dla budowania kompetencji kulturalnej

Rozwijanie kompetencji kulturalnej, w tym artystycznej, tak jednostki, jak i grupy społecznej, należy do istotnych funkcji całokształtu edukacji. Program edukacji kulturalnej zaproponowany przez zespół ekspertów⁵¹ zawiera szerokie możliwości rozwoju osobowościowego i społecznego uczniów. Stanowi cenną propozycję dla współczesnych placówek oświatowych i wychowawczych. Dlatego warto zatrzymać się nad nim i poświęcić mu więcej uwagi. W całości wyznaczone są obszary, którym przypisuje się nieco odmienne zadanie wynikające z charakteru treści i form poszczególnych dziedzin.

Proces fundamentalnej edukacji teatralnej i filmowej powinien być zróżnicowany i dostosowany do możliwości dzieci. Jest to pierwsze założenie widoczne w opracowaniu.

W dziedzinie ekspresji i umiejętności tworzenia wypowiedzi wykorzystujących język filmowy i teatralny proponuje się między innymi: teatralizowane zabawy, tworzenie własnej fabuły wysnutej z fantazji dziecka, wykorzystanie gestów, mimiki i ruchu, ćwiczenie koordynacji ruchowej, elementów ekspresji pantomimicznej, celowej komunikacji pozawerbalnej, odtwarzanie ról przy pomocy lalek, zabawek, rekwizytów, tworzenie masek teatralnych, wspólne przygotowywanie przedstawień, zabawy dykcyjne, oddechowe, nauka prostych tańców, warsztaty teatralne. Wskazane propozycje w pełni odpowiadają naturalnym formom aktywności dziecięcej, uwzględniają różny poziom możliwości dzieci, pozwalają na zaspokajanie dziecięcych potrzeb

⁵¹ *Standardy edukacji...*

ekspresji, przynależności, aktywności, na działania spontaniczne, kreatywne, nieskrępowane. Dają szansę na działania indywidualne i zespołowe, pozwalając na zaspokojenie zarówno potrzeb przynależności i identyfikacji, jak i indywidualizacji.

W dziedzinie określonej jako „oglądanie, rozumienie i przeżywanie” występują takie formy, jak: oglądanie i omawianie wybranych przedstawień i filmów, oglądanie filmów z wykorzystaniem możliwości zatrzymania projekcji, opowiadanie historii obejrzonej na filmie, aranżowanie sytuacji z obejrzonych filmów i przedstawień w formie teatralizowanej zabawy.

Z kolei z tych bardzo zróżnicowanych propozycji nauczyciel znający uczniów, ich możliwości percepcyjne i stopień rozbudzenia wyobraźni może dobierać formy oraz modyfikować je. Także treści zależy będą od tego, co dla dzieci może stać się bliskie lub atrakcyjne.

W obszarze wiedzy filmowej na etapie fundamentalnym zaproponowano: zabawy w tworzenie filmu i przedstawienia teatralnego, wizyty za kulisami teatru, poznawanie warsztatu teatralnego, spotkania z aktorami. Już te propozycje wskazują, że w równej mierze doceniane są różne funkcje, jakie sztuka może spełniać w edukacji.

Podobnie wiele uwagi poświęcono edukacji medialnej. Obejmuje ona omawianie programów telewizyjnych oglądanych przez dzieci w domu, wspólne oglądanie programów telewizyjnych, stron internetowych i wysłuchiwanie programów radiowych przygotowanych dla dzieci. Formy te, z pozoru mogące być kwalifikowane jako udział bierny, mają przygotować do intelektualno-emocjonalnego przeżywania. Dziecko jako widz, słuchacz nie poddaje się tylko obrazom i dźwiękom, ono do nich myślowo wybiega oraz odczytuje je na swoim poziomie rozumienia. Jest to pierwszy, niezbędny etap przygotowujący do wyborów kulturalnych, do umiejętności indywidualnego odczuwania i doświadczania przekazów. Już proponowana forma zabawy w tworzenie programu telewizyjnego jest przejściem od tego, co do

tej pory dziecko widziało i słyszało, do etapu przetworzenia swych doświadczeń ze sfery intelektualno-emocjonalnej w sferę działań.

Rozwijanie nawyków czynnego uczestnictwa w kulturze filmowej i teatralnej obejmuje organizację przez przedszkole wyjść na spektakle do teatru czy na przedstawienia i projekcje filmowe w kinie. Stopniowo kształtuje się przygotowanie do samodzielnego wyszukiwania przedstawień, filmów i programów, udział w ogólnopolskich imprezach teatralnych organizowanych przez Telewizję Polską. Ta droga jest ilustracją tego, że możliwe jest prowadzenie przez zorganizowany proces edukacyjny do emancypacyjnego, samodzielnego i niezależnego udziału w kulturze. Wybór świadomy, według adekwatnej oceny swoich potrzeb i możliwości odbioru, to właśnie owa kompetencja kulturalna, która rysuje się jako właściwy cel wszystkich wcześniejszych zabiegów organizacyjno-dydaktyczno-wychowawczych. Na proces ten składają się działania podejmowane od samego początku edukacji, działania na etapie fundamentalnym.

W pakietach uzupełniających znajdują się warsztaty teatralne, filmowe, współpraca z instytucjami i zespołami teatralnymi. Jeśli chodzi o warunki realizacji programów teatralnych i filmowych, zaleca się w omawianym projekcie gromadzenie zasobu tekstów, materiałów plastycznych, nagrań spektakli i filmów na DVD, CD i innych nośnikach. Poleca się przygotowanie miejsca, sali na zajęcia teatralne lub filmowe. Proponuje się także współpracę z instytucjami kulturalnymi, tworzenie sieci zespołów objazdowych regularnie występujących w przedszkolach i szkołach, aktywne włączanie się telewizji, teatru, filharmonii i innych instytucji kulturalnych w proces edukacyjny.

Odrębną uwagę poświęcono fundamentalnej edukacji wizualnej dla dzieci przedszkolnych. Uzasadniając możliwość rozwijania naturalnych potrzeb estetycznych dzieci, wysunięto szereg ciekawych propozycji. W dziedzinie ekspresji i umiejętności tworzenia wypowiedzi plastycznych proponuje się między innymi:

1. poznanie podstawowych środków plastycznych: barwy, linii i bryły przez poznanie różnorodnych technik plastycznych; działania obejmują: swobodne, spontaniczne lub kierowane rysowanie, malowanie, modelowanie, konstruowanie, rzeźbienie z użyciem materiałów i narzędzi plastycznych i materiałów naturalnych;
2. poznawanie języka plastycznego, faktury, relacji przestrzennych;
3. poznawanie lokalnego środowiska – stylów architektonicznych, tradycji.

Oczywiście, wymienione powyżej propozycje nauczyciel, instruktor czy wychowawca w placówce dobierać będzie wedle możliwości intelektualno-operacyjnych podopiecznych. Wachlarz propozycji nastawiony jest na możliwie wszechstronny rozwój umiejętności wyrażania swoich emocji.

Percepcja i przeżywanie komunikatów wizualnych obejmuje:

1. obserwację kształtów, linii, brył, przestrzeni, faktury w świecie natury, w domu, w przedszkolu i w otaczającej rzeczywistości;
2. oglądanie ilustracji książkowych, reprodukcji obrazów, reklam, plakatów, dzieł sztuki w muzeach, galeriach;
3. rozmowy na temat wytworów dzieł sztuki;
4. opisywanie spostrzeżeń wizualnych, obserwowanie natury i rejestrowanie wrażeń;
5. pośrednie i bezpośrednie zapoznanie się z dziełami sztuki.

W obszarze wiedzy i rozumienia języka wizualnego zaleca się kształcenie przez przeżycia, doświadczenia, obserwację, wyróżnianie i nazywanie środków wyrazu plastycznego, narzędzi i technik plastycznych, klasyfikowanie dzieł do dziedzin sztuki, poznawanie wybranych obiektów sztuki. W tych propozycjach także widać zachowanie podstawowych zasad dydaktycznych, niezbędnych w pracy z dziećmi.

Edukacja wizualna a kultura medialna to kolejne hasło programowe. Obejmuje ono kształcenie percepcji wzrokowej barw, linii, brył, faktury, wielkości i przestrzeni. Zakłada takie formy realizacji, jak na

przykład korzystanie z książek obrazkowych jako nośnika wartości estetycznych, korzystanie z teatru, filmów, gier komputerowych, multimedialnych pakietów edukacyjnych, Internetu, poznawanie dzieł sztuki w najbliższym i dalszym otoczeniu dziecka.

Czynne uczestnictwo w kulturze wizualnej przejawia się w swobodnym tworzeniu wypowiedzi plastycznych, wizualnych przez dzieci w różnych sytuacjach, udziale w wystawach, konkursach, percepcji dzieł sztuki klasycznej i współczesnej, w rozmowach o sztuce, czytaniu książek, organizowaniu i udziale w konkursach plastycznych.

Pakiety zajęć plastycznych obejmują organizację miejsc do pracy twórczej, „skrzyni skarbów”, kącika obrazów ruchomych, kącika dzieł sztuki, kącików prac i wytworów prac, zajęcia z artystą, regularne oglądanie edukacyjnych programów telewizyjnych.

Warunki realizacji programów edukacji wizualnej dotyczą bazy materialnej zajęć artystycznych, współpracy z muzeami, galeriami, bazy sprzętu audiowizualnego i dobrze przygotowanego nauczyciela. Całość owych propozycji wraz ze wskazaniem warunków wiedzy o postrzeganiu silnych związków pomiędzy różnymi treściami sztuki i wykorzystaniem jej wielorakich form ma na celu przygotowanie świadomego odbiorcy różnych ofert, jakie spotka w kulturze masowej, wybranej przez siebie czy elitarnej.

Odrębna uwaga należy się edukacji muzycznej. Ona bowiem, jako fundamentalna, realizowana powinna być poprzez wielostronne organizowanie aktywności muzycznej dziecka i tym samym wspieranie jego rozwoju umysłowego, emocjonalnego, fizycznego i moralnego. Takie założenie miały już wszystkie wcześniejsze programy. Zatem w tym względzie nie ma gwałtownych, daleko idących zmian. Także wskazany niżej wachlarz form do wyboru różni się od wcześniejszych niepojmowaniem znaczenia ich bogactwa, lecz tym, że możliwości bazowe szkół, a także rozwój i dostęp środków technicznych pozwalają na coraz bogatszą ofertę. Widoczne jest to z roku na rok, jeśli

prześledzić zmiany pod kątem zadań i sposobów ich realizacji⁵². Zauważalne, stopniowe zmiany prowadzą do urozmaicenia form i dobierania lepszych, trafniejszych sposobów przekazu. W znacznej mierze wiąże się to z podnoszącym się poziomem kwalifikacji zawodowych nauczycieli (w przytłaczającej większości nauczycielek), co pokazuje wspomniana analiza. Zmiana ta idzie w parze z wyliczonymi poniżej zadaniami i przypisanymi im formami, w jasny sposób wskazującymi na wykazywanie się przez nauczycielki kompetencjami muzycznymi i psychodydaktycznymi.

W ekspresji i umiejętnościach tworzenia wypowiedzi muzycznych mieści się ekspresja muzyczno-ruchowa, wokalna, instrumentalna. W dziedzinie słuchania, rozumienia i przeżywania muzyki proponuje się takie treści, jak: koncentrowanie się dziecka na słuchanej muzyce przez dwie, trzy minuty, rozróżnianie barw instrumentów muzycznych, określanie efektów dźwiękowych, rozpoznawanie piosenek, utworów muzycznych, zauważanie powtórzenia znanej części utworu, wyrażanie emocji związanych ze słuchaną muzyką poprzez różne formy ekspresji: ruchową, dramę, słowną, plastyczną oraz znajomość pojęć: muzyk, orkiestra, koncert, śpiewak.

W obszarze wiedzy i umiejętności posługiwania się językiem muzycznym nauczyciel zobowiązany jest do organizowania zabaw w taki sposób, aby wyszczególnić dane zjawisko muzyczne. Poziom kompetencji dziecka dotyczy poruszania się przestrzennego, prawidłowego powtarzania kroków tanecznych, rozróżniania barw instrumentów muzycznych oraz głosów, reagowania na zmiany agogiczne, dynamiczne, rozróżniania rejestrów dźwiękowych, odtwarzania rytmu, melodii, reagowania na sygnały muzyczne, określania nastroju utworu, umiejętności dokonania oceny, zapamiętania od kilku do kilkunastu piosenek. Natomiast kompetencje muzyczno-medialne dziecka dotyczą

⁵² Zob. L. Kataryńczuk-Mania, *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Zielona Góra 2009.

posługiwania się aparaturą odtwarzającą muzykę, rozmawiania na temat słyszanej muzyki, odróżniania muzyki popularnej od artystycznej, korzystania z muzycznych programów komputerowych, edukacyjnych i kulturalnych pod opieką nauczyciela. Ta grupa zadań należy do tych, których efekty nauczyciel może obserwować, mają bowiem charakter mniej lub bardziej widoczny. Daje to – oprócz niewątpliwej satysfakcji z pracy obserwowania jej wyników – możliwość ewaluacji osiągnięć dzieci i dalszego ukierunkowania ich rozwoju i zaplanowania kolejnych działań. Jest jednak jeszcze jedna grupa zadań, których efekt nie jest obserwowalny w krótkim czasie. Należą do niej zadania tak zwane dalekie, czyli kształtowanie nastawień, postaw. Chodzi przede wszystkim o kształcenie upodobań, zainteresowań, potrzeb obcowania z muzyką, uczestnictwa w kulturze muzycznej.

W celu rozwijania nawyków czynnego uczestnictwa w kulturze muzycznej proponuje się udział w koncertach, imprezach muzycznych, przedstawieniach słowno-muzycznych i konkursach. Do prowadzenia zajęć umuzykalniających zaleca się zatrudnianie specjalistów edukacji muzycznej, czyli osób z przygotowaniem zarówno muzycznym, jak i pedagogicznym. W pakiecie uzupełniającym zajęcia muzyczne proponuje się inne, skorelowane z nimi, prowadzone w celu wyrównywania szans rozwojowych, na przykład rytmikę, logorytmikę, wychowanie taneczne, teatrzyk muzyczny, „piosenkarnię”. Dla rozbudzenia pierwszego stopnia zainteresowań, wzbudzenia zaciekawienia ważna jest obszerna platforma propozycji, szeroki wachlarz środków i form zajęć.

Wśród wskazywanych warunków realizacji programów muzycznych zwraca się współcześnie dużą uwagę na kadrę pedagogiczną. Prowadzona jest dyskusja dotycząca sylwetki pedagoga. Wnioski zaś dotyczą tak wykształcenia (wiedzy), jak i kompetencji oraz umiejętności. Nauczyciel powinien więc wykazywać się przygotowaniem pedagogicznym (w szczególności przygotowaniem do pracy

w przedszkolach), a także muzycznym. Pożądane jest, aby doświadczenie w pracy z dziećmi szło w parze z takimi cechami, jak kreatywność, spontaniczność, otwartość, innowacyjność, umiejętność dokonywania krytycznej samooceny. Nauczyciel powinien nadto nie zaprzestawać własnego rozwoju, sięgać po nowe źródła, doświadczenia, łącząc dotychczasowe środki i formy.

Istotne są także warunki lokalowo-przestrzenne i wyposażenie sal przedszkolnych, zwłaszcza w materiały dydaktyczne. Projekt zakłada optymalne warunki – zarówno w odniesieniu do pomieszczeń, jak i sprzętu. Realizacja jednak idealnych założeń może być mocno ograniczona w wielu przedszkolach, zwłaszcza tych w mniejszych miejscowościach czy w placówkach peryferyjnych, niezauważanych. Przykładowo analizowane pod tym względem przedszkola w typowym mieście średniej wielkości, jakim jest Zielona Góra, ilustrują, jak powoli i stopniowo gromadzone są instrumenty i sprzęt potrzebny do zajęć, ale także jak nierównomierne jest wyposażenie placówek⁵³. Jeśli dodać, że środowisko tego miasta przykładało i przykłada większą niż inne uwagę do kultury muzycznej (miasto akademickie o wysokim stosunkowo nasyceniu przygotowaną do prowadzenia zajęć muzycznych kadrą), można z łatwością zrozumieć trudności pracy w małych przedszkolach w samej Zielonej Górze czy w peryferyjnych miejscowościach. Nie jest to jednak zarzut wobec projektu, gdyż jego celem jest stworzenie pożądanego obrazu działań nastawionych na cele bliskie (wiadomości i umiejętności) i dalekie (postawy, potrzeby uczestnictwa).

Planowanie pracy umuzykalniającej uwzględnia zarówno podstawowe cele ogólnorozwojowe, jak i rozwoju muzycznego. W cyklu tematów kompleksowych przedszkola powinny znajdować się zabawy i ćwiczenia rozwijające zdolności i umiejętności muzyczne. Ważna jest

⁵³ Tamże, s. 121-152.

kolejność czynności operacyjnych, która prowadzi dziecko od audiacji muzycznej⁵⁴ poprzez aktywne wykonanie, do rozróżniania zjawisk muzycznych i kształtowania się wyobrażenia muzycznego. Podkreśla się również, aby występy i prezentacje osiągnięć muzycznych dzieci nie zdominowały pracy przedszkola.

Na pierwszym etapie nauczania klas I-III uwzględniono konieczność prowadzenia lekcji muzyki przez specjalistów. W standardach na tym etapie znalazły się:

1. ekspresja i umiejętności tworzenia wypowiedzi muzycznych (poprzez ekspresję wokalną, instrumentalną, ruchowo-taneczną, muzyczną ekspresję twórczą);
2. efekty kształcenia – umiejętności i kompetencje;
3. słuchanie, rozumienie i przeżywanie muzyki (kontakt uczniów z muzyką: elementarną, artystyczną, ludową i krajów sąsiednich, własnego regionu, popularną);
4. efekty kształcenia – umiejętności i kompetencje;
5. wiedza i umiejętności posługiwania się językiem muzyki,
6. edukacja muzyczno-medialna (uczenie umiejętności wyboru najwartościowszych utworów proponowanych przez media);

Uwzględnia się także rozwijanie u uczniów nawyków czynnego uczestnictwa w kulturze muzycznej, dąży się do tego, aby słuchali muzyki na żywo, szanowali wykonawców i właściwie się zachowywali.

W pakiecie uzupełniających zajęć muzycznych zaproponowano kilka modułów: Muzyka i komputer, Nasza wspólna muzyka, Muzyka świata, Muzyka i inne. Określono także warunki ich realizacji.

⁵⁴ E.E. Gordon, *Learning Sequences in Music: Skill, Content and Patterns*, Chicago 1984; E. Zwolińska, *Audiacja – koncepcja rozwoju muzycznego*, „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME” 1992, nr 4; L. Kataryńczuk-Mania, *Audiacja i teoria uczenia dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jako przygotowanie do percepcji muzyki współczesnej (na podstawie założeń Edwina Eliasa Gordona)*, [w:] *Problemy wykonawcze muzyki współczesnej*, red. I. Marciniak, Zielona Góra 1998.

W drugim etapie nauczania (klasy IV-VI) hasła standardów są takie same jak poprzednio. Lekcje muzyki powinien prowadzić specjalista z wyższym przygotowaniem magisterskim i proponuje się jedną godzinę tygodniowo.

W kolejnym etapie, czyli trzecim (gimnazjum), zwiększyła się lista oczekiwanych efektów kształcenia, czyli umiejętności i kompetencji.

W liceum program jest kontynuacją i poszerzeniem treści programowych. Kształcenie ukierunkowane jest na rozwijanie percepcji i wrażliwości estetycznej na muzykę, z zachowaniem wybranych aktywnych form. W obszarze wiedzy i umiejętności posługiwania się językiem muzyki konieczne jest nawiązanie do wiadomości z zasad muzyki, historii, form i literatury muzycznej. Zalecane są muzyczne, twórcze zadania wykonawcze i kompozycyjne z zastosowaniem programów komputerowych.

Należy przyznać, że standardy zostały przemyślane, odznaczają się merytorycznym bogactwem, stawiają jednak przed nauczycielem muzyki duże wyzwanie.

Rozwój osobowości, kształtowanie charakteru, wzrost świadomości, rozwój indywidualny, przygotowanie do aktywnego udziału w życiu społecznym, politycznym i kulturalnym – to podstawowe wyznaczniki, podstawowa filozofia (wolę te określenia niż „polityka”) pracy wychowawczej nad formowaniem człowieka. W realizacji tego zadania bardzo istotną rolę odgrywa edukacja muzyczna, która wpływa na kształtowanie kultury estetycznej, uczy rozumienia i oceniania zjawisk estetycznych. Rozwija osobowość, pozwala otworzyć się na różnorodność, a więc uczy tolerancji, wspomaga współdziałanie, budując umiejętność kooperacji, umożliwia ekspresję, przygotowuje świadomego odbiorcę, ale poprzez budowanie pozytywnie krytycznej postawy przyczynia się w ogóle do tworzenia profilu wymagającego odbiorcy w innych dziedzinach. Oblicze sztuki w naszym codziennym

życiu jest faktem (doświadczeniem), z którego nie wszyscy potrafią właściwie korzystać, z którym nie potrafią funkcjonować, a tym bardziej dogłębniej go przeżywać. Konieczne jest zatem przygotowanie młodego człowieka do właściwego odbierania sztuki. Poprawnie prowadzona edukacja muzyczna w szkołach daje szereg ważnych efektów wychowawczo-estetycznych.

Wychowanie muzyczne jako przedmiot szkolny jest zorganizowaną aktywnością psychofizyczną, mającą na celu rozwinięcie u uczniów przede wszystkim dyspozycji twórczych, umożliwienie im – przez odpowiednie zabiegi wychowawczo-pedagogiczne, kształcące nawyki i potrzeby – uczestnictwa w kulturze muzycznej i rozkoszowania się nią. Współdziała ono w formowaniu szczególnie pożytecznych cech osobowości, takich jak: pomysłowość, fantazja, zdolności twórcze, wyobraźnia, samodzielność, zaradność, zdyscyplinowanie, skłonność do utrzymywania więzi społecznych, wrażliwość emocjonalna, systematyczność, przyczynia się również do wpajania odpowiednich postaw i wzorców moralnych.

Działając w środowisku szkolnym i przedszkolnym, nauczyciel muzyki musi organizować i realizować wiele atrakcyjnych form kontaktu z muzyką. Jego zadaniem jest przyciąganie uwagi i zwiększanie zainteresowania odbiorców muzyką poprzez podnoszenie atrakcyjności lekcji oraz przez inne formy: konkursy, turnieje, festyny, warsztaty, uroczystości, koncerty, wystawy muzyczne, seanse filmowe, gry i zabawy ruchowe i tym podobne. Doświadczenia pedagogiczno-muzyczne zdobywane w codziennym działaniu, w poszukiwaniach innowacyjnych rozwiązań, próbach ekspresji twórczej stanowią bazę i narzędzia dla rozwijania nauczania i wychowania estetycznego uczniów. Kontakt ze sztuką muzyczną powinien stanowić źródło przeżyć, emocji, rozwijać umiejętności instrumentalne, zaspokajając potrzeby muzyczne i ogólne, rozwijać zainteresowania. Od nauczyciela wymaga się, żeby wprowadzał uczniów w świat muzyki z dużą

odpowiedzialnością i ostrożnością. Od niego w dużej mierze zależy, czy uczeń polubi muzykę klasyczną, rozrywkową, ludową, czy nauczy się ją wartościować i czy będzie aktywnie muzykować. Spełnienie takich obowiązków wiąże się z dodatkowymi godzinami lekcyjnymi (najczęściej realizowanymi społecznie).

Poza ogólnowychowawczymi funkcjami muzyki, nauka tego przedmiotu w szkole ma na celu rozwijanie zainteresowań muzycznych oraz muzykalności uczniów. Zainteresowanie muzyką, przekonanie uczniów do jej atrakcyjności odgrywa tu ważną rolę, kształcenie muzyczne wymaga bowiem cierpliwości, wytrwałości i może stać się nużące. Wykorzystanie przez nauczyciela różnorodnych, atrakcyjnych form i metod pracy nie tylko wzbogaca zajęcia, zapewniając aktywny udział uczniów w ćwiczeniach i zadaniach muzycznych, ale również prowadzi do osiągnięcia obopólnej satysfakcji.

W edukacji muzycznej niezbędnym i podstawowym środkiem umuzykalniania jest piosenka. Forma ta rozwija predyspozycje muzyczne, słuchowe, poprawia dykcję, artykulację, intonację, usprawnia aparat głosowy. Jest bazą, dzięki której uczeń zapoznaje się ze zjawiskami muzycznymi, treściami, przeżyciami estetycznymi.

Możliwości edukacyjne przejawia również muzykowanie na instrumentach. Uczniowie z większą świadomością operują rytmem, tempem, dynamiką, artykulacją i tym podobnymi. Granie na instrumentach przyczynia się do rozwijania wrażliwości na współbrzmienia i barwę dźwięku. Wspólne muzykowanie to okazja do rozwijania istotnych cech osobowości, procesów poznawczych, takich jak: pamięć, koncentracja, uwaga, kształtowanie postaw społecznych (ucząc tym samym zdyscyplinowania, poczucia odpowiedzialności, zawiązywania i podtrzymywania więzi społecznych).

Umiejętność słuchania muzyki polega na zdolności jej odczuwania i rozumienia. Poprzez systematyczne kontakty z muzyką uczniowie mogą rozwijać pewną wrażliwość na dźwięki i ich piękno, czyli walory

estetyczne, rozwijać pamięć muzyczną, odczuwać przeżycia emocjonalne, obserwować faktury muzyczne, techniki kompozytorskie, rozpoznawać trendy, style i epoki.

Tworzenie muzyki rozbudza twórcze postawy uczniów, aktywizuje wyobraźnię oraz uczy samodzielnego myślenia, uzewnętrznia potrzeby, uwrażliwia na najprostsze struktury muzyczne oraz uczy koncentracji uwagi.



ROLE NAUCZYCIELA EDUKACJI MUZYCZNEJ

1. Specyfika pracy nauczyciela przedmiotów artystycznych

Muzyka stanowi jeden z ważniejszych obszarów w naszej kulturze, odgrywa też istotną, choć często nieuświadomioną, rolę w życiu każdego człowieka.

Gruntowna zmiana roli muzyki dokonywała się – ze stale wzrastającą prędkością – w ciągu ostatnich dwóch stuleci. Była mową, w której wypowiedzieli się sprawy niewysłowione i mogła być rozumiana tylko przez współczesnych. Wywierała wpływ na ludzi – zarówno na słuchaczy, jak i na muzyków. Musiała być tworzona wciąż na nowo – odpowiadając aktualnemu sposobowi życia i nowym potrzebom duchowym¹.

Jest wiele takich osób, które twierdzą, że muzyka jest istotnym składnikiem ich życia codziennego. Z różnych przyczyn – ze względu na jej uniwersalność, walory estetyczne, terapeutyczne, ze względu na rolę nośnika emocji, treści, przesłań czy po prostu spełniania przez nią funkcji dostarczania przeżyć, przyjemności obcowania z nią. Między innymi te cechy sprawiają, że jest bodaj najpopularniejszą i najpowszechniejszą dziedziną sztuki. Niestety, przy tak istotnej jej roli stale obniża się poziom edukacji muzycznej, czyli tego z obszarów edukacji, który ma zaszczerpić w młodych ludziach zainteresowanie muzyką, jeśli nawet nie artystyczną, to przynajmniej wartościową.

¹ N. Harnoncourt, *Muzyka mową dźwięków*, Warszawa 1995, s. 7.

Proces ten szczególnie dotyczy Polski, gdzie, można by rzec, edukacja muzyczna jest zagrożona, a dzieje się tak z powodu polityki kulturalnej, edukacyjnej, wdrażanych reform² oraz kolejnych zmian społeczno-oświatowych. Do tego dochodzi brak poważniejszej dyskusji na temat edukacji muzycznej – cóż z tego, że specjaliści spierają się, debatują, obradują, analizują, badają, gdy w świadomości społecznej nie udało się zaszczepić przeświadczenia o potrzebie funkcjonowania w szkołach muzyki jako osobnego, prowadzonego przez specjalistów, przedmiotu, ani tym bardziej poważnego traktowania tegoż przedmiotu, ze względu na jego walory ogólnorozwojowe. Dotyczy to także innych placówek oświatowych, gabinetów psychologicznych, terapeutycznych itp. Dochodzi niekiedy do kuriozalnych sytuacji, gdy rolę muzyki, jako czynnika oddziałującego na człowieka, bardziej doceniają sieci hipermarketów (zatrudniające specjalistów, których zadaniem jest odtwarzanie odpowiedniej, „sprzyjającej sprzedaży”, muzyki) niż urzędnicy i decydenci, a niekiedy nawet i pedagodzy czy psychologowie.

Środowisko naukowców, pedagogów stworzyło w latach 70. współczesną polską koncepcję edukacji muzycznej, w skład której wchodziła kultura muzyczna oraz wiedza humanistyczno-pedagogiczna. Opracowano odpowiednią literaturę muzyczno-pedagogiczną uzupełniającą programy nauczania, podręczniki, warsztaty metodyczne dla nauczycieli i badania naukowe³. Dodać należy, że oprócz tego powstało na rynku polskim wiele publikacji z pedagogiki muzycznej,

² Zob. L. Kataryńczuk-Mania, A. Łuczak, *Reforma oświaty a muzyka we współczesnej szkole ogólnokształczącej*, [w:] *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002, s. 230-232.

³ A. Białkowski, *Polska koncepcja powszechnego wychowania muzycznego a współczesne spory o edukację muzyczną*, [w:] *Bliżej muzyki. Bliżej człowieka*, red. A. Białkowski, B. Smoleńska-Zielińska, Lublin 2002; M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne w szkołach polskich z perspektywy stulecia 1900-2000*, [w:] *Edukacja muzyczna. Tożsamość i praktyka*, red. A. Białkowski, Lublin 2006.

co świadczy o wielkiej trosce osób zainteresowanych tą sprawą. Niestety, coraz mniej jest takich osób, które, prócz przygotowania pedagogicznego, mogą pochwalić się również dobrym, gruntownym przygotowaniem muzycznym⁴.

Edukacja muzyczna pełni istotną rolę w procesie ogólnej edukacji. Jej funkcje są wielostronne, dotyczą obszarów zarówno poznawczych, jak i kształcących, wychowawczych, terapeutycznych i, oczywiście, estetycznych. Muzyka może mieć również znaczenie o wiele bardziej uniwersalne, prowadząc do kształtowania postawy estetycznej nie tylko wobec sztuki, ale również otaczającego świata⁵, wpływając na pożądane społecznie ukierunkowanie rozwoju moralnego⁶ czy rozwijając cechy i umiejętności uniwersalne (dyscyplina, cierpliwość, otwartość, kreatywność itd.)⁷.

Funkcje i cele edukacji muzycznej, wyznaczające jej, jak wspomniano, istotne miejsce w systemie oświatowym oraz w procesie wychowawczym, zostały szczegółowo i obszernie omówione przez wielu pedagogów. Zagadnienie poruszano, z pogłębioną refleksją, w pracach Marii Przychodzińskiej-Kaciczak, Eugeniusza Rogalskiego, Mirosława Niziurskiego, Zofii Burowskiej, Zofii Konaszkiewicz i wielu innych.

⁴ *Wychowanie muzyczne. Stan badań a praktyka edukacyjna*, red. A. Białkowski, Lublin 1995; *Problemy współczesnej edukacji muzycznej*, red. V. Przeremska, Łódź 2002; 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; M. Kisiel, *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*, Katowice 2005; R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Kraków 2003; *Współczesne oblicza edukacji muzycznej*, red. R. Gozdecka, M. Grusiewicz, Lublin 2008.

⁵ L. Kataryńczuk-Mania, *Miejsce wychowania muzycznego w procesie edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży. Funkcje i cele*, [w:] *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*, red. B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec, Zielona Góra 2000.

⁶ *Taż*, *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Zielona Góra 2009.

⁷ E. Rogalski, *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, Bydgoszcz 1992; *Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność*, red. L. Markiewicz, Katowice 2005; B. Reimer, *A Philosophy of Music Education*, New Jersey 1989, s. 235.

Od kilkudziesięciu lat w edukacji muzycznej podejmowany jest problem integracji form i treści z innymi sztukami⁸.

Często odwołuje się do interesujących doświadczeń pedagogów polskich i zagranicznych, poszukując nowych rozwiązań. Jak twierdzi jednak Andrzej Białkowski,

w polskiej rzeczywistości szkolnej, wyznaczonej realiami i dyrektywami reformy systemu edukacji narodowej, sprawą nadrzędną dla pedagogiki muzycznej jest [...] nie tyle zagadnienie „integracji”, co raczej określenia roli, miejsca oraz sposobu funkcjonowania muzyki w obszarze zreformowanej szkoły, a w tym także w obszarze tzw. programów wielodyscyplinarnych (taki właśnie charakter posiada przedmiot „sztuka”), gdzie istotny zakres działań nauczyciela wyznacza pozostawanie w obszarze tzw. „miękkich granic” pomiędzy dyscyplinami⁹.

Charakter edukacji muzycznej pozwala w znacznym stopniu na łączenie niektórych treści nauczania, na ich realizowanie w ramach przedmiotów artystycznych, humanistycznych, a nawet ścisłych¹⁰.

⁸ *Integrujące wartości muzyki*, red. J.K. Dadak-Kozicka, W. Jankowski, Warszawa-Cieszyn 2002; *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*, red. E. Zwolińska, Bydgoszcz 2002; H. Pogorzelski, *Plaszczyzny porozumienia muzyki i plastyki we współczesnej edukacji szkolnej*, [w:] *Edukacja artystyczna...*; *Oblicza sztuki dziecka w poszukiwaniu istoty ekspresji*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala, Katowice-Mysłowice 2007.

⁹ A. Białkowski, *Polska koncepcja powszechnego wychowania muzycznego a wyzwania współczesności*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2000, nr 4.

¹⁰ M. Gawryłkiewicz, *Melobajka – forma integrująca muzykę z literaturą, plastyką a kształtowanie pozytywnego stosunku do muzyki i umiejętności aktywnej słuchania u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2000; V. Przeremska, *Kształcenie literackie a kształcenie muzyczne (w świetle pomocy dydaktycznych dla szkół ponadpodstawowych)*, [w:] *Dokształcanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów estetycznych*, red. V. Przeremska, Łódź 2004; A. Łuczak, *Między muzyką a matematyką. Wybrane zagadnienia z muzycznej edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Treści, formy i metody przedmiotu „Muzyka” w świetle reformy powszechnej edukacji*, red. V. Przeremska, Łódź 2000; A. Tokarczyk, M. Tokarczyk-Włodek, *Muzyka w edukacji religijnej dziecka*, [w:] *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza 2008.

Poza tym należy wskazać ponownie na dużo większe znaczenie uniwersalne muzyki, niż jest to zazwyczaj postrzegane. Może ona mieć bowiem swój udział w profilaktyce, terapii, w pracy z grupą, pracy wychowawczej, nauce języków obcych itd. Ogromny potencjał tkwiący w edukacji muzycznej jest nadal niezagospodarowany, co wynika w znacznej mierze z nieświadomości lub niewiedzy dotyczącej wskazanych już jej funkcji¹¹.

Należy przyjąć tezę, że dzieje się tak z powodu coraz większego marginalizowania omawianej dziedziny edukacji. Winne są w dużym stopniu czynniki zewnętrzne wobec szkoły i systemu¹². Z. Konaszkiewicz uważa, że „nastąpiła gwałtowna inwazja wartości materialnych, wręcz dyktatura pieniądza. Przeniosła się ona na ocenę całego człowieka, w której coraz bardziej dominują właśnie te wartości”¹³. Na to zaś nakładają się trudności finansowe dotyczące całego szkolnictwa. Brak zrozumienia wartości, jakie wnosi edukacja muzyczna w proces rozwoju uczniów (nie bez udziału niekompetentnych, nieprzygotowanych nauczycieli), prowadzi do szczególnego indyferentyzmu, który streścić można krótkimi pytaniami: po co?, jaki to ma sens? zadawanymi zarówno przez samych uczniów, jak i ich rodziców, a niekiedy – i to może przerażać – przez nauczycieli innych specjalności. Istotna wydaje się tu również specyfika muzyki – sztuki trudnej, wymagającej skupienia, uwagi, poświęcenia i cierpliwości;

¹¹ *Trwale wartości edukacji muzycznej w zmieniającym się świecie*, red. Z. Konaszkiewicz, Warszawa 2003; W. Jankowski, *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty? Wybór prac diagnostycznych, informacyjnych i porównawczych*, Warszawa 2006; *Wartości w muzyce*, red. J. Uchyla-Zroski, t. 1, Katowice 2008; t. 2, Katowice 2009.

¹² W. Bowman, *Music Education in Nihilistic Times*, [w:] *Music Education for the New Millennium. Theory and Practice Futures for Music Teaching and Learning*, red. D.K. Lines, Oxford 2005, s. 29 i nast.

¹³ Z. Konaszkiewicz, *Dylematy wychowania muzycznego jako integralna część dylematów współczesnego wychowania*, [w:] *Wychowanie muzyczne i nauka o muzyce wobec przemian kulturowych i cywilizacyjnych*, red. J. Zathej, Kraków 2003, s. 35.

sztuki rodzącej się z ciszy, a nie ze zgiełku życia codziennego – to zaś tylko zwiększa nieatrakcyjność edukacji muzycznej i powoduje, w mniemaniu społecznym, brak zapotrzebowania na ten rodzaj kształcenia.

Łatwiej jest obecnie przyswoić proste, niekiedy prymitywne wzorce, nieskomplikowane treści, niż poznawać, nawet w najbardziej okrojonej wersji, tajniki muzyki artystycznej – to jest truizm, którego nie trzeba by przywoływać, gdyby nie to, że owa łatwość przyczynia się do postępującego kryzysu edukacji muzycznej. Jej zadaniem nie jest dyskredytowanie wzorców przystępniejszych ani wykazywanie *a priori* wyższości muzyki „klasycznej” nad „popularną”¹⁴ – jeśli bowiem tak będzie to pojmowane, to tym szybciej przedstawiane uczniom propozycje i przekazywane treści będą odrzucane. Edukacja muzyczna ma za zadanie zainteresować i zachęcić do samodzielnych poszukiwań, ale jej istotniejszą rolą jest ta, którą spełnia w procesie poznawczym, wychowawczym, a także jej znaczenie terapeutyczne. Jednak wskutek błędów w kształceniu muzycznym nauczycieli na poziomie akademickim (które prowadzą do kładzenia nadmiernie dużego nacisku na artystyczny wymiar tego procesu z pominięciem jego aspektu pedagogicznego), także rola edukacji muzycznej jest błędnie pojmowana jako rodzaj walki z kulturą masową, jako „artystyczna inkwizycja”, która nie ma nic wspólnego z edukacją muzyczną (nawet punkt dotyczący kierowania gustów muzycznych nie jest tak pojmowany).

W tym kontekście pojawia się nauczyciel i ewolucja jego kompetencji. Wiąże się to ze zmianą sytuacji szkolnej po reformie oraz ze zmianami wynikającymi z przemian społeczno-cywilizacyjnych. Ewolucja objąć powinna również obszar kształcenia nauczycieli, ale tu zmiany, co jest niepokojące, jeśli zachodzą, to są zbyt powolne lub

¹⁴ T.A. Regelski, *Music and Music Education: Theory and Praxis for „Making a difference”*, [w:] *Music Education for the New Millennium...*, s. 9.

przebiegają w złym kierunku. Zmienić zaś należałoby sporą część procesu kształcenia przyszłych magistrów (aktualnie) sztuki (na marginesie – czy nie powinni być jednak magistrami pedagogiki?). Nadal bowiem brak świadomości, że wybrany przez nich kierunek studiów ma charakter przede wszystkim nauczycielski, pedagogiczny, a warstwa artystyczna jest tylko jego uzupełnieniem. Niestety, ze studentów tego kierunku próbuje się zrobić artystów, w siatce godzin ujęte są przedmioty niepotrzebne bądź zbyt rozbudowane w stosunku do ich przyszłych potrzeb zawodowych. Dochodzi niekiedy do kuriozalnych sytuacji, gdy absolwent-artysta trafia do szkoły i musi sobie radzić z jej realiami. A radzi sobie, niestety, zazwyczaj intuicyjnie, przez lata wypracowując zasady i normy postępowania dydaktycznego i wychowawczego, które powinien przyswoić sobie podczas studiów. Nieporadność takiego nauczyciela muzyki przyczynia się do rosnącego indyferentyzmu społecznego, niewrażliwości na zgłaszaną przez świadomych pedagogów potrzebę przywrócenia edukacji muzycznej jej niegdyśjszego miejsca. Prócz tego wskazać należy na obniżający się poziom kwalifikacji kandydatów na studia¹⁵, które – mimo swego pedagogicznego charakteru – wymagają jednak przygotowania muzycznego. Powstają więc kolejne kuriozalne sytuacje, gdy studentom – przyszłym nauczycielom – trzeba szybko wpoić wiedzę, którą powinni byli nabyć jeszcze przed rozpoczęciem studiów.

¹⁵ J. Kurcz, *Kształcenie nauczycieli muzyki. Stan obecny i perspektywy*, Kraków 1999; J. Dyląg, *Kształcenie nauczycieli muzyki w akademiach muzycznych w świetle planów i programów nauczania*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1999, nr 3, s. 110-123; nr 4, s. 153-167; G. Szymańska, *Kształcenie słuchu harmonicznego nauczycieli nauczania początkowego*, praca doktorska napisana pod kierunkiem E. Rogalskiego, Bydgoszcz 1989; E. Hoffman-Lipska, T. Żychowska, *Kształcenie muzyczne nauczycieli w ramach stacjonarnych studiów uniwersyteckich*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1996, nr 2, s. 57-62; M. Mikolon, M. Suświłło, *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, Olsztyn 1999; *Współczesne oblicza...*

Trzeba przyznać, że wyzwania stojące przed nauczycielami muzyki są duże. Przede wszystkim muszą oni na tyle sprawnie poruszać się w obszarze muzyki, by móc pogodzić treści programowe z realiami szkolnymi (czyli niewielką ilością godzin) i do tego zrobić to w sposób kompetentny. Programy edukacyjne bowiem często są wyidealizowane, nieprzystające do rzeczywistości, na przykład w doborze trudnych utworów muzycznych, repertuaru piosenek, ich treści, wymaganiach nauki gry na instrumencie. Nauczyciele zmuszeni są polegać na własnej intuicji, a w tym przypadku sprawa kompetencji ma znaczenie decydujące. Wymaga się od nich również innowacyjnych, wychodzących naprzeciw współczesnym oczekiwaniom rozwiązań, chociażby w integracji muzyki z innymi dziedzinami sztuki i nauki. W refleksji naukowej wskazywano również na funkcję terapeutyczną muzyki w szkole¹⁶ – to zaś prowadzi do wniosku, że nauczyciel musi być jeśli nie terapeutą, to osobą świadomie i prawidłowo kierującą edukacją muzyczną w tym kontekście. Powinien wreszcie stać się prawdziwym animatorem życia muzyczno-kulturalnego w swojej placówce, nie zaś osobą odpowiedzialną tylko za oprawę imprez okolicznościowych. Musi być niemalże lokalnym, funkcjonującym w szkolnej mikrospołeczności managerem kultury muzycznej, musi ją „sprzedać”, nie zaś „wcisnąć” jako towar przymusowy. Poza tym

¹⁶ Z. Konaszek, *Dziecko niepełnosprawne i muzyka*, Warszawa 1994; *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2002; B. Janosz, *Zajęcia muzyczno-rytmiczne w szkole życia*, Warszawa 1993; J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem, mową*, Warszawa 1998; L. Kataryńczuk-Mania, *Formy aktywności muzycznej w klasie integracyjnej*, [w:] *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych*, red. E. Jutrzyzna, Warszawa 2003; A. Walencik-Topiłko, *Śpiew w profilaktyce logopedycznej*, [w:] *Sztuka w edukacji i terapii*, red. M. Knapik, W.A. Sacher, Kraków 2004; W.A. Sacher, *Terapia i edukacja muzyczna – konieczność współistnienia*, [w:] *Kultura a integracja – sztuka wobec niepełnosprawności*, red. G. Szafrańiec, Katowice 2004; M. Knapik, W.A. Sacher, *Europa – integracja – sztuka. Tematyczna koncepcja pracy edukacyjno-terapeutycznej środkami artystycznymi*, Bielsko-Biała 2007; M. Kisiel, *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stylizacji rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza 2007.

powinien umieć odnaleźć się we wszystkich nurtach muzyki, także tych „niskich”. Takiej świadomości zmieniających się realiów często w środowisku brakuje.

M. Niziurski uważa, że trzeba podjąć działania w sprawie dobrego przygotowania nauczycieli, dostosowania programów nauczania muzyki i bazy materialnej do współczesnych potrzeb edukacyjnych¹⁷.

Autor jest zdania, że najlepszy program edukacji muzycznej nie zapobiegnie katastrofie, jeżeli się nie przywróci rangi przedmiotu i jeżeli do tej walki o wartościową muzykę nie włączą się wszystkie środowiska muzyczne, pedagogiczne, psychologiczne i naukowe, czyli wszystkie te osoby, które decydują o poziomie współczesnej kultury muzycznej w Polsce. Moim jednak zdaniem, co podkreślam w niniejszej pracy, oprócz programów, podnoszenia rangi i apeli świadomych problemu środowisk, klucz do podniesienia poziomu kultury muzycznej tkwi w postawie nauczycieli, w ich otwartości, gotowości do życzliwego zapoznania się z obcymi sobie nurtami muzyki¹⁸, a także w nakierowaniu edukacji muzycznej na doświadczanie muzyki, jej tworzenie i kształcenie odbiorcy krytycznego, wymagającego i możliwie świadomego.

Wielu naukowców twierdzi, że zdolności muzyczne posiada ponad 90% populacji niewykształconych muzycznie dzieci sześć- i siedmioletnich¹⁹, zatem konieczna jest wczesna inicjacja muzyczna w rodzinie, żłobkach i przedszkolach. Postulat ten zgłaszany jest na kolejnych

¹⁷ M. Niziurski, *Wychowanie muzyczne nad przepaścią?*, [w:] *Powszechna edukacja muzyczna a wyzwania współczesności*, red. A. Białkowski, Lublin 2003.

¹⁸ Zdaniem Ch. Plummeridge'a: „We live in a society which embraces a rich variety of musical styles and traditions. Educating children in, and for, this society demands that we take cognizance of its multicultural and pluralist character” (Ch. Plummeridge, *Music Education in Theory and Practice*, London-New York-Philadelphia 1991, s. 3). Jak pisze R. Gozdecka: „Zainteresowania dzieci powinny być zainteresowaniami pedagoga. Jego celem powinno być nieustanne dążenie do przeżywania nowych doświadczeń, z możliwie jak największą liczbą dzieci w celu odczucia satysfakcji z nowych muzycznych przygód” (R. Gozdecka, *Kształcenie nauczycieli muzyki*, [w:] *Blżej muzyki...*, s. 176).

¹⁹ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne w szkołach polskich...*

konferencjach, sympozjach, w wielu opracowaniach, artykułach i rozprawach. Nie wydaje się jednak, by funkcjonował on w świadomości powszechnej. Nawet jeśli istnieje przeświadczenie o potrzebie edukacji muzycznej (wpisujące się w przekonanie o konieczności wszechstronnej edukacji małych dzieci), brakuje świadomości co do kompetencji i profesjonalizmu osób zajmujących się tą edukacją.

Należy zatem publicznie, być może nawet w sposób popularyzatorski, wskazywać zarówno na brak warunków rozwoju muzycznego dzieci i młodzieży, jak i skutecznej edukacji. Częstość zgłaszane są postulaty, by kształcenie muzyczne objęło swoim zasięgiem proces edukacji od wczesnej do ponadgimnazjalnej. Wskazuje się również na potrzebę opracowania atrakcyjnych programów, zaprojektowania interesujących metod i sposobów nauczania. Maria Przychodzińska uzasadnia to

żywoymi, emocjonalnymi i ekspresyjnymi potrzebami dzieci i młodzieży, potrzebą autokreacji, również demokratycznym prawem osobowościowego rozwoju i udziału w kulturze nie tylko pop, również pedagogicznym i humanistycznym imperatywem kształcenia każdej potencjalnie tkwiącej w człowieku wrażliwości²⁰.

Jak w każdej innej dziedzinie ludzkiej aktywności, tak i tu zróżnicowanie wśród ludzi jest ogromne. Widoczne jest już u dzieci, a u młodzieży ta potrzeba jest zauważalna nawet dla mało wnikliwego obserwatora (gusta muzyczne często warunkuje potrzeba wyróżnienia się, zaznaczenia swojej obecności, bycia oryginalnym). Ograniczanie przygotowania w ramach procesu edukacji do korzystania tylko z prostych form aktywności muzycznej nie tylko nie rozwija, ale może wręcz dawać poczucie niedosytu i świadomość niezawinionego, ograniczonego dostępu do innych rodzajów muzyki, szczególnie niezrozumiałych. Innymi słowy, powierzchownie traktowana edukacja

²⁰ Taż, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989, s. 18.

muzyczna może prowadzić do jeszcze większego dystansu do muzyki „wysokiej”, artystycznej, a więc do zgoła odmiennych skutków niż zamierzone cele.

Powszechne wychowanie muzyczne powinno zostać przemyślane na nowo i odzyskać należne mu miejsce. [...] dzięki temu wielkie dzieła przeszłości ukażą się nam w nowym świetle, dostrzeżemy ich różnorodność, która nas porusza i przeobraża. I staniemy się znów gotowi na przyjęcie nowego. Wszyscy potrzebujemy muzyki – bez niej nie możemy żyć²¹.

W nurcie polskiej pedagogiki humanistycznej przez wiele lat problem wychowania estetycznego, kształcenia świadomego uczestnika kultury, znaczenia sztuki jako stymulatora rozwoju pełnej osobowości podnosiła Irena Wojnar. Jej zdaniem

szczególna odpowiedzialność i zadania przypadają nauczycielom, bez których kompetencji i akceptacji przedstawione zadania nie mogłyby nigdy zostać podjęte i realizowane. Podstawowe cele i treści edukacji kulturalnej wymagają więc przeniesienia na program kształcenia nauczycieli ze szczególnym podkreśleniem, iż wymagać to będzie przyjęcia nowej przyszłościowej hierarchii wartości, odejścia od priorytetów edukacji pragmatycznej i od konsumpcyjnych modeli życia ku wyborom humanistycznym, orientacji na wnętrze człowieka. Przyszłość oczekuje na nauczycieli nie tylko wykształconych, lecz wrażliwych i twórczych jednocześnie, nauczycieli o otwartym umyśle²².

Mówiąc współczesnym językiem oczekiwań społecznych, nauczyciel ma mieć kompetencje pedagogiczne i bogatą osobowość człowieka kulturalnego. Nie tyle więc nawet postulowany przyrost umiejętności pedagogicznych i muzycznych u nauczycieli, ile zmieniająca się rzeczywistość społeczna, a w tym i kulturalna tworzy nowe zadania dla szkoły, a więc i nauczyciela. Powrócić zatem trzeba do rozważań o tym, jakie role nauczyciel musi podjąć, znajdując swoje miejsce w aktualnie zachodzących sytuacjach szkolnych. W zależności

²¹ N. Hanoncourt, dz. cyt., s. 10.

²² I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, s. 70-71.

od spojrzenia na szkołę i nauczyciela, wykaz tych ról i przypisywane mu hierarchie przedstawia się odmiennie. Niemniej spośród tej różnorodności można wybrać i przytoczyć pogłębione refleksje pedagogów, którzy jako specjaliści od edukacji artystycznej w swym spojrzeniu łączą zewnętrzne oczekiwania społeczne, możliwości stwarzane przez system szkolny z przekonaniami i nastawieniami nauczycieli.

Bezsporne wydaje się stwierdzenie, że edukacja muzyczna została obecnie zepchnięta na dalszy plan. Smutne jest także i to, że rzadko zdarzało się w ubiegłych latach, przy różnych reformach, by była traktowana jako poważne, istotne ogniwo edukacji szkolnej. Skutki obserwujemy już dzisiaj, analizując chociażby poziom muzykalności Polaków. Ów stan nie ulega zmianie, choć współczesne (i nie tylko współczesne) wypowiedzi przedstawicieli edukacji muzycznej wskazują na szerokie możliwości wykorzystania muzyki w procesie rozwoju uczniów.

W dużej jednak mierze rozwój ten, jak i stopień zainteresowania muzyką, zależy od nauczycieli muzyki, oni wprowadzają uczniów w tajemniczy dla nich świat²³, oni są ich przewodnikami. Dlatego adepta do tego zawodu, zanim rozpocznie wykonywanie pracy, czeka kilkanaście lat nauki, ćwiczeń (gra na instrumencie) i przygotowań. Tylko bowiem dobrze przygotowany specjalista (zarówno od strony pedagogicznej, jak i artystycznej) jest w stanie zrealizować wszystkie cele szkolnej edukacji muzycznej, co najmniej na takim poziomie, by widział sens swojej pracy.

W pracy artystycznej istotne jest to, by rozwijać zdolności, zainteresowania muzyczne uczniów, budzić w nich chęć i potrzebę kontaktu ze sztuką wysoką, chęć uczestnictwa w kulturze. Nie jest to dziedzina, w której w sposób prosty można ocenić efekty. Skutki pozostają w głębi

²³ Ch. Plummeridge, dz. cyt., s. 53, zauważa, że bez tego odpowiedniego wprowadzenia, a więc wyposażenia uczniów w odpowiednie umiejętności, muzyka przestaje być dla nich interesująca.

człowieka, w śladach jego osobowości. Jest więc to tym trudniejsze, że potrzebna jest wiara, że wykonuje się swoją pracę jak najlepiej²⁴.

W dydaktyce muzycznej poszukuje się coraz nowszych, coraz bardziej innowacyjnych metod. Wykorzystuje się zdobycze psychologii muzyki, socjologii kultury oraz coraz bogatszy dorobek psychologii rozwoju dzieci i młodzieży. Wiele z tych poszukiwań pozostaje indywidualną, osobistą inicjatywą aktywnych nauczycieli. Niektóre jednak z tych metod doczekały się popularyzacji, stając się nie tyle wzorem do wiernego naśladownictwa, ile inspiracją dla innych do własnych poszukiwań.

Zadaniem dydaktyki muzycznej jest kształcenie umiejętności muzyczno-metodycznych. Nauczyciel edukacji muzycznej powinien znać podstawowe zasady nauczania śpiewu (indywidualnego, zbiorowego), podstaw emisji głosu uczniów w różnym wieku oraz wiele sposobów nauczania piosenek i ich wykorzystania w innych formach aktywności artystycznej.

Wymogi przewidują ciągle doskonalenie własnego aparatu głosowego, przestrzegania zasad higieny głosu, czystej intonacji, umiejętności właściwego stosowania ćwiczeń wokalnych i poszukiwania repertuaru wokalnego.

Współczesne kierunki powszechnego kształcenia muzycznego wskazują na prowadzenie zespołów instrumentalnych, zatem i tu nauczyciel musi posiadać umiejętności akompaniowania do piosenek i zabaw muzyczno-ruchowych. Podobnie ważna jest umiejętność gry na instrumentach szkolnych, znajomość metodyki prowadzenia zespołu instrumentalnego, zasad instrumentacji, podstaw dyrygowania, dobrej kondycji psychofizycznej, opanowania warsztatu muzyczno-ruchowego, posiadania wiedzy z dziedziny tańców, ćwiczeń i zabaw

²⁴ *Muzyka środkiem wychowania młodych*, red. J. Lach, Z. Nawrocka, M. Popielińska, Bydgoszcz 2001; *Edukacyjny aspekt uczestnictwa w kulturze muzycznej*, red. M. Knapik, W.A. Sacher, Bielsko-Biała 2007.

rytmicznych. Od nauczyciela edukacji muzycznej wymaga się impro wizacji. Niezbędna jest tu też wiedza z psychologii i biomedycznych podstaw rozwoju człowieka.

Innym zakresem przybliżania muzyki artystycznej na wszystkich szczeblach nauczania jest dobra znajomość stylów, form muzycznych, dziejów historii, literatury muzycznej oraz aktualnych trendów w muzyce rozrywkowej.

Inspirowanie twórczości muzycznej uczniów wymaga dobrego doświadczenia, aktywnego myślenia, koncentracji, operowania niekonwencjonalnymi zadaniami muzycznymi, umiejętnego oceniania wytworów pracy artystycznej. W książce Zbigniewa Ciechana pt. *Nauczyciel i twórczość muzyczna uczniów* znajdziemy różne propozycje twórczego działania²⁵.

Kolejnym zadaniem nauczyciela edukacji muzycznej jest organizowanie i prowadzenie form zintegrowanych, na przykład zajęć muzyczno-plastycznych, muzyczno-teatralnych czy muzyczno-literackich. Często są to dodatkowe zajęcia w postaci warsztatów artystycznych, teatrów muzycznych i innych²⁶ (konstruowanie instrumentów z różnych materiałów, jak: drewno, metal, kartony, tworzenie np. „dźwięczących instrumentów”, eksperymentowanie na nich, badanie walorów akustycznych, komponowanie).

Wieloaspektowy charakter pracy artystycznej nauczyciela edukacji muzycznej, charakteryzujący się rzetelnym wykształceniem muzycznym, pedagogicznym i psychologicznym oraz bogata struktura przedmiotu muzyka świadczą o statusie i znaczeniu dydaktyki,

²⁵ Zob. również: Z. Burowska, *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, Warszawa 1976; U. Smoczyńska-Nachtman, *Muzyka dla dzieci*, Warszawa 1992; B. Podolska, *Z muzyką w przedszkolu*, Warszawa 1997; U. Bissinger-Ćwierz, *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą*, Lublin 2002.

²⁶ *Edukacyjne inspiracje...*; W. Kramer, *Musik erfinden*, [w:] *Handbuch des Musikunterrichts*, red. S. Helms, R. Schneider, R. Weber, Sekundarstufe 1, Kassel 1997.

niezbędnej w kształceniu nowych pokoleń i wprowadzaniu w świat kultury artystycznej.

Muzyka i muzykowanie są po to, aby dać uczniom szansę przeżywać wszystkimi zmysłami, sprawiać radość, stanowić ważną część naszej kultury i przyszłości. Politycy oświatowi, zajmujący się życiem kulturalnym, powinni stworzyć przejrzyste warunki dla aktywności artystycznej dzieci i młodzieży. Muzyka jest ważnym elementem życia każdego człowieka, największą nieformalną instytucją kształcenia, jest także medium uniwersalnym.

1.1. Metody pracy nauczyciela muzyki

Słowo metoda (*methodas*) pochodzi z języka greckiego i oznacza drogę lub sposób postępowania właściwy dla rozwiązania określonego zadania lub osiągnięcia zamierzonego celu²⁷.

Metodę nauczania Wincenty Okoń określa jako „systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, jak również, rozwijanie zdolności i zainteresowań”²⁸. „Metoda kształcenia jest to wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczyciela i uczniów, realizowany świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów”²⁹.

W procesie nauczania niezbędne jest stosowanie odpowiednich strategii. W. Okoń proponuje: strategię asocjacyjną, problemową, operacyjną, emocjonalną³⁰, którym towarzyszą grupy metod (informacyjne, poszukujące, waloryzacyjne, operatywne).

²⁷ W. Goriszowski, P. Kowolik, *Metodologiczno-metodyczne problemy wychowania muzycznego w zarysie*, Kielce 1994, s. 93.

²⁸ W. Okoń, *Metody nauczania*, [w:] *Pedagogika*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1985, s. 350.

²⁹ Tenże, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 246.

³⁰ Tamże.

Jedną z podstawowych metod³¹ stosowanych na lekcjach muzyki jest metoda mimetyczna, czyli metoda pokazu. Polega ona na tym, że nauczyciel sam wykonuje zadanie muzyczne, które mają powtórzyć uczniowie. Zdaniem Ch. Plummeridge'a, nauczyciel występuje w roli swoistego autorytetu, wzorca. Taki charakter jego pracy wynika z właściwości kształcenia muzycznego, odbywającego się poprzez prezentację, zaangażowanie i wspólne wykonywanie. Ma to znaczenie nawet w przypadku kształtowania najbardziej podstawowych umiejętności muzycznych³².

Kolejną metodą jest słuchanie muzyki. Warto stwarzać sytuacje bezpośredniego odbioru muzyki poprzez udział w koncertach muzycznych, w trakcie których uczniowie mogą odbierać muzykę na żywo. Nauczyciel muzyki powinien zadbać o dobór ciekawych zagadnień do dyskusji – jest to zresztą kolejną propozycją w warsztacie metodycznym. Sednem tej metody jest wyrażanie przez uczniów swoich wrażeń i emocji, jakich doświadczają pod wpływem muzyki. Nauczyciel dzięki temu może zorientować się w gustach, zbadać stan muzycznej świadomości i usprawniać proces dydaktyczny. Umiejętnie prowadzona rozmowa o muzyce, w której rola nauczyciela-przewodnika jest ledwie zaznaczona, prowadzi do podnoszenia świadomości percepcyjnej uczniów, kształtowania umiejętności krytycznej oceny, ale również prezentowania i obrony swoich gustów i przekonań.

Polecana jest także metoda pracy w grupach, nie tylko służąca tworzeniu muzyki, ale i dająca inspiracje do twórczego jej odbioru. Mogą to być zadania na przykład z tworzeniem partytur orffowskich, opowiadań muzycznych czy dialogów muzycznych. Działania mogą opierać się na kooperacji, konfrontacji, współzawodnictwie i obserwacji.

³¹ Propozycja T. Stroynowskiego i K. Stroynowskiej, *Muzyka. Program nauczania*, Warszawa 2007, s. 20, 21.

³² Ch. Plummeridge, dz. cyt., s. 68-71.

Kolejna propozycja to metoda dramowa, taka jak inscenizacja, wchodzenie w role, urozmaicona przez charakterystyczne rekwizyty – na przykład strój mnicha czy peruki.

Metoda projektów oddaje całkowicie inicjatywę uczniom, którzy pracują indywidualnie i grupowo, na przykład w trakcie semestru nad przedsięwzięciem muzycznym (może to być występ solowy z muzycznym podkładem, minikoncert, widowisko poetyckie, scenka ilustrowana muzyką).

Poprzez metodę portfolio należy inspirować uczniów do gromadzenia nagrań, informacji o kompozytorach, wykonawcach, ludziach związanych z muzyką, tańcem. Warto też, w ramach współpracy międzyprzedmiotowej, zachęcać uczniów do udziału w akademiach szkolnych i uroczystościach.

Znakomitą metodę stanowi wykorzystywanie zasobów Internetu i sięganie po środki multimedialne – prezentowanie programów komputerowych, koncertowych, zdjęć z przedstawień baletowych, nagrań audiowizualnych, prezentacji.

Pośród metod pracy z dziećmi w toku zajęć muzycznych Wiesława A. Sacher wyróżnia:

1. metodę ze słuchu (odtwórcza), polegającą na naśladowaniu, powtarzaniu i zapamiętywaniu rytmów i melodii. Pomaga poznawać materiał muzyczny – piosenki, utwory instrumentalne, ale również zapoznawać się z wiadomościami muzycznymi – instrumenty, forma itd.;

2. metodę z nut (odtwórcza), polegającą na odczytywaniu nut – na instrumencie lub głosem;

3. metodę aktywnej percepcji, polegającą na ukierunkowanym, stymulującym uwagę uczniów słuchaniu muzyki; metoda ta ułatwia poznawanie literatury muzycznej;

4. metodę twórczą, polegającą na wspomaganium przez nauczyciela wysiłków twórczych dzieci;

5. metodę odtwórczej lub twórczej aktywności ruchowej, polegającą na naśladowaniu ćwiczeń nauczyciela lub tworzeniu własnych pomysłów i ich realizacji;

6. metodę twórczej aktywności ruchowej, polegającej na współpracy nauczyciela i uczniów w układaniu koncepcji i wykonaniu układów tanecznych i inscenizacyjnych³³.

Powyższe metody można realizować w różnych zadaniach muzycznych dotyczących na przykład poznawania materiału dźwiękowego, nauki piosenek i utworów muzycznych – tu wskazane są – metoda ze słuchu i metoda z nut. Podczas słuchania muzyki służącej poznawaniu literatury muzycznej, skupieniu uwagi, rozwijaniu pamięci muzycznej i wyobraźni wskazana jest metoda aktywnej percepcji. Metoda twórcza i odtwórcza wykorzystywana jest w zadaniach układania rytmu, melodii, rytmizowania tekstów oraz tworzenia lub ilustrowania ruchem materiału muzycznego. W obszarze realizacji zadań ekspresyjno-tanecznych bądź inscenizacji muzycznej wykorzystuje się metodę twórczej aktywności ruchowej – swobodnej lub kierowanej.

Nauczyciele muzyki korzystają z propozycji różnych metod, ujętych w koncepcje edukacji muzycznej, na przykład: Emila J. Dalcroze'a, Carla Orffa, Zoltana Kodaly'ego, Edwina E. Gordona i innych. Dotyczą one rozwijania podstawowych zdolności i umiejętności muzycznych, zainteresowań dzieci i młodzieży. Aktywizują na płaszczyźnie wokalnej, instrumentalnej, ruchowej, percepcyjnej i twórczej. O skuteczności i możliwościach ich wykorzystania można się dowiedzieć najczęściej z rozproszonych, rzadko monograficznych publikacji.

Poza muzycznymi, nauczyciel sięga także po uniwersalne metody nauczania, w tym również ogólnopedagogiczne metody urozmaicania zajęć. Małgorzata Suświłło prezentuje sposoby podniesienia atrak-

³³ W.A. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Kraków 1997, s. 36.

cyjności nauki prowadzące do pozytywnych zmian w nastawieniu do lekcji:

1. zmienić temat;
2. wprowadzić element humoru;
3. wprowadzić kontakt fizyczny, jak choćby poklepywanie po ramieniu, jeśli sądzimy, że uczeń odbierze to pozytywnie;
4. zmienić role (nauczcie mnie tak, jak wy chcecie, abym ja was uczył);
5. opowiedzieć historię z własną puentą;
6. poprosić uczniów o pomoc w przeprowadzeniu lekcji;
7. uczyć ukrytych instrukcji i sugestii;
8. być otwartym, mówiąc o swych kłopotach z wyjaśnieniem czegoś złożonego;
9. zrobić coś zupełnie niespodziewanego;
10. zmienić rytm i tempo prowadzenia lekcji;
11. zachęcać uczniów do ruchu³⁴.

1.2. Formy aktywności muzycznej

W pracy dydaktyczno-artystycznej stosowane są różnorodne formy muzycznej i pozamuzycznej działalności. Stosuje się je w celu uatrakcyjnienia zajęć, wszechstronnego rozwoju uczniów, zaspokojenia potrzeb wynikających z faz rozwojowych fizycznych i psychicznych uczniów. W przebiegu lekcyjnym wyznaczonym przez temat i cele lekcji niektóre muzyczno-metodyczne formy przygotowania mogą dominować, a pozostałe – uzupełniać. Różnorodność form sprzyja aktywizowaniu się uczniów o różnym poziomie uzdolnień i zainteresowań muzycznych.

Aktywnymi formami w procesie edukacji muzycznej są:

³⁴ M. Suświłło, *Umiejętności komunikacyjne nauczyciela muzyki*, [w:] *Innowacje pedagogiczne...*, s. 38.

1. śpiew i ćwiczenia mowy (z elementami emisji i higieny głosu);
2. gra na instrumentach;
3. słuchanie muzyki;
4. ruch z muzyką (zwłaszcza w młodszych klasach);
5. tworzenie muzyki;
6. integracyjne formy (teatr, literatura, kultura fizyczna itp.).

Śpiew jest specyficzną formą, która usprawnia aparat głosowy i stanowi ważny czynnik stymulujący aktywność językową³⁵. Posiada również wiele walorów ekspresyjno-estetycznych, intensyfikuje funkcjonowanie aparatu głosotwórczego (aktywniej działa przepona, struny głosowe, mięśnie krtani i gardła, świadoma jest praca nad oddechem, postawą itp.). Wzbogaca świat uczuć człowieka, pobudza wyobraźnię, powiększa zasób słownictwa, ułatwia komunikowanie się, wzmacnia dyscyplinę i likwiduje napięcia nerwowe. Piosenka jest tą formą, którą należy traktować jako specyficzne dzieło muzyczno-literackie, umuzykalniające. Jest zalecana dla rozwoju wszystkich muzykujących niezależnie od wieku. Jest też czynnikiem integrującym pozostałe formy i doskonałym materiałem do realizacji między innymi zabaw ruchowych, muzykowania, słuchania i tworzenia.

Gra na instrumentach wprowadza uczniów w świat różnych barw dźwiękowych, sposobów muzykowania. Istotą tej formy jest

³⁵ H. Sobierajska, *Uczymy się śpiewać*, Warszawa 1972; J. Uchyla-Zroski, *Rozwój możliwości głosowych dzieci w wieku 0-6 lat w świetle zebranej literatury tematycznej w aspekcie pedagogiczno-metodycznym*, [w:] *Z problematyki kształcenia w zakresie wychowania muzycznego*, red. H. Danel-Bobrzyk, Katowice 1988; A. Jaworska, *Kształcenie głosu dziecka*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1986, nr 2; H. Burzyńska, J. Czapliska, *Głos dziecka i jego kształcenie w grupach wczesnoszkolnych*, Olsztyn 1987; K. Zachwatowicz-Jasieńska, *Co warto wiedzieć o głosie?*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1996, nr 4, 5; J. Uchyla-Zroski, *Głos mówiony i śpiewany. Z zagadnień pedagogiki muzycznej*, Piotrków Trybunalski 1998; M. Kisiel, *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty...*, s. 57, 65; W.A. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja...*; B. Kamińska, *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Warszawa 1997; L. Kataryńczuk-Mania, *Wychowawcze aspekty...*, s. 82-86.

poznawanie instrumentów, akompaniowanie do piosenek, zabaw, wykonywanie łatwych utworów i podjęcie próby komponowania własnych oraz poznanie ciekawego repertuaru polskiego i światowego. Dzięki realizacji tej formy aktywności uczeń może rozwijać podstawowe umiejętności muzyczne, szczególnie poczucie rytmu, melodii, pamięci i wyobraźni muzycznej. Muzykowanie na instrumentach usprawnia manualnie, wzmacnia samodyscyplinę, uczy współzycia i współpracy w grupie³⁶.

Ruch z muzyką usprawnia kondycję psychofizyczną uczniów. Jest podstawową formą, która zaspokaja naturalną potrzebę ruchowej aktywności zwłaszcza młodszych dzieci. Rozwijanie umiejętności wyrażania muzyki ruchem powinno polegać na prowadzeniu zabaw i ćwiczeń muzyczno-ruchowych i tańców uwzględniających różne elementy muzyczne (np. rytm, melodię, dynamikę, agogikę itp.). Ćwiczenia muzyczno-ruchowe rozwiązują trudności związane z odczuwaniem zjawisk rytmicznych, z wyobrażeniami przestrzenno-ruchowymi, kształcą poczucie tempa, dynamiki w utworach muzycznych³⁷.

Słuchanie muzyki jest formą wprowadzającą uczniów w świat utworów muzycznych, zagadnień dziejów kultury muzycznej, działalności artystycznej kompozytorów, wykonawców, a przede wszystkim jest formą rozwijającą kształcenie słuchu, pamięć muzyczną, wyobraźnię, gusty i upodobania muzyczne. Utwory przeznaczone do słuchania to najczęściej pieśni, programowe miniatury instrumentalne

³⁶ K. Stasińska, *Instrumentarium Orffa w szkole*, Warszawa 1986; U. Smoczyńska-Nachtman, dz. cyt., Warszawa 1992.

³⁷ A. Dasiewicz-Tobiasz, A. Kępska, *Rytmika w klasach I-III*, Warszawa 1985; R. Ławrowska, *Muzyka i ruch*, Warszawa 1991; G. Dąbrowska, *Tańcu już dobrze*, Warszawa 1991; A. Stadnicki, *Tańce dla dzieci*, Warszawa 1994; R. Klöppel, S. Vliex, *Rytmika w wychowaniu i terapii*, Warszawa 1995; L. Bzowska, M. Bzowski, *Folkowa zabawa. Integracyjne formy polskich tańców ludowych*, Lublin 2002; A. Wróblewska, *Narodowe tańce polskie. Przewodnik metodyczny*, Płock 2004; W. Herdtweck, *Warsztaty rytmiki dla dzieci*, Kielce 2005.

(zwłaszcza dla najmłodszych odbiorców muzyki), utwory wokalnie-instrumentalne, tańce ludowe i stylizowane. Istotne jest, by rozbudzić i zainteresować słuchacza³⁸.

Tworzenie muzyki stwarza uczniom możliwości wypowiedzania się, eksperymentowania, przekształcania materiału muzycznego. Rozwijanie muzycznej inwencji twórczej może być realizowane na bazie poprzednich form – śpiewania, muzykowania, ruchu i percepcji. Twórczość muzyczna umożliwi kontakty z muzyką, zbliża do indywidualnego i zbiorowego odbioru muzyki. Zadaniom twórczym towarzyszą często emocje zabarwione radością, zadowoleniem i niepowtarzalnym przeżyciem. Forma ta oprócz walorów wychowawczych posiada znaczącą wartość z punktu widzenia kształcenia muzycznego, gdyż pozwala na poznanie muzyki od strony podstawowego warsztatu kompozytorskiego. Elementarne tworzenie muzyki dotyczy tworzenia rytmu, rytmizowanych tekstów, wyliczanek, porzekadeł, melodii, określania kierunku melodii, tworzenia zadań rytmicznych ze zróżnicowanym metrum, swobodnej interpretacji ruchowej piosenek do wysłuchanych utworów instrumentalnych czy opowieści muzycznych³⁹.

Integracyjne formy ujmują inne treści zawarte między innymi w edukacji plastycznej, na przykład: barwę, kształt czy formę⁴⁰; w teatralnej: rytm w mowie, gesty, odtwarzanie ról; w literackiej:

³⁸ M. Kłosiński, *Człowiek w sytuacji kontaktu z muzyką*, Warszawa 1995; E. Zwolińska, *Skuteczność zapamiętywania tekstów poetyckich w formie wierszy i w formie piosenek*, Bydgoszcz 1997; W.A. Sacher, *Słuchanie muzyki i aktywność artystyczna dzieci*, Kraków 1999; J. Uchyla-Zroski, *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*, Katowice 1999; W.A. Sacher, *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*, Katowice 2004.

³⁹ Z. Burowska, *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*, Warszawa 1980; Z. Ciecchan, *Nauczyciel i twórczość muzyczna uczniów*, Warszawa 1990; L. Katarzyńczuk-Mania, *Muzyczna aktywność twórcza dziecka*, [w:] *Twórczość dzieci we wczesnej edukacji*, red. M. Magda-Adamowicz, Legnica 2005.

⁴⁰ U. Szuścik, *Muzyka i obraz plastyczny*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000.

rytmiczność utworów wierszowanych; w matematycznej: zbiory liczb, symbolikę, zależności liczbowe; w informatycznej: poszukiwanie materiałów dźwiękowych, graficznych i innych⁴¹.

2. Nauczyciel muzyki w roli wychowawcy

Relacje zachodzące między ludźmi mogą być rozpatrywane i analizowane z perspektywy różnych dziedzin wiedzy. W relacjach natury wychowawczej ważne są aspekty psychologiczne, etyczne, społeczne, a także działaniowe. „Z perspektywy psychologicznej – podstawą tych relacji jest proces modelowania zachowań i myślenia przez osoby znaczące jako ważny mechanizm uczenia się, budzenia i wzmacniania motywacji do określonych działań”⁴². Tak szerokie spojrzenie na relacje uwzględnia różny wiek i kompetencje intelektualno-emocjonalne uczestnika procesu, przy czym ten aspekt jest szczególnie znaczący przy analizie wzajemnych wpływów w relacjach z jednostkami z młodymi ludźmi. Z takimi zaś ma do czynienia nauczyciel. Dlatego w pełnieniu roli nauczyciela nie można pominąć wagi wzoru i autorytetu.

W ujęciu socjologicznym są to relacje społeczne, jedno- lub dwukierunkowe. Skuteczny wpływ w sensie zamierzonego efektu ma szansę nastąpić wtedy, gdy relacje między osobami (społeczne) „będą przyjmować postać relacji wzajemnej, a więc interakcji”⁴³.

⁴¹ A. Tupieka-Buszmak, *Elementy dramy w wokalnym aspekcie muzykowania zespołowego*, [w:] *Treści, formy...*; K. Krasoń, *Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia*, Katowice 2003; *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcie*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala, Katowice 2005; *Oblicza sztuki...*; Ł. Kataryńczuk-Mania, *Muzyczne uroczystości jako forma kulturowego aktywizowania dzieci w wieku przedszkolnym w opinii nauczycieli*, [w:] *Edukacja – Kultura – Media. Wybrane aspekty pedagogiki kultury, muzyki i mediów*, red. W.A. Sacher, A. Wąsiński, Bielsko-Biała 2008; E. Frołowicz, *Aktywny uczeń w świecie muzyki*, Gdańsk 2008.

⁴² K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2007, s. 19.

⁴³ Tamże.

Współczesny wychowawca „winien odznaczać się przede wszystkim specyficzną postawą wychowawczą, polegającą na umiejętności pozyskiwania wychowanków do współdziałania w procesie opiekuńczo-wychowawczym”⁴⁴. Ważne są czynności, jakie nauczyciel podejmuje i realizuje, w szczególności te ukierunkowane na uczniów, zakładające ich partycypację.

Wspomniane wymiary wychowawczej roli nauczyciela wzajemnie się przenikają. „Bycie dla kogoś drugiego przykładem, wzorem, autorytetem czy mistrzem nie jest świadomym odgrywaniem określonej roli społecznej, związanej z jasnym scenariuszem i regułami, ale pełnieniem roli w znaczeniu pełnienia funkcji”⁴⁵. Relacja mistrz – uczeń jest szczególnym przejawem tej funkcji. Jest postrzegana jako świadome uczestnictwo w kształceniu innych, dobrym i solidnym przygotowywaniu ich do życia społecznego i kulturalnego. Przypisywane są jej następujące, pożądane wymiary:

Po pierwsze – **doskonałość**.

Według Władysława Tatarkiewicza, bywa ona rozumiana jako ideał, kres wyobrażeń i dążeń, pojęcie graniczne, konstrukcja idealna a nieosiągalna; ale na przemian też jako realne zbliżenie do idealnego kresu [...]. Nasze bardzo ogólne ideały: mędrca i geniusza, pełni i harmonii życia zbiegają się w ideale doskonałości. Jest on pozytywnym scaleniem życia na podstawie obiektywnych wartości⁴⁶.

W odniesieniu do nauczyciela – konkretnego wychowawcy – takie wymagania są oczywiście uniwersalne. Rozumieć je można jako nieustanne dążenie i zbliżanie się do obrazu zarysowanego wedle określonego ideału. Bez względu na dziedzinę odznaczać się on musi wysoką kompetencją zawodową i etyczną. Doskonałość w wymiarze nauczycielskim oznacza więc ciągły ruch, zmierzanie ku osiągnięciu

⁴⁴ I. Jundziłł, *Zarys pedagogiki opiekuńczej*, Gdańsk 1975.

⁴⁵ K. Olbrycht, dz. cyt., s. 20.

⁴⁶ W. Tatarkiewicz, *O doskonałości*, Warszawa 1976, s. 19.

celów, rozwój zawodowy i ogólnoludzki. Nauczyciel nieustannie poszukuje swej doskonałości, odznaczając się przy tym wysokim stopniem samokrytycyzmu.

Po drugie – autorytet.

Autorytet jest postacią prawdy, w której prawda nie jest ani tym, co nakazane czy wymagane z zewnątrz, ani tylko ideą pewnej całości, ale tym wszystkim jednocześnie. I dlatego autorytet przychodzi wprawdzie jako rozszczenie i przymus, ale w taki sposób, że przemawia zarazem z wnętrza⁴⁷.

Katarzyna Olbrycht, opisując autorytet, podkreśla przede wszystkim jeden, profesjonalny aspekt tegoż pojęcia – „autorytet zakłada znanstwo, wybitną znajomość danej dziedziny, co decyduje o uznaniu w osobie obdarzanej autorytetem eksperta. Od autorytetu – eksperta oczekuje się kompetencji, ale już niekoniecznie zaświadczenia swoich poglądów własnym postępowaniem”⁴⁸. Autorytetem jest jednak nauczyciel także w innych wymiarach – moralnym i społecznym. Jest dla uczniów wzorem, swego rodzaju busolą, źródłem wiedzy i postaw. Relacja ta opiera się na posłuszeństwie, narzucanym instytucjonalnie, ale przede wszystkim na zaufaniu budowanym na podstawie czynów i postaw. Na proces budowania zaufania składa się całokształt działań nauczyciela – jako transmitera wiedzy, jako osoby oceniającej, jako osoby egzekwującej wymagania, nagradzającej, jako osoby konsekwentnej, sprawiedliwej – chodzi więc o niezbędną zgodność wygłaszanych poglądów i działań⁴⁹.

Według Jarosława Chacińskiego, nauczyciel muzyki jest autokratą w dziedzinie stylu, wierności podstawowym zasadom muzyki.

Taki nauczyciel z góry ustala repertuar utworów i piosenek do

⁴⁷ K. Jaspers, [za:] J. Dankowska, *Odpowiedzialność pedagoga-muzyka*, [w:] *Odpowiedzialność pedagoga-muzyka*, red. Z. Konaszekiewicz, Warszawa 1998, s. 110.

⁴⁸ K. Olbrycht, dz. cyt., s. 34-35.

⁴⁹ Tamże.

słuchania i śpiewania. Posługując się instrumentami ewaluacji, żąda od wychowanków dokładnej wiedzy o muzyce i kompozytorach, jest strażnikiem bezwzględnej poprawności wykonawczej, na przykład w dziedzinie rytmu i intonacji melodycznej oraz takiego wyrazu artystycznego, jaki sam uznaje za najlepszy. Kształtuje także takie postawy względem muzyki, jakie sobie założył. Uznaje tradycyjne wartości kontaktu dzieci i młodzieży z muzyką. Pielęgnuje szacunek dla kultury wysokiej, jej podporządkowuje proces dydaktyczno-wychowawczy. Nauczyciel progresywiŝta stawia sobie za cel uwalnianie zainteresowań i motywacji. Prowadzi ten proces, schlebając często r33nym, choć nieakceptowanym przez niego, wewn33rtnie gustom. Zdaj33c sobie spraw33 z tego, że przegrywa na pocz33tku konkurencj33 z wszechobecnymi mediami i muzyka pop, pozwala, a nawet sprzyja jej słuŝchaniu i amatorskiemu uprawianiu. Na dalszym etapie edukacji proponuje inn33, alternatywn33 muzyk33 i inne wartoŝci estetyczne. Nie narzuca tej sztuki, ale zach33ca do jej słuŝchania, uwodzi młodzi33 do muzyki, któr33 uznaje za bardziej wartoŝciow33, ni33 ta, któr33 proponuje kultura pop. Osi33ga cz33sto dobre efekty, ale stale musi uatrakcyjniać proces dydaktyczny i wychowawczy, przeciwdziałać rutynie, dokszt33cać si33, śledzić trendy w kulturze powszechnej, selekcjonować je, znaleźć sp33s33b na pobudzenie wyobraźni dziecka w obszarze innych wartoŝci ni33 te, z jakimi styka si33 na co dzień. Jego postawa jest mniej autorytarna, ukierunkowana raczej na wyzwalañie swobodnej ekspresji⁵⁰.

Władysław Str33żewski okreŝla kilka warunk33w „bycia mistrzem”:

1. przekazywanie hierarchii wartoŝci, tego, czemu poŝwi33cił si33 on i jego uczniowie;
2. przekazywanie metod post33powania przez zgod33 na podpatrywanie i udział uczni33w;

⁵⁰ J. Chacińŝki, *Wzory osobowe i kulturowe w powszechnej edukacji muzycznej*, [w:] *Trwałe wartoŝci...*, s. 146.

3. nienarzucanie poglądów i rozstrzygnięć;
4. nieaspirowanie do bycia życiowym guru uczniów;
5. życzliwość i gotowość udzielania pomocy, głównie własnego czasu⁵¹.

J. Chaciński uważa, że

formułowanie wzoru osobowego w szkolnej edukacji muzycznej jest dość problematyczne. Można wyobrazić sobie funkcjonowanie takich wzorów [nauczyciela tradycyjnego i postępowego] w dwóch płaszczyznach:

1. nauczyciel-wychowawca muzyczny to osoba, którą uczeń podziwia, naśladuje, chce być taki jak on w sposobie bycia, w poglądach na świat itp.,
2. uczeń znajduje się w orbicie dążeń wychowawczych nauczyciela, przejmując jego estetykę i związane z tym wartości⁵².

Po trzecie – wzór osobowy.

Jest to

model idealnego człowieka danej grupy społecznej, wyznaczonej przez zespół norm i wyobrażeń związanych z pełnieniem określonych ról społecznych.

Wzór osobowy określają uznane w danej zbiorowości autorytety. Przynależność jednostki do różnych grup społecznych w tych grupach może powodować sprzeczności w zachowaniu się według różnych wzorów osobowych. W sytuacji takiej jednostka realizuje wzór osobowy grupy odniesienia lub dąży do kompromisu w pełnieniu różnych ról⁵³.

Wzór osobowy w pedagogice wiąże się z podejściem podmiotowym. Dyskusję nad wzorem osobowym nauczyciela muzyki prowadzono w poprzednich latach w kontekście celów kształcenia na kierunku wychowanie muzyczne.

⁵¹ Por. B. Eckler, *Relacja mistrz – uczeń: rzecz o inspirowaniu. Kilka uwag na marginesie badań biograficznych*, [w:] *Elitaryzm – mistrz w edukacji*, red. M. Szczepańska, Słupsk 2001, s. 54.

⁵² J. Chaciński, dz. cyt., s. 148.

⁵³ *Wielka internetowa encyklopedia multimedialna*, wiem.onet.pl [dostęp: 15.01.2010].

Grupa muzyków wykonawców (dyrygenci, instrumentalści) zdominowała pozostałe (teoretycy muzyki, metodocy, pedagogzy). Oni też stanowią wzór osobowy dla studentów jako przykład ludzi sukcesu oraz ze względu na propagowanie „mitu” o artystycznym, a nie artystyczno-pedagogicznym posłannictwie kierunku wychowanie muzyczne⁵⁴.

Po czwarte – spotkanie.

Istotne jest spotkanie angażujące obie strony, mistrza i ucznia. Wzajemne otwarcie się na siebie⁵⁵.

Spotkanie, w interpretacji dialogitów i filozofów spotkania⁵⁶, może się wydarzyć jedynie między konkretnymi ludźmi, którzy traktują siebie wzajemnie jako osoby, a wydarzenie spotkania przeżywają w sposób bezinteresowny, otwierając się na siebie z pełnym zaangażowaniem i wzajemną akceptacją⁵⁷.

W tym ujęciu relacja nauczyciel–uczeń, mistrz–uczeń jest interakcją, zdarzeniem (i zderzeniem), które wpływa na obie strony. Wzajemny wpływ objawiać się może w inspiracji, naśladownictwie⁵⁸, otwarciu, zmianie poglądów, nastawienia. Relacja nauczyciel–uczeń jest dynamiczna, jak każda relacja międzyludzka. Wpływ na nią mają specyficzne relacje, prawidłowości rozwoju, określone wydarzenia, ale jest to także spotkanie dwojga ludzi wpływających na siebie wzajemnie.

Po czwarte – odpowiedzialność.

Pojęcie „odpowiedzialność” wiąże się z łacińskim *respondere* – słowem posiadającym dwojakie znaczenie – odpowiadać i dawać sobie radę. Łączy ono w sobie element świadomościowy, odpowiadania przed sobą i innymi, na

⁵⁴ Z. Ludkiewicz, *Cele i rezultaty kształcenia na kierunkach wychowanie muzyczne w szkołach podległych MEN*, [w:] *Wychowanie muzyczne...*, s. 115.

⁵⁵ A. Węgrzecki, *O poznawaniu drugiego człowieka*, Kraków 1992.

⁵⁶ J.A. Kłoczowski, *Filozofia dialogu*, Poznań 2005.

⁵⁷ A. Węgrzecki, dz. cyt., s. 39.

⁵⁸ Na ten aspekt pracy nauczyciela muzyki – modelu i autorytetu, wzorca do naśladowania – zwraca uwagę Ch. Plummeridge, dz. cyt., s. 68 i nast.

pytania dotyczące naszego postępowania i aktywności [...]. Osoba działająca ma na oku mniej lub bardziej uświadomione wartości, w imię których jest aktywna intelektualnie, emocjonalnie i fizycznie⁵⁹.

Odpowiedzialność nauczyciela wpisuje się w specyfikę jego zawodu, powołanego do kierowania nadzwyczaj delikatnym procesem wychowawczo-edukacyjnym (lub co najmniej do wpływania na niego). Nauczyciel pełni ze względów społeczno-państwowych ważną funkcję. Choć niedoceniany finansowo i instytucjonalnie, zmuszony do prac formalno-biurowych, częstokroć poniewierany przez rodziców władze, ma on do spełnienia swoistą misję, która wykracza daleko poza obowiązki wynikające z umowy o pracę. Nie jest jedynie dostawcą usług edukacyjnych, zwykłym transmitterem wiedzy. Jest ważnym ogniwem w procesie wychowawczym, na równi niemal z rodziną. Jak wskazuje jednak K. Olbrycht, współczesne trendy, zmiany, sam język dyskursu oświatowego sprowadzają rolę nauczyciela do usługodawcy⁶⁰.

⁵⁹ R. Ingarden, *Księżeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 95.

⁶⁰ „Współczesna kultura, umieszczająca na szczycie wartości wolność jednostki i jej indywidualność, nie dopuszcza do zbyt dużego wpływu mistrzów, wzorów, autorytetów, które mogłyby zagrozić »obowiązującym« wartościom. Rolę ucznia traktuje głównie pragmatycznie, zależnie od korzyści, jakie wiąże się z uzyskaniem wykształcenia. Jest to widoczne nawet w języku dyskursu oświatowego, który zmienia ucznia w usługobiorcę, w klienta instytucji oświatowych. Kulturowo wzmacniane są: niechęć do wysiłku, który nie daje natychmiastowych wymiernych profitów, wzajemna nieufność i podejrzliwość, lęk przed drugim jako konkurentem, zawiść blokująca radość z sukcesów innych. Nauczyciel staje się w konsekwencji wykonawcą usług oświatowych, »instrumentem« zdobywania potrzebnych kompetencji i kwalifikacji. W efekcie czuje się zwolniony ze wszystkiego, co przekracza granice umowy. Również w tym wymiarze role przykładów, wzorów, autorytetów i mistrzów sprowadzają się do funkcji przedmiotowych modeli, ocenianych ze względu na praktyczną przydatność” (K. Olbrycht, dz. cyt., s. 53).

2.1. Typologia wychowawców a możliwości działań nauczyciela edukacji muzycznej⁶¹

Typ pierwszy – dobry opiekun i przewodnik.

Jak stwierdzają Grzegorz Koźmiński i Danuta Kitowska, to osoba obdarzona darem mądrości. Słucha uważnie i doradza, rozstrzyga, mediuje, zażegnując konflikty i skłaniając do współpracy. Jest powściągliwa w wyrażaniu własnej opinii o wychowankach. Analizuje, proces decyzyjny jest długi, jej plany są dokładne i staranne. Jest nadto, zdaniem autorów, człowiekiem skromnym i dobronudszym. Nie krzyczy, gniew ma u niego raczej wyraz troski czy smutku. Zna wychowanków, ich wady, zalety, słabości, zdolności, nie wykorzystuje ich jednak przeciwko nim, przeciwnie, dzięki tej wiedzy może stymulować rozwój, pozytywnie wpływać, dokładnie i skutecznie rozdzielać zadania – co ma niebagatelne znaczenie przy uczeniu muzyki. Także stosunek takiego nauczyciela do uczniów jest dla edukacji muzycznej kluczowy – działania podejmuje w zaufaniu do zdolności wychowanków, ich wartości, przydatności, dając to często uczniom do zrozumienia. Zachęca poprzez uzyskiwanie dobrej atmosfery, poprzez budowanie wiary we własne możliwości oraz umiejętności akceptacji i uczenia się na własnych błędach. Zespół pod jego kierunkiem jest zintegrowany, zgrany, silny, działa nie tylko na rzecz społeczności klasowej, ale i szkolnej, lokalnej, środowiska przyrodniczego. Z punktu widzenia edukacji muzycznej taki nauczyciel to sprawny i, można by rzec, efektywny animator kulturalny, organizator imprez, zespołów, wyjazdów na koncerty. Jak zauważają autorzy, „mieć takiego wychowawcę to już połowa szkolnego sukcesu”⁶².

⁶¹ W literaturze dotyczącej nauczyciela muzyki nie omawia się roli tegoż w charakterze wychowawcy. Z tego względu na potrzeby dalszego dyskursu przyjąłam typologię za G. Koźmińskim i D. Kitowską, *Nauczyciel – wychowawcą*, Złotów 2000, s. 21-26.

⁶² Tamże, s. 21, 22.

Typ drugi – strażnik zasad.

Zdaniem autorów, ten typ to formalista i racjonalista. Nadrzędnym celem jest dla niego wynik. Jego autorytet narzucany jest sztucznie, wedle reguły, że zawsze ma rację. Nie ma mowy o kompromisie, a w przypadku błędów dysonans pomiędzy przeświadczeniem o doskonałości a uchybieniem zasypuje zapewnieniami o nieomyślności i zasłanianiem się „racją stanu”. Preferuje uczniów zdolnych, to jest takich, przy których nie musi pracować, ignoruje przy tym tych, którzy nie są w stanie osiągnąć satysfakcjonującego wyniku. Karze jednakże konsekwentnie, sumiennie i surowo, a przy tym jako wytłumaczenie podaje punkt regulaminu, utarty zwrot, formułkę. Nie jest dla uczniów, nawet zdolnych, inspiracją, nie dynamizuje grupy, wręcz antagonizuje i atomizuje ją, w jego zespole bowiem funkcjonują jednostki wyrastające ponad przeciętną, nierzadko można też obserwować wzajemną niechęć. Zespół pod jego przewodnictwem częściej konkuruje niż współpracuje. Jak zauważają autorzy, to właśnie taki nauczyciel ma sukcesy w rankingach, konkursach, przeglądach. Jeśli zaś jest ceniony, to „co najwyżej za powagę, umiar, sprawiedliwy osąd uczniów, prawidłową dydaktykę”⁶³. Nie angażuje się w życie klasy, a uczniowie nie wahają się opuścić jego zespół przy nadarzającej się okazji. Taki nauczyciel muzyki może w zasadzie jedynie zniechęcić uczniów do przedmiotu, tak ze względu na brak spontaniczności w doświadczaniu muzyki, jak z uwagi na towarzyszącą temu typowi konserwatywność sądów i gustów muzycznych, które apriorycznie narzuca uczniom bez prób wyjaśnienia wartości.

Typ trzeci – starszy kolega.

Zjawisko przesadnego skracania dystansu obserwować można niezwykle rzadko, być może z tego względu, że łatwiej rozpocząć budowanie autorytetu, gdy jest on narzucony odgórnie, instytucjonalnie.

⁶³ Tamże, s. 22, 23.

Jednakże w praktyce zdarzają się przypadki „chronicznej niedojrzałości do zawodu”, jak określają to autorzy. Ich zdaniem, poprzez nawiązywanie bliskich, partnerskich kontaktów z uczniami nauczyciel stara się rekompensować swoje słabości i kompleksy. Znaczenie ma także brak samodyscypliny i niekonsekwencji. Dla tego typu skrócenie dystansu i zaburzenie relacji nauczyciel–uczeń prowadzi do porażek, rozczarowań, nieudolności pedagogicznej, a wręcz naraża na szyderstwo, utratę szacunku i śmieszność⁶⁴. Obraz zarysowany przez autorów wydaje się jednak sztucznie nazbyt pesymistyczny. Skracanie dystansu nie musi wszak wynikać z kompleksów czy słabości, a wręcz przeciwnie, z wiary w swoje umiejętności (choć niepozbawionej gotowości przyznania się do błędu), co zbliża takiego „starszego kolegę” do typu czwartego, indywidualisty. Nawet jednak w tym pesymistycznym modelu taki nauczyciel muzyki może okazać się skuteczny. Skracanie przez nauczyciela dystansu w relacjach uczeń–nauczyciel ogranicza się tylko do wybranych obszarów, gdyż poziom umiejętności muzycznych w naturalny sposób wykazuje jego wyższość w stosunku do uczniów. Musi on wskazywać im błędy, porażki i kierować we właściwą stronę. Ponadto tego typu postawa, nazbyt może leseferystyczna dla tradycyjnej edukacji, jest sprzyjająca warsztatowemu modelowi edukacji muzycznej, nastawionej na doświadczanie, eksperymentowanie, poszukiwanie. Nauczyciel taki, choć może nie jest sprawnym organizatorem, może być również inspirujący w przypadku zajęć wolnoczasowych, amatorskich i grup pozalekcyjnych. Takie zespoły mogą funkcjonować na zasadzie równości, samodzielności, niezależności, wymiany poglądów. Każdy grający w grupie bierze na siebie odpowiedzialność za przygotowany materiał muzyczny, zadania muzyczne są wyznaczone dla wszystkich. Grupa szlifuje swój warsztat muzyczny, ale jej nastawienie na sukces nie jest wtedy najważniejsze,

⁶⁴ Tamże, s. 23, 24.

najistotniejsze jest akcentowanie ważności i rozwoju członków grupy. Liczy się wspólne muzykowanie i atmosfera zajęć.

Typ czwarty – **niezależny (indywidualista)**.

Taki nauczyciel wyraźnie wyróżnia się w rzeczywistości szkolnej, intriguje barwnością, niesztampowością. Zaciekawienie jego osobą w sposób naturalny przyciąga do niego uczniów. Spaja zespół tak długo, jak długo jest w stanie podtrzymać zainteresowanie swoją osobą. Jednakże jest to też, zdaniem autorów, często typ w pewnym sensie chimeryczny, histeryczny, odznaczający się zmiennością nastrojów, obrażaniem się, niekiedy wręcz manipulacją⁶⁵. Ten typ nauczyciela muzyki może – ze względu na artystyczny aspekt – pojawiać się znacznie częściej niż w przypadku przedmiotów nieartystycznych. Pasja nauczyciela może przyciągać, zarażać, udzielać się uczniom. Może być dla nich inspiracją, może też w sposób bardzo wpływowy kształtować ich gusta muzyczne. Są w stanie wybaczyć mu przy tym fanaberie, humory i zmienność nastrojów. W przypadku jednak zorganizowanej edukacji muzycznej może okazać się niekonsekwentny, nieskuteczny organizacyjnie, a przy tym może wykształcić nie tyle świadomych i muzycznych odbiorców, co naśladowców.

Typ piąty – **przypadkowy**.

Jak stwierdzają autorzy, „przed takim wychowawcą należy się chronić”. Jest to osoba, której zadania wychowawcze zostają powierzone przypadkowo, bez analizy jej kompetencji. Może okazać się, oczywiście, dobrym wychowawcą, ale bardzo często, poprzez liczne błędy, nieznamość prawidłowości rozwoju oraz niewłaściwą postawę, może doprowadzić do rozwiązania zespołu klasowego⁶⁶.

W przypadku nauczyciela muzyki najczęściej jest to osoba, która traktuje wychowawstwo jako narzucone, przymusowe. Zadania

⁶⁵ Tamże, s. 24, 25.

⁶⁶ Tamże, s. 25, 26.

pozaartystyczne jej nie interesują, nie czuje się do nich przygotowana. Ma natomiast niedosyt działań artystycznych. Nauczyciel nie widzi tych funkcji muzyki, które mogą być przydatne w wychowaniu, a kontakt ze sztuką sprowadza tylko do wymiaru osobistego. Inne osoby, inne zadania, zewnętrzne ograniczenia mu w tym przeszkadzają. To też najczęściej osoba, która kończy studia przygotowujące do pracy w szkolnictwie powszechnym z przeświadczeniem o przewadze pierwiastka artystycznego, co kończy się bolesną konfrontacją z rzeczywistością szkolną i bardzo często odrzuceniem.

• **Jakim zatem wychowawcą powinien być nauczyciel muzyki?**

Dobrze byłoby, aby potrafił te role rozróżniać, ale i łączyć. Jako nauczyciel powinien widzieć potrzeby realizacji zadań edukacyjnych, jako wychowawca – dostrzegać głębię relacji z podopiecznymi. Przy umiejętnym łączeniu obu funkcji sprawnie zespoli edukacyjny i wychowawczy wymiar muzyki, a poprzez integrację okazać się może efektywnym i dobrym wychowawcą oraz nauczycielem, wzorowym opiekunem i przewodnikiem. Chociaż w sytuacjach częstych przygotowań uroczystości i występów może być zbyt zdenerwowany, zmęczony i niezadowolony, powinien potrafić opanować się na tyle, by z tego zmęczenia nie wynikała niechęć do uczniów.

Analizując literaturę w dziedzinie kompetencji wychowawczych nauczyciela muzyki, należy podkreślić jego zadania:

1. wspieranie rozwoju i charakteru uczniów (szczególnie znaczenie ma praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych);
2. diagnozowanie i profilaktyka zachowań (patologicznych);
3. działacza szkolnego (m.in. opieka nad samorządem szkolnym, kołem artystycznym itp.);
4. inspiratora i organizatora współpracy z rodzicami;
5. konstruktora programu wychowawczego dla klasy;
6. organizatora czasu wolnego (m.in. wycieczek szkolnych, zajęć

artystycznych w środowisku szkolnym i pozaszkolnym, uczestnictwa w koncertach i wydarzeniach artystycznych);

7. wspomaganie uczniów w procesie dorastania do uczestnictwa w kulturze i poznawania cywilizacji;

8. zapewnienie uczniom poczucia bezpieczeństwa;

9. pomoc uczniom w samookreśleniu i budowaniu poczucia swojej tożsamości;

10. tworzenie warunków rozwijania poczucia własnej wartości i racjonalnego oceniania innych ludzi.

Aby praca wychowawcza była skuteczna i sprawna, powinnością nauczyciela jest nadanie jej charakteru zorganizowanego działania, świadomego doboru poszczególnych czynności, adekwatnych środków do realizacji celów wychowawczych i rozwojowych.

3. Edukator treści i form ekspresji artystycznej

3.1. Koncepcje edukacji muzycznej

Edukacyjna szansa sztuki związana jest z trzema obszarami egzystencji człowieka:

1. sposobem istnienia w świecie zewnętrznym, zwłaszcza w uniwersum kultury;

2. otwieraniem się jednostki na innych ludzi dzięki interakcji między ekspresją a komunikowaniem międzyludzkim, poprzez procesy rozumienia;

3. postawą człowieka wobec samego siebie, swoich własnych doświadczeń⁶⁷.

W takich też obszarach warto spojrzeć na jej miejsce w edukacji szkolnej. W obszarze działalności nauczycielskiej I. Wojnar

⁶⁷ I. Wojnar, dz. cyt., s. 183.

(animator inspirujący aktywność i doświadczenia) proponuje następujące priorytety:

1. Uwrażliwienie na dziedzictwo kultury, oparte na zdobywaniu wiedzy estetycznej; w ramach tej problematyki na plan pierwszy wysuwa się zagadnienie tożsamości, która, w warunkach współczesnego świata, winna obejmować trzy wymiary: jednym z nich jest kultura lokalna, narodowa, zakorzenienie w ojczystym języku i w innych rodzajach ekspresji związanej z kulturą własnego narodu; drugi wymiar tożsamości odnosi się do procesów edukacji europejskiej, obejmuje więc zarówno to co powinno się wiedzieć o Europie, jak wartości pozwalające na bycie Europejczykiem. Trzeci wreszcie aspekt współczesnej tożsamości obejmuje problematykę uniwersalną, wywodzącą się ze wspólnoty łączącej wszystkie ludzkie istoty, żyjące na tej samej ziemi, z realiów koniecznego dialogu kultur, otwierania się na różnorodność, która wzbogaca. Sztuka jest konieczna zarówno dla pełniejszego odczuwania swoistości własnych korzeni i odrębności kulturowych, jak też dla pełniejszego porozumiewania z innymi [...].

2. Pobudzanie umiejętności rozumienia, dzięki wrażliwej percepcji dzieł artystycznych i rozwojowi „myślenia osobistego”. Rozumienie staje się pojęciem kluczowym nie tylko dla jakości procesów intelektualnych, lecz także dla rozwoju integralnego człowieka, osiągającego umiejętność postrzegania i interpretacji różnych ekspresji życia w ujęciu egzystencjalnym. Artystyczne zwierciadło ujawnia bogactwo swoich aspektów i możliwości.

3. Pogłębienie wrażliwości, to znaczy zarówno dyspozycji empatycznych, jak i zdolności do komunikowania z innymi poprzez wspólnotę przeżywanych doznań estetycznych [...].

4. Rozwój wyobraźni i dyspozycji twórczych przydatnych zarówno dla pogłębienia i wzbogacenia wrażliwości, jak dla otwierania się na inność, spotkanie z obszarem nieznanego... na kolejnym edukacyjnym rozdrożu, są szczególnie potrzebni pedagodzy o bogatej osobowości, zdolni do kreatywnego animowania procesów edukacyjnych, zachęcania uczniów do samokształcenia, pobudzania ich zainteresowań zróżnicowanych i indywidualizowanych, przygotowywania młodzieży do nieznanych jeszcze zadań w nieznanym przyszłości. Przyszłość ta wymagać będzie raczej kreatywnych postaw poetyckich niż ludzi jednowymiarowych⁶⁸.

⁶⁸ Tamże, s. 183-185.

Gdyby spojrzeć na te priorytety wskazywane z punktu widzenia korzyści uczniowskich, bez wątpienia ograniczają one całokształt możliwej edukacji kulturalnej. Jednak ten obszar jest wypełniony działaniami konkretnych osób – nauczycieli, instruktorów, wychowawców, którzy z przekonaniem o słuszności podejmowanych działań na plan pierwszy wysuwają określone treści, widząc w nich najwyższe wartości aksjologiczne bądź estetyczne. Wybierają też właściwe sobie sposoby prezentacji dzieł sztuki i formy kontaktu z wychowankami. Pokazują to charakteryzowane w poprzednim podrozdziale typy nauczycieli, wśród których – poza przypadkowymi – każdy wnosi określone korzyści w przybliżaniu młodym ludziom dzieł sztuki i pokazuje możliwe z nią kontakty. Nauczyciel, wprowadzając w ten świat, obszar życia, wnosi w przekaz swój indywidualny stosunek. Jeśli chodzi o proste przekazywanie treści, jest on najsłabiej wyczuwalny. Ponieważ jednak edukacja artystyczna, w tym edukacja muzyczna, nie sprowadza się do zwykłego transferu, musi być ze swej natury w wysokim stopniu nasycona subiektywizmem.

Edukacja jako proces z założenia obiektywny odwołuje się do świadomości dyskursywnej, dostarczając wiedzy o świecie, o człowieku i jego dokonaniach. Edukacja artystyczna akcentuje tu dodatkowo świat potrzeb i twórczości estetycznej.

Edukacja muzyczna uczy tego, co tworzono i co się tworzy, w jaki sposób, co można przeżyć, co można odczytać, jak poprzez sztukę przeżycia wyrażać. Muzyka bowiem, zdaniem Keitha Swanwicka, nie jest sztuką będącą prostym odbiciem kultury czy biografii, może być także rodzajem pomostu, okna do odczytania specyficznego kodu kulturowego, społecznego, ale również do abstrakcyjnego, estetycznego dyskursu⁶⁹. Prowadzi do rozwoju osobowości, wychowuje poprzez doświadczenie. Dzięki różnym sytuacjom i zdarzeniom uczeń

⁶⁹ K. Swanwick, *Teaching music musically*, London-New York 1999, s. 27.

może eksperymentować, doświadczać, poznawać przyczyny i skutki zachowań, komunikować się z ludźmi. Przy czym, co ważne, działa na poziomie swoich aktualnych kompetencji.

Zadaniem nauczyciela-edukatora muzycznego jest planowanie sytuacji estetycznych, wychowawczych połączonych z przeżyciami uczestników, modyfikowanie otoczenia, aktywizowanie i dążenie do rozwoju osobistego z odczuciem podmiotowości osób biorących udział w tym procesie.

Nauczyciel-edukator powinien więc wykazać się wiedzą:

1. ze sztuki muzycznej;
2. pedagogiczną (szczególnie z problematyki wartości i zagadnień wychowawczej skuteczności);
3. psychologiczną (z psychologii osobowości i psychologii twórczości).

Nauczyciel to, bez wątpienia, najważniejsze ogniwo, stanowi bowiem o jakości kształcenia w swojej dziedzinie. W edukacji artystycznej nie ma o nim rozważań, w których nie podkreślałoby się dwóch fundamentalnych podstaw – kwalifikacji artystycznych i kompetencji pedagogicznych. Zakłada się przy tym, że ten typ nauczyciela ma osobowość bogatszą od innych, jeśli chodzi o wrażliwość zarówno estetyczną, jak i emocjonalną.

Istotne jest, aby dzieci i młodzież poddawane oddziaływaniom nauczyciela mogły uczyć się wyrażania swoich emocji w sposób estetyczny. Muzyka daje możliwość ekspresji w kilku wyraźnych i możliwych dla młodzieży do odczytania zakresach. Chodzi o ekspresję wokalną, instrumentalną i ruchową. Można przy tym z łatwością dostrzec, że dobór form jest wysoce subiektywny, zależy od indywidualnych preferencji i umiejętności.

Ekspresja wokalna jest potrzebna uczniom do wyrażania emocji, samospełnienia i samodoskonalenia. Trudno spotkać osobę, która całkowicie odrzuciłaby tę formę. Aby ukształtować ekspresję

wokalną, aby stymulować potrzebę wyrażania się poprzez śpiew, nauczyciel sam musi śpiewać i musi mu to w widoczny sposób sprawiać przyjemność⁷⁰.

W aspekcie wokalnym program daje nauczycielowi możliwości swobodnego wyboru form. W zależności od typu nauczyciela, będzie on albo preferował śpiew zbiorowy, dostrzegając w nim walory integracyjne, albo śpiew indywidualny, preferując osoby zdolne, przygotowywane następnie do prezentacji na różnych scenach, szkolnych i pozaszkolnych. Obie formy pracy przynoszą, bez wątpienia, określone korzyści. Pierwsza, skupiająca się na śpiewie zbiorowym, zespołowym, będzie doceniała wychowawczą rolę sztuki. Może rozbudzić odwagę ekspresji wokalnejs nawet wśród tych, którzy indywidualnie nigdy nie chcą śpiewać, chętnie zaś uczestniczą w śpiewaniu zbiorowym. Nauczają się oni słuchać, przekonają się o sile oddziaływania muzyki wokalnejs, o jej mocy ekspresyjnej i integracyjnej⁷¹. Jednakże taki nauczyciel może bardziej liczyć na osobistą satysfakcję z budowania pozytywnego nastawienia i relacji między uczniami, niż na formę akceptacji zewnętrznej. Dowody jego pracy nie przełożą się w prosty sposób na widoczne efekty, na indywidualne sukcesy uczniów i ich opiekunów, ujmowane w rankingach czy ocenach. Drugi typ, dla którego zachowanie dzieł sztuki, ich przechowanie i przekaz zdają się ważniejsze od

⁷⁰ Jak stwierdza Ch. Plummeridge: „The development of pupil's attitudes towards a particular activity or subject will be largely determined by the attitudes and behavior of the teacher” (Ch. Plummeridge, dz. cyt., s. 69). Nauczyciel występuje w roli obserwowanego wzorca, „modelu”, także jego postawa wobec określonych form aktywności przenosi się na uczniów.

⁷¹ E. Rogalski, *Spoleczno-wychowawcza rola chóru szkolnego*, Bydgoszcz 1980; A. Janosz-Olszowy, *Chór jako forma aktywności twórczej i społecznej*, [w:] *Muzyka środkiem...*; K. Domańska-Mačkowiak, *Chór jako środowisko wychowania do kultury*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002; A. Kaczyński, *Repertuar chórów szkolnych*, [w:] *Muzyka w szkole...*; A. Zajęc, *Chór kościelny – środowiskiem edukacyjnym, wychowawczym i formacyjnym*, [w:] *Edukacja muzyczna wyzwaniem współczesności*, red. R. Tyrała, Kraków 2006.

funkcji wychowawczej, integracyjnej, w czym innym będzie upatrywał sensu swoich działań. Rozpoznawanie uczniów zdolnych inspiruje go do intensywnej pracy z nimi, do rozwijania ich ponadprzeciętnych możliwości i do ukazywania poprzez ich osiągnięcia, jakie wrażenie estetyczne może nieść muzyka. Warto również wspomnieć, że w ten sposób niektóre z tych docenionych osób, dostrzegając akceptację, aplauz, własną wyjątkowość w tej dziedzinie, skupiają się na intensywnej pracy, wzmacniają zabiegi w kierunku rozwoju kariery artystycznej lub starania związane z życiem artystycznym. Innym zaś, którzy przy nauczycielu doznają niewielkiej akceptacji, dostrzeganie sukcesów rówieśników może pozwolić zrozumieć, że ta dziedzina ludzkiej aktywności jest tak samo ważna dla społeczeństwa jak inne zawody, a przy tym wymaga talentu i sporej pracy. Możliwe jest też, choć nie dzieje się tak często, że poprzez obserwację pracy uzdolnionych jednostek pozostali zaczną stawiać wyższe wymagania muzykom i muzyce, co będzie stanowić istotny krok w kierunku wykształcenia krytycznych odbiorców.

Nie godzę się z poglądem, że nauczyciel muzyki, który nie śpiewa na żywo, naturalnie, tylko korzysta z materiałów dydaktycznych, multimedialnych, jest profesjonalistą. Zbyt duży jest dystans pomiędzy odtworzonym wykonaniem zawodowym a emocjonalnym śpiewem (nawet amatorskim). Nie można „integrować się z maszyną”, nie jest możliwe też konkurowanie z nią. Naśladowanie staje się sztuczne. Taki sposób kształcenia ekspresji wokalne prowadzi raczej do zahamowania zainteresowania uwagi uczniów. Wycofywanie się ze śpiewania na żywo, przy okazji ceremonii, świąt, ale i przy integracji lub spędzaniu wolnego czasu, powoduje ogólne ograniczanie wykorzystywania muzyki. Wspólnego muzykowania z okazji uroczystości i innych okazji, śpiewania dla przyjemności nie zastąpią obejrzone ballady, imprezy biesiadne, koncerty czy wysłuchane nagrania. Śpiew jest przede wszystkim formą ekspresji, jego percepcja jest daleko mniej

istotna. Utrwaliła się myśl św. Augustyna: „Kto śpiewa – ten dwa razy się modli”. Muzyka stworzona jest do wyrażania uczuć, emocji i taki też powinien być kierunek edukacji. Z tych względów model kształcenia wokalne dzieci i młodzieży budzi zastrzeżenia. Z jednej strony, według tradycyjnych zasad, oparty jest na pracy nauczyciela z „żywym” instrumentem, na dążeniu do opanowania właściwej intonacji, emisji głosu, dykcji, interpretacji – co jest prawidłowe. Z drugiej jednak strony łączy się często to tradycyjne ujęcie z nagraniem playbackiem (podkładem muzycznym), nie zawsze zgodnym z zasadami kształcenia wokального.

W pracy zespołu wokального bierze się pod uwagę tak zwane kształcenie techniczno-artystyczne, które obejmuje indywidualną i zbiorową emisję głosu, elementy solfeżu i wiedzy o muzyce, czytanie utworu w grupach głosowych, łączenie partii głosowych, pracę nad interpretacją utworu, korekty muzyczne, próby generalne i wykonanie artystyczne podczas występu. Jeśli chodzi o repertuar, dobierany jest on do możliwości wokalnych członków zespołu, zależy też od preferowanego rodzaju muzyki. Zespoły wokalne najczęściej występują okolicznościowo na terenie szkoły, czasami poza jej terenem, biorą także udział w różnego rodzaju festiwalach, festynach czy konkursach (np. wojewódzkie przeglądy chórów szkolnych, Harcerski Festiwal Kultury Młodzieży Szkolnej w Kielcach, Festiwal Piosenki Dziecięcej w Koninie, Międzynarodowy Festiwal Folklorystyczny w Zielonej Górze itd.).

Dawniej nauczyciel częściej akompaniował uczniom na żywo na instrumencie, na przykład na fortepianie, gitarze czy akordeonie. Częstokroć w tym charakterze brał udział z uczniami w konkursach czy przeglądach. Zwykle korzystał ze śpiewników z zapisem nut i tekstów, uczył krok po kroku melodii, poświęcając szczególną uwagę ćwiczeniom emisyjnym, tym samym musiał się wykazywać profesjonalizmem dydaktyczno-artystycznym. Współcześnie wykorzystywane są gotowe nagrania na CD, podkłady akompaniamentów,

co powoduje wierne odtworzenie przez członka zespołu wzoru i nie daje możliwości interpretacji. Często takim wykonaniom towarzyszy wibracja „przydechem” i inne efekty.

Kult gwiazdorstwa estradowego przeszczepiony przez menadżerów rozrywki na dzieci ujawnia się w manierycznych ruchach dziecka podczas śpiewania, w mimice podpatrzonej u piosenkarek nie najwyższej kategorii, w „dorosłym” głaskaniu lub... gryzieniu włosów, czasem w dwuznacznym pomrukiwaniu – wszystko to rodem z arsenału środków rozrywkowo-kabaretowej estrady, jakże dalekich od naturalnych, spontanicznych w zabawie gestów i ruchów dziecka⁷².

W proponowanych programach uwzględnia się aktywność wokalną poprzez śpiewanie piosenek patriotycznych, ludowych, turystycznych i młodzieżowych. Treści piosenek i sposób ich wykonywania, zarówno z wychowawczego punktu widzenia, jak i z perspektywy aktywności ekspresyjnej młodych ludzi, przynoszą niewątpliwe korzyści. Brakuje przy tym jednak, tak w treściach programowych, jak i w świadomości nauczycieli, wskazówek dotyczących emisji i higieny głosu. O potrzebie umiejętnego kierowania ekspresją wokalną, o konieczności odpowiedniego doboru repertuaru i kształtowania nawyków wokalnych można przeczytać w literaturze, choć opracowania na ten temat są wciąż nieliczne i nie są traktowane jako pozycje obowiązkowe⁷³.

⁷² L. Markiewicz, *Wychowanie muzyczne w szkole a mass media*, [w:] *Edukacja muzyczna...*, s. 63. Choć, jak zauważa autor, z drugiej strony „niewątpliwym mankamentem naszego systemu i programów kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego jest brak jakiegokolwiek formy zaznajamiania ze stylami i rodzajami muzyki rozrywkowej, aczkolwiek przyznać trzeba, że są one efemerydalne, sezonowe i jako takie nie przystają do programów kształcenia opartych z reguły na zjawiskach sprawdzonych i utrwalonych tradycją” (tamże, s. 67).

⁷³ Zob. w tym zakresie m.in. H. Laskowska, *Podstawy emisji głosu*, Bydgoszcz 2000; A. Wieloch, *Śpiew a nowe założenia edukacji estetycznej*, [w:] *Muzyka środkiem...*; *Profilaktyka i rehabilitacja głosu, mowy*, red. L. Kataryńczuk-Mania, I. Kowalkowska, Zielona Góra 2006; J. Gałęska-Tritt, *Kształcenie głosu dziecka w śpiewie zespołowym*, Warszawa 1985; B. Tarasiewicz, *Mówię i śpiewam świadomie*, Kraków 2006.

Scenariusze zajęć, strategie edukacyjne sprawdzają się w pracy nie tylko z zespołami wokalnymi, chóralnymi, ale również z wokalo-instrumentalnymi, instrumentalnymi czy tanecznymi. Poziom artystyczny zespołów zależy od zaangażowania, wiedzy, kompetencji artystycznych i doświadczenia nauczyciela, ale także od predyspozycji i umiejętności muzycznych członków zespołów.

Pluralistyczna koncepcja wychowania muzycznego (traktująca je jako środek kształtujący wrażliwość muzyczną) zakłada wykorzystywanie podczas lekcji muzyki wielu różnych rodzajów aktywności w zależności od fazy rozwoju muzycznego uczniów, ich zainteresowań i preferencji. W młodszych klasach więcej czasu poświęca się śpiewaniu piosenek, ruchowi przymuzyce i muzykowaniu⁷⁴, natomiast w klasach starszych uwaga skupiona jest na percepcji muzyki, na wiedzy muzycznej, śpiewaniu i muzykowaniu. Rozkład treści muzycznych, na które składają się różne rodzaje muzyki (muzyka elementarna, ludowa, artystyczna) oraz wiadomości muzyczne, uwzględnia zasadę stopniowania trudności.

Znany brytyjski znawca edukacji muzycznej, K. Swanwick⁷⁵, wyróżnia następujące powinności nauczyciela, przynoszące korzyści uczniom:

1. Traktowanie muzyki jako dyskursu. Autor wskazuje na „poddanie się intuicji”, doświadczanie „dźwięku” jako formy ekspresyjnej. Nie należy też dostarczać uczniom gotowych schematów analitycznych. To uczeń ma odkrywać⁷⁶.

2. Dbałość o uczestnictwo uczniów w muzycznym dyskursie. Każda z form – tworzenie, odtwarzanie i słuchanie muzyki – posiada indywidualną specyfikę, obejmuje różne obszary kompetencji

⁷⁴ L. Kataryńczuk-Mania, *Wychowawcze aspekty...*

⁷⁵ Autor wydał wiele interesujących prac, m.in. *Popular Music and the Teacher*, Oxford 1968; *A Basis for Music Education*, Windsor 1979; *Music, Mind and Education*, London 1988 i in.

⁷⁶ K. Swanwick, *Teaching music...* s. 44.

muzycznych, zdolności i zainteresowań, ułatwia dokonywanie własnych wyborów artystycznych. Muzyka, zdaniem K. Swanwicka, nigdy nie jest monologiem. Osiągnięcia uczniów uwarunkowane są ich ciekawością, dążeniem do zdobycia kompetencji, naśladownictwem i potrzebą interakcji społecznych⁷⁷.

3. Biegłość (jako podstawa i cel). Nauczyciele powinni zwracać uwagę na potrzebę nabywania doświadczeń i umiejętności muzycznych (muzykowania) bardziej niż na konieczność osiągnięcia sprawności posługiwania się notacją muzyczną czy prezentowania wiedzy muzycznej. Muzyczna biegłość jest ważniejsza od znajomości nut, co jest ważne także w takich dziedzinach muzyki, jak: jazz, muzyka komputerowa czy muzyka ludowa. Zdaniem autora, marginalnie traktuje się grę ze słuchu lub improwizację⁷⁸.

Mechanizmy funkcjonowania doświadczenia muzycznego, określone przez K. Swanwicka, dotyczą materiału, ekspresji, formy i wartości (stanowią one przejaw zasadniczych procesów metaforycznych). Dźwięki są słyszane jako formy ekspresyjne, znaki. Stają się melodią. Formy ekspresyjne tworzą nowe związki, zatem muzyka żyje własnym życiem. Nowa forma łączy się z minionymi doświadczeniami, muzyka ożywia świat uczuć⁷⁹.

Z polskich poszukiwań badawczych i praktyki wynika, że podczas lekcji muzyki (których liczbę przecież zmniejszono w programach nauczania) nie ma, niestety, miejsca, czasu i warunków na wszelakie improwizacje czy poszukiwania i eksperymenty muzyczne. Wydaje się, że takie skuteczne działania mogłyby odbywać się podczas warsztatów muzycznych, w ramach dodatkowych artystycznych zajęć pozalekcyjnych.

⁷⁷ Tamże, s. 53-55.

⁷⁸ Tamże, s. 53, 54.

⁷⁹ Tamże, s. 15 i nast. Zob. również A. Białkowski, *Edukacja muzyczna jako dyskurs*, [w:] *Sacrum – sztuka – wychowywanie*, red. W.A. Sacher, Kraków 2006, s. 75-89.

Gotowość, merytoryczne przygotowanie, dobry kontakt z uczniami, zaangażowanie, sposób myślenia i działania pozwalają nauczycielowi muzyki organizować nauczanie, „w którym pulsuje życie i radość, nie ma nudy i szarżyzny, nie ma szablonowej rutyny, gdzie panuje twórczość”⁸⁰.

Metoda Emila Jaquesa Dalcroze’a znana jest w Polsce od dawna. Uznawana jest za jedną z najpełniejszych metod wychowania przez sztukę. W warunkach polskich kształtowała się od lat międzywojennych i po drugiej wojnie światowej. Znaczącą rolę przypisuje się działalności pedagogicznej Janiny Mieczysławskiej, Marii Wieman, Marii Cukierówny, Jadwigi Grafczyńskiej i innych. Szwajcarski muzyk i pedagog uważał, że „celem rytmiki jest wyrażanie ruchami ciała znaczeń zawartych w muzyce”⁸¹. Aktywność ruchowa ma polegać na umuzykalnianiu, głębokim przeżywaniu i doświadczaniu muzyki całym ciałem. E.J. Dalcroze opracował gesty zgodne z emocjonalnym wyrazem muzyki, zaczerpnięte z rzeźby greckiej. Początkowo było ich 20, potem liczbę ruchów stopniowo rozszerzano, wprowadzając elementy tańca ludowego i ruchy naturalne. W działaniach muzyczno-ruchowych, według E.J. Dalcroze’a, ważne jest dokładne przełożenie języka muzycznego na język ruchu, „aby nasze ciało stało się muzyką”. Wyrażanie muzyki ruchem rozwija muzyczne uzdolnienia, kształci i wychowuje. Najważniejszymi celami metody są:

1. rozwijanie wrażliwości muzycznej w całym organizmie,
2. tworzenie poczucia porządku i równowagi po obudzeniu wszystkich sprawności motorycznych,
3. rozwijanie wyobraźni⁸².

⁸⁰ J. Zborowski, *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, Warszawa 1986, s. 46.

⁸¹ E.J. Dalcroze, *Pisma wybrane*, Warszawa 1992, s. 63.

⁸² E. Jakubowska, *Rytmika Dalcroze’a*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 4, s. 110.

W metodzie obowiązują trzy formy nauczania muzyki: rytmika, kształcenie słuchu (solfeż) i improwizacja. W edukacji, rehabilitacji i kompleksowej terapii wykorzystuje się elementy rytmiki, zwłaszcza w pedagogice specjalnej i rehabilitacji wad rozwojowych, zaburzeń nerwicowych, emocjonalnych, zachowań i terapii uzależnień. Ćwiczenia rytmiczne obejmują dwa działy, które związane są z wychowaniem i rozwojem muzycznym (uwrażliwianie na różne elementy muzyki) i wartościami ogólnowychowawczymi.

Małgorzata Kronenberger w *Rytmice* proponuje wszechstronne możliwości wykorzystania w różnych dziedzinach rytmiki dalcro-zowskiej, aby wzbogacić warsztat pracy nauczyciela⁸³. Bogatą ofertę metodyczną gimnastyki rytmu dla dzieci proponują Maria Dąbrowska i Jadwiga Grafczyńska⁸⁴.

W latach 60. system Carla Orffa, jako nowy sposób kształcenia muzycznego, wzbudził zainteresowanie wśród pedagogów polskich. Od początku lat 70. elementy Schulwerku C. Orffa zaczęły się pojawiać w podręcznikach nauczania muzyki. Wydano szereg monografii, między innymi Z. Burowskiej, *Współczesne systemy wychowania muzycznego*⁸⁵, M. Przychodzińskiej, *Muzyka i wychowanie*⁸⁶, *Dziecko i muzyka*⁸⁷ i *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*⁸⁸. Dzięki Urszuli Smoczyńskiej-Nachtman, aktywnej propagatorce idei Orffa, w roku 1992 została wydana polska adaptacja Schulwerku pod tytułem *Muzyka dla dzieci*. W przedmowie autorka napisała: „niniejsza adaptacja oparta jest na rdzennie polskim

⁸³ M. Kronenberger, *Rytmika*, Łódź 2006.

⁸⁴ M. Dąbrowska, J. Grafczyńska, *Zabawy rytmiczne i umuzykalniające dla dzieci*, Warszawa 1974.

⁸⁵ Z. Burowska, *Współczesne systemy...*

⁸⁶ M. Przychodzińska, *Muzyka i wychowanie*, Warszawa 1969.

⁸⁷ Taż, *Dziecko i muzyka*, Warszawa 1973.

⁸⁸ Taż, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*, Warszawa 1979.

materiale słownym i muzycznym. Zgodnie z ideą Carla Orffa, sięga do korzeni naszej kultury – starych pieśni ludowych, zwyczajów i zabaw dziecięcych⁸⁹. Inna publikacja z tego obszaru to *Orkiestra dziecięca* Małgorzaty Komorowskiej⁹⁰, składająca się z dwóch części. Według autorki, „zabawa w orkiestrę” dostępna jest dla wszystkich dzieci, zarówno uzdolnionych muzycznie, jak i tych mniej zdolnych. Celem jej organizacji nie jest szkolenie zespołu w celu osiągnięcia artystycznej doskonałości. W myśl tego założenia ważniejszy będzie sam proces zespołowego muzykowania niż jego rezultat ostateczny⁹¹.

Kolejna propozycja to instrumentarium Orffa w szkole Krystyny Stasińskiej⁹² z bogatą ofertą twórczych ćwiczeń i możliwości ich wykorzystania podczas grania na instrumentach.

Pedagogiczne zasady elementarnego wychowania muzyczno-ruchowego, według C. Orffa, określił Coloman Kallos. Obejmują one:

1. Całościowy aspekt elementarnego wychowania muzycznego. W centrum znajduje się poruszający się „z siebie”, grający, mówiący, muzykujący i tańczący człowiek [...].
2. Jedność muzyki, mowy i ruchu [...].
3. Instrumenty jak „aparat ćwiczeniowy” w pierwszych doświadczeniach [...].
4. Znaczenie improwizacji [...].
5. Socjalne aspekty poprzez grę zespołową [...].
6. Otwarta zasada lekcji – stworzenie przestrzeni do zabawy i autonomii [...]. Zasady grania i improwizowania: a) granie, b) wypróbowywanie i badanie – odkrywanie tego, co nowe a obce [...].
7. Dramaturgia lekcji [...]. Tematy lekcji powinny wyzwalać w dziecku potrzebę stawiania pytań i zachęcać do poszukiwania i odkrywania.
8. Redukcja i elementaryzacja [...]⁹³.

⁸⁹ U. Smoczyńska-Nachtman, dz. cyt., s. 6.

⁹⁰ M. Komorowska, *Orkiestra dziecięca*, Warszawa 1978.

⁹¹ Tamże, s. 5.

⁹² K. Stasińska, dz. cyt.

⁹³ C. Kallos, *Pedagogika Carla Orffa w działalności Instytutu C. Orffa*

W systemie Orffa tworzenie, odtwarzanie, słuchanie i ruch stanowią nierozdzielalną całość. Od 1990 roku w Polsce, dzięki U. Smoczyńskiej-Nachtman, odbywały się seminaria dla nauczycieli wychowania muzycznego. W roku 1994 założono przy Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie Studium Carla Orffa, które działało przez 12 lat. Polskie Towarzystwo Carla Orffa (www.orff.pl) powstało w 1994 roku i do dzisiaj organizuje warsztaty oraz seminaria dla nauczycieli⁹⁴.

Z. Kodaly, węgierski kompozytor, etnograf i językoznawca stworzył taki system powszechnego wychowania muzycznego na Węgrzech, który obejmuje śpiewanie pieśni jako bezpośredni sposób komunikowania się z muzyką i uczenia się jej. Wielkie znaczenie w koncepcji kodalyowskiej ma dobór repertuaru, systematyczne doskonalenie słuchu muzycznego, zwłaszcza umiejętności czytania nut i czystej intonacji (drogą od metody relatywnej do absolutnej) oraz przejście od wychowania „do muzyki” do wychowania „przez muzykę”. Według Z. Kodaly’ego, wartość muzyki możliwa jest tylko dzięki systematycznej pracy muzycznej od wczesnego dzieciństwa⁹⁵.

Koncepcja E.E. Gordona, dotycząca teorii nauczania i uczenia się muzyki została szczegółowo opisana w publikacjach *Zanurz się w program nauczania muzyki*⁹⁶ i *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*⁹⁷. Według E.E. Gordona, autora licznych publikacji i testów uzdolnień muzycznych, kluczowym

Uniwersytetu „Mozarteum” w Salzburgu, [w:] *Kultura – aktywność artystyczna dziecka*, red. B. Muchacka, R. Ławrowska, Kraków 2008, s. 77-78.

⁹⁴ Pełną bibliografię prac obcojęzycznych można uzyskać na stronie: <http://www.orff-zentrum.de/forschung.biblio.asp> [data dostępu: 17.02.2009].

⁹⁵ *Zoltan Kodaly i jego pedagogika muzyczna*, red. M. Jankowska, W. Jankowski, Warszawa 1990.

⁹⁶ E.E. Gordon, D.G. Woods, *Zanurz się w program nauczania muzyki*, Bydgoszcz 1999.

⁹⁷ E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, Bydgoszcz 1999.

pojęciem jest audiacja, która oznacza myślowe przetwarzanie muzyki, rozumienie i słuchowe jej wyobrażanie.

Audiacja zachodzi wtedy, gdy muzyka jest słyszana i rozumiana przez umysł, mimo że nie jest obecna, a nawet nigdy nie była obecna w fizycznym otoczeniu odbiorcy. Percepcja słuchowa natomiast ma miejsce, gdy badany słyszy dźwięki, które realnie istnieją w jego otoczeniu⁹⁸.

Według autora koncepcji, który określił siedem typów i sześć stadiów audiacji, najważniejszy dla kształcenia muzycznego jest okres do dziewiątego roku życia. Podstawowym elementem w pracy umuzykalniającej jest nauczanie motywów tonalnych i rytmicznych. Improwizacja i twórczość również ujęte w koncepcji, mogą być nauczane w sposób pośredni, na bazie opanowanych poziomów słuchowo-głosowych i skojarzeń słownych w dziedzinie uczenia się różnicowania⁹⁹.

W Polsce od roku 1996 istnieje Towarzystwo Edwina Gordona z siedzibą w Bydgoszczy. Propagatorką jego metody jest Ewa Zwolińska z Uniwersytetu w Bydgoszczy¹⁰⁰.

3.2. Obszary tematyczne

Analizując podręczniki pod kątem zawartych treści, należy stwierdzić, że wszystkie uwzględniają podstawę programową Ministerstwa Edukacji Narodowej. W obszarze tematycznym, w ujęciu ogólnym, znajdują się zagadnienia związane z dziejami kultury muzycznej polskiej i innych narodów, folklorem, wiedzą muzyczną (formy, gatunki muzyczne, instrumenty, zespoły muzyczne, terminologia) i literaturą muzyczną.

⁹⁸ Tenże, *Umuzykalnianie niemowląt i małych dzieci*, Kraków 1997, s. 22.

⁹⁹ M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn 2001, s. 134.

¹⁰⁰ *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. E. Zwolińska, W. Jankowski, Bydgoszcz 1995; *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, red. E. Zwolińska, Bydgoszcz 1997.

Wacław Panek w podręczniku do gimnazjum *Świat muzyki*¹⁰¹ w sposób przejrzysty i bardzo wnikliwy pod względem merytorycznym przedstawia treści, poczynawszy od prehistorycznych źródeł muzyki, poprzez starożytność (*Muzyka i wszechświat*), średniowiecze (*Tysiąclecie, które uwiło nam gniazdo*), renesans (*Odrodzenie zapomnianego piękna*), barok (*Ozdobna sztuka przepychu*), klasycyzm (*Prostota i wdzięk*), romantyzm (*W poszukiwaniu wolności i tożsamości*), aż do wieku XX (*Muzyka współczesna*). Cenny dla podręcznika jest także *Kalendarz epoki*, w którym opracowano hasła z: muzyki polskiej i europejskiej, kultury, nauki i historii. W ten sposób uczeń może porównać swoją wiedzę muzyczną ze zdobytymi już wiadomościami z innych przedmiotów, takich jak historia czy język polski.

Podobny charakter posiada podręcznik Eugeniusza Wachowiaka, długoletniego i doświadczonego pedagoga. W podręczniku ćwiczeniowym *Słuchanie Muzyki. Zeszyt muzyczny – gimnazjum* znajdują się utwory muzyczne, które uczeń może analizować wraz z nauczycielem pod względem budowy, stylu, gatunku, charakteru i brzmienia. Autor podkreśla różne funkcje muzyki, przybliża inspiracje kompozytorskie, muzykę rozrywkową i repertuar pieśniowy – patriotyczny i różnych epok. Dodatkiem do podręcznika jest zeszyt ćwiczeń do pisemnych odpowiedzi i poradnik dla nauczyciela.

Z obserwacji i praktyki wynika, że nauczyciel ma mało czasu na zrealizowanie tak bogatych treści i na działania muzyczne (śpiewanie, muzykowanie czy tworzenie).

Muzyka Małgorzaty Rykowskiej i Zbigniewa Szałki¹⁰² obejmuje takie tematy, jak: *Wielcy kompozytorzy* (siedmiu, w tym trzech polskich), *Formy muzyczne*, *Zasady muzyki i element y dzieła muzycznego*, *Folklor*,

¹⁰¹ W. Panek, *Świat muzyki*, Warszawa 2009.

¹⁰² M. Rykowska, Z. Szałko, *Muzyka. Podręcznik do gimnazjum*, Gdynia 2008.

Muzyka rozrywkowa i jej rodzaje, Wokół muzyki (m.in. wykonawcy), *Muzyka potrafi opowiadać, Instrumenty muzyczne, Uczymy się grać na instrumentach, Gramy na instrumentach, Ćwiczenia utrwalające śpiewanie, Śpiewnik i Słowniczek muzyczny*. Podręcznik jest bogaty w wiadomości i zadania, zatem nauczyciel muzyki musi być rzetelnie przygotowany do zrealizowania w krótkim czasie tylu treści.

Przygotowane podręczniki wraz z pakietami edukacyjnymi do nauczania muzyki są profesjonalne i opracowane przez bardzo dobrych specjalistów. Według mnie, za jedyny ich mankament uznać można zbyt mały nacisk na twórczość naszych polskich kompozytorów, muzyków i na zachęcanie do działań twórczych, doświadczania muzyki.

3.3. Nauczyciel muzyki jako integrator

O integracyjnej roli nauczyciela muzyki, czyli roli, w której sięga on po różnorodne środki, formy i treści, mówić można w dwóch wymiarach. Po pierwsze – wewnętrznym, dotyczącym wyłącznie obszaru szeroko rozumianego dyskursu muzycznego. Ten rodzaj integracji jest niejako naturalny, nieodzowny, gdyż formy aktywności muzycznej wzajemnie się przenikają, warunkują. Skuteczny, świadomy i kompetentny nauczyciel muzyki potrafi je umiejętnie łączyć, w pełni wykorzystując korzyści, jakie niosą dla edukacji i procesu wychowania¹⁰³. Dodać należy, że integracja form aktywności znacznie podnosi atrakcyjność przekazu oraz skuteczność oddziaływań.

O drugim wymiarze integracji mówić można w przypadku edukacji międzyprzedmiotowej. Chodzi więc nie tylko o nauczyciela nauczania zintegrowanego, ale także o współpracujących ze sobą nauczycieli różnych dyscyplin na wyższych etapach edukacji. Integracja różnych treści i form może się odbywać zarówno poprzez specjalne

¹⁰³ P.S. Campbell, *Musician and Teacher. An Orientation to Music Education*, New York-London 2008, s. 142, 143.

ścieżki edukacyjne, jaki po prostu poprzez współpracę. Wymaga to od nauczyciela muzyki pojmowania możliwości integracyjnych muzyki, ale przede wszystkim świadomości jej walorów edukacyjno-wychowawczych – umiejętne wykorzystanie muzyki czy, ogólniej, sztuki w przekazie pozaestetycznym może ułatwić transmisję treści, a także wpłynąć na skuteczność prezentacji modeli zachowań i wzorców interakcji społecznych¹⁰⁴.

Można również ujmować integracyjną rolę nauczyciela w sposób specyficzny jako tego, który łączy uczniów w ramach dyskursu muzycznego i edukacyjnego. Jest on wówczas osobą, która potrafi osiągnąć porozumienie z uczniami co do celów, jakie chcą wspólnie osiągnąć, umie zadbać o wspólny szacunek, aktywnie słuchać, być asertywnym i negocjować (współdziałać). Powinien postępować uczciwie, bez narzucania i manipulowania, aprioryczności i pogardy dla odmienności gustów, otwarcie wyrażać swoje uczucia pozytywne i negatywne, jak i argumentować umiejętnie swoje zdanie, stanowisko.

4. Nauczyciel muzyki w muzykoterapii edukacyjnej

4.1. O potrzebie działań muzykoterapeutycznych w szkole

W okresie doniosłych przemian humanistycznych epoki cywilizacji naukowo-technicznej pedagogika holistyczna dąży do zjednoczenia w procesie dydaktyczno-wychowawczym aspektów duchowych, psychologicznych, energetycznych oraz somatycznych, aby osiągnąć wszechstronny, najbardziej efektywny rozwój osobowości wychowanków. Wykorzystuje przy tym zarów-

¹⁰⁴ Nie należy zapominać o jeszcze jednym, integracyjnym wymiarze samej muzyki, a więc i edukacji muzycznej – międzykulturowym. Sztuka muzyczna pełna jest wzajemnych oddziaływań, inspiracji, a przy tym może stanowić doskonałą platformę uczącą o różnicach. Zob. P. Fletcher, dz. cyt., s. 94 i n.

no osiągnięcia współczesnych nurtów psychoterapii (Rogers, Pearis, Maslow i inni), psychologii humanistycznej oraz Pedagogiki Teonomicznej¹⁰⁵.

Wymagania współczesnej pedagogiki stawiają przed nauczycielem nowe wyzwania – spełniony jako człowiek, spełni się jako nauczyciel-mistrz dla ucznia, ten zaś postrzegać go będzie wieloaspektowo. Taki postulat formułuje właśnie pedagogika holistyczna, której głównym założeniem jest poznawanie osobowości, warunków środowiskowych, trudności i przeszkód życiowych, odbywające się na drodze akceptacji, współpracy i partnerstwa.

Współczesna polska szkoła nie nadąza jednak za tymi potrzebami, gdyż musiałaby godzić powyższe założenia (co do słuszności których nauczyciele zasadniczo nie mają zastrzeżeń) z tym, co jest oficjalnie narzucone przez program edukacji. Andrzej Szyszko-Bohusz, cytowany powyżej przedstawiciel polskiego nurtu pedagogiki holistycznej, podkreśla – jego zdaniem drastycznie – „przeładowanie materiałem do opanowania, które zdaje się przekraczać możliwości ucznia. Towarzyszą zaś temu różne zjawiska społeczne, ujawniające się w szkole i poza nią. Poczynając od wskazań zniechęcenia, buntu, nudy, frustracji – rodzącej agresję, przemoc, poszukiwanie kompensacji w alkoholu, narkotykach do przestępczości”¹⁰⁶. Ten stan swoistego napięcia, wywoływany koniecznością realizacji zadań stawianych zewnątrz, zarówno przez uczniów, jak i przez nauczycieli, jest wzmacniany – zdaniem autora – stosowaniem metod, które z pedagogiką wszechstronnego rozwoju nie mają wiele wspólnego. A. Szyszko-Bohusz pisze:

metoda pochwały, zachęty, nagrody stosowana jest przez nauczycieli nader skąpo, marginalnie – natomiast nadużywanie metody nacisku, kary, groźby,

¹⁰⁵ A. Szyszko-Bohusz, *Pedagogika holistyczna w okresie przemian współczesnej humanistyki*, [w:] *Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie*, red. J. Gnitecki, Olsztyn-Poznań 2002, s. 40.

¹⁰⁶ Tamże, s. 40.

w rezultacie których w osobowości wychowanków rodzi się lęk, złość, nawet nienawiść do formalistycznych i bezwzględnych, zwalczających samodzielność myślenia oraz inwencję „belfrów” – stało się, niestety, zjawiskiem nader powszechnym¹⁰⁷.

Nawet jeśli tak wyrażony pogląd można uznać za dość skrajnie ilustrujący trudne zjawiska emocjonalne, nie da się zaprzeczyć, że życie szkolne obfituje w sytuacje stresowe, a zdarzenia i działania rozładowujące napięcie, obniżające poziom stresu są niepomierne rzadsze.

Głęboki kryzys pedagogiczny, który obserwujemy obecnie, swoje źródło ma także w procesie rozkładu, jaki dotknął rodzinę – szczególnie jej autorytet – oraz szkołę. Oba podstawowe środowiska, a zarazem ogniwa kluczowe w procesie rozwoju i wychowania ucznia nie są dziś w stanie w wielu, niestety, przypadkach zaspokoić podstawowych, najważniejszych potrzeb psychicznych młodego człowieka, na przykład pragnienia miłości czy bezpieczeństwa.

Oprócz uczniów na wskazane wyżej zjawiska stresujące narażeni są również nauczyciele, którzy w tak ukształtowanej rzeczywistości nie potrafią się odnaleźć, a przecież – przez sam oczywisty fakt pracy – odgrywają w niej istotną rolę. Ważne zatem jest, aby dążyć do właściwej diagnozy i wybrania odpowiedniej, nowoczesnej drogi profilaktyczno-terapeutycznej.

Warto zatem poświęcić uwagę terapeutycznej funkcji muzyki, jej miejsce wśród innych form terapii, a przede wszystkim możliwościom jej wykorzystania przez właściwie dobrane elementy działań i tworzenie sprzyjających owym działaniom sytuacji. Rozwiązania takie wymagają określenia przede wszystkim elementów muzykoterapii w pracy nauczyciela muzyki.

¹⁰⁷ Tamże, s. 41.

4.2. Muzykoterapia – zarys terminologii

W pierwszym rzędzie należy skupić uwagę na psychologiczno-pedagogicznej podstawie muzykoterapii. Stanisław Pużyński definiuje muzykoterapię jako wykorzystywanie leczniczych właściwości muzyki w celu stworzenia lub zwiększenia oddziaływania terapeutycznego. Muzykoterapia wpływa na procesy emocjonalne, stany psychiczne, a także na procesy fizjologiczne – na funkcje ruchowe i wegetatywne. Może działać uspokajająco, usypiająco, rozluźniająco, pobudzająco, aktywizująco i porządkująco. Może wywoływać zmiany nastroju i sprzyjać odreagowaniu. Rozwija wrażliwość estetyczną, dostarcza nieznanych przeżyć i satysfakcji. Lecznicze właściwości muzyki są wykorzystywane w różnych dziedzinach medycyny, szczególnie w psychiatrii (leczenie psychoz, nerwic, chorób psychosomatycznych). Muzykoterapię stosuje się indywidualnie i grupowo, w postaci receptywnej (percepcja muzyki) lub aktywnej (wykonywanie muzyki, ruch, taniec). Bywa łączona z innymi metodami terapeutycznymi¹⁰⁸.

Według Tadeusza Natansona,

muzykoterapia jest jednym spośród działań zmierzających w kierunku rehumanizacji współczesnego życia przez wielostronne wykorzystywanie wielorakich walorów substancji muzycznej w celu ochrony i przywracania ludzkiego zdrowia oraz w celu wywierania korzystnego wpływu na współkształtowanie zarówno środowiska, w którym człowiek żyje i działa, jak i na panujące w nim stosunki międzyludzkie¹⁰⁹.

Współczesna muzykoterapia rozwija się w następujących kierunkach:

1. psychosomatycznym (zakładającym podtrzymywanie psychiczne pacjenta oraz regulowanie czynności wegetatywnych organizmu);

¹⁰⁸ *Leksykon Psychiatrii PZWL*, Warszawa 1993.

¹⁰⁹ T. Natanson, *Muzyczna profilaktyka w procesie nauczania-wychowania. Wybrane refleksje teoretyczne*, „Zeszyty Naukowe” 1988, nr 5, s. 121.

2. psychologicznym (wpływy emocjonalne, komunikacyjno-interakcyjne, poznawcze, humanistyczne);

3. psychomotorycznym (terapia muzyką zaburzeń motoryki ciała; muzyka jako czynnik porządkujący i stymulujący ruch);

4. pedagogicznym (muzyka jako czynnik terapeutyczny w różnych dysfunkcjach psychofizycznych dzieci i młodzieży oraz w kłopotach natury dydaktyczno-wychowawczej, zbliżony do nurtu psychologicznego)¹¹⁰.

Muzykoterapia grupowa jako jedna z form terapii kompleksowej stosowana jest w Klinice Nerwic Instytutu Psychoneurologicznego w Warszawie¹¹¹. Pierwsza faza leczenia umożliwia pacjentowi ujawnienie swoich uczuć, obaw poprzez wypowiedzenie strachu, winy, wrogości i zaapelowanie o pomoc, poparcie. W tej części terapii stosuje się metody odreagowująco-wyobrażeniowe, aktywizujące emocjonalnie pacjenta, stwarzające możliwość jego eksploracji. Drugim etapem jest aktywne przekształcanie siebie i otoczenia. Pacjent słucha muzyki przez około 10 minut, ma czas na refleksję. Własne odczucia może zilustrować na dowolnie wybranym instrumencie. W kolejnej aktywnej części wykorzystuje się całe spektrum instrumentów orffowskich. Tu stosowane są metody treningowe, elementy psychodramy, pantomimy. Pacjenci uczą się między innymi empatii czy przeciwstawiania się osobom znaczącym.

Doświadczony terapeuta i autor wielu publikacji na temat muzykoterapii, Heinrich van Deest, uważa, że muzykoterapia umożliwia:

1. komunikację niewerbalną;
2. transformację złych doświadczeń w dobre;
3. spontaniczne działanie, improwizację;
4. przepracowanie problemów bez używania słów;

¹¹⁰ E. Galińska, *Z zagadnień muzykoterapii*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990.

¹¹¹ *Taż*, *Podstawy teoretyczne muzykoterapii*, „Zeszyty Naukowe” 1978, nr 17, s. 81-87.

5. tworzenie symboli;
6. doświadczenie odrębności własnej osoby;
7. zbieranie całościowych doświadczeń;
8. odreagowanie emocji;
9. realne spotkanie między osobami¹¹².

Terapia muzyką to ukierunkowane działanie, oparte na określonych założeniach teoretycznych, skierowane na konkretne cele terapeutyczne.

Z. Konaszek¹¹³ wyróżnia na gruncie muzycznej pedagogiki terapeutycznej trzy cele zajęć muzycznych:

1. terapeutyczne;
2. ogólnorozwojowe;
3. umuzykalniające.

Celom terapeutycznym służą wszystkie działania terapeutyczne skierowane na dzieci (szczególnie niepełnosprawne); powinny być one dostosowane do potrzeb i możliwości dziecka. Muzyka osiąga cel terapeutyczny poprzez zróżnicowanie form muzykoterapii, wywołując różne reakcje w ustroju psychosomatycznym człowieka. Ta forma sztuki jest czynnikiem prowadzącym do zmian w stosunku do świata i ludzi, pobudza do odczuwania piękna, uwolnienia się od nurtujących myśli, usuwa poczucie osamotnienia, wyobcowania i zbędności, stwarza atmosferę akceptacji i tolerancji.

Cele ogólnorozwojowe nastawione są na kształcenie poznawcze, emocjonalne i ruchowe. Muzyka jest nośnikiem informacji i znaczeń ważnych zarówno dla dziecka, jak i dla pedagoga – terapeuty. Biorąc udział w procesach przyjmowania, przetwarzania i generowania informacji, prowadzi do nowych poszukiwań.

¹¹² M. Dobson, *Tajemnice i możliwości muzykoterapii*, „Wspólne Tematy” 1999, nr 7-8.

¹¹³ Z. Konaszek, *Miejsce i znaczenie muzyki w pedagogice terapeutycznej*, „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME” 1985, nr 3-4, s. 16.

Cele umuzykalniające dotyczą rozwijania umiejętności muzycznych (słuch wysokościowy, poczucie rytmu i tempa, pamięć muzyczna, kształcenie wrażliwości muzycznej oraz zamiłowania do muzyki). W kontakcie z muzyką dążenie do tych celów towarzyszy dziecku, powodując przeżywanie piękna, rozbudzając potrzebę tworzenia i uczestniczenia w różnych formach muzycznych. Ujawniają się przy tym jego wewnętrzne uczucia, przeżycia i doznania.

4.3. Terapeutyczne walory muzyki

Od zarania dziejów ludzie stosowali muzykę do celów leczniczych. Związane to było z jej specyfiką – muzyka to sztuka ulotna, ściśle związana z czasem. Istnieje tylko wtedy, gdy jest wykonywana. Jej brzmienie wypełnia czas, oddziałując na słuchaczy.

Muzyka, pobudzając zmysły, uczucia, wyobraźnię i intelekt, harmonizuje życie wewnętrzne człowieka, a także stanowi jeden ze sposobów niekonwencjonalnego leczenia. Od dawna jest uważana za „lekarstwo dla duszy i ciała”. Oczekuje się, że niekiedy przyniesie człowiekowi odprężenie, pomoże skupić myśli i oderwać się od problemów dnia codziennego.

Zdaniem W.A. Sacher¹¹⁴, funkcja terapeutyczna muzyki przejawia się w tym, że spełnia ona doniosłą rolę w tworzeniu równowagi psychicznej, poprawia sprawność psychofizyczną, a szczególną wartość wnosi do pracy nad usuwaniem deficytów rozwojowych. Tym samym można jej przypisać wzmacnianie dążeń do realizacji celów rozwojowych.

Muzyka terapeutyczna diagnozuje (ujawnia preferencje, reakcje w grupie, temperament, emocje, uczucia), wspomaga leczenie (chorób nerwowych, neurologicznych, psychosomatycznych), ułatwia zniesienie (odwraca uwagę od bólu), zaspakaja potrzeby estetyczne,

¹¹⁴ W. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja...*, s. 14.

integruje grupę, stymuluje psychikę człowieka, uspakaja, pomaga odreagować, ułatwia komunikację, relaksuje – afirmuje, uwrażliwia, rozwija wyobraźnię, postawę twórczą, umożliwia eksperymentowanie dźwiękiem. W ubiegłym ćwierćwieczu odkryto jej znaczący wpływ na motorykę i rozwój dzieci z porażeniem mózgowym¹¹⁵.

W takiej roli postrzegają ją terapeuci-lekarze i psycholodzy. O tych związkach pisze Wita Szulc¹¹⁶. Jaki jednak obraz muzyki może funkcjonować w procesie edukacji? Analizując poglądy współczesnych pedagogów kształcenia przez sztukę i do jej odbioru, można wyznaczyć obszary jej terapeutycznego wykorzystania.

Działania terapeutyczne w edukacji dzieci i młodzieży powinny obejmować następujące obszary:

1. terapię psychiczną – obejmującą między innymi zaburzenia zachowania (nieśmiałość, agresja, nadpobudliwość); realizuje się ją podczas zajęć indywidualnych i grupowych;

2. leczenie zaburzeń mowy – mających najczęściej źródło w psychice – realizowane jest w poradniach psychologiczno-pedagogicznych bądź w placówkach oświatowych, w których pracuje specjalista, zazwyczaj indywidualnie lub w małych grupach;

3. terapię zaburzeń ruchu – zajmującą się koordynacją ruchową poprzez gimnastykę korekcyjną i rehabilitację¹¹⁷; realizowana jest w ośrodkach rehabilitacyjnych lub na terenie placówek oświatowych, w których jest obecny specjalista.

Doświadczenia nauczycieli muzyki oraz muzyków-terapeutów wskazały na niektóre techniki pracy jako lepsze od innych i polecane w działaniach wychowawczo-terapeutycznych. Dobór form i metod

¹¹⁵ P. Nordoff, C. Robbins, *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi*, Kraków 2008, s. 57.

¹¹⁶ M.in. W. Szulc, *Sztuka i terapia*, Warszawa 1993.

¹¹⁷ A. Metera, *Zastosowanie muzykoterapii w procesie edukacji na podstawie analizy wskaźników biomedycznych*, [w:] *Powszechne wychowanie muzyczne wobec przemian edukacyjnych w Europie*, red. E. Rogalski, Bydgoszcz 1999, s. 125.

terapii zależy od wielu czynników, między innymi od struktury wiekowej grupy, doświadczeń muzycznych, rodzaju dysfunkcji czy czynników zewnętrznych (miejsce, sprzęt, narzędzia).

W ramach działań muzykoterapeutycznych w procesie edukacji powinny być stosowane następujące techniki: relaksacja, wizualizacja, percepcja muzyki (indywidualna i grupowa), ćwiczenia inhibicyjno-incytacyjne, muzykodrama oraz aktywne muzykowanie (śpiew, gra na instrumentach, tworzenie muzyki, ruch przy muzyce)¹¹⁸. W programie szkolnym nie ma jednak miejsca na działania muzykoterapeutyczne. Rola nauczyciela-muzykoterapeuty, doceniającego tę funkcję, polega na umiejętnym wprowadzeniu elementów terapii do zwykłych czynności lekcyjnych. Dla zilustrowania zagadnienia przywołany został poniższy przykład.

Skuteczną próbą podjęcia się wyzwania, jakim jest włączenie elementów muzykoterapeutycznych w proces edukacji, może być *Program autorski zajęć muzyczno-ruchowych z elementami profilaktyki muzycznej dla edukacji wczesnoszkolnej*, zaproponowany przez Dorotę Królikowską, nauczycielkę Szkoły Podstawowej nr 3 w Jeleniej Górze¹¹⁹. Program oparty jest na następujących grupach metod: odraęgowująco-wyobrażeniowej, aktywizującej emocjonalnie, treningowej, relaksacyjnej, komunikatywnej, kreatywnej, ekstatyczno-

¹¹⁸ Por. M. Kierył, *Elementy terapii i profilaktyki muzycznej*, Warszawa 1996; L. Kataryńczuk-Mania, *Terapeutyczne walory muzyki w pracy z grupą integracyjną*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny w rodzinie i w środowisku lokalnym*, red. A. Maciarz i in., Zielona Góra 2001; L. Kataryńczuk-Mania, *Rehabilitacyjny wymiar umuzykalnienia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Zielona Góra 2005, s. 175-182; P. Cylulko, *Tyflomuzykoterapia dzieci. Teoria i praktyka muzykoterapii dzieci z niepełnosprawnością wzrokową*, Wrocław 2004; E. Jutrzyzna, *Terapia muzyką w teorii i praktyce tyflogicznej*, Warszawa 2007.

¹¹⁹ D. Królikowska, *Realizacja elementów muzykoterapii w edukacji wczesnoszkolnej (zajęcia muzyczno-terapeutyczne w szkole – koncepcja własna)*, [w:] *W kręgu zagadnień edukacji artystycznej i terapii*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Głogów 2006, s. 149-159.

-estetyzującą i kontemplacyjną¹²⁰, a także na dwóch systemach wychowania muzycznego – koncepcji E.J. Dalcroze’a (zabawy muzyczno-ruchowe) i C. Orffa (muzykowanie na instrumentach). W dziale programu *Ekspresja wykonawcza – działanie* autorka uwzględniła następujące treści:

relaksacja fizyczna – usuwanie napięcia emocjonalnego i psychicznego, wyrabianie sprawności fizycznej i określonej umiejętności rozplanowania ruchów w przestrzeni (sposobność, dyscyplina i szybka orientacja); ruch podporządkowany muzyce – wyrabianie koordynacji słuchowo-ruchowej; integracja ruchu z innymi formami – śpiewaniem.

W drugim dziale programu treści dotyczyły takich zagadnień, jak: „naśladowania lub opisywania zjawisk pozamuzycznych za pomocą instrumentów – improwizacja całkowicie swobodna; podporządkowanie własnej ekspresji pewnym zasadom dotyczącym doboru i wykorzystania określonego materiału dźwiękowego”. W dziale *Percepcja muzyki (słuchanie)* autorka skupiła się na „kształceniu umiejętności słuchania muzyki [a w treściach szczegółowych uwzględniła usuwanie opóźnień rozwoju sfery słuchowej – L.K.-M.], wiązanie przebiegu utworu z treścią pozamuzyczną, kształtowanie wrażliwości muzycznej, kształtowanie wrażliwości emocjonalnej”. Podczas realizowanych zajęć zauważono znaczące zmiany sprawności ruchowej (ruchy były płynne, precyzyjne) i słuchowej uczniów, a za pomocą technik relaksacyjnych pobudzano dziecięcą wyobraźnię i zwiększono skuteczność generowania twórczych pomysłów. D. Królikowska stwierdza, że „możliwość uczestniczenia uczniów szkoły podstawowej w tego typu zajęciach muzyczno-ruchowych z elementami profilaktyki muzycznej jest dla dzieci szansą na pełny i harmonijny rozwój”¹²¹.

¹²⁰ Według E. Galińskiej, [za:] tamże, s. 152.

¹²¹ Tamże, s. 159.

Lucyna Matuszak uważa, że muzykoterapia spełnia rolę aktywizującą, dynamizującą i relaksacyjną. Zakres takich działań obejmuje: działania uspakajające, wyciszające; rekompensujące, dające dzieciom możliwość odniesienia sukcesu; działania diagnostyczne, umożliwiające poznanie dziecka, istoty jego problemów; działania terapeutyczne, wspierające usuwanie dysfunkcji sfery słuchowej, ruchowej, mowy czy stymulujące rozwój procesów poznawczych¹²².

„Aby być pełnym muzykiem, trzeba mieć dobre ucho, trzeba mieć wyobraźnię, inteligencję i temperament – to znaczy dyspozycję do odczuwania emocji artystycznych i przekazywania ich” – tak uważa E.J. Dalcroze¹²³.

Kontakt z dźwiękiem, przeżywanie, odkrywanie jego właściwości, wykorzystanie w zadaniach twórczych i odtwórczych sprzyja terapii muzycznej w procesie edukacji. Tworząc własne laboratorium dźwiękowe, można wpływać na samopoczucie uczniów, niwelować różne stany emocjonalne, agresję, niepożądane zachowania¹²⁴.

Paweł Cylulko zaleca, szczególnie w pracy szkolnej z dziećmi słabowidzącymi i niewidomymi, wykorzystywanie materiału akustycznego i muzycznego, na który składają się: odgłosy natury, głosy ludzkie, odgłosy cywilizacji, odgłosy zabawek, gestodźwięki, dźwięki instrumentów muzycznych, muzyka – piosenki i utwory instrumentalne¹²⁵.

¹²² L. Matuszak, *Terapia dźwiękiem dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, [w:] *Terapia dźwiękiem*, red. L. Katarzyńczuk-Mania, Zielona Góra 2007, s. 43.

¹²³ M. Brzozowska-Kuczkiewicz, *Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika*, Warszawa 1991, s. 36.

¹²⁴ L. Katarzyńczuk-Mania, *Laboratorium dźwiękowe w pracy z dziećmi*, [w:] *Terapia dźwiękiem*; J. Klukowski, *Sami robimy zabawki i instrumenty muzyczne*, Warszawa 1972; K. Stasińska, dz. cyt.

¹²⁵ P. Cylulko, *Doskonalenie słuchu niewidomych i słabowidzących dzieci poprzez działania muzykoterapeutyczne*, [w:] *Innowacje pedagogiczne...*, s. 72, 73; tenże, *Elementy wychowania muzycznego w muzykoterapii dzieci niepełnosprawnych wzrokowo*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1997, nr 3, s. 116-123.

Diana Gulińska-Grzeluska w artykule *Rola muzykoterapii w pracy z dziećmi agresywnymi w wieku 9-11 lat*¹²⁶ przedstawiła wyniki badań znaczącej roli muzykoterapii w procesie niwelowania zachowań agresywnych uczniów. Wykorzystała między innymi w swojej koncepcji zajęć terapeutycznych Model mobilnej rekreacji muzycznej, opracowany przez Macieja Kieryła.

Muzykoterapia powinna znaleźć się we wszystkich placówkach oświatowych i wychowawczych ze względu na swoje zadania profilaktyczno-terapeutyczne.

5. Nauczyciel jako transmitter treści kulturowych

Dzięki muzyce i za jej pomocą tworzy się i jest utrwalana kronika pokoleń. Muzyka jest rodzajem dyskursu, formą symbolicznej, dźwiękowej rejestracji refleksji na temat nas samych i otaczającej nas zbiorowości¹²⁷. Jest ona sposobem utrwalenia lokalnej gwary, pieśni, tańca, skal, zwyczajów, strojów, zachowań, przeżyć i doświadczeń ludzkich na przestrzeni dziejów. Stwarza, konstytuuje, ale i petryfikuje, konserwuje (w pozytywnym wymiarze jako rodzaj zachowania, zabezpieczenia) regionalizm. Muzyka ma dwojaką, niejako ambiwalentną naturę. Z jednej bowiem strony jest rodzajem uniwersalnego kodu, którego zrozumienie daje klucz do ogólnego dziedzictwa kulturowego. Z drugiej strony ekspresja muzyczna poddawana jest filtrowi lokalności, wyrasta z węższych i szerszych kręgów tradycji lokalnej, narodowej, regionalnej, doświadczeń indywidualnych, ale i doświadczeń określonej zbiorowości¹²⁸. Nieprzypadkowo więc uniwersalna

¹²⁶ D. Gulińska-Grzeluska, *Rola muzykoterapii w pracy z dziećmi agresywnymi w wieku 9-11 lat*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2004, nr 1, s. 13-17.

¹²⁷ K. Swanwick, *Teaching music...*, s. 2.

¹²⁸ H. Schippers, *Facing the Music. Shaping Music Education from a Global Perspective*, Oxford 2010, s. 27.

mowa dźwięków jest do pewnego stopnia nieodczytywalna dla osób spoza danego kręgu kulturowego.

W Polsce kulturą ludową szerzej zainteresowano się w pierwszej połowie XIX wieku. Od 1857 roku znany i ceniony znawca kultury ludowej, Oskar Kolberg (1814-1890), wydawał monumentalne prace, między innymi *Lud, jego zwyczaje, sposób życia, mowa, podania, przysłowia, obrzędy, gusła, zabawy, pieśni, muzyka i tańce* (za jego życia wyszły seriami 23 tomy dzieła).

5.1. Regionalizm i edukacja regionalna

Regionalizm to tradycja, kultura ludowa, ale i różne aspekty współczesnych problemów rozwoju człowieka. Według Krystyny Ferenz:

akceptująca i rozumiejąca postawa wobec kultury regionalnej różnych podmiotów społecznych może się jawić jako:

1. tworzenie sytuacji społecznych, kulturalnych, edukacyjnych, w których dziedzictwo kulturowe jest istotnym elementem, do którego można się odwołać;

2. odwoływanie się do odmienności dziedzictwa kulturowego członków zbiorowości lub mniejszych grup skutkujące podnoszeniem ich atrakcyjności w społeczności;

3. uwzględnianie w planowanych zmianach życia społecznego czy kulturalnego aktualnego osadzenia kulturowego członków zbiorowości¹²⁹.

Zdaniem Tadeusza Pilcha, edukacja powinna

wprowadzać młodego człowieka w system wartości, który jest uniwersalny, uporządkowany, aprobowany przez kulturę, tradycję i społeczeństwo. Uświadamiać pojęcie i sens odpowiedzialności, a wcześniej – wrażliwości społecznej. Uczyc samorealizacji wewnętrznej i samorealizacji przez działanie dla ludzi. Kształtować postawę otwartości i tolerancji¹³⁰.

¹²⁹ K. Ferenz, *Patriotyzm i europejskość jako fundamentalne wartości w kształtowaniu nowego obywatela*, [w:] *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*, red. A. Szerląg, Kraków 2005, s. 43.

¹³⁰ T. Pilch, *Spór o szkołę*, Warszawa 2000, s. 169.

Dynamizm przemian społeczno-kulturowych powoduje, że współczesna szkoła musi podejmować wiele wyzwań dotyczących szeroko rozumianego wychowania w kategoriach personalizacji (jako celowe i specyficzne działanie wychowawcze, rozwijające cechy identyfikujące jednostkę personalnie), socjalizacji (poprzez kształtowanie cech umożliwiających aktywny udział w życiu społecznym) oraz kulturalizacji (poprzez rozwijanie postawy wobec kultury). Edukacja regionalna może być skutecznym nośnikiem wartości, umożliwiając kontakty z dobrami kultury. Jest „próbą obrony i protestem przed wydziedziczeniem człowieka z jego świata, obroną przed wypychaniem w świat bez sensu” – pisze Kazimierz Kossak-Główczyński¹³¹. Edukacja ta wypływa z naturalnego związku egzystencji człowieka i kultury, dotyczy go, kształtuje i wpływa na jego ciągłość. Efekty działań w obszarze edukacji regionalnej w dużej mierze zależą od nauczyciela, który pełni rolę przewodnika i doradcy, towarzysząc uczniom w drodze poznawania dorobku kulturowego. Dziedzictwo regionalne, wiązane coraz częściej w analizach kulturowych, a także w programach z pojęciem tak zwanej małej ojczyzny i środowiskiem lokalnym, ma wymiar także ponadlokalny. W dorobku tej kultury tkwią najbardziej cenione, najsilniej zakorzenione, spetryfikowane, sprawdzone i utrwalone wielowiekową tradycją wartości. Emocje, jakie są z nimi związane, nabierają znaczenia autotelicznego, stają się atrybutami suwerenności nie tylko społeczności, ale i całego narodu, a niekiedy nawet – jak wynikać by mogło z prób budowania europejskiej tożsamości – całych kręgów kulturowo-cywilizacyjnych. Dbałość o zachowanie dziedzictwa kultury regionalnej świadczy o szacunku dla kultury własnej, prowadzi do niezachwianego określania swej przynależności, własnych korzeni. Świadomość swojej tożsamości

¹³¹ K. Kossak-Główczyński, *Pytania i niektóre aspekty niezależnej edukacji regionalnej*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992, s. 161.

narodowej, tradycji kulturowo-historycznej oraz jej wartości prowadzi jednak także – i to ważne w dzisiejszych czasach – do akceptacji różnorodności kulturowej w duchu szacunku i suwerenności.

Współcześnie coraz częściej mówi się o edukacji realizowanej w toku pracy szkolnej i pozaszkolnej, która skupiona jest na poznawaniu, upowszechnianiu wiedzy o środowisku lokalnym, a szczególnie odnosi się do życia społecznego, kulturalnego. Szkoła – tak jak to zakłada program zreformowanej szkoły – ma wychować człowieka twórczego, otwartego, świadomego i pewnie poruszającego się po świecie wartości. Ważne jest także kształtowanie w uczniach poczucia własnej tożsamości regionalnej. „Celem edukacji regionalnej w procesie dydaktyczno-wychowawczym jest ukształtowanie w uczniach poczucia własnej tożsamości regionalnej jako postawy zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska i autentycznego otwarcia się na inne społeczności i kultury”¹³².

Edukacja regionalna uświadamia uczniom wielowymiarowość jednostki ludzkiej, a także wskazuje, gdzie i w jaki sposób realizuje się jej podmiotowość. Istotne jest rozbudzanie u uczniów chęci, potrzeby osobistego, imiennego zaznaczenia swojej obecności w miejscu zamieszkania, przygotowanie do aktywnego działania „na własnym terenie”, aby w przyszłości angażować się w szerszym środowisku.

Rozwijanie poczucia odpowiedzialności u uczniów za to, co jest wokół nich, za otaczającą ich rzeczywistość oraz za możliwe zmiany idzie w parze z kształtowaniem umiejętności oceny własnego postępowania, konstruktywnego wypełniania obowiązków wynikających z pełnionych ról w społeczności, podejmowania życiowych decyzji.

¹³² MEN, *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe 1995*, zespół: dr Joana Angiel, mgr Mirosława Bobrowska, prof. dr hab. Krzysztof Brozi, dr Jerzy Chmiel, prof. dr hab. Zygmunt Kłodnicki, dr Emil Kowalczyk, mgr Ewa Repach, ks. prof. dr hab. Henryk Skorowski – przewodniczący, [w:] *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, Wrocław 1999, s. 12-13.

Niestety, z obserwacji działań nauczycieli wynika, że edukacja regionalna traktowana jest marginalnie. Nie ma rzetelnych przesłanek, które pozwoliłyby na wskazanie przyczyn takiego stanu rzeczy. Można jednak przypuszczać, że na tę sytuację wpływ ma cień dawnego poglądu na regionalizm jako ruch społeczny zapoczątkowany w XIX wieku i akcentujący odmienność krajobrazów, elementów historii i powierzchowną warstwę kultury ludowej. To rozumienie odchodzi już w przeszłość. Urszula Kaczmarek pisze, że „to już nie kult reliktywów, ale aktywny podsystem kultury narodowej, biorący udział w wymianie kulturalnej, współtworzący kulturę narodową”¹³³.

W dzisiejszych czasach stare tradycje stopniowo zanikają, zatarciu ulegają zwyczaje lokalne, drobne odmienności giną pod wpływem procesu homogenizacji kultury, swoistego wykorzenia i ujednoczenia. Warto jednakże zachowywać w pamięci zwyczaje rodzinne, regionalne, ze względu na to, że są własne i niepowtarzalne, odmienne i cenne. W każdym regionie obchodzi się wszak święta, muzykuje. Znaczącą rolę pełni nauczyciel muzyki, który swoim doświadczeniem i umiejętnościami muzycznymi może wesprzeć proces zachowania ginących tradycji, prowadząc zespoły muzyczne, chóry, przygotowując widowiska muzyczne. Kolędowanie, jasełka, spotkania wigilijne, ale i inne obchody są dla nauczyciela okazją do rozwijania zainteresowań i upodobań zarówno muzycznych, jak i regionalnych, historycznych i kulturowych wśród uczniów. Muzyka, muzykowanie, śpiew integruje środowisko lokalne, wpływa na podtrzymanie tradycji, ale i jej odświeżenie.

¹³³ U. Kaczmarek, *Stowarzyszenie regionalne mie jscem samorealizacji i edukacji kulturalnej młodego pokolenia w Polsce*, [w:] *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*, red. B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbałec, Zielona Góra 2000, s. 205.

5.2. Regionalizm w edukacji muzycznej

Sztuka ludowa jest niedocenianym wciąż skarbem kultury polskiej, kojarzona jest, niestety, z prząsnością, zaściankowością, a przecież przekazywanie informacji o niej uczy o odmienności, naturalnych różnicach, innych niekiedy tradycjach składających się na całość kultury narodowej. Do niej należą stare, przekazywane ustnie, piosenki, pieśni, tańce, obrzędy i legendy. Wybrane zagadnienia zawarte są w polskich podręcznikach¹³⁴. Elementami sztuki ludowej są także przepiękne instrumenty muzyczne, stroje, rzeźby, tkactwo, hafty, architektura – na przykład stare, drewniane budownictwo sakralne. Dla odbiorcy ważne jest zarówno środowisko, jak i miejsce, w którym odbywa się koncert, zabawa, spotkanie artystyczne. W analizie form realizowanych przez nauczycieli zwraca się na to zbyt mało uwagi¹³⁵.

Dla polskiej muzyki ludowej charakterystyczne są pieśni i tańce w rytmie krakowiaka, mazura, oberka, kujawiaka i poloneza. Pieśń ludowa to między innymi kolęda, ballada, pieśń zapustna, dyngusowa, pogrzebowa, pasyjna, wielkopostna, maryjna, dziadowska, pasterska i inne. Warto też wspomnieć o obrzędach i obyczajach takich jak na przykład zapusty (dawna nazwa karnawału; okres rozpoczynający się po Nowym Roku i trwający do środy popielcowej). Niestety jedynie nieliczne podręczniki wskazują na wspomniane obrzędy i obyczaje.

Tradycje ludowe są wciąż żywe i przenikają do innych rodzajów muzyki, stanowiąc silną inspirację lub ważny punkt odniesienia. Do muzyki ludowej często nawiązują w swych dziełach kompozytorzy, między innymi Fryderyk Chopin w mazurkach, polonezach i innych utworach, jak *Fantazja na tematypolskie A-dur op. 13* czy *Rondo à la*

¹³⁴ A. Kreiner-Bogdańska, *Muzyka w gimnazjum*, Warszawa 2009, s. 66-69; M. Rykowska, Z. Szalko, *Muzyka...*, s. 57-68, 166-175; M. Przychodzińska, B. Smoleńska-Zielińska, *Blżej muzyki. Podręcznik do gimnazjum*, Warszawa 2009, s. 156-165; E. Wachowiak, *Zeszyt muzyczny. Gimnazjum*, Piła 2009, s. 137-153.

¹³⁵ Por. L. Kataryńczuk-Mania, *Wychowawcze aspekty...*

Krakowiak F-dur op. 14, Henryk Wieniawski, Ignacy Jan Paderewski, Karol Szymanowski w *Koncertie skrzypcowym nr 2 op. 61*, mazurkach, *Harnasiach*, *IV Symfonii koncertującej*, Witold Lutosławski, Zygmunt Krauze i inni. Na motywach ludowych opiera się muzyka folkowa (łączy muzykę ludową ze współczesną muzyką rozrywkową), grywana często na instrumentach elektrycznych i perkusji. Nierzadko zdarza się, że liderem zespołu jest... miejscowy nauczyciel muzyki.

Na ziemiach polskich zamieszkują ludzie o innych obyczajach, sztuce, tradycjach ludowych, religijnych, którzy dopełniają i wzbogacają kulturę polską (przez wieki mieli oni zresztą znaczny wpływ, w czasach gdy państwo i ziemie polskie były obszarami o znacznie większym zróżnicowaniu narodowościowym, kulturowym i religijnym). Należą do nich między innymi Romowie, Ukraińcy, Łemkowie, Litwini, Białorusini i Niemcy. Oprócz katolików spotykamy wyznawców innych przedstawicieli chrześcijaństwa (prawosławie, protestantyzm) oraz innych religii – judaizmu czy islamu. Zadaniem nauczyciela muzyki jest zapoznanie siebie i uczniów z wielokulturowością, propagowanie wielowymiarowości i różnorodności, wielości tradycji. Wielokulturowość to nie tylko liczność kultur, to rodzaj wspólnoty, wewnątrz której w przesłaniach publicznych mniejsze społeczności są w stanie wzajemnie na siebie oddziaływać, a tym samym wzbogacać istniejącą kulturę dużej grupy, w której funkcjonują. Akceptacja w społeczeństwie wielokulturowości to dążenie do odrzucenia homogenizacji i ujednolicenia, nie prowadzi do wchłaniania, asymilowania kultur słabszych przez silniejsze. By zachować poszanowanie inności, trzeba ją poznawać i akceptować, uznając jej wartość i suwerenność.

Program edukacji muzycznej obejmuje znajomość różnych rodzajów muzyki kompozytorów zagranicznych.

E. Rogalski określa cele kierunkowe w edukacji muzycznej dotyczące wartości regionalnych. Cele te odniósł do kształtowania

postaw pietyzmu wobec dzieł muzycznych. Oto wskazane przez niego zadania:

1. rozwijanie szacunku do dzieł muzycznych jako przykładów twórczego wysiłku człowieka oraz budzenie szacunku do szczytowych osiągnięć ludzkości w muzyce;
2. kształtowanie szacunku do tradycji kulturalnych przodków, które dziedziczyliśmy i które zostały zakodowane w naszej osobowości;
3. rozwijanie postawy pietyzmu wobec kultury ludowej jako prądnicy i genyzy kultury narodowej¹³⁶.

Edukację regionalną wykorzystuje się w muzycznej praktyce szkolnej jako powrót do koncepcji małej ojczyzny, z zachowaniem zarówno indywidualności własnej, jak i zbiorowej, ale lokalnej, odrębnej kultury we wspólnocie. Dzięki pamięci zbiorowej utrwalane są tradycje, przekazywane z pokolenia na pokolenie wartości, przekonania, wiedza, umiejętności, tradycje, obrzędy i zwyczaje¹³⁷. Tworzy ludowe mają znaczącą wartość dydaktyczno-wychowawczo-artystyczną dla ogólnego rozwoju muzycznego uczniów. Nie tylko zresztą muzycznego, przybliżają bowiem bogactwo i walory kultury narodowej, ludowej, twórców ludowych i ich dzieł, a także, jak wskazywano powyżej, przyczyniają się do budowania odpowiednich postaw.

W realizacji lekcji muzyki bardzo ważnym elementem może być teatralizacja folkloru muzycznego, gdyż pieśni ludowe przeniknięte są elementami gry scenicznej, teatru ludowego, pantomimy.

¹³⁶ E. Rogalski, *Muzyka...*, s. 24.

¹³⁷ Szerzej ten temat ujmują prace magisterskie pod kierunkiem dr Lidii Katarzyńczuk-Manii, m.in.: A. Orawiec, *Działalność historyczno-artystyczna Zespołu Pieśni i Tańca „Bolesławiec”*, Zielona Góra 2004; P. Śmieczak-Widzińska, *Muzyka ludowa w edukacji szkolnictwa ogólnokształcącego*, Zielona Góra 2003; K. Olszewski, *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie na przykładzie Regionu Kozła*, Zielona Góra 2004; K. Purzycki, *Upowszechnianie kultur y muzycznej w środowisku wiejskim na przykładzie Zespołu Muzycznego „Podgórzanie”*, Zielona Góra 2006.

Rusłan Połuchin wymienia następujące zasady teatralizacji folkloru pieśniowego:

1. połączenie utworów jedną fabułą;
2. odsłonięcie treści pieśni zabawowych, korowodowych, tanecznych i innych za pomocą środków i chwytów dramatycznych;
3. wykorzystanie odpowiednich atrybutów sztuki ludowej, instrumentów muzycznych, kostiumów ludowych;
4. opanowanie sprawności i umiejętności wykorzystania koniecznych ruchów czy układów scenicznych;
5. znajomość podstaw choreografii ludowej;
6. ilustracja treści utworów folklorystycznych przez środki taneczne, pantomimę, choreografię, plastykę;
7. przebieranie uczniów w różne obrazowe postaci z obrzędów ludowych, jak np. kozę, niedźwiedzia, krzak, rusalkę i inne;
8. opanowanie w pieśniach kalendarzowych i rodzinno-obrzędowych podstawowej symboliki, w tym ptaków, roślin czy drzew;
9. wykorzystanie gier i form rozrywkowych podczas nauczania pieśni ludowych;
10. rekonstrukcja fragmentów lub elementów obrzędów ludowych, rytuałów, z którymi są związane pieśni ludowe;
11. rozwój fantazji twórczej przy pracy nad określonymi rolami czy postaciami obrzędowymi z pieśni ludowej¹³⁸.

Twórcy, artyści kultury muzycznej, eksponowali swoje dziedzictwo narodowe i regionalne. Podręczniki do edukacji muzycznej zawierają wiele przykładów pieśni i tańców regionalnych. Bogaty repertuar (zwłaszcza w starych podręcznikach do wychowania muzycznego, muzyki) daje nauczycielowi muzyki możliwości szerokiego wyboru utworów przeznaczonych do wspólnego muzykowania. Ważne jest, aby wraz z uczniami rozpoznawać cechy kultury muzycznej regionu

¹³⁸ R. Połuchin, *Wykorzystanie białoruskiego folkloru pieśniowego w wychowaniu muzycznym uczniów (na przykładzie szkolnictwa ogólnokształcącego Białorusi)*, [w:] *Studia artystyczne Akademii Świętokrzyskiej*, red. B. Smoleńska-Zielińska, M. Kaczmarkiewicz, t. 2, Kielce 2005, s. 108.

w ujęciu historycznym i społecznym (m.in. gwara, zwyczaje, tradycje, pieśni, tańce, stroje, teksty literackie, porzekadła, przysłowia, zespoły ludowe, opisy regionu, gry, zabawy ludowe itp.).

5.3. Nauczyciel muzyki i jego rola w edukacji regionalnej

Nauczyciel muzyki to transmiter wartości patriotycznych, dziejów kultury muzycznej, to w pewien sposób rzecznik tradycji w świecie ponowoczesności¹³⁹. Niestety, współcześnie charakterystyczne jest powolne zanikanie niektórych obyczajów i obrzędów.

W procesie rozwoju muzyki ludowej można wyróżnić cztery pary opozycji, które charakteryzują dokonujące się przemiany:

1. ciągłość (stałość) – innowacja (muzycy nastawiają się z jednej strony na nawiązywanie do tradycji, lecz z drugiej strony chętnie sięgają po nowe wartości muzyczne);

2. ontogeniczność – heterogeniczność (ma miejsce kopiowanie stylu z dawnych, tradycyjnych zapisów, a jednocześnie sięganie po efektowne nowości przez wkomponowywanie nowych, obcych elementów);

3. wewnętrzne – zewnętrzne audytorium (tworzy się muzykę dla własnej grupy etnicznej, a jednocześnie poszukuje się sposobów dotarcia do „publiczności światowej”);

4. spontaniczna – sponsorowana twórczość muzyczna (zachodzi zjawisko „muzykowania dla siebie”, a jednocześnie produkcja „na zamówienie”)¹⁴⁰.

Zadania nauczyciela dotyczące działalności kulturalno-artystycznej to:

1. inicjowanie i organizowanie imprez kulturalnych dla środowiska przy współudziale jego przedstawicieli;

2. organizowanie i prowadzenie zespołów artystycznych o różnej specjalizacji, na przykład muzycznej: chór, zespół wokalny, zespół

¹³⁹ H. Schippers, dz. cyt., s. 41.

¹⁴⁰ A. Zieliński, *Dźwięk w relacjach społecznych*, Kraków 2004, s. 252.

instrumentalny, orkiestra, zespół muzyczno-ruchowy; tanecznej; zespół ludowy, tańca towarzyskiego, współczesnego; teatralnej; teatr dziecięcy, młodzieżowy, teatr muzyczny i inne;

3. uczestnictwo i współpraca w akcjach społecznych na rzecz rozbudowy infrastruktury dla działań kulturalnych, na przykład klub, świetlica, wycieczki.

Współczesny nauczyciel muzyki pełni różne role w organizacji życia kulturalnego środowiska lokalnego, do którego wszak należy, w którym pracuje i mieszka. Często – zwłaszcza w mniejszych ośrodkach – jest on jedynym specjalistą w swoim środowisku, który może pomóc w zorganizowaniu uroczystości, zainteresowaniu mieszkańców, włączeniu ich do wspólnych działań, integrowaniu i budowaniu wspólnej tożsamości. Pomaga on także w pielęgnowaniu tradycji i wartości, a przy tym w budowaniu postawy otwartości na wielokulturowość¹⁴¹. Opracowanie programu artystycznego i praca nad nim wymaga wiele wysiłku, cierpliwości, pasji, zamiłowania, doświadczenia i przygotowania zaplecza artystycznego, między innymi lokalu, instrumentów czy strojów.

Nauczyciel, który przyjmuje postawę animatora zjawisk muzycznych, jest jednocześnie opiekunem kulturalnym, postrzegającym i wspierającym rozwój muzyczny dziecka w kontekście elementów edukacji i środowiska. Odkrywa i krystalizuje zarówno siebie, jak i swoich podopiecznych struktury zainteresowań muzyką regionalną, by później móc je rozszerzyć na muzykę narodową, europejską i światową¹⁴².

¹⁴¹ E.R. Jorgensen, *The Art of Teaching Music*, Bloomington-Indianapolis 2008, s. 99-101.

¹⁴² M. Kisiel, *Muzyka w zintegrowanej edukacji...*, s. 130.

5.4. Badania diagnostyczne realizowania zadań z muzycznej edukacji regionalnej w województwie lubuskim

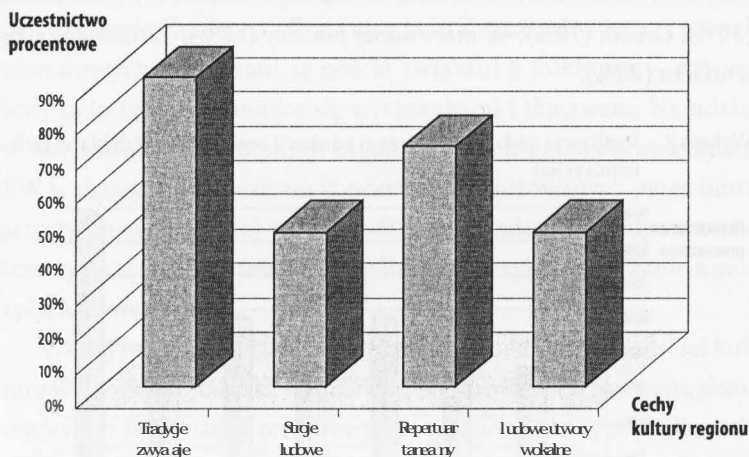
Badania przeprowadzone zostały w latach 2005-2008 wśród nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz nauczycieli muzyki (600 osób). Uwzględniono w nich:

1. charakterystyczne cechy kultury własnego regionu (tradycje, zwyczaje, stroje ludowe, repertuar taneczny, pieśniowy, festiwale, uroczystości ludowe);
2. przynależność do zespołu ludowego;
3. organizację zespołu ludowego (szkolnego);
4. zapraszanie gości zajmujących się folklorem;
5. uczestnictwo w koncertach, wycieczkach, festiwalach, przedstawieniach teatralnych o tematyce folklorystycznej;
6. przygotowywanie bądź udział w projektach o tematyce regionalnej;
7. przygotowywanie pomocy, albumów opisujących lub ilustrujących sylwetki kompozytorów, muzyków, ludowych zespołów, gazetek o tej tematyce zawierających ciekawostki, wiadomości o rocznicach muzycznych najbliższego otoczenia i regionu oraz inne informacje;
8. częstotliwość sięgania po formy aktywności muzycznej najczęściej wykorzystujące tematykę regionalną;
9. zainteresowania uczniów edukacją regionalną.

Kształtowanie postawy regionalnej poprzez realizowanie zadań muzycznych należy do istotnych celów edukacji muzycznej dzieci i młodzieży. Świadomość tego jest wśród nauczycieli zróżnicowana. Poczucie więzi z miejscem zamieszkania, jego kulturą i historią, rozbudzenie zainteresowania swoją „małą ojczyzną”, bogactwem dziedzictwa kulturowego w różny sposób obecne są w pracy nauczycieli.

Oto wskazania charakterystycznych cech kultury własnego regionu:

Wykres 1. Charakterystyczne cechy kultury własnego regionu wskazywane przez nauczycieli



Źródło: opracowanie własne.

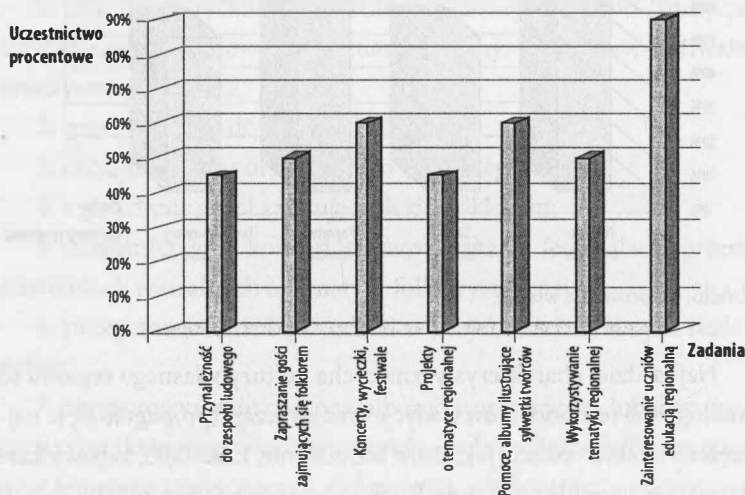
Najbardziej charakterystyczna cecha kultury własnego regionu to według 90% respondentów tradycje oraz zwyczaje (propaguje się je najczęściej z takich okazji, jak: Boże Narodzenie, mikołajki, zabawy karnawałowe, topienie marzanny, Wielkanoc, andrzejkowe wróżby, święto miejscowości, rzadziej święto plonów, święto strażaka). Podawano również popularne obrzędy związane z urodzinami (30%), Dniem Babci i Dziadka (100%), Dniem Matki (90%), Dniem Ojca (50%).

Stroje ludowe najczęściej przedstawiane są podczas prezentowania tańców regionalnych (45%) i narodowych, szczególnie strój krakowski (85%).

Z repertuarem ludowym podczas nauki pieśni ludowych zapoznaje uczniów 45% nauczycieli, a z tańcem ludowym – 70% respondentów podczas nauki podstawowych kroków do wielu tańców – między innymi krakowiaka, poloneza, kowala, koziorajki, grozika, trojaka, klepanego, miotlarza, nie chcę cię znać czy szewca – tańca lubuskiego (często we współpracy z nauczycielem wychowania fizycznego).

Ze znanych ludowych utworów wokalnych wymieniano najczęściej: *Szła dziewczeczka* (90%), *Uciekła mi przepióreczka* (45%), *Karolinka* (30%), *Groziak* (70%), *W murowanej piwnicy* (68%), *Tańcowała ryba z rakiem* (20%).

Wykres 2. Realizacja zadań z muzycznej edukacji regionalnej w deklaracjach nauczycieli



Źródło: opracowanie własne.

W Zielonej Górze od wielu lat w sierpniu organizowany jest Międzynarodowy Festiwal Folklorystyczny, podczas którego występują zespoły z różnych stron świata i przedstawiane są zabawy i gry ludowe dla dzieci. Niestety, niewielu nauczycieli w nim uczestniczy, podając jako powód okres wakacyjny. Jednak z badań wynika, że 25% respondentów uczestniczyło w nim przynajmniej raz. W regionie najczęściej organizowane są festiwale piosenki przedszkolnej (60%), szkolnej (40%) i młodzieżowej (35%) – głównie przez gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne.

Przynależność do zespołu ludowego deklarowało 45% respondentów, wskazując najczęściej okres dzieciństwa jako istotny w kultuwo-

waniu tradycji rodzinnych. Tylko 2% badanych określiło swoją aktualną przynależność do zespołu muzycznego o charakterze ludowym, byli to Górale Czadeccy z Brzeźnicy koło Żagania. Do 50% placówek oświatowych zapraszani są goście związani z folklorem – najczęściej są to osoby zajmujące się wycinankami i taktwem. Na udział w warsztatach artystycznych organizowanych przez domy kultury, BWA, skanseny lub podczas koncertów organizowanych przez biura artystyczne (odpłatnie) wskazuje 60% respondentów. Proponowane tematy koncertów określane są ogólnie, na przykład spotkanie z muzyką ludową.

Więcej pracy organizacyjnej i zaangażowania w przekaz treści kultury wymagają wycieczki, na przykład do galerii BWA, muzeum, skansenów lub na występy miejscowych zespołów ludowych. Odbywają się one często w ramach zajęć pozalekcyjnych. Można uznać, że liczba uczestniczących w tej formie aktywności (56%) wskazuje na widoczne, dość znaczące zjawisko. W przedstawieniach teatralnych z tematyką folklorystyczną uczestniczy także spora część respondentów (30%) – najczęściej są to jasełka. W projektach o tematyce regionalnej, najczęściej obowiązujących w szkole, uczestniczy 45% respondentów. Osoby, którym bliska jest edukacja muzyczna i które posiadają dobre przygotowanie, chętnie podejmują takie zadania, jak przygotowanie gazetek (60%), mobilizują uczniów do poszukiwań ciekawostek, wywiadów z własnego regionu lub wywiadów z członkami zespołów (40%).

W dziedzinie możliwości wykorzystania tematyki regionalnej, ludowej w różnych formach aktywności muzycznej, najczęściej wskazań dotyczyło percepcji muzyki (50%), śpiewu (45%), ruchu z muzyką (32%), gry na instrumencie (45%) i tworzenia muzyki (20%). Dane wskazują na stosunkowo niewielkie wykorzystywanie podstawowych form w pracy z uczniami. Najczęściej nauczyciele sięgają po materiał dydaktyczny zawarty w pakiecie edukacyjnym *Tańce dla dzieci*

Andrzeja Stadnickiego¹⁴³. Zabawy integracyjne zawarte są w zbiorze *Tańczymy razem. Formy integracyjne i sceniczne wybranych tańców narodowych*¹⁴⁴. Każdy z tych materiałów ma swoje, oryginalne podejście, stosuje inne kryteria wyboru i różnego rodzaju ułatwienia.

Zdaniem respondentów 90% dzieci chciałoby uczestniczyć w zajęciach regionalnych, ludowych, na żywo. Niestety, tylko 30% korzysta z takich zajęć. Wśród przyczyn takiego stanu pojawiają się trudności finansowe czy organizacyjne szkół, na przykład koszty przejazdu a także mała dostępność do kultury.

Nauczyciel przygotowany dobrze do zawodu powinien wiedzieć o folklorze i mądrze tę wiedzę przekazywać, jest to bowiem rodzaj zapoznawania ze specyficzną księgą wiedzy o życiu ludzi. W polskiej literaturze metodycznej odczuwa się brak wydawnictw reprezentatywnych zbiorów pieśni ludowych z komentarzem metodycznym adresowanych do odbiorców utożsamiających się z określonym regionem, zwłaszcza dla nauczycieli i animatorów kultury. Na uwagę zasługują takie propozycje, jak *Śpiewajże mi jako umiesz. Muzykowanie w szkole według koncepcji Kodalya* Józefy Katarzyny Dadak-Kozickiej¹⁴⁵ czy *Pieśń ludowa fundamentem edukacji muzycznej* Anny Walugi¹⁴⁶.

Badania wskazują, że elementy regionalne, treści ludowe docierają do uczniów, są im przekazywane, są obecne w szkołach, jednakże obecność ta nie jest zbyt znacząca i powszechna. Brakuje być może świadomości wartości tradycji, a może i umiejętności niewymuszonego ich przekazywania.

¹⁴³ A. Stadnicki, dz. cyt.

¹⁴⁴ J. Szpunar, L. Gajca, *Tańczymy razem. Formy integracyjne i sceniczne wybranych tańców narodowych*, Lublin 1999; zob. też U. Smoczyńska-Nachtman, dz. cyt.

¹⁴⁵ J.K. Dadak-Kozicka, *Zagrajże mi jako umiesz. Muzykowanie w szkole według koncepcji Kodalya*, Warszawa 1992.

¹⁴⁶ A. Waluga, *Pieśń ludowa fundamentem edukacji muzycznej*, Katowice 2005.



KOMPETENCJE NAUCZYCIELA EDUKACJI MUZYCZNEJ

1. Zakres pojęcia kompetencji nauczyciela

Pojęcie kompetencji jest definiowane różnorodnie. Termin (łac. *competentia*) oznacza zakres czyjejs wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności¹. W literaturze pedagogicznej kompetencje utożsamiane są z kwalifikacjami bądź z uprawnieniami. Jako umiejętności złożone dotyczą takich obszarów, jak: komunikowanie się, poszukiwanie, doskonalenie się, myślenie, uczenie się, współpraca, a także aktywność.

Przeglądając literaturę z dziedziny terminologii kompetencji, sięgnąć można po definicję Anny Guryckiej, która rozumie kompetencje jako „obszar posiadanej wiedzy, wykształcone umiejętności i zdobyte doświadczenia”², przy czym podkreślenia wymaga to, że w tę definicję włączone są doświadczenia. Można więc przyjąć, że kompetencji nabywa się w procesie pracy, rozwija się je w praktyce, innymi jeszcze słowy – podlegają one procesowi doskonalenia, rozwoju. Jest więc to nawiązanie do klasycznego podejścia, które w przygotowaniu zawodowym widzi zdobycie wiedzy i umiejętności, następnym zaś etapem jest operacjonalizacja obu składników i ich weryfikacja w postaci doświadczenia.

¹ J. Tokarski, *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1980.

² A. Gurycka, *Reprezentacja świata w umysłach młodzieży*, Warszawa-Olsztyn 1994, s. 87.

Hanna Hamer uważa, że kompetencje nauczyciela

rozumiane są jako rzeczywista wiedza i umiejętności w zakresie nauczanego przedmiotu – kompetencje specjalistyczne, przygotowania się nauczyciela do zajęć i prowadzenia lekcji – kompetencje dydaktyczne, a również umiejętności inspirowania, motywowania uczniów do nauki, umiejętności menedżerskie oraz umiejętność budowania zgranego zespołu z przypadkowej grupy uczniów – kompetencje psychologiczne³.

Ta definicja, ze swojej natury opisowa i wyliczająca, wskazuje na części składowe, które w innej terminologii znajdujemy we wcześniejszych definicjach Wincentego Okonia.

Bez względu na rodzaj przekazywanych treści, nauczyciel zawsze – w relacji z uczniem – pozostaje wychowawcą. Tak go widziano zresztą od wieków. Jan Władysław Dawid pisał o duszy nauczycielstwa, rozumiejąc przez to „miłość dusz ludzkich, doskonałość, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzną prawdziwość i moralną odwagę”⁴.

Wielu pisało o talencie, o sztuce wychowania, podnosząc walory samej osoby nauczyciela, wskazując na cechy osobowości, oprócz oczywistej wiedzy przedmiotowej. W. Okoń znacznie wzbogacił dorobek pedeutologii, pisząc pracę o osobowości nauczyciela i wykazując znaczenie cech charakteru i pożądanых umiejętności.

Znaczące dla rozważań nad zawodem, badań przydatności i przygotowania były prace, które wyszły ze szkoły pedagogiki zawodu Tadeusza Nowackiego⁵, podkreślające rodzaje kwalifikacji, sposoby ich zdobywania oraz kształtowanie postaw zawodowych. Ten niewątpliwy postęp w analizie wykonywania zadań zawodowych na długie lata wysunął na plan pierwszy kwalifikacje rozumiane jako zespół wiadomości i umiejętności.

³ H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa 1994.

⁴ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 371.

⁵ *Pedagogika pracy*, red. K. Korabiowska-Nowacka, T. Nowacki, Wrocław 1981.

Nie umniejszając rangi wspomnianych powyżej rozważań i badań, stopniowo pojawiała się potrzeba szerszego spojrzenia na uwarunkowania realizacji procesu edukacyjnego przez nauczycieli. Zaczęto dostrzegać, że poza cechami charakteru składającymi się na obraz „dobrego człowieka”, predestynowanego do wykonywania zawodu, czyli poza wiedzą specjalistyczną ważne stają się także inne umiejętności, pomocne w relacjach z drugim człowiekiem, w nawiązywaniu kontaktu oraz w skutecznym, efektywnym przekazywaniu wiedzy i wpływaniu na rozwój.

Irena Oksińska⁶ uważa, że:

1. kompetencje są strukturą, całością, w której tkwią wartości, wiedza, specyficzne umiejętności, ale także wzajemne relacje tych elementów;

2. istotę kompetencji stanowią zdolności osoby – zdolność doszukiwania się sensu w tym, co się robi, co dzieje się wokół, w otoczeniu, w nas samych, w wartościowaniu, wypowiedaniu 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 osobistym trudem i wysiłkiem, systematyczną pracą nad sobą, uczestnictwem w sytuacjach wartościowych poznawczo i duchowo;

5. głównymi wskaźnikami posiadania kompetencji są postawy, na przykład postawa refleksji i autorefleksji, postawa moralnego rozumowania, argumentowania i inne.

⁶ I. Oksińska, *O refleksji pedagogicznej i kompetencjach nauczyciela*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1998, nr 6, s. 427.

Rozszerzenie tych oczekiwań wobec nauczycieli zaczęto określać szerszym pojęciem kompetencji.

Wśród wielu klasyfikacji kompetencji można wyróżnić następujące:

1. bazowe, konieczne, pożądane;
2. poznawcze, komunikacyjne, organizatorskie, ściśle metodyczne;
3. praktyczno-moralne (interpretacyjne, moralne, komunikacyjne); techniczne (postulacyjne, metodyczne, realizacyjne);
4. interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywne, współdziałania, pragmatyczne, informatyczno-medialne;
5. merytoryczne (rzeczowe), psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne, w dziedzinie planowania i projektowania, dydaktyczno-metodyczne, komunikacyjne, medialne i techniczne, związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły, dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych, autoedukacyjne⁷.

Tak rozszerzone pojęcie można odnieść do wszystkich nauczycieli. Pojawia się więc pytanie: **czy polski nauczyciel muzyki może sprostać wymaganiom współczesności?** Niektórzy badacze funkcjonowania nauczycieli w swoich rolach dostrzegają, że „wielu nauczycielom trudno jest przełamać dawne schematy i dalej funkcjonują jako wykonawcy czyichś pomysłów, narzucając uczniom wiedzę, która wcale nie jest ich własną wiedzą”⁸. Sytuacja nauczyciela nie jest określona jednoznacznie. Z jednej strony jako mandatariusz interesów społecznych powinien spełnić zadania stawiane mu przez program, będący jednak zwerbalizowaną formą tych oczekiwań. Wśród nich można,

⁷ E. Kobyłecka, *Nauczyciele i uczniowie gimnazjum wobec wyboru wartości*, Zielona Góra 2009, s. 138.

⁸ L. Górska, *Wizje zawodu nauczyciela w Polsce u progu trzeciego tysiąclecia*, Szczecin 2000, s. 94.

co starano się wskazać w poprzednim rozdziale, dostrzec funkcje, jakie powinien spełniać w swych działaniach edukacyjnych. Z drugiej strony z dostarczonej mu w przygotowaniu zawodowym wiedzy i z osobistego stosunku do zmieniającej się rzeczywistości wynosi przekonanie, że nie może być tylko wiernym i sumiennym wychowawcą programu (zmieniającego się zresztą), lecz przede wszystkim ma być osobą pomocną młodemu człowiekowi w jego indywidualnym rozwoju. Henryka Kwiatkowska widzi to jako zjawisko w kontekście następującej zależności:

Działanie nauczyciela na rzecz zmiany (w tym również zmiany rozwojowej ucznia) jest tym skuteczniejsze, im bardziej nauczyciel sam podlega procesom rozwojowym, im bardziej jest świadomy siebie, a także świadomy realizacji przez szkołę jego własnych potrzeb zawodowych (poznawczych, sprawnościowych), a także egzystencjalnych (np. potrzeby uznania, autonomii)⁹.

Owa autonomia w działaniach nauczyciela sprawia, że uczniowie odczuwają autentyczność przekazu wartości i norm, odbierają jego nastawienie wobec nich i na podstawie innych przesłanek dostrzegają autorytet. Niewiele ma on wspólnego z dawnym, narzuconym autorytetem instytucjonalnym – ważniejszy staje się autorytet osobowy.

1.1. Nauczyciel jako autorytet

Zawód nauczyciela muzyki służy kształtowaniu osobowości dzieci i młodzieży w szeroko pojętej kulturze społecznej. Jest specjalistyczny, trudny, żmudny i nieprzynoszący wymierzalnej satysfakcji.

Według Jerzego Kujawińskiego¹⁰, w obecnych czasach najbardziej pożądanym autorytetem pedagogicznym jest autorytet integralny, to

⁹ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, Warszawa 1997, s. 52.

¹⁰ J. Kujawiński, *Metodyka zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów*, Poznań 2003, s. 103.

znaczy epistemiczno-moralny, wyzwalający samodzielność i twórczość uczniów. Zdaniem autora, do listy cech dobrego nauczyciela należą: sprawny intelekt, operatywna i stale wzbogacana wiedza z danej dziedziny, nieskazitelny charakter oraz postępowanie moralne zgodne z nadrzędnymi wartościami ogólnoludzkimi, panowanie nad emocjami i sposobami ich wyrażania, a także umiejętność i chęć inspirowania i pobudzania uczniów do samodzielnej i twórczej aktywności w warunkach pełnej i znacznej swobody działania¹¹.

1.2. Kompetencje nauczyciela muzyki

W literaturze przedmiotu obserwujemy nowe tendencje pedagogiczne w wychowaniu muzycznym dzieci i młodzieży. Powstały nowe systemy i metody uatrakcyjniające wychowanie przez muzykę, wychowanie promuzyczne, przybliżające świat muzyki psychice uczniów. Kompetencje nauczycieli muzyki wiążą się nieodłącznie z rolami, jakie przychodzi im odgrywać w rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej. Specyfika niektórych z tych ról, nie zawsze przypisywanych nauczycielom innych specjalności, jak również specyfika nauczanej materii mają wpływ na kompetencje nauczycieli muzyki. Owe role, które nauczyciel ma do wypełnienia, Włodzimierz Goriszowski¹² analitycznie dzieli na:

1. wewnątrzszkolne, spełniane na terenie szkoły;
2. środowiskowo-szkolne, dotyczące związków (współpracy) z najbliższym środowiskiem szkoły, przede wszystkim z rodzicami uczniów (spełniane często również w szkole);

¹¹ Tamże; A. Nowak-Łojewska, *Świadomość odpowiedzialności pedagogicznej nauczyciela wczesnej edukacji*, [w:] *Świadomość i samoświadomość nauczyciela a jego zachowania zawodowe*, red. E. Koziół, E. Pasterniak-Kobyłecka, Zielona Góra 2005, s. 89; E.R. Jorgensen, *The Art of Teaching Music*, Bloomington-Indianapolis 2008, s. 90.

¹² W. Goriszowski, P. Kowolik, *Metodologiczno-metodyczne problemy wychowania muzycznego w zarysie*, Kielce 1994, s. 159.

3. pozaszkolne, związane z działalnością w środowisku szkolnym, aczkolwiek nie powiązane bezpośrednio z procesem wychowania w szkole. Chodzi tutaj o działalność nauczyciela, na przykład w domach kultury, pałacach młodzieży, ogniskach muzycznych czy w organizacjach społecznych.

Wśród funkcji pełnionych przez nauczycieli muzyki Eugeniusz Rogalski¹³ wskazuje na:

1. rolę przewodnika, który umiejętnie wybierze właściwe treści, ukształtuje określone gusty muzyczne;

2. rolę nauczyciela-artysty, rozwijającego zainteresowania i umiejętności muzyczne swoich wychowanków, potrafiącego zaszczepić w nich miłość do muzyki, czyniąc z niej wspólną platformę porozumienia w relacjach nauczyciel – uczeń, uczeń – koledzy z klasy, klasa – społeczność szkolna;

3. rolę animatora kultury muzycznej, który potrafi inicjować i organizować muzyczną działalność pozalekcyjną i pozaszkolną, współdziałając ze środowiskiem społecznym – rodziną, środowiskiem lokalnym, instytucjami upowszechniania kultury;

4. rolę nowatora – nauczyciel powinien być pomysłowy, o szerokich horyzontach myślowych, pełen twórczego niepokoju, poszukujący rozwiązań niebanalnych, niemieszczących się w ramach podręczników szkolnych;

5. rolę dobrego fachowca – specjalisty w dziedzinie wychowania muzycznego, wyposażonego w rzetelną wiedzę i umiejętności muzyczne, dobrze przygotowanego merytorycznie i metodycznie do prowadzenia zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych;

6. rolę wychowawcy – kierującego rozwojem uczniów, poszanowaniem ich praw i dążeń do własnej aktywności – także muzycznej;

¹³ E. Rogalski, *Formowanie sylwetki osobowej przyszłych nauczycieli muzyki wobec przemian edukacyjnych*, [w:] *Profil kształcenia nauczycieli muzyki dla potrzeb szkół ogólnokształcących*, red. E. Rogalski, Bydgoszcz 1997, s. 26-28.

7. rolę badacza, wyrażającą się w poszukiwaniu nowych i nowatorskich poczyniń pedagogicznych i artystycznych.

Małgorzata Suświłło w artykule *Umiejętności komunikacyjne nauczyciela muzyki*¹⁴ zakreśla następujące role nauczyciela muzyki:

1. Nauczyciel muzyki jako ekspert-fachowiec. Jako specjalista zna program wychowania muzycznego, posiada umiejętności muzyczne potrzebne w pracy pedagogicznej, wiedzę i zdolności metodyczne. Cele dotyczące dobrych relacji nauczyciela z uczniem to dążenie do aktywnego słuchania, skupienia uwagi, kontaktu wzrokowego z uczniami.

2. Nauczyciel muzyki jako organizator (manager). Potrafi ułożyć logicznie strukturę dydaktyczną, wyznaczyć ilość czasu do namysłu podczas słuchania muzyki czy zabawy muzycznej.

3. Nauczyciel muzyki jako inspirator. Potrafi odpowiednio motywować uczniów do pracy indywidualnej i zespołowej, wnieść ożywienie do klasy, wspierać w działaniach muzycznych, potrafi zaofiarować uczniom konkretną pomoc. Jedną z ważniejszych umiejętności inspiratorskich nauczyciela jest rozpoznawanie zainteresowań i kryteriów podczas działań uczniów.

W opracowaniach zajmujących się tematyką osobowości nauczyciela M. Suświłło¹⁵ wyodrębniła cechy wskazane przez trzy grupy zainteresowane procesem edukacyjnym – rodziców, nauczycieli i uczniów:

1. wiedzę (przygotowane wykształcenie, bogate doświadczenie pedagogiczne i wiedza przedmiotowa);

¹⁴ M. Suświłło, *Umiejętności komunikacyjne nauczyciela muzyki*, [w:] *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2000, s. 36, 37.

¹⁵ Tamże, *Kompetencje pedagogiczne nauczyciela wychowania muzycznego*, [w:] *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, M. Mikolon, M. Suświłło, Olsztyn 1999, s. 33.

2. wyrozumiałość, odpowiedzialność, rzetelność jako pożądane cechy osobowe;

3. stosunek do pracy (systematyczność, pracowitość i obowiązkowość);

4. zdolności i umiejętności (umiejętność przekazywania wiedzy, poprawność językowa, umiejętność kontrolowania i oceniania);

5. intelekt (wysoki poziom inteligencji, twórczości i zdolności organizacyjne).

Do tych cech warto dodać także podmiotowość, samorealizację, tolerancję, twórczość i wyobraźnię.

W pracy nauczyciela wychowania muzycznego niezbędne są, zdaniem M. Suświłły, następujące kompetencje:

1. poznawcze;
2. komunikacyjne;
3. organizatorskie (kierownicze);
4. refleksyjność pedagogiczna, niezbędna w wypełnianiu funkcji nauczyciela-wychowawcy.

Do kompetencji poznawczych autorka zalicza poziom wiedzy ogólnej, utożsamianej często z inteligencją, poziom wiedzy niezbędnej w pracy z uczniami, poziom inteligencji i wiedzy muzycznej, a także umiejętność posługiwania się posiadaną wiedzą (świadomy wybór programu i treści kształcenia). Kompetencje poznawcze nauczyciela muzyki są wyznacznikiem poziomu jego profesjonalizmu zawodowego – artysty i pedagoga w jednej osobie.

Komunikowanie może odbywać się na trzy sposoby: poprzez akceptację, odrzucenie i ignorowanie. Ważne jest posługiwanie się komunikatami asertywnymi (oznaczającymi takie zachowania werbalne i niewerbalne, które umożliwiają zachowanie szacunku, zaspokojenie potrzeb i obronę swoich praw bez wyzyskiwania, wykorzystywania i manipulowania innymi). Umiejętnością komunikacyjną jest aktywne słuchanie, które polega na skoncentrowaniu uwagi na drugiej osobie,

zadawaniu pytań i podporządkowaniu informacji. Innym składnikiem komunikacji na lekcji jest jej tłumaczenie, czyli ciągłość (następstwo i płynność wypowiedzi, prostota, precyzja). Do elementów tej kompetencji należy również umiejętność posługiwania się przykładami, zadawanie pytań.

Kompetencje organizatorskie przejawiają się między innymi w przygotowaniu programu nauczania, planu pracy, projektowaniu przebiegu poszczególnych zajęć tematycznych, strategii uczenia się, motywowaniu uczniów, odpowiednich negocjacjach, organizacji pracy w małych grupach. Refleksyjność polega na refleksji w działaniu i nad działaniem oraz autorefleksji z uwzględnieniem takich czynników kontekstu społecznego procesu edukacyjnego, jak: ideologia, kultura, środki-zasoby (baza materialna szkoły, ludzie, budynki) i odpowiedzialność.

Inną klasyfikację dotyczącą profesjogramu współczesnego nauczyciela muzyki (opisu zawodu, który odzwierciedla cele i zadania danego rodzaju pracy, jej warunki i organizację, a także te cechy psychofizyczne człowieka, które są oczekiwane w czasie realizacji czynności, operacji i ról zawodowych, podstawowych dla działalności pedagogicznej) proponują W. Goriszowski i P. Kowolik. Kompetencje zawodowe dotyczą:

1. wiadomości;
2. umiejętności konstruktorskich;
3. umiejętności organizacyjnych;
4. umiejętności komunikatywnych;
5. umiejętności poznawczych;
6. umiejętności praktycznych;
7. umiejętności kierowniczych;
8. umiejętności pomocniczych;
9. umiejętności projektowania i planowania;
10. umiejętności percepcyjno-adaptacyjnych;

11. cech osobowości;

12. innych cech (dobrego stanu zdrowia psychofizycznego)¹⁶.

Na wiadomości, zdaniem autorów, składają się podstawy teorii i metodyki wychowania muzycznego – psychologiczno-pedagogiczne i socjologiczne, a także wiedza ogólna z nauk społecznych i specjalistyczna dotycząca szeroko rozumianego wychowania przez sztukę.

Umiejętności konstruktorskie dotyczą projektowania i kształtowania osobowości uczniów, opracowania celów bliskich i perspektywicznych pracowni muzycznej, wychowania muzycznego w szkole i poza szkołą, indywidualizowania podejścia do uczniów, nauczycieli, personelu administracyjnego i rodziców.

Umiejętności organizatorskie dotyczą organizowania indywidualnej i samodzielnej pracy w klasie, pracowni, w domu, pracy zespołowej (konkursy, imprezy, festiwale), pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej, realizowania kontroli ocen, pomocy i doradztwa metodycznego dla uczniów.

Umiejętności komunikatywne zawierają pedagogiczne celowe sytuacje, utrzymanie stosunków partnerskich.

Umiejętności poznawcze dotyczą przyswajania nowości metodycznych, prowadzenia pracy samokształceniowej, uczestnictwa w badaniach naukowych, na przykład opracowania zmian programowych, podręcznika do muzyki, nowej płytytoteki, wykorzystywania wiadomości psychologiczno-pedagogicznych, analizowania swoich czynności i cech osobowości.

Umiejętności praktyczne¹⁷ obejmują umiejętności o charak-

¹⁶ W. Goriszowski, P. Kowolik, dz. cyt., s. 160, 161.

¹⁷ Na ten wycinek kompetencji nauczyciela muzyki, jako wyróżniający spośród innych nauczycieli, zwraca uwagę T.A. Regelski, *Music and Music Education: Theory and Praxis for „Making a difference”, [w:] Music Education for the New Millennium. Theory and Practice Futures for Music Teaching and Learning*, red. D.K. Lines, Oxford 2005, s. 8.

terze twórczym, prowadzenie zespołów muzycznych, władanie technicznymi środkami dydaktycznymi, językami obcymi.

Umiejętności kierownicze to umiejętność inspirowania, organizacji swojej pracy, nowatorstwa i twórczości pedagogicznej, posiadania kultury języka, sugestii, entuzjazmu i motywacji.

Umiejętności pomocnicze dotyczą wykorzystywania instrumentu muzycznego i innych dyspozycji, na przykład plastycznych.

Umiejętności projektowania i planowania związane są z planowaniem pracy w klasie, przewidywaniem wyników tegoż planowania, wyborem właściwego materiału do lekcji i analizą sytuacji dydaktyczno-wychowawczych.

Umiejętności percepcyjne i adaptacyjne dotyczą oceniania pozytywnych i negatywnych stron uczniów, poznania uczniów, ich problemów, zastosowania sposobów pracy.

Takie szerokie ujęcie kompetencji pokazuje wielość i różnorodność umiejętności adekwatnych w obecnych realiach szkolnych¹⁸. Szczegółowe wyróżnienie umiejętności nie jest wyprowadzone z jednoznacznych kryteriów, ich zakresy zaś wzajemnie się przenikają. Odniesienia do muzyki są trafne, rozważania więc zyskują wysoki stopień ogólności i uniwersalności. Najbardziej wartościowe są właśnie te refleksje, w których kompetencje specyficzne dla nauczycieli muzyki ujmowane są na tle czy w ramach kompetencji ogólnych¹⁹.

Cechy osobowości²⁰ to wręcz odrębna sfera kształtowania osobowości zawodowej nauczyciela. Autorzy wskazują tu: twórczy charakter myślenia, samokrytycyzm, optymizm pedagogiczny, właściwe mo-

¹⁸ P.S. Campbell, *Musician and Teacher. An Orientation to Music Education*, New York 2008, s. 137, nazywa nawet nauczyciela muzyki „chodzącym, mówiącym, wielozadaniowym fenomenem”.

¹⁹ Tamże, s. 12, 13.

²⁰ Na ten aspekt pracy nauczyciela zwraca uwagę E.R. Jorgensen, dz. cyt., s. 35 i nast.

rale, uzdolnienia, wyobrażenia, spostrzegawczość i zainteresowania muzyczne.

Propozycje Marii Przychodzińskiej²¹ formują normatywny model nauczyciela muzyki, wskazujący na bardzo szeroki zakres kompetencji. W modelu tym nauczyciel może uczyć na wszystkich szczeblach nauczania – od przedszkola do szkoły wyższej. Za takim wszechstronnym przygotowaniem w procesie kształcenia przemawiały ówczesne wyzwania kulturalno-techniczno-ekonomiczne.

W takim wykształceniu, zdaniem autorki, muszą być uwzględnione trzy zakresy:

1. pierwszy, obejmujący ogólną kulturę intelektualną, rozbudzaną, kształtowaną i realizowaną poprzez wybrane problemy fizjologii, socjologii, historii sztuki, psychologii i pedagogiki i przez naukę języków;

2. drugi zakres, który dotyczy rozbudowanej wiedzy pedagogiczno-psychologicznej, poznania ogólnych zasad kształcenia;

3. trzeci zakres wykształcenia odnosi się do specjalizacji przedmiotowej, która jest wielopłaszczyznowa i dotyczy różnych sfer wyobraźni, umiejętności i wiedzy²².

Według Ewy Zwolińskiej kompetentny nauczyciel muzyki jest profesjonalistą, który:

1. ma świadomość wykonywanego zawodu, standardów i kwalifikacji oraz norm etycznego postępowania;
2. jest dobrze wykształcony, posiada wiedzę i szereg umiejętności, które stale rozwija;
3. opiera się na naukowej teorii;
4. sprawnie funkcjonuje w zawodzie, zachowując poprawność metodologiczną i metodyczną;
5. realizuje konkretne standardy kształcenia;

²¹ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989, s. 170.

²² Tamże.

6. posiada autorytet i jest skuteczny;
7. dąży do osiągnięcia najwyższej jakości działań, za które moralnie odpowiada²³.

Uogólniając rozważania nad problemem kompetencji nauczycieli muzyki, należy stwierdzić, że zgodnie zebrane poglądy głoszą, że podstawą wykształcenia jest posiadanie zdolności muzycznych (słuchu, uwagi, zdolności kojarzeniowych, motorycznych, głosowych, cech osobowościowych i charakterologicznych, pomocnych w realizacji aktywności muzycznych – m.in. otwartość, elastyczność myślenia, cierpliwość, życzliwość, tolerancja, krytycyzm). Wszystkie powyższe ujęcia, mimo że stosunkowo szeroko zakrojone, pokazują, że grupa nauczycieli muzyki może stanowić specyficzną podgrupę wychowawców i animatorów, a ich kształcenie także należy widzieć jako ścieżkę do pewnego stopnia odrębną od innych. Inność przejawia się w poszukiwaniach form edukacyjnych i stymulujących indywidualny rozwój. Takie spojrzenie jest konieczne nawet w sferze kształtowania niezbędnych umiejętności. One bowiem także wpływają na kształt całości przygotowania artystyczno-pedagogicznego.

Istotne umiejętności warsztatowe dotyczą:

1. umiejętności wokalnych (dobre opanowanie własnego aparatu głosowego oraz odpowiednie kierowanie rozwojem głosu uczniów);
2. umiejętności gry na instrumentach (fortepian, gitara, flet i inne, mogące wchodzić w skład instrumentarium szkolnego, wykorzystanie ich do akompaniowania, improwizowania, do zabaw muzyczno-ruchowych);
3. umiejętności dyrygowania zespołami wokalnymi i instrumentalnymi, umiejętności pracy z zespołem i indywidualnie;
4. umiejętności kompozycji, instrumentacji i aranżacji;

²³ E.M. Zwolińska, *Kompetencje nauczyciela muzyki w audiacyjnym modelu edukacji*, [w:] *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, red. B. Kamińska, Warszawa 2007, s. 153.

5. predyspozycji ruchowych (interpretacje rytmów, charakterów muzyki w ruchu, tańce).

Do podstawowych warunkowań kompetencji nauczyciela muzyki należy wiedza o muzyce, w której zawarte są wiadomości dotyczące form muzycznych i literatury muzycznej.

Specjalista powinien posiadać i rozwijać umiejętności metodyczne w dziedzinie systemów nauczania muzyki, podstawowych form aktywności muzycznej, metod poznawania i twórczego przekształcania materiału muzycznego, wykorzystania środków dydaktycznych, analizowania programów nauczania, podręczników, tworzenia autorskich programów. Jako animator kultury muzycznej wnosi ożywienie do życia, zachęca do działań muzycznych, aktywizuje, wychowuje przez uczestniczenie w kulturze muzycznej. Nauczyciel musi także dobrze znać aparat głosotwórczy, prawidłowości jego rozwoju i umiejętnie z nim pracować (zwłaszcza u małych dzieci, u których głos jest delikatny) – indywidualnie (zwłaszcza z uczniami ze specyficznymi trudnościami bądź z wadliwą intonacją) i zbiorowo (np. wyrównywanie rejestrów). Powinien umieć nie tylko dyrygować zespołem wokalnym, chóralnym, instrumentalnym, tanecznym, znać dobrze repertuar, ale także aranżować, układać akompaniamenty do piosenek, zabaw i ćwiczeń muzyczno-ruchowych oraz komponować dla potrzeb zespołów muzycznych.

Wzorowy (wzorcowy) nauczyciel muzyki powinien charakteryzować się wieloma pozytywnymi cechami rzutującymi na przebieg jego pracy, ważne jest bowiem nie tylko przygotowanie, lecz także nastawienie do pracy już w trakcie jej wykonywania. Jakże zatem cechy powinien mieć wzorowy nauczyciel? Zdaniem Józefa Karola Lasockiego²⁴, wzorowym nauczycielem jest ten, kto posiada wiedzę ogólną i pedagogiczną (zna i kocha swój przedmiot), kieruje się

²⁴ J.K. Lasocki, J. Powroźniak, *Wychowanie muzyczne w szkole*, Kraków 1970, s. 79.

zasadami etycznymi, społecznymi (prawdą i dobrem bliźnich) i estetycznymi (miłuje piękno w przyrodzie, wytworach ludzkich oraz stara się je upowszechniać), zdobył umiejętność pedagogicznego oddziaływania, a jednocześnie stale dąży do rozwijania i wzbogacania własnej osobowości. Można wtedy wnosić, że jakość pracy będzie miała odbicie w osiągnięciach uczniów, a nauczyciel będzie dostrzegał skuteczność swoich działań.

Czynniki warunkujące skuteczność pracy nauczyciela muzyki można sklasyfikować następująco:

1. organizacyjne (baza szkolna, jej wyposażenie i organizacja pracy – punktualne rozpoczynanie lekcji, solidność przygotowywania się do lekcji, realizacja tematyki, zakładanie i osiąganie celów, przeprowadzanie zajęć zgodnie z zasadami i metodami, jakie uwzględnia dydaktyka);

2. instrumentalne (poziom wiedzy ogólnej i pedagogicznej, umiejętność wykorzystywania wiedzy w rozwiązywaniu problemów praktycznych, systematyczne podnoszenie kwalifikacji poprzez samokształcenie i doskonalenie, innowacyjność);

3. społeczne (pozytywny stosunek nauczyciela do uczniów, wykładanego przedmiotu, stosunek rodziców do szkoły i do nauczyciela muzyki);

4. kierunkowe (stosunek do pracy i innych obowiązków, do dzieci i otoczenia, do sztuki i wychowania estetycznego, aspiracje kulturalne).

Są więc to czynniki wywodzące się ze wszystkich omawianych tu części składowych kompetencji zawodowych.

2. Model nauczyciela wychowania muzycznego w świetle programów kształcenia

2.1. Nauczyciel organizator i artysta – model I

Pożądaný model nauczyciela wychowania muzycznego w Polsce stał się przedmiotem refleksji naukowej nieco później niż w Stanach Zjednoczonych lub w krajach Europy Zachodniej. Ponieważ przedmiot szkolny – śpiew – traktowany był marginalnie, zainteresowania pedeutologów koncentrowały się na „nauczycielu w ogóle”. Szczególną rolę w Polsce odegrał Stefan Szuman. W okresie międzywojennym ścierały się ze sobą różne koncepcje programowe śpiewu, a dominującym modelem nauczyciela był nauczyciel zaangażowany w pracę, przekonany o szczególnej misji wychowawczej, grający najczęściej na skrzypcach (choć tylko na poziomie elementarnym), patriota, działacz i organizator. Taki model wyłania się z prac historycznych Marii Przychodzińskiej²⁵ i Zofii Rondonańskiej²⁶. Model ten funkcjonował w wielu szkołach podstawowych do zakończenia działań wojennych, ale jednocześnie dojrzywała świadomość, że jest on niewystarczający, nieprzystający do nowej, zmieniającej się rzeczywistości.

Od zarania dziejów, a w szczególności w trudnych dla Polski okresach, swoistym dorobkiem narodowej pamięci były pieśni patriotyczne, obrzędowo-sakralne, okolicznościowe i ludowe. To one integrowały, uświetniały uroczystości, były źródłem wzruszeń. Potem nastąpiły gwałtowne zmiany w samej sztuce muzycznej i w sytuacji społecznej. Były to czasy, gdy brakowało nauczycieli muzyki i materiałów pomocniczych²⁷.

²⁵ M. Przychodzińska, dz. cyt., s. 169.

²⁶ Z. Rondonańska, *Rola nauczyciela śpiewu i muzyki w kształtowaniu patriotycznej postawy wychowanków*, Warszawa 1991, s. 169.

²⁷ M. Mikolon, *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, Olsztyn 1999, s. 152; szerzej na ten temat: E. Rogalski, *Geneza i rozwój powszechnej edukacji muzycznej*, [w:] *Nauki pedagogiczne*

Po wojnie zespół reformatorów (B. Chodyna, E. Lipska, M. Przycho-
dzińska i in.) opracował cele i założenia nowego programu szkolnego
do wychowania muzycznego. Wykorzystano moment organizacji
ośmioletniej szkoły podstawowej (1962 r.). Opracowano programy,
podręczniki, przewodniki metodyczne i płytoteki. Stworzono spój-
ną polską koncepcję wychowania muzycznego dzieci i młodzieży.
Realizować ją mieli w szkolnictwie absolwenci wydziałów wychowania
muzycznego akademii muzycznych. Wiadomo jednak, że niewielu
podejmowało pracę w oświacie, a czynni nauczyciele nie posiadali
odpowiednich kwalifikacji. Aby wychowanie muzyczne mogło być
prawidłowo prowadzone w placówkach oświatowych, powołano
przy niektórych uczelniach pedagogicznych odpowiednie kierunki
edukacji. Proces ten rozpoczął się od przekształcania dwuletnich
studiów nauczycielskich w trzyletnie wyższe szkoły nauczycielskie,
a następnie w pełne studia magisterskie w wyższych szkołach pe-
dagogicznych. Najpierw czteroletnie (w Zielonej Górze od 1974 r.)
i wreszcie pięcioletnie.

Po kilku latach funkcjonowania tych kierunków nie stwierdzono
jednak w szkolnictwie oczekiwanych zmian na lepsze. Nadal brako-
wało dobrze przygotowanej kadry. Badania naukowców wskazywały
na ogromną przepaść między postulowanym, pożądanym modelem
nauczyciela wychowania muzycznego a modelami funkcjonującymi
w rzeczywistości szkolnej. Sytuacja się przy tym pogarszała ze względu
na zmniejszoną liczbę godzin i oszczędności finansowe.

Pożądaný model nauczyciela wychowania muzycznego składał się
z trzech elementów:

1. umiejętności ogólnych związanych z muzyczną specyfiką
zawodu;
2. umiejętności praktycznych – nauczyciel muzyki musi mówić,

w Polsce. Tradycje, współczesność, przyszłość, red. S. Michalski, R. Ossowski,
Bydgoszcz 1994.

śpiewać, poruszać się, sprawnie grać na instrumencie (najlepiej fortepianie) lub na kilku instrumentach, korzystać z nagrań muzycznych oraz grać przykłady muzyczne; powinien wykazywać także taką znajomość literatury muzycznej, która pozwoliłaby z jej bogactwa dobrać odpowiednie utwory;

3. twórczości.

Zakładano, że student mógł zdobyć takie umiejętności podczas realizacji następujących przedmiotów:

1. Emisja głosu z dykcją – przedmiot dotyczyć miał kształcenia głosu, komunikacji i instrumentu muzycznego. Wychodzono bowiem ze słusznego założenia, że głos jest podstawowym narzędziem i instrumentem dla nauczyciela muzyki. Istotne zatem, w ramach przedmiotu, stawało się zapoznanie z podstawowymi zasadami emisji i higieny głosu, profilaktyki oraz rehabilitacji.

2. Fortepian, drugi instrument i instrumenty szkolne – treści tego przedmiotu obejmować miały kształcenie umiejętności muzykowania, połączone z poznawaniem literatury.

3. Zajęcia muzyczno-ruchowe, w ramach których umożliwiano poznanie sposobów ruchowej realizacji muzyki, zabaw i tańców.

4. Akompaniament z elementami improwizacji – przedmiot ten miał umożliwić wykorzystanie sprawności instrumentalnej i wiedzy z harmonii do tworzenia akompaniamentów i ilustracji muzycznych.

5. Propedeutyka kompozycji z kontrapunktem i propedeutyka instrumentacji – miały one na celu przygotowanie do zadań twórczych, czyli do tworzenia własnych melodii, instrumentowania w różnych zespołach szkolnych.

6. Dyrygowanie – miało umożliwiać zdobycie umiejętności kierowania przygotowaniem i wykonaniem utworu chóralnego, pieśni.

7. Chór, zespół wokalny, zespół instrumentalny – zajęcia te przygotowywać miały do muzykowania w ramach lekcji i zajęć pozalekcyjnych lub w placówkach kulturalno-oświatowych.

8. Kształcenie słuchu rozwijające podstawowe predyspozycje muzyczne. Szczególną rolę odgrywa tu osiągnięcie czystej intonacji w śpiewie, nauka czytania nut głosem i zdobycie umiejętności zapisu ze słuchu (dyktanda muzyczne).

W ogólnym przygotowaniu, co zrozumiałe, starano się określić znaczenie wiedzy ogólnomuzycznej i praktycznej.

Wydzielenie tych specyficznych zakresów jest uzasadnione ścisłym związkiem z praktyką muzyczną. W tym obszarze znalazły się kolejne przedmioty:

1. Emisja zbiorowa – jej zadaniem było stworzenie możliwości poznania wokalnych umiejętności uczniów w różnych okresach rozwojowych oraz odpowiednich technik kształcenia śpiewu zbiorowego.

2. Harmonia i instrumentoznawstwo – miały być przydatne w rozumieniu i różnicowaniu form i stylów muzycznych. Zadaniem tych przedmiotów było wspomaganie praktyki harmonizowania piosenek szkolnych i instrumentowania na zespoły szkolne.

3. Historia muzyki, literatura muzyczna, formy muzyczne i folklor muzyczny – miały stwarzać możliwość poznania, doświadczenia i zrozumienia muzyki różnych epok i stylów, prowadzenia audycji muzycznych i prelekcji.

4. Metodyka nauczania przedmiotu muzyka – przedmiot ten, najbardziej ukierunkowany na praktykę zawodową, opiera się na doświadczeniach i umiejętnościach wyniesionych z powyższych przedmiotów. Jego naczelnym zadaniem było przygotowanie do pracy zawodowej.

Z kolei w obszarze, który określony został jako wiedza ogólna, znalazły się takie przedmioty, jak: ekonomia, socjologia, psychologia, pedagogika, historia sztuki, lektoraty języków obcych, filozofia, wykład monograficzny, seminarium magisterskie, kultura fizyczna. Student miał poznawać zasady postępowania naukowego, zdobywać wiedzę ogólną o świecie, o rozwoju człowieka, jego roli w społeczeństwie

i w kulturze, a przy tym rozwijać także własne zainteresowania i podejmować pracę badawczą.

Taka koncepcja programowa miała przybliżyć zrealizowanie wizji absolwenta wszechstronnie przygotowanego do przyszłej pracy zawodowej w szkolnictwie. Krytyka tych tendencji oświatowych stała się przyczyną podjęcia badań, które doprowadziły do konkluzji:

1. Program studiów, chociaż logiczny i spójny, wymaga pewnych przemian w sposobach realizacji. Na przykład pedagogika i psychologia powinny być wzbogacone o treści związane z muzyką²⁸. Znajomość zasad muzyki powinna być wprowadzana pod kątem przyszłej dydaktyki, ponieważ ten przedmiot zawiera najwięcej treści bezpośrednio użytecznych w pracy nauczycielskiej²⁹. Postulowano także, aby wszystkie przedmioty w czasie studiów przygotowywały do przyszłej pracy w szkole. Przedmioty ogólne powinny być bardziej umuzyycznione, a przedmioty muzyczne – bardziej skorelowane z pedagogiką.

2. Selekcja kandydatów na studia była od początku funkcjonowania programu studiów niewłaściwa, ponieważ bardziej skupiano się na umiejętności gry na instrumencie niż na słuchu muzycznym.

3. Brak motywacji do studiowania i przyszłej pracy zawodowej u kandydatów jest kolejną przyczyną nieskuteczności programu studiów. Większość osób studiujących wychowanie muzyczne jest zainteresowana „studiowaniem w ogóle” bądź uzyskaniem kwalifikacji w dziedzinie edukacji muzycznej³⁰.

4. Brak zorganizowania działań wychowawczych kulturalnych także mógł się stać jedną z przyczyn nieefektywności nawet dobrych programów kształcenia. Bardzo często zdarzało się, że studenci w trakcie

²⁸ Z. Ludkiewicz, *Praca magisterska i egzamin dyplomowy na kierunku: wychowanie muzyczne*, „Studia i Materiały” 1989, nr 13.

²⁹ E. Hofman-Lipska, *Dydaktyka muzyki – postulowane treści kształcenia*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1987, nr 4.

³⁰ Z. Ludkiewicz, *Pedagogiczne zainteresowania studentów kierunku: wychowanie muzyczne WSP w Olsztynie*, „Życie Szkoły Wyższej” 1986, nr 9.

studiów nie byli w operze, filharmonii czy w teatrze. Jak zatem będą krzewić kulturę, skoro nie jest obecna w ich środowisku?

Kolejne próby zmieniania procesu kształcenia nauczycieli muzyki owocowały nowymi propozycjami w modyfikowaniu programów studiów. Co więcej, zdarzało się często, że wpływ na kształt programu (na uczelniach) miały osoby kompletnie niezwiązane z praktyką edukacyjną. Przedmioty artystyczne prowadzili tacy pracownicy naukowcy, którzy nigdy nie mieli styczności z rzeczywistością szkolnictwa ogólnego.

2.2. Nauczyciel edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej jako pierwszy nauczyciel muzyki – model II

Nauczyciel wychowania przedszkolnego to osoba, która kieruje całym procesem wychowawczo-dydaktycznym małego dziecka w placówce przedszkolnej. Czuwa, aby zaszły pożądane zmiany w systemie wartości wychowanków, aby proces poznawania świata i rozwoju umiejętności przebiegał zgodnie z potrzebami dziecka i w relacjach ze środowiskiem społecznym, kulturowym i przyrodniczym.

Okres przedszkolny jest bardzo ważny dla początkowego szczebla edukacji, gdyż na bazie wychowania rodzinnego rozwija podstawowe zdolności i umiejętności, niezbędne dla dalszego życia, edukacji i funkcjonowania w społeczeństwie³¹.

Poznawanie świata jest potrzebne zarówno do skutecznego działania, współżycia, komunikowania się, nabywania kompetencji, jak również do rozwoju osobistego. Informatyzacja oraz nowe technologie i przemiany społeczno-kulturowe w dużej mierze narzuciły „agogiczne” zmiany również w życiu dziecka przedszkolnego. Przedszkole

³¹ С.І. Науменко, *Музично-естетичне виховання дошкільнят*, Київ 1996; tenże, *Психологія музичності та її формування у молодших школярів*, Київ 1993; *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990.

zatem musi być miejscem, w którym dziecko poczuje się bezpiecznie i będzie mogło kreatywnie rozwijać swoje predyspozycje, uczyć się świata bez pośpiechu, który zdaje się towarzyszyć obecnie całemu procesowi edukacji i rozwoju.

Nauczyciel przedszkolny wobec współczesnych zadań wychowawczo-edukacyjnych musi odnaleźć swoją drogę, między innymi poprzez odpowiednie przygotowanie merytoryczne, ustawiczne doskonalenie swojej pracy, swojego warsztatu, osobisty rozwój, a przede wszystkim poprzez odpowiednie traktowanie dzieci, czyli traktowanie podmiotowe, z wielką miłością i opiekuńczością.

To nauczyciel wprowadza dziecko w świat wartości artystycznych na całe życie, jest animatorem motywującym, inspirującym, stymulującym i wspierającym. Od niego zależy stosunek do sztuki, do działań artystycznych, otwartość, swoboda i nieskrępowanie w aktywności kreacyjnej.

Sztuka powinna uczyć rozumienia, przeżywania, doświadczania i eksperymentowania. Jest także swoistym narzędziem wychowawczym, służącym dyscyplinie, kształtowaniu kultury uczuć, wrażliwości, pracy w grupie, kooperacji, cierpliwości i tolerancji. Dzięki artystycznym działaniom dziecko może wyzwolić swoją ekspresję, zaspokoić potrzeby twórcze.

Edukacja muzyczna najmłodszych w obecnej rzeczywistości wymaga szczególnej troski i zainteresowania. Istnieje pilna potrzeba wypracowania modelu kształcenia nauczycielskiej kadry wyposażonej w rzetelną wiedzę merytoryczną, a przede wszystkim przygotowaną do zajęć praktycznych. Specyfika tej dziedziny edukacji polega na tym, że nauczyciel musi posiadać specjalne umiejętności niezbędne w prowadzeniu zajęć umuzykalniających, w prowadzeniu dzieci przez świat dźwięków, jak również w dzieła artystyczne, które otwierają drogę do ich uczestnictwa w kulturze.

Z obserwacji zarówno praktycznych działań realizowanych przez nauczycieli w przedszkolach, jak i z badań wynika, że w większości przypadków pedagodzy nie są dostatecznie przygotowani do realizowania zadań edukacji muzycznej³². W naprawdę sporadycznych przypadkach pojawiają się nauczyciele z przygotowaniem muzycznym, najczęściej – i dobrze – umuzykalnienie, jako wydzielone zajęcia, prowadzą specjaliści. Pożądane byłoby podniesienie poziomu przygotowania muzycznego nauczycieli edukacji przedszkolnej, kładąc szczególny nacisk na wymiar praktyczny. Jednakże wiele do życzenia pozostawiają oferowane możliwości kształcenia i doskonalenia nauczycieli przedszkolnych. Trudna sytuacja dotycząca przygotowania muzycznego i dostępu do specjalistów szczególnie niepokoi środowiska małomiasteczkowe i wiejskie. Wiele zarzutów dotyczy także infrastruktury, między innymi braku odpowiedniej sali do zajęć muzyczno-ruchowych, braku sprzętu audiowizualnego, instrumentów muzycznych czy literatury metodycznej.

Prowadzenie zajęć muzycznych uzależnione jest w dużej mierze od pasji, talentu w odkrywaniu potencjałów twórczych wychowanków, ale i własnych. Kompetencje muzyczne nauczyciela przedszkola to „poziom wykształcenia merytorycznego i metodycznego na tle uzdolnień, cech osobowościowych i charakterologicznych”³³, kształtowany pod wpływem toku edukacyjnego, samodoskonalenia poprzez działania muzyczne. Ważna w tym procesie jest potrzeba świadomych kontaktów z muzyką, uczestnictwa w różnych aktywnych formach

³² L. Kataryńczuk-Mania, *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Zielona Góra 2009; A. Pyda-Grajpel, *Nauczyciele czy uzurpatorzy?*, [w:] *Psychologia rozwoju...*; R. Ławrowska, *Wieloelementowa procedura badań skuteczności kształcenia studentów specjalności pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, [w:] *Obszary badań naukowych w edukacji artystycznej*, red. W.A. Sacher, Bielsko-Biała 2007.

³³ W.A. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Kraków 1997, s. 19.

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”³⁴. Kompetencje nauczyciela, także i na tym poziomie edukacji (elementarnym), przy tym rodzaju kształcenia, należałoby rozpatrywać w trzech aspektach: emocjonalnym, poznawczym i działaniowym³⁵.

Aspekt emocjonalny związany jest z zadowoleniem, satysfakcją. Poczucie ufności i wiary w siebie daje wrażenie panowania nad otoczeniem i sprawia, że dziecko czuje się bezpieczne i z chęcią podejmuje wyzwania. Aspekt emocjonalny to także umiejętność realizacji zadań. Poznawczy aspekt kompetencji kieruje uwagę na wiedzę o samym sobie, o swoich mocnych i słabych stronach, o zaobserwowanych działaniach własnych i zauważaniu wszystkiego, co się dzieje wokół, czyli przede wszystkim zachowań dzieci. Ważną cechą kompetencji nauczyciela 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 instrumentalnych 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, sprawności w poruszaniu się na rynku dostępnych metod dydaktycznych, środków, form, koncepcji i od umiejętności wykorzystania wiedzy.

³⁴ Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski, Warszawa 1998.

³⁵ S. Guz, *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*, Warszawa 1996, s. 92.

Przyjmując więc te trzy fundamentalne aspekty spojrzenia na kwalifikacje nauczyciela młodszych dzieci, który ma być dla nich także nauczycielem muzyki, dobrze byłoby w nim dostrzegać

osobę twórczą, refleksyjną, niepowtarzalną indywidualność 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 osobowego³⁶.

Obecnie – ze względu na organizację i realizację projektów – bardzo przydatne stały się również kompetencje innowacyjne nauczyciela.

Na jakość kształcenia muzycznego dziecka przedszkolnego wpływa wiele niesprzyjających czynników, między innymi niedoskonałość od wielu lat system kształcenia pedagogów. Jak stymulować rozwój muzyczny dziecka, jeśli nie zostały przez nauczyciela opanowane podstawowe umiejętności muzyczne?

Jednym z podstawowych elementów edukacji małego dziecka jest poziom kompetencji zawodowych nauczyciela³⁷. Spośród kompetencji muzycznych należy wyróżnić predyspozycje muzyczne, osobowościowe, kulturę muzyczną, czyli świadome przeżywanie, rozumienie artystycznych wartości sztuki muzycznej. Cenną zaletą jest również wiedza o muzyce: o zasadach i elementach muzycznych, znajomość literatury muzycznej. Metodyczny aspekt przejawia się w stosowaniu form, metod pracy, w przekształcaniu twórczo, innowacyjnie materiału muzycznego, w znajomości metod i systemów edukacyjnych, a także w umiejętnym wykorzystaniu materiałów medialnych. Zaletą muzycznych kompetencji jest fachowe posługiwanie się aparatem

³⁶ I. Oksińska, dz. cyt., s. 427.

³⁷ A. Watoła, *Nauczyciel przedszkola w świetle potrzeb małego dziecka i kompetencji zawodowych – raport z badań*, [w:] *Wartości w muzyce. Wartości kształcące i kształtowane u studentów w toku edukacji szkoły wyższej*, t. 2, red. J. Uchyla-Zroski, Katowice 2009.

głosowym, bo to on przecież jest podstawowym instrumentem muzycznym każdego człowieka, a także najważniejszym narzędziem pracy nauczyciela, następnie znajomość gry na instrumentach muzycznych – przede wszystkim na pianinie, instrumentach elektronicznych, perkusyjnych i innych. Dobra kondycja psychofizyczna i muzykalność wpływają na ruchową realizację tańców, ćwiczeń rytmicznych czy zabaw z dziećmi. W tym zawodzie należy nieustannie uzupełniać wiedzę i rozwijać umiejętności warsztatowe, praktyczne, gromadzić nowe doświadczenia. Kreatywność muzyczna bazuje na podstawowych umiejętnościach śpiewania, grania i słuchania ze zrozumieniem. Zdaniem Wiesława Aleksandra Sachera,

nauczyciel niedostrzegający piękna w sztuce muzycznej nie będzie mógł rozwijać tej dyspozycji (umiejętność rozumienia i przeżywania muzyki artystycznej) u swoich uczniów. Nie będzie rozumiał różnic w możliwościach percepcyjnych dziecka i osoby dorosłej, a zatem może popełniać błędy w kierowaniu rozwojem muzycznym dzieci³⁸.

Nabywanie i kształcenie umiejętności muzycznych przyszłych nauczycieli przedszkola i nauczania elementarnego należy do priorytetowych zadań przedmiotu edukacja muzyczna. Kiedy student doświadcza w ramach własnego procesu edukacyjnego zadań muzycznych, ma styczność z zajęciami praktycznymi, formami aktywności „na żywo”, będzie mógł lepiej realizować działania praktyczne, bo nie tylko zostanie wyposażony w odpowiednią wiedzę, ale także w pewnym sensie zostanie ośmielony i nie będzie bał się zastosować we własnej pracy zawodowej elementów edukacji muzycznej.

Od kandydatów na studia pedagogiczne kierunku edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna nie wymaga się wiedzy muzycznej ani umiejętności gry na instrumencie muzycznym. Przez logopedę są sprawdzane predyspozycje głosowe i wokalne, na przykład

³⁸ W.A. Sacher, dz. cyt., s. 21.

zaśpiewanie dowolnej piosenki czy powtórzenie linii melodycznej, a także predyspozycje rytmiczno-ruchowe (np. powtórzenie tematu rytmicznego lub kroku tanecznego). Niestety, jak wynika zarówno z mojej praktyki edukacyjnej, jak i z obserwacji podczas postępowania rekrutacyjnego, kandydaci legitymują się niskim poziomem umiejętności muzycznych.

Przedmiot w ramach studiów (na Uniwersytecie Zielonogórskim), którego zadaniem jest rozwijać zainteresowania i umiejętności muzyczne, to edukacja muzyczna trwająca przez trzy semestry – łącznie 90 godzin. Na marginesie wspomnieć warto, że w latach 90. było więcej przedmiotów muzycznych, były to: zajęcia umuzykalniające, literatura muzyczna, ruch z muzyką, nauka gry na instrumentach elektronicznych (w grupach 4-osobowych) i metodyka muzyki. Tendencję do lepszego i wszechstronniejszego przygotowania studentów pod kątem przyszłej praktyki muzycznej należy ocenić bardzo pozytywnie, w przeciwieństwie do tendencji ograniczania w siatkach godzin przedmiotów muzycznych i ogólnie artystycznych oraz traktowania niekiedy tych przedmiotów w oderwaniu od ogólnej praktyki pedagogicznej, bez próby wskazywania studentom możliwości łączenia procesu kierowania rozwojem ogólnym z elementami aktywności artystycznej.

Zajęcia w ramach edukacji muzycznej w grupie 20-osobowej mają na celu przede wszystkim rozwijanie podstawowych umiejętności muzycznych: wokalnych, ruchowych, gry na instrumentach 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 za to podejmują naukę gry na flecie prostym, dzwoneczkach diatonicznych i chromatycznych, instrumenty perkusyjne zaś – z którymi także zapoznają się w ramach przedmiotu – często są wykorzystywane zwłaszcza do zadań twórczych. Nieliczne osoby grają na instrumentach elektronicznych, nie wspominając o pianinie

czy skrzypcach, a już naprawdę w rzadkich przypadkach można spotkać się z profesjonalnym przygotowaniem w ramach szkolnictwa muzycznego. W dziedzinie 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 dotyczy zadań twórczych, które łączą treści z edukacji plastyczno-technicznej i z literatury.

Ważnym aspektem metodycznym przedmiotu edukacja muzyczna jest przygotowywanie i gromadzenie przez studentów tak zwanych niezbędników, czyli materiałów metodycznych przydatnych w przyszłej pracy zawodowej (w teczkach znajdują się piosenki, scenariusze, wiersze, artykuły itp.). W ramach praktyk pedagogicznych studenci niezmiernie rzadko hospitują zajęcia muzyczne realizowane w przedszkolu lub szkole. Nauczyciele niechętnie podejmują takie wyzwania. By przeciwdziałać tej tendencji od wielu lat zapraszam studentów do placówek przedszkolnych, z którymi współpracuję, prowadząc zajęcia umuzykalniające, aby mogli – wspólnie z dziećmi – realizować różnorodne zadania. Zdaniem studentów, jest to najlepszy sposób, aby doskonalic swój warsztat metodyczny, dzięki któremu mogą wspólnie z dziećmi doświadczać, przeżywać muzykę. Niestety, takich zajęć jest wciąż za mało. Systematycznie zachęcam do lektury merytorycznej, niezbędnej w pracy nauczycielskiej, do poszukiwania nowości, doskonalenia swojego warsztatu, rozwijania swoich umiejętności, podejmowania działań artystycznych nie sporadycznie, a jak najczęściej jako naturalny element praktyki pedagogicznej, a nie tylko ornament, dodatek do zajęć umuzykalniających.

Przedstawiona problematyka sygnalizuje wybrane, trudne aspekty pracy pedagogicznej nauczyciela akademickiego. Pozostaje mieć nadzieję na lepszą przyszłość kultury muzycznej społeczeństwa,

zwiększenie ogólnej świadomości korzyści, jakie dla rozwoju dzieci i młodzieży niesie dobrze prowadzona edukacja muzyczna. U. Smoczyńska-Nachtman uważa, że

muzyka jest sztuką, która chyba najbardziej fascynuje dzieci i przemawia do ich wyobraźni. Nie mające 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 estetycznego³⁹.

2.3. Artysta i animator kultury artystycznej – model III

Problematyka kształcenia przyszłych nauczycieli muzyki poruszana jest na wielu konferencjach, spotkaniach, debatach i szkoleniach. Przygotowane przez pedagogów programy i projekty edukacyjne nie zaspokajają potrzeb muzycznych dzieci i młodzieży. Przyczynami są: upowszechnianie tak zwanej muzyki popularnej przed media, niedobory finansowe państwa, brak odpowiedniej infrastruktury. Od wielu lat modyfikuje się programy nauczania, uszczupla siatki godzin w ramach oszczędności, a środowiska akademickie poszukują właściwych rozwiązań strukturalno-programowych.

Rada Główna Szkolnictwa Wyższego 14 grudnia 2000 roku ustaliła minimalne wymagania programowe dla studentów studiów magisterskich i licencjackich na kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej. Studia magisterskie trwają pięć lat (10 semestrów). Przyjęto łączny wymiar około 3300 godzin, minimum programowe obejmuje zaś łącznie 2040 godzin. Kandydat na omawiany kierunek powinien wykazać się wiedzą i umiejętnościami muzycznymi odpowiadającymi szkole muzycznej II stopnia. Coraz częściej jednak

³⁹ U. Smoczyńska, *Umuzycznienie*, [w:] *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, red. M. Dunin-Wąsowicz, Warszawa 1980, s. 348.

komisje rekrutacyjne nie stawiają kandydatom takiego wymogu, a furtką dla tendencji do zapewniania wolnych miejsc za wszelką cenę jest brak formalnego wymogu ukończenia wspomnianej szkoły muzycznej. Sytuacja taka powoduje, że nieprzygotowanych studentów naprędce należy uczyć podstawowych wiadomości dotyczących zasad muzyki, historii, nauki o muzyce, trzeba pospieszyć wykształcać i rozwijać umiejętności, z którymi powinni rozpoczynać edukację na uczelni wyższej. Studia zamiast wyposażać przyszłego nauczyciela muzyki w odpowiednie kompetencje, budować i wzbogacać jego warsztat dydaktyczny, zaznajamiać go z szeroką gamą środków kształcenia, metod, z wielością form aktywności muzycznej, przypominają okres dokształcania muzycznego.

Absolwent kierunku – w myśl założeń wymogów programowych – posiadać będzie kwalifikacje artysty-muzyka i nauczyciela szeroko pojętej artystycznej edukacji i animacji muzycznej oraz nabędzie umiejętności prowadzenia zespołów muzycznych. W zależności od ukończonych specjalności będzie on posiadać muzyczną wiedzę teoretyczną i praktyczną, odpowiednią do prowadzenia zawodowych zespołów wokalnych, instrumentalnych, wokально-instrumentalnych, zespołów muzyki dawnej, kościelnej, jazzowej, zespołów folklorystycznych oraz do działania w amatorskim ruchu muzycznym. Ponadto ukończenie tego kierunku uprawnia do prowadzenia zajęć dydaktycznych w szkolnictwie muzycznym, w szkolnej edukacji artystycznej. Studia mogą także przygotowywać do podjęcia działalności w instytucjach kultury i w mediach (film, TV, radio), do prowadzenia i obsługi festiwalu, konkursów i imprez muzycznych oraz do animacji kultury muzycznej w społeczeństwie. Osoby kończące wspomniane studia mają również kwalifikacje do działalności naukowej i dydaktycznej w szkolnictwie wyższym i instytucjach kształcenia nauczycieli.

Jest to więc model maksymalistyczny, kompleksowy, który ma rozwinąć studenta w kierunku podjęcia aktywności w wielu dziedzinach

– to model przygotowujący nauczyciela edukacji artystycznej, artystę (czynnego muzyka, mimo pedagogicznego wymiaru studiów), animatora działalności artystycznej (szkolnej i pozaszkolnej, w środowisku lokalnym i na większą skalę). Warto więc spojrzeć, w jaki sposób zostaje on przygotowany.

W minimum programowym wyodrębniono grupy przedmiotów kształcenia ogólnego w wymiarze 420 godzin.

Tabela 1. Przedmioty zawarte w pierwszym bloku kształcenia

Przedmiot	Liczba godzin
Przedmioty do wyboru: historia kultury, filozofia, estetyka, etyka, logika, historia wychowania, przedmiot przyrodniczy	120
Język obcy	120
Wiedza dotycząca sztuk plastycznych	60
Wychowanie fizyczne	60
Podstawy języka łacińskiego	30
Informatyka	30

Uzasadnieniem tego bloku przedmiotów jest uzupełnienie wiedzy humanistycznej studentów, podniesienie poziomu ich wiedzy ogólnej, rozwój nie tylko specjalistyczny, ale i uniwersalny. Jest też on podbudową dalszych etapów zdobywania kwalifikacji.

W drugim bloku kształcenia – nauczycielskim – przeznaczono 360 godzin na siedem przedmiotów.

Tabela 2. Przedmioty zawarte w drugim bloku kształcenia

Przedmiot	Liczba godzin
Metodyka i teoria edukacji muzycznej	120
Pedagogika z pedagogiką muzyczną	105
Psychologia z psychologią muzyki	60
Metodyka śpiewu zbiorowego	30
Metodyka prowadzenia audycji muzycznych	15
Metodyka zasad muzyki i nauki o muzyce	15
Metodyka nauczania kształcenia słuchu	15

Na trzeci blok, składający się z przedmiotów podstawowych, przeznaczono łącznie 360 godzin.

Tabela 3. Przedmioty zawarte w trzecim bloku kształcenia

Przedmiot	Liczba godzin
Fortepian (zajęcia indywidualne)	90
Historia stylów muzycznych i technik kompozytorskich	90
Harmonia z ćwiczeniami	60
Analiza dzieła muzycznego	60
Kształcenie słuchu	60

Ostatni, czwarty blok, to blok przedmiotów kierunkowych w wymiarze 900 godzin.

Tabela 4. Przedmioty zawarte w czwartym bloku kształcenia

Przedmiot	Liczba godzin
Zespół chórny lub orkiestra	150
Dyrygowanie	90
Zespoły wokalne i instrumentalne dla praktyk dyrygenckich studentów	60
Czytanie partytur	45
Specjalistyczna literatura muzyczna z ćwiczeniami	45
Emisja głosu indywidualna z metodyką nauczania	45
Kontrapunkt	45
Seminarium prelekcji i krytyki muzycznej	45
Promocja i marketing dóbr kultury	45
Komunikacja społeczna i organizacja imprez	45
Improwizacja fortepianowa lub organowa	30
Propedeutyka kompozycji i aranżacji	30
Instrumentacja	30
Praktyka chóralu gregoriańskiego	30
Drugi instrument	30
Instrumenty szkolne	30
Ekspresja muzyczno-ruchowa	30
Zarys etnomuzykologii	30
Integracja sztuk	30
Interpretacja tekstu literackiego z dykcją	15

Źródło: tabele 1-4 – opracowanie własne na podstawie prac Komisji programowej IKSM, UZ w Zielonej Górze.

Ponadto studenta obowiązuje minimum 150 godzin praktyki metodyk kierunkowych: praktyka metodyki śpiewu zbiorowego (30 godz.), teorii edukacji muzycznej, prowadzenia audycji muzycznych, zasad muzyki i nauki o muzyce oraz praktyka metodyki kształcenia słuchu (po 15 godz.).

Praktyka zawodowa oraz badania przeprowadzone w roku 2005⁴⁰ wskazują na niedostosowanie minimów programowych do oczekiwań studentów i – co gorsze – rynku edukacyjnego, rodziców, a także do potrzeb i oczekiwań uczniów. Wciąż zbyt mały nacisk kładzie się na przedmioty nauczycielskie, nadal próbuje się uczynić absolwenta kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej w pierwszej kolejności artystą. Wskutek wciąż za małej liczby godzin przeznaczonych na zajęcia z metodyki i teorii edukacji muzycznej, warsztatów i zajęć praktycznych, praktyki szkolnej oraz z powodu nieprzystosowania treści programowych niektórych przedmiotów podstawowych i kierunkowych, absolwenci kierunku niejednokrotnie zmuszeni są do improwizacji pedagogicznej w pracy zawodowej, do uczenia się zawodu, „rzemiosła” pedagogicznego dopiero w szkołach – miejscach zatrudnienia. Obniża się przez to jakość edukacji muzycznej w polskim szkolnictwie, powątpiewa się w potrzebę, sensowność prowadzenia kształcenia w ramach edukacji ogólnej, a przy tym sami nauczyciele nie budują skutecznie swego autorytetu, a, jak wspomniano w niniejszej pracy wielokrotnie, autorytet instytucjonalny jest niewystarczający i nieprzystający do obecnej rzeczywistości. Wciąż brakuje w propozycjach – zdanie to potwierdzają zresztą sami respondenci – kształcenia pedagogicznego, przedmiotów ukierunkowanych na pracę z dziećmi i młodzieżą. W wielu miejscach minimum programowe przeładowane jest treściami zbędnymi, jeżeli uwzględni

⁴⁰ Badania własne, niepublikowane. Za pomocą ankiet przebadanych zostało 100 studentów, absolwentów kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej na Uniwersytecie Zielonogórskim.

się specyfikę kierunku. Nie rozwija się natomiast przedmiotów potencjalnie przydatnych w praktyce szkolnej. Przy tym w trakcie studiów nie kładzie się nacisku na blok pedagogiczny, na praktykę, na zapoznanie studentów z realiami nauczania.

Wyniki badań sugerują, że sytuację rozwiązałoby przeniesienie części niepotrzebnych treści nauczania do określonych bloków tematycznych, które studenci mogliby wybierać. Dlatego w Instytucie Kultury i Sztuki Muzycznej (Wydział Artystyczny, Uniwersytet Zielonogórski) zrealizowano swego czasu koncepcję specjalizacji, w ramach których studiujący mogą kształcić się w obranej przez siebie dziedzinie, uzyskując dzięki temu – wedle własnego wyboru – dodatkowe kwalifikacje. Powołano specjalizacje: edukacja muzyczna, prowadzenie zespołów wokalnych i wokально-instrumentalnych, muzyka kościelna, animacja zadań twórczych oraz animacja kultury – animacja jazzowa.

Specjalizacja edukacji muzycznej obejmowała przedmioty: upowszechnianie kultury muzycznej, zarządzanie i marketing w kulturze muzycznej, multimedia w edukacji muzycznej, animacja ruchu i tańca, elementy muzykoterapii w edukacji muzycznej, edukacja dzieci i młodzieży, warsztaty muzyczne. Specjalizacja prowadzenia zespołów wokalnych i wokально-instrumentalnych ujmowała następujące przedmioty: dyrygowanie, śpiew, analiza dzieła muzycznego, partytury specjalne, wielkie formy wokально-instrumentalne, metodyka prowadzenia zespołów muzycznych oraz chór. Muzyka kościelna – kolejna specjalizacja – obejmowała przedmioty: organy, chorał gregoriański, śpiew liturgiczny, harmonia gregoriańska, akompaniament organistowski, praktyka liturgiczna, prawodawstwo liturgiczne, propedeutyka teologii, organoznawstwo. W ramach animacji zadań twórczych studenci mieli poznawać tajniki: kompozycji, aranżacji z instrumentacją, instrumentoznawstwa oraz problemy zapisu partyturowego i technicznego instrumentacji. Ostatnia z wymienionych

specjalizacji, animacja kultury muzycznej – animacja jazzowa, zawierała przedmioty: podstawy harmonii jazzowej z improwizacją, aranżacja, historia jazzu z literaturą.

Przeprowadzone ankiety i konsultacje ze studentami wskazują na potrzebę wprowadzenia jeszcze dwóch specjalizacji – muzykoterapii oraz wiedzy o kulturze. Dlatego podjęłam się stworzenia projektów takich bloków tematycznych. Poniższa tabela przedstawia przedmioty, które powinny znaleźć się w ramach specjalizacji muzykoterapia oraz liczbę godzin na nie przeznaczonych.

Tabela 5. Przedmioty specjalizacji muzykoterapia

Przedmiot	Liczba godzin
Elementy pedagogiki specjalnej i teorii terapii	30
Muzykoterapia	45
Logopedia	30
Arteterapia	15
Socjoterapia	15
Profilaktyka muzyczna	30
Psychologia muzyki	30
Pedagogika muzyczna w terapii	30
Programowanie muzyki dla terapii	15
Warsztaty terapeutyczne z praktyką	90

Poniżej przedstawiono projekt specjalizacji wiedza o kulturze.

Tabela 6. Przedmioty specjalizacji wiedza o kulturze

Przedmiot	Liczba godzin
Antropologia kultury	15
Pedagogika kultury	30
Socjologia kultury	15
Zarys dziejów kultury	90
Warsztaty twórcze	90
Metodyka wiedzy o kulturze	60
Komunikacja multimedialna	15
Animacja działań kulturalnych	15

Źródło: tabele 5, 6 – opracowanie własne.

Obszary zmian reformy oświatowej, między innymi integracja treści nauczania różnych przedmiotów, ścieżki międzyprzedmiotowe, autorskie programy powodują dezorientację wśród kandydatów na studia oraz studiujących obecnie. Dotyczy to w dużym stopniu również kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej. Wśród aspektów kształcenia nauczycieli dla potrzeb reformy (m.in. podmiotowo-osobowościowego, rzeczowo-instrumentalnego, aksjologicznego) ważny jest model edukacji humanistycznej, zwłaszcza postawy, umiejętności i wiadomości.

Rola przyszłego nauczyciela wymaga wysokich kwalifikacji zawodowych, umiejętności przeżywania artystycznego, przekazywania uczniom wartości sztuki oraz ciągłego i mentalnego kształcenia własnej wrażliwości muzycznej. Ma to być animator życia muzycznego na terenie szkoły i poza nią, który umożliwi kontakt z muzyką w sposób naturalny, profesjonalny, uczy kreatywności muzycznej i który stosuje nowatorskie rozwiązania metodyczno-praktyczne.

Obecnie standardy nauczania dla kierunku studiów edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej (załącznik nr 1 do uchwały nr 87/2004 RG z dn. 22.04.04 r.) informują, że studia zawodowe trwają trzy lata, a łączny wymiar zajęć wynosi nie mniej niż 2200 godzin, w tym 1275 godzin określonych w standardach nauczania. Na przedmioty kształcenia nauczycielskiego przeznaczono 300 godzin, w ramach czego na pedagogikę – 90 godzin, na psychologię z psychologią muzyki – 60 godzin, na teorię i metodykę edukacji muzycznej – 120 godzin i na metodykę prowadzenia zespołów – 30 godzin. Praktyki stanowią integralną część jednolitego toku kształcenia.

2.4. Nauczyciel muzykoterapeuta – model IV

Współczesny nauczyciel muzyki jest ukształtowany przez zespół uwarunkowań, które rzutują na trudności w nabyciu umiejętności zarówno adaptacyjnych, jak i innowacyjnych. Stanowi on odwzorowanie,

w pewnym sensie personifikację, stale krytykowanego systemu oświatowego, jego wad i niedociągnięć. Stawia to przed nauczycielem zadanie stworzenia warunków dla kształcenia postaw alternatywnych, innowacyjnych, a także terapeutycznych.

Muzykoterapia to dziedzina, która wciąż nie może przebić się do rzeczywistości szkolnej, nie może zagościć w szkolnych realiach. Przyczyn jest kilka – brak odpowiedniej infrastruktury, ograniczenia godzinowe, sztywność programów nauczania, ale przede wszystkim niedostatki w kompetencjach samych nauczycieli, które uniemożliwiają im swobodne sięganie po elementy muzykoterapii przy każdej możliwej okazji, łącząc je niejednokrotnie z innymi formami aktywności i innymi przedmiotami. W modelowym ujęciu nauczyciel, który chce wykorzystać elementy muzykoterapii w procesie edukacji, powinien:

1. posiadać wiedzę o różnych epokach i stylach muzycznych;
2. umieć grać przynajmniej na jednym instrumencie muzycznym;
3. posiadać dobre umiejętności wokalne;
4. posiadać umiejętność opracowywania aranżacji muzycznych;
5. mieć wykształcony słuch muzyczny;
6. posiadać umiejętność improwizowania tonalnego i atonalnego;
7. posiadać podstawową, gruntowną wiedzę z dziedziny psychologii, pedagogiki i psychoterapii;
8. rozumieć i stosować szeroką gamę technik terapeutycznych;
9. posiadać umiejętność planowania i przeprowadzania różnego typu muzykoterapii, w zależności od stanu psychicznego uczniów;
10. mieć rozwiniętą zdolność obserwacji, a przy tym umiejętność szybkiego i sprawnego modyfikowania – w razie potrzeby – obrotów ścieżki terapeutycznej;
11. umieć sprawnie wykorzystać do celów terapeutycznych zgromadzoną wiedzę i nabyte umiejętności muzyczne;
12. umieć sprawnie poruszać się po „obszarach” muzyki;

13. powinien posiadać znajomość metodologii badań naukowych z dziedziny muzykoterapii.

Koncepcja podyplomowych studiów muzykoterapii na Uniwersytecie Zielonogórskim

Koncepcja studiów podyplomowych powstała jako odpowiedź na zapotrzebowanie szeroko rozumianego rynku edukacyjnego na profesjonalnych muzykoterapeutów, w tym także nauczycieli-muzykoterapeutów. Podyplomowe studia muzykoterapii przeznaczone są dla absolwentów wszystkich specjalności studiów licencjackich lub magisterskich (z przygotowaniem muzycznym) kierunku pedagogika.

Celem studiów jest:

1. uzyskanie specjalizacji z muzykoterapii;
2. uzyskanie uprawnień do prowadzenia zajęć muzykoterapeutycznych dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym (nauczyciel muzykoterapeuta).

Studia trwają rok. Zajęcia prowadzone są w systemie studiów zaocznych. W programie przewidzianych jest 350 godzin zajęć dydaktycznych. W ramach zajęć wykładane są następujące przedmioty:

1. muzykoterapia;
2. elementy pedagogiki specjalnej i teorii terapii;
3. psychologia muzyki;
4. profilaktyka muzyczna;
5. warsztaty muzykoterapeutyczne;
6. pedagogika muzyczna w terapii;
7. nauka gry na instrumentach (instrumenty elektroniczne i perkusyjne);
8. wiedza o muzyce;
9. programowanie muzyki dla terapii;
10. praktyka specjalistyczna.

Muzyka ma ogromne znaczenie terapeutyczne i lecznicze. Zaspokajają wiele potrzeb naturalnych i edukacyjnych dzieci i młodzieży i tu w szczególności, profilaktyczno-terapeutyczny sposób może odnaleźć się nauczyciel. Z tego też powodu na Uniwersytecie Zielonogórskim powstał powyższy projekt studiów, które przygotowywałyby nauczyciela do świadomego i właściwego wykorzystywania muzykoterapii w procesie edukacji. Zorganizowano również szereg konferencji naukowych oraz warsztatów terapeutycznych dla nauczycieli (m.in. konferencje Sztuka a terapia, Terapia dźwiękiem i inne). Wydawnictwo uczelniane zaproponowało szereg publikacji metodycznych dotyczących terapii sztuką pod redakcją i współredakcją autorki, między innymi: *Metody i formy terapii sztuką*, *Sztuka w kontekście oddziaływania na człowieka*, *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*, *Terapia sztuką w edukacji*, *Terapia dźwiękiem*, *Profilaktyka i rehabilitacja głosu, mowy*.

Wszystkie reformy i zmiany dotyczące edukacji świadczą o rosnących oczekiwaniach wobec szkolnictwa. Pociąga to za sobą konsekwencje w postaci potrzeby podejmowania przez nauczycieli innowacyjnych poszukiwań, szukania alternatywnych ścieżek pozwalających na odświeżenie przekazu, podniesienie jego atrakcyjności i skuteczności, integrację z innymi treściami. Podobny proces dotyczy kształcenia przyszłych pedagogów. Niestety, rozwój wielu koncepcji uniemożliwiają warunki finansowe, z którymi boryka się cała oświata. By skutecznie zreformować edukację muzyczną, potrzebna jest dobra wola i twórczy wysiłek wszystkich zainteresowanych środowisk, a przy tym uświadomienie rodzicom, decydentom i, jak się okazuje, niektórym środowiskom pedagogicznym wagi i korzystności edukacji muzycznej dla ogólnego rozwoju dzieci i młodzieży. Przedstawione powyżej modele nauczyciela edukacji muzycznej to zarys wymagań, jakie stawia się mu w obecnej rzeczywistości.

3. Drogi rozwoju zawodowego nauczyciela muzyki

3.1. Motywy podejmowania studiów

Młody człowiek jest zobligowany do podejmowania wielu decyzji i dokonywania licznych wyborów. Między innymi są to wybory dotyczące jego przyszłej kariery zawodowej, a więc związane z kierunkiem studiów wyższych. Decyzje te zapadają ze względu na określone motywy, rzutujące także na przyszłą pracę potencjalnego studenta – w przypadku omawianego kierunku studiów przeważnie na stanowisku nauczyciela.

Tematem uwarunkowań podejmowania studiów zajmował się Marek Rawski, który wyróżnił pięć kategorii motywów:

1. motywy o charakterze autotelicznym – celem zdających jest rozwój własnej osobowości, rozwój intelektualny, samorealizacja w nauce;

2. motywy wyrażające szukanie w studiowaniu drogi do obranego zawodu;

3. motywy nieuwzględniające treści studiów tylko wartości hedonistyczne – kandydaci starają się dostać na studia ze względu na styl życia, możliwości przedłużenia młodości, odsunięcia o parę lat stabilizacji i samodzielności;

4. motywy środowiskowe, wyrażające się chęcią zaspokojenia pragnienia wejścia do warstwy inteligencji i ewentualnie realizacji wzorca człowieka wykształconego; są to motywy heterogeniczne, ponieważ uwzględniają zarówno własne dążenia, jak i naciski społeczne otoczenia;

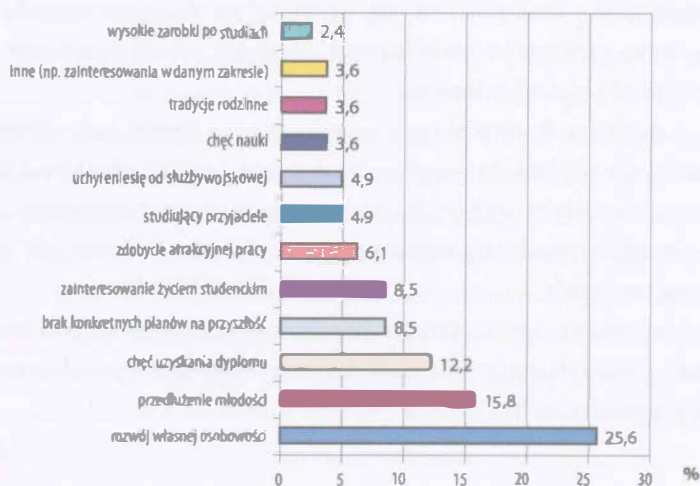
5. motywy pragmatyczne, o charakterze oportunistycznym, związane tylko i wyłącznie z chęcią dostania się na studia, wybór kierunku jest przypadkowy⁴¹.

⁴¹ M. Rawski, *Uwarunkowania podjęcia studiów ekonomicznych*, „Życie Szkoły Wyższej” 1990, nr 2, s. 59.

Na podstawie powyższych rozważań nasuwa się pytanie dotyczące motywów podejmowania studiów na kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej. Aby zbadać tę kwestię, przeprowadzono w roku 2005 ankietę wśród studentów I-V roku. Respondenci mogli wskazać kilka motywów podjęcia studiów, wybierając z nich najważniejszy.

Najczęściej pojawiającym się powodem podjęcia studiów, wskazywanym przez 52,5% respondentów, jest rozwój własnej osobowości. Wynika z tego, że studenci zwracają przede wszystkim uwagę na takie aspekty, jak: podniesienie własnego poziomu intelektualnego, rozwój wszechstronnych zainteresowań oraz zdobycie wiedzy ogólnej. Jest to jedno z podstawowych zadań studiowania w szkole wyższej. Tę wiedzę wykorzystują później w pracy zawodowej, samodoskonaleniu poprzez orientację w problemach współczesnego świata oraz funkcjonowaniu w społeczeństwie. Stosunkowo często podawano także jako motywy podjęcia studiów przedłużenie młodości oraz uzyskanie dyplomu ukończenia studiów wyższych.

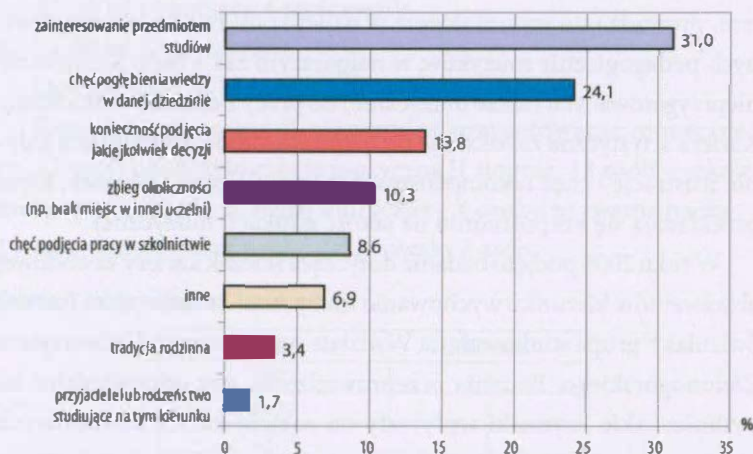
Wykres 3. Główne motywy podjęcia studiów



Źródło: opracowanie własne.

Powyżej przedstawiono ogólne motywy podjęcia studiów, bez rozróżniania kierunków i specjalności. Omawiany w niniejszej pracy kierunek studiów należy bez wątpienia do specyficznych, warto przedstawić więc motywy kierujące osobami wybierającymi właśnie te studia. Ilustruje to poniższy wykres.

Wykres 4. Motywy podjęcia studiów na kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej



Źródło: opracowanie własne.

Porównując oba wykresy, za pozytywną informację należy uznać to, że takie motywacje, jak zainteresowanie przedmiotem studiów i pogłębienie wiedzy oraz umiejętności, pojawiają się znacznie częściej u studentów edukacji artystycznej. Tendencja ta jednak, biorąc pod uwagę rzadko podawaną chęć podjęcia pracy w szkolnictwie, wskazywać może raczej na skupienie się na bardziej ukierunkowanym, uświadomionym rozwoju siebie jako artysty. Niepokojąca jest liczba odpowiedzi wskazujących na przypadkowy wybór i zbieg okoliczności przy wyborze kierunku. Studenci rzadko motywowani chęcią podjęcia pracy w szkolnictwie to osoby na ogół nieświadome charakteru wybranych przez siebie studiów. Innymi słowy to studenci,

dla których – naturalny wszak po kierunku pedagogicznym – edukacyjny, nauczycielski wymiar ich kariery zawodowej rozpoczyna się dopiero w momencie podjęcia pracy w takim charakterze, czego nie można interpretować pozytywnie w kontekście rozwoju szkolnictwa i podniesienia jakości edukacji muzycznej. Studia pedagogiczne podejmowane przypadkowo, z braku innych scenariuszy czy z myślą o karierze artystycznej i dalszym artystycznym rozwoju mijają się z celem, prowadzą do wykształcenia w najlepszym razie niekompetentnych pedagogicznie muzyków, w najgorszym zaś – osób kompletnie nieprzygotowanych (także muzycznie) do pracy z dziećmi i młodzieżą. Kariera artystyczna zaś okazuje się mrzonką, ułudą, stymulującą jedynie frustrację i chęć rekompensowania kompleksów i porażek, które przekładają się bezpośrednio na jakość edukacji muzycznej.

W roku 2004 podjęto badania dotyczące ścieżek kariery zawodowej absolwentów kierunku wychowanie muzyczne. Badana przez Justynę Świrniak⁴² grupa studiowała na Wydziale Artystycznym Uniwersytetu Zielonogórskiego. Badania przeprowadzono, aby odpowiedzieć na pytanie: jakie czynniki wpływały na rozwój karier zawodowych nauczycieli muzyki, jakie na stagnację i jakie na degradację? Objęci badaniami zostali absolwenci kierunku wychowanie muzyczne (42 osoby) z różnych roczników, pracujący zarówno w szkołach ogólnokształcących, szkołach muzycznych, ogniskach muzycznych, na uczelni, w domach kultury, w radiu i w innych miejscach, jak i zupełnie niezwiązani z nauczaniem i muzyką.

Wyodrębniono trzy problemy szczegółowe:

1. Jaki jest procent absolwentów pracujących w zawodzie nauczyciela?

⁴² Praca magisterska pod kierunkiem dr L. Kataryńczuk-Manii na temat: *Kariery zawodowe absolwentów Wychowania Muzycznego na przykładzie Wydziału Artystycznego Uniwersytetu Zielonogórskiego*, Zielona Góra, 2004.

2. Jakie były motywy podjęcia studiów na kierunku wychowanie muzyczne?
3. Czy perspektywa awansu w zawodzie nauczyciela miała wpływ na podejmowanie pracy przez absolwentów?

Wiek respondentów określony był w przedziałach:

1. 24-30 lat (12 kobiet, 7 mężczyzn);
2. 31-40 lat (2 kobiety, 10 mężczyzn);
3. 41-50 lat (4 kobiety, 4 mężczyzn);
4. 51-60 lat (2 mężczyzn).

Ogółem było to 18 kobiet i 23 mężczyzn.

Respondenci posiadali różnorodne przygotowanie muzyczne, np. 17 osób ukończyło szkołę muzyczną II stopnia, 13 osób – szkołę muzyczną I stopnia, ognisko muzyczne – 4 osoby, prywatną naukę – 1 osoba, samodzielną naukę deklarowało 7 osób.

Tabela 7. Wykaz badanych roczników

Rok	Ilość osób
1977	3
1978	1
1979	1
1981	1
1986	2
1988	1
1989	1
1990	1
1992	3
1993	1
1995	1
1997	2
1998	2
1999	3
2000	4
2001	4
2002	7
2003	3

Źródło: opracowanie własne.

Spośród 42 przebadanych osób tylko 14 wykonuje czynnie swój wyuczony zawód nauczyciela, co stanowi jedną trzecią liczby badanych.

Wśród motywów podejmowania studiów na kierunku wychowanie muzyczne respondenci podawali kilka, wśród nich: rozwijanie zainteresowań muzycznych (28); zdobycie wyższego wykształcenia (25); chęć pracy z dziećmi i młodzieżą (10); brak innych możliwości studiów muzycznych (6); ochrona przed zasadniczą służbą wojskową (6); przypadek (5); chęć przekazywania wiedzy innym (4); porażka przy zdawaniu egzaminów wstępnych do akademii muzycznej (2); możliwość otrzymania mieszkania po podjęciu pracy (1); brak finansów na studia w innym mieście (1); przygoda (1); za namową innych (4).

Po przeprowadzeniu reformy edukacji zlikwidowany został przedmiot muzyka, a wprowadzono sztukę i w rezultacie znacznie ograniczono liczbę godzin przeznaczonych na treści muzyczne, dlatego absolwenci podejmowali dodatkowe formy doskonalenia, aby uczyć innych przedmiotów, na przykład informatyki czy wychowania fizycznego. Cztery badane osoby uczą grać na instrumencie, trzy osoby są wykładowcami na Uniwersytecie Zielonogórskim, jedna uczy w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim. Sześć osób wykonuje pracę w ogóle niezwiązaną z muzyką. Dwie absolwentki zajęły się wychowywaniem własnych dzieci i w bliżej nieokreślonym czasie nie będą pracowały zawodowo. Sześciu respondentów utrzymuje się wyłącznie z pracy muzyka. Nie jest to jednak praca w szkole.

Zawody wykonywane obecnie przez absolwentów tego kierunku to: nauczyciel muzyki, przedsiębiorca, właściciel firmy, listonosz; handlowiec, celnik, muzyk, kierownik muzyczny teatru, realizator dźwięku, kierownik muzyczny orkiestry dętej, nauczyciel gry na fortepianie, nauczyciel gry na gitarze elektrycznej, kierownik muzyczny zespołu folklorystycznego, pracownik muzeum, animator kulturalny, bezrobotny i nauczyciel w ognisku muzycznym.

Zapytano respondentów, czy są zadowoleni z przebiegu swojej kariery zawodowej?. W większości przypadków odpowiedź była pozytywna, niektóre osoby odkryły swoje powołanie pedagogiczne dopiero, gdy rozpoczęły pracę z młodzieżą, dwie osoby już wcześniej – podejmując studia – nie zamierzały pracować w szkolnictwie w ogóle. Do osób, które zrezygnowały w jakimś momencie z pracy związanej z wykształceniem kierowano pytania o motywy wybrania innej ścieżki zawodowej.

Jakie były przyczyny rezygnacji z pracy w zawodzie? Otóż wśród wymienianych czynników znalazły się między innymi: niskie zarobki, brak możliwości rozwoju, zmniejszenie liczby godzin, pomyłka przy wyborze zawodu, macierzyństwo, lepsza praca i problemy zdrowotne. Ten obraz potraktowany tu przykładowo ilustruje skutek poszukiwań młodych ludzi właściwego modelu kształcenia, który przez cały czas waha się pomiędzy artystą, animatorem uczestnictwa w sztuce i nauczycielem muzyki. Takie też oczekiwania od studiów pojawiają się w motywach studentów. Trudno zatem się dziwić, że tylko niewielka ich część podejmuje się zawodu nauczyciela. Dodatkowo niektórzy z nich po pewnym czasie z niego rezygnują. Podawane powody często tylko z pozoru, przy pobieżnej analizie, mają charakter subiektywny. Uważne spojrzenie na nie dowodzi jednakże, że osoby rezygnujące nie widzą w wykonywaniu zawodów, do których zostali przygotowani, swojej życiowej szansy ani drogi zawodowej.

3.2. Możliwości rozwoju zawodowego

Wprowadzenie nowego systemu awansu zawodowego miało na celu stymulować nauczyciela do podnoszenia kwalifikacji, samodoskonalenia, rozwijania się w zawodzie⁴³. Taką właściwość przypisywano wszak od dawna nauczycielom, ich profesji. Według R. Kwaśnicy,

⁴³ *MEN o reformie*, „Biblioteka Reformy” 1998, z. 1.

istotą zawodu nauczyciela jest bowiem wspomaganie uczniów w rozwoju, wywieranie wpływu przez osobisty kontakt z uczniami w złożonych, niepowtarzalnych i nieprzewidywalnych sytuacjach edukacyjnych, stąd konieczność wykraczania poza to, co już się wie i umie, poza to, kim już się jest, stąd potrzeba ciągłego doskonalenia umiejętności interpretowania świata, w którym żyje druga osoba⁴⁴.

Efektywny nauczyciel, według Richarda I. Arendsa⁴⁵, włada zasobem wiedzy, na której opiera się sztuka nauczania, umie się posłużyć repertuarem najlepszych sposobów postępowania pedagogicznego, jest chętny i zdolny do systematycznej refleksji i rozwiązywania problemów. Autor traktuje stawanie się nauczycielem jako proces ustawiczny, permanentny, niekończący się wraz z uzyskaniem dyplomu studiów, ale kontynuowany w trakcie praktyki zawodowej poprzez mierzenie się z problemami, wyzwaniem, zmianami i nowościami. Wychodząc z takich założeń, opracowano zewnętrzny sposób stymulowania tego rozwoju.

Rozwój zawodowy nauczyciela przebiega w czterech fazach ściśle ze sobą powiązanych:

1. faza wzorów metodycznych (poszukiwanie i odtwarzanie gotowych wzorców, metod, schematów, brak doświadczenia pedagogicznego, niska samodzielność);

2. faza refleksji krytycznej (obejmuje analizę własnej pracy, dostrzeżenie błędów, luk w wiedzy i w umiejętnościach, odczuwanie współpracy z doradcą metodycznym w celu doskonalenia się);

3. faza samowiedzy i samokontroli (nauczyciel wypracowuje własny warsztat pracy na podstawie zdobytych doświadczeń, pogłębia swoją wiedzę psychologiczno-pedagogiczną);

⁴⁴ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganii nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1994, s. 43.

⁴⁵ R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994, s. 36.

4. faza twórczości (samodzielność w myśleniu i działaniu, innowacyjne, twórcze podejście, identyfikacja z zawodem)⁴⁶.

Tabela 8. Graficzny model kariery nauczyciela według Michaela Hubermana

Lata nauczania	Zagadnienia/fazy	
1-3	wejście do zawodu – przetrwanie i odkrywanie	
4-6	stabilizacja	
7-18	eksperymentowanie, różnicowanie	ocena sytuacji, stawianie pytań
19-30	uspokojenie	konserwatyzm
31-40	wyłączenie się z zawodu „spokojne” lub „gorzkie”	

Źródło: M. Kabat, *Rozszerzanie kompetencji zawodowych współczesnego nauczyciela*, [w:] *Zachowania zawodowe nauczycieli i ich uwarunkowania*, red. E. Koziół, E. Kobyłecka, Zielona Góra 2008, s. 58.

Zazwyczaj uważa się, że pierwszy etap pracy jest najważniejszy, gdyż młody nauczyciel precyzuje wizję swojego zawodu, tworzy własny warsztat metodyczny, dostosowuje się do aktualnych standardów obowiązujących w szkole. Stabilizacja daje poczucie „mistrzostwa”, rosnącą dojrzałość, pewność w zawodzie, zaufanie do swoich kompetencji i podejmowanych działań. Wszystko zależy od zaangażowania młodego nauczyciela i tego, jak poradzi sobie z dodatkowymi zadaniami, takimi jak wychowawstwo klasy czy obowiązki organizowania imprez szkolnych i pozaszkolnych. Okres cyklu kariery od 7 do 18 lat jest najbardziej zróżnicowany ze względu na specyfikę zawodu (ustawiczny rozwój, konieczność okrzepnięcia, zebrania doświadczeń), obowiązujący awans zawodowy, propagowanie kultury szkolnej i sposobu pracy, które powinny być wzbogacane różnorodnymi zadaniami i wyzwaniem, co wiąże się z poczuciem większej odpowiedzialności.

Profesjonalizm zawodowy nauczyciela muzyki wiąże się z tradycją, ulega przemianom między innymi dzięki propagowanym standardom

⁴⁶ Z. Zaborowski, *Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*, Warszawa 1986, s. 51.

zawodowym, sposobom realizacji zajęć, aktywności, a przede wszystkim dzięki zmianom społeczno-kulturowym, którym należy umiejętnie stawiać czoła.

Proces kształcenia uległ i wciąż ulega zmianie. Należy go z uwagą obserwować, wyciągając wnioski dla obecnych nauczycieli i kształcenia przyszłych. Dzisiejsza edukacja znalazła się pod presją różnych zależności ekonomicznych, mierzenia zysków, tworzenia rankingów i ilościowego podsumowywania pracy pedagogicznej. Nauczyciele bardzo często poddawani są mechanizmom przypominającym zasady gry rynkowej. Dobra materialne, konsumpcyjne, wyalienowany styl życia zastąpiły tradycyjne wartości kulturowe, społeczne, wspólnotowe. Kultura masowa za pośrednictwem mass mediów zastąpiła tradycyjne autorytety, wzorce, intelektualistów, rodzinę. Optymalny model szkolnictwa to taki, który, podążając za nowością, idąc z duchem czasu, stawiając czoła współczesnym wyzwaniom, potrafi zachować, przekazać i uświadomić, jak cenne są wartości, tradycje i ciągłość. Z edukacją (a więc z profesją nauczyciela) łączy się wychowanie, proces żmudnego zakorzeniania i podnoszenia świadomości związków ze społecznością i kulturą, z których wywodzi się uczeń. Osoba nauczyciela jest centralnym punktem procesu edukacyjnego i jednym z najważniejszych ogniw procesu wychowania, socjalizowania jednostki. Do pewnego stopnia nauczyciel musi być jak całe szkolnictwo – otwarty, nadążający za nowością, ale i świadomy tradycji, treści, które ma przekazać, umiejętności, które ma rozwinąć, choć proces ten wydaje się żmudny, bo nie obfituje w natychmiastowe efekty, do których przyzwyczajają masowa kultura i konsumpcjonizm ogarniający coraz szersze obszary życia. Nie znaczy to wszakże, że szkoły i nauczyciele mają być bastionami konserwatywnych wartości, świątyniami przeszłości, w których apriorycznie narzuca się oceny. Mają to być raczej miejsca, w których podejmuje się działania trudne, ważne, przygotowujące do świadomego uczestniczenia

w społeczności, w aktywności obywatelskiej, kulturalnej, zawodowej, osobistej, do uczestniczenia krytycznego, samokrytycznego. Mają to być miejsca, w których pamięta się o odpowiednich postawach etyczno-moralnych.

Zgodnie z rozporządzeniem ministra edukacji narodowej⁴⁷ nauczyciele mogą ubiegać się o następujące stopnie awansu zawodowego:

1. stopień nauczyciela stażysty;
2. stopień nauczyciela kontraktowego;
3. stopień nauczyciela mianowanego;
4. stopień nauczyciela dyplomowanego;
5. tytuł honorowego profesora oświaty.

Poszczególne stopnie awansu odzwierciedlają – w zamiarze autorów tego systemu – etapy rozwoju zawodowego nauczycieli.

Pierwszy etap to adaptacja w zawodzie, podczas której przyszły nauczyciel sprawdza w praktyce wiedzę wyniesioną ze studiów, wchodzi w życie szkoły (poznaje jej organizację, zadania, zasady jej funkcjonowania, w tym: sposób prowadzenia obowiązującej dokumentacji, przepisy dotyczące zapewnienia bezpiecznych i higienicznych warunków nauki i pracy), uczestniczy jako obserwator w zajęciach prowadzonych przez opiekuna stażu lub innych nauczycieli w wymiarze co najmniej dwóch zajęć w miesiącu z omówieniem, prowadzi zajęcia lekcyjne w obecności opiekuna stażu lub dyrektora szkoły w wymiarze co najmniej jednej godziny lekcyjnej w miesiącu oraz uczestniczy w wewnątrzszkolnych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli⁴⁸. Po zakończeniu stażu w ciągu 14 dni nauczyciel sporządza sprawozdanie z realizacji planu rozwojowego, a opiekun przygotowuje ocenę. Następnie dyrektor sporządza ocenę dorobku zawodowego za okres stażu.

⁴⁷ Dz.U. z 2007 r. nr 214, poz. 1580.

⁴⁸ K. Palińska, *Czy awansować?...*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2001, nr 2, s. 224.

Aby przejść do kolejnego etapu, należy złożyć wniosek do dyrektora o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego i wkrótce po tym przystąpić do rozmowy kwalifikacyjnej przed komisją. Podczas stażu na stopień nauczyciela kontraktowego wymagania kwalifikacyjne dotyczą wykazania się umiejętnościami prowadzenia zajęć zgodnie z zadaniami szkoły, posiadania wiedzy z dziedziny współpracy środowiskowej, umiejętnego omawiania własnych zajęć oraz dobrej znajomości organizacji i zasad funkcjonowania szkoły.

Etap obejmujący staż na stopień nauczyciela mianowanego to okres **stabilizacji** zawodowej, podczas którego nauczyciel doskonali umiejętności zawodowe. Do jego najważniejszych zadań należy: uczestniczenie w pracach organów szkoły związanych z realizacją zadań edukacyjnych oraz opiekuńczo-wychowawczych, pogłębianie wiedzy i umiejętności poprzez samokształcenie lub udział w różnych formach doskonalenia zawodowego, poznanie przepisów dotyczących systemu oświaty (m.in. o podstawie programowej kształcenia ogólnego, o ramowym planie nauczania, oceniania, klasyfikowania, promowania, o prowadzeniu dokumentacji przebiegu nauczania, o wypełnianiu arkuszy ocen, świadectw, o standardach wymagań, o pomocy psychologiczno-pedagogicznej). Plan rozwoju zawodowego zatwierdza dyrektor szkoły. Wymagania egzaminacyjne obejmują sześć punktów:

1. umiejętność organizacji i doskonalenia własnego warsztatu pracy, analizowania i dokumentowania swoich działań, a także oceniania skuteczności i dokonywania stosownych korekt w tym działaniu; w przypadku nauczycieli, o których mowa w artykule pierwszym, ustępie pierwszym, punkcie trzecim Karty nauczyciela, wykazywanie umiejętności samodzielnego opracowania indywidualnych planów pracy z dzieckiem i prowadzenie karty pobytu dziecka w szkole oraz aktywnego działania w zespole do spraw okresowej oceny sytuacji wychowanków;

2. umiejętność uwzględniania w swojej pracy problematyki środowiska lokalnego oraz współczesnych problemów społecznych i cywilizacyjnych;

3. uczestniczenie w realizacji zadań ogólnoszkolnych, edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych lub innych wynikających ze statusu oraz specyfiki typu i rodzaju szkoły;

4. umiejętność wykorzystywania w swojej pracy technologii komputerowej i informacyjnej;

5. wiedzę z wybranych zagadnień psychologii, pedagogiki i dydaktyki oraz ogólnych problemów oświatowych, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich oraz specyfiki zadań realizowanych przez nauczyciela;

6. znajomość przepisów dotyczących systemu oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich, funkcjonowania szkoły, w której nauczyciel odbywał staż oraz umiejętność posługiwania się przepisami.

Po przedstawieniu dyrektorowi sprawozdania po zrealizowaniu planu rozwojowego i oceny w ciągu 14 dni składa się wniosek o podjęcie postępowania egzaminacyjnego do organu prowadzącego szkołę. Podczas egzaminu nauczyciel prezentuje własny dorobek i odpowiada na pytania zadane przez członków komisji.

Staż na stopień nauczyciela dyplomowanego to etap, w którym nauczyciel ma osiągnąć mistrzostwo w zawodzie. Doskonali wówczas warsztat i metody swojej pracy, dba o formy samodoskonalące, o jakość pracy szkoły, dzieli się wiedzą i doświadczeniami z innymi pracownikami szkoły, opracowuje i wdraża przedsięwzięcia i programy doskonalące pracę pedagogiczną, wykorzystuje i doskonali warsztat medialny.

Z czasowego punktu widzenia awans zawodowy wygląda następująco:

1. staż: dziewięć miesięcy – nauczyciel stażysta;

2. staż: dwa lata i dziewięć miesięcy – nauczyciel kontraktowy;
3. przerwa: dwa lata – praca zawodowa;
4. staż: dwa lata i dziewięć miesięcy – nauczyciel mianowany;
5. przerwa: rok – praca zawodowa;
6. staż: dwa lata i dziewięć miesięcy – nauczyciel dyplomowany.



SPECYFICZNE ZAGROŻENIA ZAWODOWE NAUCZYCIELA MUZYKI

1. Głos jako warsztat pracy nauczyciela

Zawód nauczyciela wymaga wielu kompetencji, w tym między innymi znajomości zasad emisji i higieny głosu. Należy podkreślać, że to właśnie głos jest podstawowym narzędziem pracy nauczyciela. Wszelkie zaburzenia mogą czasowo lub nawet trwale uniemożliwić wykonywanie pedagogowi zawodu. Konieczne staje się zatem stałe przypomnianie – zarówno nauczycielom, jak i władzom oświatowym – o potrzebie dbania o funkcjonowanie narządu głosu i utrzymania go w dobrej kondycji do końca życia. Także kandydat do zawodu nauczycielskiego musi być świadomy, że to głos będzie jego głównym narzędziem pracy. Świadomość znaczenia zasad prawidłowej emisji i higieny głosu jest jednym z fundamentalnych aspektów kształcenia przyszłych nauczycieli. Wiedza o tym powinna być postrzegana jako elementarna, podstawowa dla rozpoczęcia pracy zawodowej¹.

¹ H. Sobierajska, *Uczymy się śpiewać*, Warszawa 1972; A. Suchanek, *Kształcenie głosu nauczyciela*, Katowice 1978; J. Uchyla-Zroski, *Głos mówiony i śpiewany. Z zagadnień pedagogiki muzycznej*, Piotrków Trybunalski 1998; J. Chaciński, K. Chacińska, *Podstawy emisji głosu w procesie kształcenia*, Słupsk 1999; H. Laskowska, *Podstawy emisji głosu*, Bydgoszcz 2000; M. Rokitiańska, H. Laskowska, *Zdrowy głos*, Bydgoszcz 2003; M. Górka, *Zaopiekuj się swoim głosem – to twój warsztat pracy*, Gorzów Wielkopolski 2003; *Profilaktyka i rehabilitacja głosu, mowy*, red. L. Kataryńczuk-Mania, I. Kowalkowska, Zielona Góra 2006; *Emisja głosu*, red. Z. Pawłowski, Warszawa 2008.

Zdaniem Bogumiły Tarasiewicz, „aby świadomie kształcić głos, trzeba przede wszystkim poznać zasady rządzące fonacją, trzeba poznać budowę aparatu głosowego i wypracować emisyjne techniki”². Najważniejsze uwarunkowania to:

1. narząd głosu rozwinięty w sposób prawidłowy (tj. brak anatomicznych wad rozwojowych);

2. brak przewlekłych zmian chorobowych w obrębie narządu głosu i mowy, gardła i jamy nosowej (np.: przewlekłe, suche i zaniżkowe zapalenia błony śluzowej górnych dróg oddechowych, wady powodujące upośledzenie drożności nosa, niewydolność oddechowa, alergie objawiające się upośledzoną drożnością nosa, zaburzenia wykorzystania rezonatorów);

3. skala głosu – w granicach normy dla głosu nieszkolonego;

4. prawidłowa koordynacja oddechowo-fonacyjna;

5. prawidłowy czas fonacji;

6. utrwalony stereotyp prawidłowej artykulacji i dobra dykcja;

7. prawidłowy słuch³.

Poznanie technik i zasad prawidłowego posługiwania się oddechem, głosem, dobrą dykcją to znaczące zadania w pracy z głosem, zwłaszcza że omawiany zawód charakteryzuje się ciągłym stresem, pośpiechem i wysiłkiem (głosem posługują się wszak również nauczyciele akademicy), a towarzyszą mu niekorzystne parametry mikroklimatu i wszechobecny hałas.

1.1. Teoretyczne znaczenie emisji głosu

Na emisję głosu składa się zespolona czynność oddychania, fonacji i artykulacji w połączeniu ze zjawiskami rezonansu w przestrzeniach rezonacyjnych klatki piersiowej, krtani i nasady. Prawidłowa emisja głosu wiąże się ze spełnieniem następujących warunków:

² B. Tarasiewicz, *Mówię i śpiewam świadomie*, Kraków 2003, s. 102.

³ M. Śliwińska-Kowalska, *Głos narzędziem pracy*, Łódź 1999, s. 6.

1. opanowanie toru oddechowego;
2. prawidłowa czynność fałdów głosowych;
3. prawidłowe używanie rezonatorów;
4. poprawna artykulacja.

Wśród typów oddychania (piersiowy, brzuszny, piersiowo-brzuszny) najbardziej polecane jest oddychanie całościowe, zwane przeponowo-żebrowym, gdyż podczas wdechu następuje równomierne poszerzanie całej klatki piersiowej, wspomagane niewielką pracą przepony. Sposób oddychania wpływa na wszystkie czynności emisji, w tym na funkcjonowanie fałdów głosowych. Bardzo przydatne jest opanowanie i regulacja oddechu, zwane podparciem oddechowym, które polegają na świadomym zwolnieniu fazy wydechu za pomocą kontrolowanego napięcia mięśni oddechowych. Właściwe wykorzystanie rezonatorów jest warunkiem prawidłowej emisji głosu, dzięki którym głos nabiera barwy i siły, zmieniając się w dźwięk artykułowany. Drgania rezonatorów głosowych oddziałują na pola czuciowe (szczególnie nad górnymi siekaczami). Sprawność aparatu artykulacyjnego, głównie języka, warg i podniebienia miękkiego, sprzyja prawidłowej emisji. Szybkość ruchów artykulacyjnych i elastyczność mięśni świadczą o ich precyzji.

Jeżeli nauczyciele będą znać i wykonywać systematycznie podstawowe ćwiczenia oddechowe, fonacyjne i artykulacyjne, nie grożą im problemy głosowe. W praktyce istnieje wiele propozycji ogólnych zasad ćwiczeń oddechowych. Wśród nich znajdują się także te zalecające utrzymanie prawidłowej postawy. Ważnym czynnikiem ćwiczeń jest ich częste wykonywanie, najlepiej przed jedzeniem lub przynajmniej godzinę po posiłku, przy rozluźnionych mięśniach szyi z zachowaniem swobodnej pozycji ramion i barków, przy lekko pochylonej do przodu głowie. Podczas fazy wydechu należy zachować postawę wdechową klatki piersiowej aż do ostatniego dźwięku. Ułatwia to w ten sposób następny wdech. Podczas fazy wydechu

odczuwa się napięcie mięśni w dolnej części brzucha, poniżej pępka. Wśród ćwiczeń służących samokontroli głosu wyróżnia się między innymi ćwiczenia rozluźniające, odstresowujące mięśnie i cały organizm, ćwiczenia oddechowe i ćwiczenia narządów artykulacyjnych (z fonacją lub bez).

1.2. Wybrane aspekty higieny głosu nauczyciela

Drugim ważnym i bardzo rzadko docenianym aspektem dbałości o głos jest jego higiena. Ta zależy w największej mierze od świadomości i determinacji nauczyciela oraz przestrzegania właściwych reguł (niekiedy związanych z możliwością dokonywania pożądanych zmian w otaczającym środowisku, co nie zawsze wszak jest możliwe).

Najczęściej praca nauczyciela odbywa się w pomieszczeniach zamkniętych (klasa, sala wykładowa, sala gimnastyczna), w których brakuje klimatyzacji. Należy zadbać o właściwą wilgotność powietrza, stosując nawilzacze, gdyż krtań narażona jest na suche powietrze, szczególnie w okresie grzewczym (do 7, 8 miesięcy w roku). Optymalna wilgotność powietrza powinna wynosić 60-70%.

Nauczyciel powinien pamiętać o picciu wody w miejscu pracy (przerwy międzylekcyjne), często wietrzyć pomieszczenie klasowe i zwracać uwagę na odpowiednią temperaturę powietrza (od 18° do 21°C). Podczas mówienia należy unikać nadmiernego ruchu powietrza, czyli przeciągów.

Częstym i nieświadomym zagrożeniem dla głosu nauczyciela jest zapylenie i kurz, które działają drażniąco i alergizująco na błonę śluzową dróg oddechowych. Należy unikać w miarę możliwości firan i zasłon, będących „zbieraczami” kurzu i pyłów. Stąd istotne i bardzo ważne jest regularne odkurzanie pomieszczeń, pomocy dydaktycznych, kwiatów oraz wycieranie na mokro podłóg i tablicy.

Nierzadko zdarza się (zwłaszcza wśród młodych nauczycieli) reagowanie na hałas podniesieniem głosu, co w konsekwencji

prowadzi do obciążenia fałdów głosowych i powstawania uszkodzeń narządu głosu, a jednocześnie wcale nie jest skutecznym środkiem pedagogicznym.

Dla poprawienia komfortu swojej pracy nauczyciel powinien zadbać o jak najkorzystniejsze warunki:

1. ograniczenie mówienia w razie niemożności opanowania hałasu;

2. nieprzekrzykiwanie słuchaczy;

3. dbanie o prawidłową postawę, unikanie intensywnych ćwiczeń podczas fonacji;

4. zadbanie o prawidłowy oddech – bez podparcia oddechowego krtani przyjmuje wysoką, niekorzystną dla fonacji pozycję, powodując nadmierne napięcie mięśni, co jest przyczyną szybkiego zmęczenia;

5. dbanie o miękkie atakowanie dźwięku, zwłaszcza na początku zdania;

6. oszczędzanie głosu w przypadku nieżytów, stanów zapalnych gardła, krtani, dróg oddechowych, menstruacji, unikanie nikotyny, alkoholu, zadymionych pomieszczeń;

7. wypracowanie u uczniów zwyczaju niezbyt głośnego i poprawnego mówienia;

8. wykorzystywanie – oczywiście w miarę możliwości – nowoczesnej aparatury nagłaśniającej.

Warto przypomnieć, że natężenie głosu wypowiedzianego szeptem wynosi około 50 decybeli, mowy potocznej – 65 decybeli, a krzyku – około 80 decybeli. Badania wykazują, że poziom hałasu, na przykład w przedszkolu, wynosi 75-80 decybeli, co stanowi poziom zagrożenia zdrowia dla wszystkich – dzieci i nauczycieli.

Zawód nauczyciela wymaga stałej dobrej kondycji psychofizycznej, należy zatem zadbać zarówno o sprawność fizyczną, jak i unikać nadmiernych, często niepotrzebnych napięć, minimalizować sytuacje

stresujące. Szkodliwe dla zdrowia, a w szczególności dla aparatu głosowego, jest palenie papierosów.

W czasie infekcji dróg oddechowych nauczyciele powinni przezwyciężyć wysiłek głosowy, co jednak w praktyce z różnych względów (kontynuacja toku edukacyjnego, względy organizacyjne, wychowawcze, finansowe) często nie jest stosowane.

Przyglądając się problemom zdrowotnym nauczycieli, należy zauważyć znaczny wzrost różnych dolegliwości głosowych. Do chorób najczęściej występujących należą guzki śpiewacze, niedowłady fałdów głosowych, zmiany przerostowe, chrypka, zmiany w napięciu głosu, dźwięczności, szmer w głosie, zanik głosu (afonia), załamywanie się głosu, męczliwość, odczucia ściskania gardła, drapanie, suchość, trudności w połykaniu i inne. Lekarze polecają w przypadku zanikowego zapalenia błony śluzowej gardła i krtani, szczególnie przed dłuższym mówieniem, rozgryzienie kapsułki z witaminami A+E, co wpływa kojąco i ochronnie na błony śluzowe. Wskazane są także: woda mineralna niegazowana, herbatki ziołowe, a w przypadku dużej suchości zastosowanie prawoślazu lub siemienia lnianego. Należy unikać gorących płynów, ostrych przypraw i pokarmów.

Najskuteczniejszą formą profilaktyki rozwoju nauczycielskich chorób zawodowych jest – zdaniem ekspertów – prawidłowa emisja głosu⁴. Najważniejszym jednak czynnikiem jest kształcenie emisji głosu u studentów przed podjęciem pracy w zawodzie nauczyciela. Temu służyć powinny odpowiednie zajęcia na kierunkach pedagogicznych. Udział w nich nie jest jednak całkowicie świadomy, a waga problemu należycie doceniana przez przyszłych adeptów zawodu nauczyciela. Dlatego należy bardzo wyraźnie wskazywać na wagę i praktyczną przydatność przekazywanej wiedzy i wykonywanych ćwiczeń.

⁴ *Higiena głosu śpiewaczego*, red. J. Krassowski, Gdańsk 1990; *Emisja głosu nauczyciela. Wybrane zagadnienia*, red. M. Przybysz-Piwko, Warszawa 2006.

1.3. Obraz profilaktyki i rehabilitacji głosu nauczycieli w świetle badań

Aby przybliżyć zagadnienia profilaktyki i rehabilitacji głosu w praktyce edukacyjnej, przeprowadzono badania ankietowe wśród studentów studiów zaocznych kierunku edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna oraz wśród nauczycieli w placówkach miejskich. Analizując wiele czynników, które w mniejszym lub większym stopniu wpływają na zdrowie nauczycieli, a w tym na ich głos, najważniejsza zdaje się postawa ich samych, nastawienie do zagadnienia, świadomość problemów i zagrożeń. Wiedza zatem, jak również emocjonalne do niej przekonanie, stosunek do niej, a także konsekwentne działanie według wskazówek z niej wypływających – wszystkie te czynniki są podstawą profilaktyki i rehabilitacji.

By zarysować obraz stanu świadomości, jak również nastawienia nauczycieli do omawianego w niniejszym rozdziale aspektu dbałości o swoje zdrowie, wybrano do badań reprezentatywną grupę pracujących nauczycieli. Badania zostały przeprowadzone w roku akademickim 2007/2008. Na uczelniach pojawił się już wtedy przedmiot emisja głosu, przygotowujący do pracy nauczycielskiej. Badania objęły grupę 100-osobową. Respondenci mieścili się w przedziale wiekowym 25-50 lat, a liczba ich godzin pracy w tygodniu wynosiła 28-32. Te wstępne dane pozwalają na traktowanie ich odpowiedzi oraz uzyskanych wyników jako reprezentatywnych dla tej grupy. ...

W badaniach zapytano: o staż pracy w zawodzie, warunki korzystania z urlopu zdrowotnego, częstotliwość korzystania ze zwolnień lekarskich, znajomość zasad emisji głosu, czynności higieny, warunki pracy, dolegliwości głosowe, sposoby pracy nad głosem, np. prawidłową postawą i oddechem, dynamiką głosu, ponadto zapytano nauczycieli o zagadnienia związane ze stresem.

Tabela 9. Staż pracy zawodowej

Staż pracy zawodowej uczestników (w latach)	Liczba osób
1-5	10
6-10	11
11-15	16
16-20	40
21-25	19
26-30	4

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe dane wskazują, że najliczniejszą grupą pośród badanych byli nauczyciele ze znaczącym stażem pracy w tym zawodzie. Dla niniejszych rozważań ważne jest, że dominujące grupy osób pracują już na tyle długo, że z pewnością miały do czynienia z kłopotami głosowymi i doświadczyły związanych z tym trudności. W niektórych przypadkach konieczny był nawet urlop dla poratowania zdrowia, czasem wymuszony innymi okolicznościami. Wypowiedzi wykazały, że, w zależności od stanu zagrożenia aparatu głosowego i opinii lekarza, wśród badanych 30% korzysta z półrocznego urlopu zdrowotnego. Na marginesie zauważono również inne zjawisko – gdy brakuje godzin dla nauczycieli, dyrektor szkoły wysyła któregoś z nich na „przymusowy urlop” dla poratowania zdrowia (charakterystyczne dla małych miejscowości – 10% wskazań).

Częstsze natomiast jest korzystanie ze zwolnień lekarskich. Przyczyną wielu są właśnie dolegliwości gardła. Przeziębienie, drobna niedyspozycja gardła, tak zwana chrypka są bardzo dokuczliwe, a w przypadku nauczycieli edukacji muzycznej nawet bardziej niż w przypadku pedagogów innych przedmiotów. Jednakże nawet wtedy czynni zawodowo, pracujący nauczyciele stosunkowo rzadko korzystają ze zwolnień lekarskich – 40%, a 70% respondentów nie korzysta ze zwolnień i „leczy się samodzielnie”. Częste korzystanie ze zwolnień może grozić utratą pracy, nadgodzin i utrudnia proces edukacji szkolnej. Niezmiernie bowiem rzadko lekcje zwalniającego

się nauczyciela realizowane są przez zastępstwa prawidłowo wprowadzające treści programowe.

Zapytano również nauczycieli o znane im dolegliwości zawodowe związane z głosem, które u nich wystąpiły. Ich wskazania przedstawia poniższa tabela.

Tabela 10. Dolegliwości związane z głosem

Rodzaj	Liczba
Chrypka	85
Kaszel	65
Angina	45
Zanikanie głosu	44
Nieżyt krtani	30
Brak wskazań	2

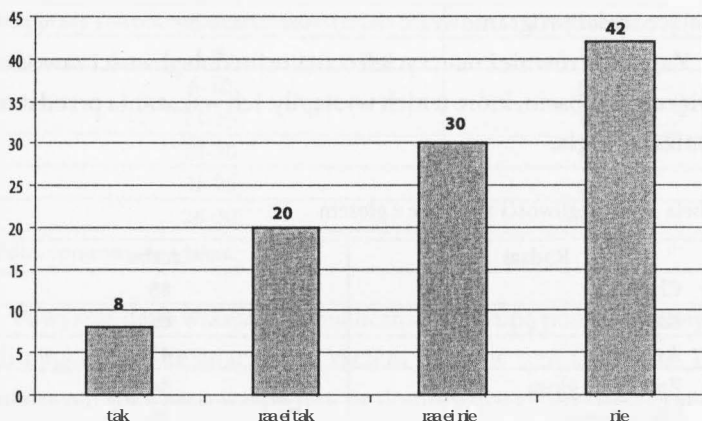
Zródło: opracowanie własne.

Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że nauczyciele w większości spotkali się z różnymi dolegliwościami aparatu głosowego, niemal powszechnie z tymi najłżejszymi, rzadziej z poważniejszymi. Świadczyć to może choćby o nienależytym przygotowaniu teoretycznym.

Zadano nauczycielom również pytanie otwarte dotyczące znajomości zasad emisji głosu. Okazało się, że nauczyciele mieli kłopoty ze wskazaniem odpowiednich zasad. Najczęściej w ich odpowiedziach pojawiała się praca nad dykcją (70%), oddechem (45%), poprawne modulowanie głosu (35%), nieprzekrzykiwanie uczniów (25%) i ograniczanie mówienia w celu poprawnego zachowania uczniów (58%). Co więcej, wskazanie tych odpowiedzi nastręczyło nauczycielom wielu trudności, spędzali nad tym pytaniem najwięcej czasu, w ankietach pojawiały się skreślenia, niedokończone myśli i puste punkty. Pytanie to, badające świadomość „głosową” nauczycieli, wykazało, niestety, ich nieprzygotowanie w dziedzinie właściwej profilaktyki głosu.

Zapytano nauczycieli o to, w jaki sposób pracują nad głosem. Wyniki te również są niekorzystne.

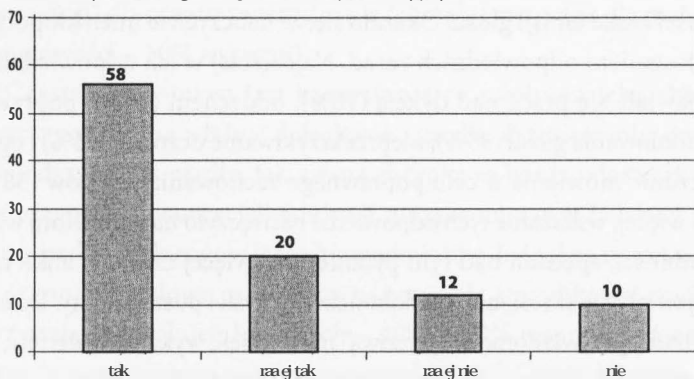
Wykres 5. Deklaracje o przestrzeganiu prawidłowej postawy i oddechu



Źródło: opracowanie własne.

Do zasad dbałości o głos należy – jak wspomniano wyżej – właściwa dynamika głosu i jego natężenie podczas zajęć lekcyjnych. Postanowiono więc zapytać nauczycieli o to, jak przeważnie muszą mówić podczas zajęć, w jakim przedziale dynamicznym mieści się ich aktywność głosowa.

Wykres 6. Dynamika głosu podczas zajęć lekcyjnych

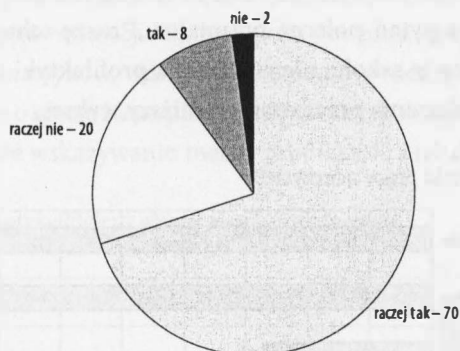


Tak – podniesiony głos (*forte*), raczej tak – w normie (*mezzo forte*), raczej nie – ciszej (*mezzo piano*), nie – cicho (*piano*).

Źródło: opracowanie własne.

Na tle tych wypowiedzi dość ciekawie prezentują się wyniki pytania o kwestie bardziej ogólne, czyli dotyczące dbałości o swój głos – choćby nawet we własnym mniemaniu. Większość nauczycieli deklaruje bowiem, że dbają o własny głos, utrzymują aparat głosowy w należyтым stanie. Moduł ten zawierał ponadto pytanie o czynności higieny.

Wykres 7. Deklaracje dbałości higieny głosu



Źródło: opracowanie własne.

Tabela 11. Zasady higieny głosu akceptowane przez badane osoby

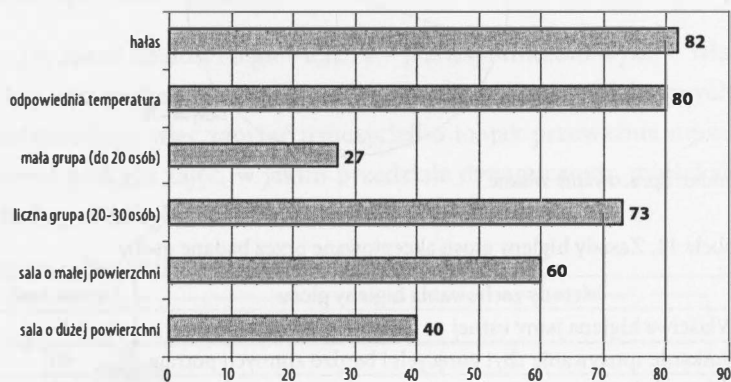
Metody zachowania higieny głosu	Liczba osób
Właściwa higiena jamy ustnej	95
Unikanie spożywania zbyt gorących i bardzo zimnych potraw	60
Właściwa higiena pomieszczeń	58
Unikanie spożywania napojów gazowanych	50
Prawidłowe oddychanie	45
Unikanie przeziębień i chorób przenoszonych drogą kropelkową	45
Unikanie zadymionych pomieszczeń	45
Unikanie krzyku i głośnego śpiewu	30
Stosowanie przerw w mówieniu	15
Systematyczne kontrole lekarskie	10

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe odpowiedzi świadczą o zatrważająco **małej znajomości podstawowych zasad higieny głosu**. Respondenci wskazywali na częste kontakty z chorymi dziećmi w przedszkolach i szkołach. Zauważono niską świadomość odpowiedniego zabezpieczenia przed różnymi infekcjami, które towarzyszą w pracy przez cały rok szkolny, a szczególnie w okresie zimowym i wczesną wiosną.

Wśród najczęściej wymienianych zasad higieny głosu, do których także nauczyciele zdają się przywiązywać wagę, znajdują się warunki pracy. Jedno z pytań-poleceń brzmiało: „Proszę scharakteryzować warunki pracy w szkole, niezbędne dla profilaktyki i rehabilitacji głosowej”. Wskazania przedstawia poniższy wykres.

Wykres 8. Warunki pracy nauczycieli



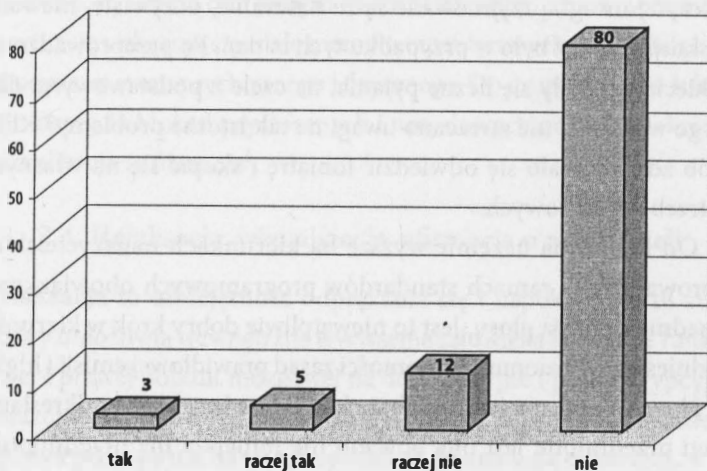
Źródło: opracowanie własne.

Najwięcej kłopotów sprawiały liczne grupy i hałas towarzyszący w codziennej pracy. Analiza wyników wskazuje na niesprzyjające warunki, w jakich przychodzi pracować nauczycielom. Liczne wskazania zarówno hałasu, jak i liczebności grup (a i tak wzięto pod uwagę grupy nieprzekraczające 30 osób) to zjawiska niepokojące nie tylko z edukacyjnego, ogólnego punktu widzenia, ale też zagrożenie dla zdrowia aparatu głosowego pedagoga. Czynniki te generują również

stres, skutkują bezpośrednio zmęczeniem i obniżoną kondycją psychofizyczną nauczycieli, co również, jak wskazywano powyżej, wpływa na higienę głosu.

Chcąc zbadać świadomość władz szkół oraz decydentów oświatowych, respondentów, zapytano również: „Czy w zakładach pracy lub jako forma doskonalenia poruszana jest tematyka higieny głosu?”. Należy pamiętać, że stworzenie optymalnych warunków i zapoznanie z zasadami ochrony głosu to dla wielu nauczycieli możliwość przedłużenia kariery zawodowej. Higiena głosu powinna służyć wyeliminowaniu złych nawyków, wdrożeniu elementów wiedzy fizjologicznej, anatomicznej o głosie i narządach mowy oraz zapobieganiu chorobom gardła, a także wskazywaniu metod profilaktyki i rehabilitacji.

Wykres 9. Tematyka higieny głosu i formy doskonalenia w placówkach oświatowych



Źródło: opracowanie własne.

Jak się okazuje, omawianie tematyki sprawności aparatu głosowego zdarza się sporadycznie, z okazji rady pedagogicznej lub w ramach napomknięcia, jedynie zasygnalizowania problemu. Najczęściej

zdarza się nauczycielom korzystać z form doskonalenia na urlopie zdrowotnym, a więc w momencie wystąpienia problemów, niekiedy bardzo poważnych, czyli zdecydowanie za późno. Wyniki wskazują ponadto, że również świadomość środowiska szkolnego, szczególnie władz szkół i decydentów, jest niska. Podsumowując, zamiast skupić się na profilaktyce, uczyć podstaw emisji i zasad higieny, świadomość wagi zagadnienia pojawia się dopiero na etapie rehabilitacji.

Z powyższych danych wynika, że **nauczyciele przeważnie nie są świadomi znaczenia emisji głosu i poprawności pracy głosem w warunkach zawodowych.** Wykazali się, niestety, brakiem znajomości zasad emisji i higieny głosu, a także nie przestrzegają systematycznej pracy nad własnym narzędziem pracy.

Badania pedagogiczne mają często ten efekt, że zwracają uwagę na zjawiska, procesy czy zdarzenia, które normalnie nie skupiają należytej uwagi, przyjmowane są za naturalne, oczywiste, niewarte dyskusji. Tak też było w przypadku tych badań. Po przeprowadzonej ankiecie pojawiły się liczne pytania, na czele z podstawowym: dlaczego wcześniej nie zwracano uwagi na tak istotne problemy? Kilka osób zdecydowało się odwiedzić foniatrę i skupić się na własnych potrzebach głosowych.

Od niedawna uczelnie wyższe na kierunkach nauczycielskich wprowadziły w ramach standardów programowych obowiązkowy przedmiot emisja głosu. Jest to niewątpliwie dobry krok w kierunku podniesienia poziomu świadomości zasad prawidłowej emisji i higieny głosu. Wskazano już jednak, że konieczne jest także podkreślanie wagi przedmiotu, jest ona bowiem nie mniejsza niż przedmiotów kierunkowych. Nauczyciel powinien pamiętać, że w swej pracy wykorzystuje nie tylko wiedzę i umiejętności, ale również „narzędzie”, jakim jest jego głos – a ten jest w placówkach edukacyjnych narażony na największą zagrożeń. Otwartym autorka niniejszej pracy pozostawia pytanie, czy nie należałoby rozważyć kwestii rozwijania prawidłowych

nawyków emisyjnych od początku procesu edukacji, począwszy od przedszkola poprzez kolejne szkoły. Innymi słowy, czy zagadnienia emisyjne, obecne wszak w ramach edukacji muzycznej (zakładając, że prowadzona jest ona przez odpowiedzialnych i przygotowanych merytorycznie nauczycieli), nie powinny być lepiej zaakcentowane. Głos jest wszak „narzędziem” wykorzystywanym nie tylko przez nauczycieli.

2. Sposoby terapii dla nauczycieli

Nie żyjemy w harmonii z samym sobą i otoczeniem. Tempo życia, wszechobecny pośpiech, stres, hałas – to czynniki zakłócające podświadomość, spokój i równowagę. Rozregulowana zostaje kondycja psychofizyczna jednostki, zaburzone są mechanizmy obronne człowieka, narażony jest on tym samym na różne choroby. Jako remedium na tę sytuację wskazuje się wiele metod terapeutycznych, pozwalających na poprawę stanu psychicznego i fizycznego. Do grupy, która redukuje stan napięcia blokad psychicznych i umysłowych należą: relaksacja, wizualizacja i afirmacja⁵.

2.1. Relaksacja, wizualizacja, afirmacja u nauczycieli

Relaksacja to umiejętność odprężania się i uspokojenia, to stan, „który umożliwia wewnętrzne wyciszenie człowieka i otwarcie funkcji lewej i prawej półkuli mózgowej na deskrypcyjne i predeskrpcyjne obrazowanie językowe”⁶. Zjawisko wyciszenia, odprężenia fizycznego wpływa pozytywnie na sferę psychiczno-poznawczą człowieka.

⁵ Zob. m.in. S. Ostrander, L. Schroeder, *Superlearning*, Warszawa 2000; C. Schenk, *Relaksacja*, Warszawa 1996; A. Szyszko-Bohusz, *Funkcje ćwiczeń odprężających w nowoczesnym procesie kształcenia*, Kraków 1979.

⁶ J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996, s. 115.

W literaturze specjalistycznej relaks jest rozumiany jako: stan podwyższonej koncentracji, czujnej relaksacji⁷, skoncentrowany na samym odprężeniu⁸, „fizjologiczny stan organizmu przeciwstawny do stanu stresu”⁹.

Relaks dla nauczyciela powinien być „efektywnym wypoczynkiem po zmęczeniu pracą zawodową, powinien być również formą regeneracji biologicznej i mobilizacji sił do przezwyciężenia codziennych stresów. W wielu przypadkach relaks może być rodzajem obrony przed własną agresją i lękiem oraz pomocą w samopoznaniu się i doskonaleniu własnej osobowości”¹⁰.

Treningi relaksacyjne stosuje się jako metody przeciwdziałania zmęczeniu, w celu zmniejszenia stanu napięcia somatopsychicznego i jako zabiegi służące szybkiej regeneracji psychofizycznej. Do najbardziej znanych metod osiągnięcia stanu relaksu służą:

1. trening autogenny Schultza;
2. relaks stopniowy Jacobsona;
3. medytacje;
4. relaks przy muzyce;
5. techniki rozwoju świadomości własnego ciała;
6. ćwiczenia oddechowe i relaksacyjne;
7. joga;
8. rozluźnianie ciała;
9. biofeedback.

Funkcję i znaczenie ćwiczeń relaksacyjnych w nowoczesnym procesie kształcenia przedstawiają prace między innymi Andrzeja Szyszko-

⁷ K. Gozdek-Michaelis, *Supermożliwości twojego organizmu*, Warszawa 1993, s. 74.

⁸ A. Szyszko-Bohusz, *Funkcje ćwiczeń...*, s. 17.

⁹ Z.W. Brzeškiewicz, *Superumysł. Jak uczyć się trzy razy szybciej*, Warszawa 1994, s. 60.

¹⁰ *Teoria i metodyka ćwiczeń relaksowo-koncentrujących*, red. S. Grochmał, Warszawa 1979, s. 205-206.

Bohusza¹¹, Janusza Gniteckiego¹², Zbigniewa W. Brzeškiewiczza¹³ i innych.

Potężna moc relaksacji Bożeny Zambrzyckiej to lektura, dzięki której nauczyciel może zapoznać się z prostymi, niewymagającymi wiele czasu i wysiłku technikami relaksacyjnymi (m.in. z treningiem Schultza i Jacobsona), pozwalającymi poprawić sprawność psychofizyczną. Autorka proponuje sposób na rozluźnienie się w ciągu pięciu minut w dowolnym miejscu.

1. Gdziekolwiek jesteś sprawdź, czy przyjąłeś bezpieczną i wygodną pozycję.

2. Zamknij oczy i skieruj wszystkie swoje zmysły do wnętrza ciała.

3. Powoli wczuj się w dźwięki, jakie generuje twój organizm, na przykład rytmiczne uderzenia serca, oddech itp.

4. Oczyma wyobraźni wyobraź sobie własne ciało zarówno z zewnątrz, jak i zobacz je „od środka”.

5. Pozwalasz sobie na odczuwanie wszystkiego, co tylko się pojawia.

6. Poczuj, jakie jest twoje ciało. Czy jest ono ciężkie czy lekkie; ciepłe czy zimne; miękkie czy twarde; jasne czy ciemne; zmęczone czy wypoczęte; żywe czy martwe; czy w jego wnętrzu jest ruch czy bezruch itp.

7. Pamiętaj, cokolwiek odczuwasz, nawet jeśli jest to trochę dziwne – pozwól na to i poddaj się tym odczuciom. Niczego nie kontroluj. Niech twoje ciało żyje swoim własnym życiem zupełnie tak, jakby było od ciebie niezależne.

8. Zwróć uwagę na to, jakie są twoje ręce, nogi, tułów, głowa.

9. Odczuwając całe swoje ciało, pozwól mu oddychać.

10. Wyobraź sobie, pomyśl i odczuj, że od tej pory nie potrzebujesz już płuc, bo całe twoje ciało jest jak jedno wielkie płuca.

11. Gdy robisz wdech – wdychasz powietrze całym ciałem. Gdy robisz wydech – wydychasz powietrze całym ciałem.

¹¹ A. Szyszko-Bohusz, *Funkcje ćwiczeń...*; tenże, *Medytacja*, Katowice 1990; tenże, *Uniwersalny stan świadomości*, Poznań 1991; tenże, *Problematyka i wyniki badań nad stanami świadomości*, Kraków 1992.

¹² J. Gnitecki, *Supernauczanie. Perspektywy nowej edukacji*, Poznań 1998.

¹³ Z.W. Brzeškiewicz, dz. cyt.

12. Całe ciało jest jednymi wielkimi płucami. Wyobraź to sobie dobrze, pomyśl tak mocno i odczuj to wyraźnie.

13. Nie istnieje nic – tylko oddech twojego ciała.

14. A oddychasz czystym, wilgotnym, pachnącym i świeżym powietrzem. Przypomnij sobie, skąd znasz już takie powietrze.

15. Przypomnij sobie, gdzie byłeś, gdy oddychałeś właśnie takim powietrzem. Gdzie to było?

16. Lekkie, czyste, wilgotne, pachnące, świeże i rześkie powietrze.

17. Pozwalasz, by całe twoje ciało właśnie nim oddychało.

18. Pozwalasz, by to cudowne powietrze „przewietrzyło” twoje ciało, przepływając w nim tak, jakby wewnątrz twojego ciała było pustymi w środku płucami.

19. Kolejne głębokie i spokojne oddechy.

20. Oddychasz w ten sposób tak długo, jak tego potrzebujesz¹⁴.

J. Gnitecki wskazuje na zasady, których należy przestrzegać przy stosowaniu technik relaksacyjnych, podkreślając przede wszystkim znaczenie odpowiedniej postawy ciała, wolnego i spokojnego oddechu oraz oderwanie się od aktualnych rozmyślań i problemów, koncentrując się na medytacji¹⁵.

Określenie wizualizacja pojawiło się w Polsce w latach 80. XX wieku i odnosiło się do włączania wyobraźni do działań psychoterapeutycznych. Wizualizacja, według Stanisława Sieka, polega na „wprowadzeniu pacjenta w stan relaksu i zachęcaniu go do swobodnej gry wyobraźni, do »marzeń na jawie«, do spontanicznego wyobrażania sobie różnych obrazów i scen, zarówno realnych, jak i fantastycznych”¹⁶.

Ogólnie, w zależności od różnych spojrzeń na wizualizację, można stwierdzić, że jest ona świadomym procesem, w którym centralne

¹⁴ B. Zambrzycka, *Potężna moc relaksacji*, Białystok 2004, s. 105-106.

¹⁵ J. Gnitecki, *Supernauczanie...*

¹⁶ S. Siek, *Walka ze stresem*, Warszawa 1989, s. 181.

miejsce zajmuje wyobraźnia. Według Patricka Fanninga¹⁷ wizualizację można podzielić na:

1. receptywną (polega na wsłuchiowaniu się w podświadomość i znajdowaniu tam podpowiedzi dotyczących rozwiązania problemu);
2. programowaną (świadomie tworzy się to, co chce się odczuć, usłyszeć, zobaczyć);
3. kierowaną (oparta jest na dwóch poprzednich, tworzy się w niej pewne sceny tak, by podświadomość je uzupełniała).

Według Grzegorza Langa wizualizacja to możliwość wyobrażania sobie albo w całości wytwór wyobraźni¹⁸. Inne spojrzenie na wizualizację ma Z.W. Brzeškiewicz, który charakteryzuje ją jako uaktywnienie pracy całego mózgu. Elementami w strukturze wizualizacji są:

1. „widzenie”, które polega na właściwym odbiorze świata;
2. „wyobrażanie sobie”, czyli tworzenie obrazów umysłowych;
3. „rysowanie”, czyli prezentowanie tych idei w umyśle w dowolny sposób¹⁹.

Podczas wizualizacji nauczyciel może przeżywać różne emocje, uczyć się komunikacji z innymi, wydobywać z siebie ukryte zdolności, kształtować swoją wyobraźnię. Jest ona także dobrym sposobem na rozwijanie asertywności i zlikwidowanie tremy²⁰.

W dydaktyce wizualizacja może wspomagać wywoływanie stanu zrelaksowanego czuwania mózgu, co jest bardzo ważne – zdaniem Anny Metery²¹ – we wspomaganiu tak zwanego supernauczania. Oto

¹⁷ P. Fanning, *Wizualizacja zmiany*, Poznań 2001, s. 19-21.

¹⁸ G. Lang, *Jak być lepszym w szkole. Treningmentalny dla dzieci i młodzieży*, Siemianowice Śląskie 1995.

¹⁹ Z.W. Brzeškiewicz, dz. cyt., s. 88.

²⁰ A. Lazarus, *Wyobraźnia w psychoterapii*, Gdańsk 2000, s. 47-53.

²¹ A. Metera, *Muzykoterapia*, Leszno 2002, s. 168-180.

przykłady muzyczne które można wykorzystać do słuchania i wizualizacji: T. O'Connor, *In Touch*²², Z. Bergman, *Morning Solitude*²³.

Joanna Gładyszewska-Cylulko²⁴ proponuje przykładową sesję terapeutyczną, która w swojej strukturze zawiera główny cel (np. doskonalenie umiejętności formułowania i osiągania indywidualnych celów) oraz zaproponowaną muzykę towarzyszącą wizualizacji²⁵.

Scenariusz takiej przykładowej sesji wygląda następująco:

1. Wprowadzenie w dobry nastrój:
 - „Opowiedz o tym, co miłego wydarzyło się ostatnio w Twoim życiu”;
 - „Przywitaj się ze swoimi dłońmi, klaszcząc w nie i pocierając jedną ręką o drugą. Potem przywitaj się ze swymi nogami, delikatnie je oklepując, potem ze swoim brzuchem, głaszcząc go, następnie ze swoimi policzkami, muskając je lekko. Na koniec pogłaskaj się po głowie”;
 - „Za pomocą instrumentów perkusyjnych opowiedz mi o wydarzeniu z Twojej przeszłości, gdy czułeś się pewny siebie, zadowolony z siebie, pełen energii i chęci do działania”.
2. Ćwiczenia oddechowe:
 - „Ułóż się na plecach. Połóż na swym brzuchu książkę. Nabierz powietrza, wykonując głęboki wdech, by książka się uniosła. A potem wypuść powietrze, [aby] książka opadła”;
 - „Naśladuj ruchy podczas pływania żabką – prostując ręce przed siebie, wykonaj wdech, a odprowadzając je na boki – wydech”;
 - „Naśladuj ruchy skrzydeł ptaka lecącego w powietrzu. Robiąc wdech, unosź ręce do góry, przy wydechu, opuszczaj je”.

²² T. O'Connor, *In Touch* [CD], 1998.

²³ Z. Bergman, *Morning Solitude* [CD], 1995.

²⁴ J. Gładyszewska-Cylulko, *Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych poprzez wizualizację i inne techniki arteterapii*, Kraków 2007, s. 232-234.

²⁵ Autorka proponuje L. Alsing, *Spirit*, [na:] *Nowa muzyka instrumentalna* [CD], [b.d.w.].

3. Wizualizowanie przy muzyce:

Temat: Mój cel.

Położ się wygodnie, zamknij oczy, oddychaj równo, spokojnie, głęboko. Wyobraź sobie, że jesteś w jakimś miejscu, gdzie czujesz się dobrze, spokojnie, bezpiecznie. Może to być Twój dom, ogród, nadmorska plaża, górski szczyt... Na kartce papieru możesz zapisać swoje cele, które chcesz osiągnąć, ile tylko potrzebujesz.

Zobacz, jak cele zmieniają się w obrazy wiszące na Twojej ścianie. Możesz patrzeć, jak zdobywasz upragniony cel i jak zmienia się twoje życie wraz z Tobą. A teraz możesz poruszać ręką i nogą, przeciągnąć się i otworzyć oczy.

4. Przekazanie informacji zwrotnych:

„Opowiedz mi o tym, co wyobrażałeś sobie, gdy leżałeś. Możesz to przekazać za pomocą rysunku, gry na instrumencie lub ruchów dowolnych swojego ciała”²⁶.

Relaks przy muzyce

Literatura muzyczno-psychologiczna szeroko komentuje muzykę w kontekście przydatności do celów relaksacyjnych. Cechy takiej muzyki zebrała i przedstawiła Halina Laskowska:

1. krótki czas trwania utworu (od 3 do 10 minut);
2. odpowiednie tempo utworu – doświadczenia kliniczne muzykoterapeutów wskazują na odprężające działanie raczej umiarkowanego tempa utworu niż powolnego, które często obniża nastrój pacjenta;
3. niewielki poziom głośności i brak kontrastów dynamicznych;
4. przewaga środkowego rejestru dźwiękowego;
5. przejrzysta i lekka faktura, a zarazem i niewielki aparat wykonawczy, który nie przytłaczałby słuchacza i nie budził lęku;
6. płynność melodyki i rytmu;

²⁶ Fragment przykładowej sesji na podstawie: J. Gładyszewska-Cylulko, dz. cyt.

7. obecność nieznacznych punktów kulminacyjnych w przebiegu formy, pozwalających słuchaczowi na oscylowanie między stanami napięcia i odprężenia;
8. dosyć znaczny poziom strukturalizowania i regularności przebiegu;
9. brak instrumentów o jaskrawej i ostrej barwie, szczególnie dętych, a także unikania kompozycji wokalnych, ze względu na zmysłowe i silnie emocjonalne zabarwienie głosu ludzkiego²⁷.

Afirmacja jest intencją skierowaną na pogranicze świadomości, jest potwierdzeniem poprzednio wizualizowanego stanu. Treść afirmacji może dotyczyć spraw życiowych człowieka, na przykład: „Jestem człowiekiem sukcesu”, „Jestem bardzo dobrym nauczycielem, gdyż uczniowie dobrze się uczą mojego przedmiotu”. Afirmacje można odczytywać, wypowiadać, zapisywać, śpiewać, monotonnie skandować czy słuchać (kaset ze słowami utwierdzającymi nas w przekonaniach). Poczucie własnej wartości, motywacja do pracy stanowią dobrą podstawę efektywnej pracy nauczyciela. Pozytywne myśli wprowadza się do świadomości poprzez głos lub mentalnie. Oto kilka przykładów: „Idę przez życie napełniona światłem mojej świadomości”, „Jest we mnie tylko dobro i chęć niesienia pomocy. Tylko dobro ma do mnie dostęp”, „Wszystkie moje marzenia się spełniają”²⁸.

2.2. Z praktyki terapii dźwiękiem

Spośród wielu propozycji odreagowania, warto zwrócić uwagę na masaż dźwiękiem według Petera Hessa. Metoda ta znakomicie się nadaje do profilaktyki i terapii pedagogicznej. Praca z dźwiękiem umożliwia osiągnięcie satysfakcji z życia, pozytywnie wpływa na świadomość, kreatywność, wspiera koncentrację, własny wizerunek,

²⁷ H. Laskowska, *Znaczenie relaksu muzyką we wzmacnianiu kondycji psychofizycznej człowieka*, [w:] *Sztuka w kontekście oddziaływania na człowieka*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2006, s. 173-174.

²⁸ Więcej w: E. Foley, *Zakochoj się w życiu*, Łódź 2000, s. 134-137.

uczy współpracy w grupie, rozwija wyobraźnię – wszystko bowiem w materii ulega drganiom, ma określoną częstotliwość, dźwięk. Ciało człowieka reaguje na wszelkie brzmienia, co ma istotny wpływ na jego samopoczucie, nastrój.

Wiedza o dźwięku i jego walorach jest obiektem zainteresowań muzyków, akustyków, fizyków, antropologów, terapeutów i innych specjalistów. Dźwięk, jako element życia, jest środkiem komunikowania się międzyludzkiego, jest odbiciem zależności ludzi od świata przyrody. Rolą człowieka jest bezpośrednio doświadczanie, odkrywanie i przeżywanie właściwości dźwięku i muzyki.

Poszerzając swoją wiedzę na temat terapeutycznych właściwości muzyki, zainteresowała mnie metoda masażu dźwiękiem według P. Hessa. Uczestniczyłam w wielu szkoleniach, uzyskując uprawnienia instruktorskie do przygotowywania masażystów dźwiękiem (I stopnia). Doświadczenia płynące z praktyki i uczestnictwa w Seminarium Kultury Nepalskiej w Nepalu oraz w Kongresie Terapii Dźwiękiem w Norymberdze wykorzystuję w praktyce naukowo-dydaktycznej ze studentami kierunków pedagogicznych oraz z dziećmi przedszkolnymi, młodzieżą, a także z osobami dorosłymi – w gronie tym często spotykałam się z osobami niepełnosprawnymi. Moje zainteresowania, jako osoby zajmującej się edukacją muzyczną, profilaktyką i terapią muzyczną, skierowałam przede wszystkim na właściwości mis dźwiękowych i gongu. Traktuję je jak instrumenty muzyczne korzystnie brzmiące w otoczeniu człowieka i dodatnio na niego wpływające.

Przedstawiana metoda wywodzi się z Dalekiego Wschodu. Na potrzeby kultury zachodniej zmodyfikował ją P. Hess. W niemieckiej pedagogice od dawna stosuje się ją między innymi w celu zrelaksowania, wyciszenia, odzyskania równowagi. Interesują się nią również lekarze, terapeuci, biznesmeni i inni specjaliści. W Polsce badania nad tą metodą prowadzą między innymi Halina i Marek Portalscy

z Politechniki Poznańskiej, którzy opisują wyniki badań w wielu artykułach naukowych²⁹.

Wiele wypowiedzi i rozważań dotyczących metody można znaleźć między innymi w pracach: *Klangschalen. Klang Unterstützung der Diagnose, der Therapie und...*³⁰, *Klangpädagogik in action*³¹, *Terapia dźwiękiem*³², *Klangschalen für Gesundheit und innere Harmonie*³³, *Akustyczne możliwości wspierania rehabilitacji chorych na SM*³⁴, *Wielotony nieharmoniczne mis tybetańskich – dlaczego wspomagają organizm?*³⁵.

Metoda masażu dźwiękiem według P. Hessa wprowadza w stan głębokiego relaksu, który osiąga się przy wykorzystaniu drgań specjalnych mis dźwiękowych, a także gongu. Wykwalifikowany terapeutamasażysta dobiera odpowiednie misy i siłę uderzenia w zależności od pożądanego efektu relaksacyjnego. Na organizm człowieka wpływają wibracje, jakie towarzyszą wydobywaniu dźwięku z mis czy gongu. Wibracjom towarzyszą niekiedy słowa (m.in. medytacje, afirmacje, wizualizacje).

Metodę masażu dźwiękiem może stosować jedynie wykwalifikowany terapeuta. Aby wykorzystać ją we własnym zakresie, niezbędne

²⁹ M.in. H. Portalska, M. Portalski, *Terapia dźwiękiem z wykorzystaniem mis tybetańskich*, [w:] *Ergonomia niepełnosprawnym. Środowisko pracy*, red. J. Lewandowski, Łódź 2000; ciż, *Misy tybetańskie i ich oddziaływanie na organizm*, [w:] *Terapia dźwiękiem*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2007. W Niemczech badania nad tą metodą prowadziła Ch.M. Koller, *Der Einsatz von Klängen in pädagogischen Arbeitsfeldern*, Hamburg 2007.

³⁰ H. Portalska, M. Portalski, *Klangschalen. Klang Unterstützung der Diagnose, der Therapie und...*, Poznań 2008.

³¹ P. Hess, *Klangpädagogik in action*, „Klang-Massage-Therapie” 2001, nr 1.

³² *Terapia dźwiękiem*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2007

³³ P. Hess, *Klangschalen für Gesundheit und innere Harmonie*, München 1999.

³⁴ H. Portalska, M. Portalski, *Akustyczne możliwości wspierania rehabilitacji chorych na SM*, [w:] *Ergonomia niepełnosprawnym...*

³⁵ H. Portalska, M. Portalski, *Wielotony nieharmoniczne mis tybetańskich – dlaczego wspomagają organizm?*, [w:] *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2002.

jest uczestnictwo w kursie masażu I stopnia. Nie powinno się stosować tej metody bez odpowiedniego przygotowania.

Aby sprawdzić jej skuteczność, przeprowadziłam badania, w których oparłam się przede wszystkim na obserwacji uczestniczącej, wykorzystując przed masażu i po nim przyrząd do mierzenia ciśnienia. Nadmieniam, że nie zdarzyło się, aby omawiana metoda negatywnie wpłynęła na osoby poddawane takiej terapii.

Badania przeprowadziłam wśród studentów (kobiet i mężczyzn) kierunku resocjalizacja, pracujących w trudnych warunkach zawodowych, jak więzienie, domy dziecka i placówki opiekuńcze. W badaniach uczestniczyło 98 osób w przedziale wiekowym 24-46 lat. Byli to studenci dwuletnich studiów magisterskich uzupełniających na kierunku resocjalizacja w roku akademickim 2003/2004.

Przedstawałam istotę metody masażu dźwiękiem według P. Hessa. Każdorazowo przed przystąpieniem do badań pytałam o wyrażenie zgody na te spotkania (łącznie odbyło się ich 10). Po zbadaniu ciśnienia zadaniem słuchaczy było krótkie opisanie samopoczucia. Po terapii ponownie mierzone było ciśnienie i opisywano stan samopoczucia. Najbardziej sceptycznie nastawieni do badań byli panowie. Po prezentacji-sesji terapeutycznej zmieniali jednak zdanie. Okazało się, że nasze spotkania były im najbardziej potrzebne.

Napomknęłam o nagraniu (CD) dźwięku mis, jednak propozycja jego prezentacji spotkała się ze – skądinąd słusznym, bo zaprzeczającym istocie terapii opierającej się przecież na oddziaływaniu na organizm za pomocą drgań – sprzeciwem uczestników badania. Zdecydowanie opowiedzieli się za brzmieniem mis na żywo. Sam masaż nie trwał długo – tylko 10 minut. Osoby, które poddały się masażowi indywidualnemu, wykorzystywały brzmienie trzech mis: brzusznej, stawowej i sercowej.

Uczestnicy w różny sposób opisywali swoje samopoczucie przed masażem: stan niezadowolenia z życia i obowiązków, ospałość, apatia,

zmęczenie czy przeziębienie. W relacjach po terapii mówiono o poprawieniu samopoczucia, odprężeniu, likwidacji lęku (np. przed kolo-kwium). Niektórzy pozbyli się dolegliwości bólu głowy, brzucha czy bólów reumatycznych. Poziom ciśnienia krwi badany po masażu był lepszy, bliższy normie. Wszystkim polepszało się samopoczucie, czuli się pełni energii, zapału do działania, odstresowani. Badani podkreślali również wagę postawy terapeuty, jego otwartość, zaangażowanie i stworzenie odpowiedniej atmosfery.

Obserwując zachowania studentów przez cały czas badań, stwierdziłam, że zaszły zmiany w ich postawie. Pod koniec badań byli bardziej otwarci, potrzebowali rozmów o problemach rodzinnych, środowiskowych, stali się kreatywni, pełni pomysłów, swobodni, wzrosło ich zaangażowanie w pracę. Oto kilka wypowiedzi badanych osób:

1. „Leżałam na brzuchu i dźwięk wędrował po całym moim ciele. Było to doświadczenie bardzo przyjemne, relaksujące i odprężające. Odczuwam mrowienie w okolicy kręgosłupa, ale jest ono bardzo dla mnie przyjemne”.

2. „Po masażu stałam się senna, aczkolwiek odprężona. Po moim ciele przechodził dreszcz, mrowienie, łaskotanie. Było to miłe uczucie. Dźwięk stał się inny, ma teraz już inne znaczenie, nie jest już tylko dla ucha, ale dla całego ciała”.

3. „Masaż dźwiękiem zadziałał na mnie dobrze, imponująco, odprężyłam się i znalazłam się w innym świecie. Przepiękne wrażenie, uczucie... Dźwięki spowodowały, że przez chwilę nie myślałam o pośpiechu. Po tym masażu dźwięk jest dla mnie o wiele bardziej bogaty. Większą będę w przyszłości przywiązywać wagę do dźwięków”.

4. „Jest już godzina 18.16, czuję się bardzo dobrze, chociaż przed masażem bardzo bolała mnie głowa i byłam zmęczona. Uczucie podczas uderzenia w misę jest bardzo miłe, czuje się wibracje na całym ciele. Jednak w ustach pozostaje dziwny posmak metalu”.

5. „Po masażu dźwięk jest dla mnie odprężeniem i odпочynkiem”.

Innym, ale jakże bogatym doświadczeniem okazało się spotkanie z 60-osobową grupą słuchaczek studiów podyplomowych terapia pedagogiczna w roku 2004. W Łagowie Lubuskim, nad jeziorem, na polanie, w lesie sosnowym, z delikatnymi przebłyskami słońca oraz przy towarzyszeniu słabych podmuchów wiatru – w takich warunkach odbył się masaż dźwiękiem. Panie na kocach obrały dowolną, ale wygodną pozycję. Poddały się wspaniałemu urokowi dźwięków, najpierw mis, a następnie gongu i ponownie mis. Sama byłam ciekawa takiego spotkania. Mile zaskoczyło mnie zarówno miejsce, jak i liczba oraz różnorodność osób (trzy panie były nawet w zaawansowanej ciąży). Wszystkie elementy niewątpliwie stworzyły urok tego niezapomnianego spotkania. Pragnę zaznaczyć, że zrobiłam krótkie wprowadzenie o metodzie masażu dźwiękiem P. Hessa, niewiele mówiłam o spotkaniu z dźwiękami, pozostawiając uczestniczki same na same z dźwiękami (i z przyrodą). Po masażu okazało się, że istotnie każdy chciał mieć te chwile tylko dla siebie. Był to bowiem okres dla uczestniczek-nauczycielek – z różnych powodów – bardzo trudny. Ponadto po południu miał się odbyć końcowy egzamin. W późniejszych rozmowach wskazywano, że sesja terapeutyczna wielu pomogła w powrocie do równowagi, harmonii, w opanowaniu stresu czy zapomnieniu o problemach.

Dystans do metody, który prezentują niektóre osoby, szybko znika wraz z krótkim wyjaśnieniem oraz początkiem terapii. Wprowadzenie podczas sesji terapeutycznych dotyczy podstawowych informacji, w tym o naukowych i praktycznych przykładach weryfikacji metody. Jak wskazano bowiem, wpływ mis dźwiękowych i gongu został, nawet w polskiej literaturze, szeroko omówiony.

Metoda masażu dźwiękiem według P. Hessa jest jedną z metod, które pozwalają na zrelaksowanie się uczestnikowi (uczestnikom) terapii. Ze względu na konieczność przeprowadzenia jej przez specjalistę lub uzyskania odpowiednich kwalifikacji, jest mniej przystępna od

zwykłych metodopisywanych w literaturze, je efekty są jednak znaczące i bardzo korzystne, czego dowodzą badania i doświadczenia. Niewątpliwie wobec wyzwań współczesności – edukacyjnych, życiowych czy cywilizacyjnych – zwiększa się presja wywierana na nauczyciela. Zagrożenia i trudności wpływają na jego kondycję psychofizyczną. Potrzeba terapii w celach relaksacyjnych, dla niwelowania stresu czy poprawienia zdrowia jest więc nieodzowna. Wskazywana zaś wielość metod stanowi odbicie zróżnicowania indywidualnych preferencji – każdy bowiem w inny sposób reaguje na terapię, poszukuje często innych metod. Przedstawione w niniejszym rozdziale sposoby terapii to zaledwie wycinek z szerokiego wachlarza dostępnych technik. Każdy z nauczycieli powinien prowadzić samodzielne poszukiwania własnej, najsukuteczniejszej drogi terapeutycznej, która w najlepszy i najpełniejszy sposób pomoże mu przywrócić stan równowagi, zrelaksować się, odstresować, polepszając kondycję psychofizyczną i, co za tym idzie, jakość własnej pracy, a więc jakość



Fot. 1. Warsztaty dźwiękowe w Głogowie



Fot. 2. Autorka podczas warsztatów terapii dźwiękiem ze studentami i nauczycielami.

edukacji. Niejednokrotnie metody można łączyć, stosować różnorodne techniki. Już sam proces poszukiwania właściwej metody jest rodzajem terapii.

3. Stres i wypalenie zawodowe nauczycieli

Stres jest stanem emocjonalnym odczuwanym przez człowieka jako zakłócenie w zachowaniu dezorganizujące aktywność. W ujęciu psychologicznym jest wewnętrznym stanem oznaczającym napięcie emocjonalne o znaczeniu ujemnym. Ujawnia się w cechach zachowania się³⁶. Krzysztof Maćko definiuje stres jako „szczególny rodzaj sytuacji trudnej, w której człowiek nie radzi sobie w działaniu nawykowym, musi uruchomić czynniki przystosowawcze, by adekwatnie zareagować [...]. Stres to pobudzenie emocjonalne i towarzyszące mu zmiany optymalnego funkcjonowania organizmu”. Autor również określa sytuację stresową jako „nadmierne obciążenie systemu samoregulacji psychicznej, wzbudzające stan napięcia emocjonalnego”³⁷. W następstwie zauważalne są „zmiany zachowania się jednostki: wzrost aktywacji, pobudzenie, wystąpienie silnych emocji [...]. Zbyt wysoka aktywacja upośledza zdolności człowieka do zahamowania czynności motorycznych”³⁸.

Według Zofii Ratajczak,

nowy model analizy zachowania się człowieka w sytuacjach stresowych składa się z następujących elementów:

1. zagrożenia,
2. stres jako bezpośrednia reakcja na zadziałanie zagrożenia, subiektywnie odczuwana jako stan napięcia psychicznego (emocjonalnego), mającego określoną siłę i negatywny znak, lecz nieposiadającego treści,

³⁶ J. Wierszyłowski, *Psychologia muzyki*, Warszawa 1979, s. 366.

³⁷ Tamże, s. 80.

³⁸ K. Maćko, *Podstawy psychologii*, Wrocław 2000, s. 77, 80.

3. proces zaradczy, czyli aktywność ukierunkowana na likwidację zagrożenia, jego redukcję lub własną obronę oraz na zmniejszenie stanu napięcia,

4. psychologiczne koszty radzenia sobie, które mogą pojawiać się zarówno w toku aktywności zaradczej (korelaty), jak i po zakończeniu³⁹.

Powyższe elementy są ze sobą wzajemnie powiązane, implikują się.

Najbardziej niebezpieczne dla nauczycieli są objawy psychofizyczne powodowane przez stres, szczególnie te, które zwiększają podatność na zachorowania, a następnie symptomy związane z pracą i rodziną przejawiające się w zakłóceniu normalnego funkcjonowania, w zaburzeniu relacji międzyludzkich. U ludzi wyczerpanie i stres przebiegają różnie i bardzo indywidualnie.

Zawód nauczyciela należy do bardzo angażujących społecznie, wręcz opiekuńczych, bardzo aktywnych (w sferze nauczania i wychowania). Opiera się on na licznych interakcjach społecznych, a jego cechą jest ogromna dynamika i nieprzewidywalność. Nauczyciele co dzień spotykają się z różnego rodzaju problemami, nie tylko edukacyjnymi, ale i osobistymi oraz zawodowymi. Stres występujący u nauczycieli wiąże się z dużym obciążeniem emocjonalnym, przesytem stymulacyjnym, ograniczeniem własnych możliwości rozwojowych. Ale także łączy się z funkcjonowaniem organizmu, na przykład z poważnymi schorzeniami będącymi konsekwencją zespołu wypalenia: wrzód dwunastnicy, żołądka, choroba nadciśnieniowa, przewlekłe bóle tułowia, głowy, bóle migrenowe czy podwyższony poziom cholesterolu. Inne objawy to spadek wagi, stan zmęczenia i chroniczne nieżyty dróg oddechowych. Symptomy psychologiczne to stany bierności, apatii, zaburzenia psychosomatyczne, różne stany napięcia emocjonalnego, poirytowanie, depresja i inne.

³⁹ Z. Ratajczak, *Stres – radzenie sobie – koszty psychologiczne*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Katowice 2000, s. 70.

Problematyką stresu i wypalenia zawodowego zainteresowało się wielu badaczy różnych dziedzin ze względu na to, że są to zjawiska wieloaspektowe (czynniki indywidualne, interpersonalne, społeczno-organizacyjne). Procesy te przebiegają stopniowo, a szybka autodiagnoza umożliwia dokonanie odpowiednich zmian. Współcześnie posiada się niewiele danych na temat zorganizowanych form udzielania wsparcia nauczycielom, zwłaszcza uczących muzyki. Problem wypalenia zawodowego nauczycieli nie jest dotąd należycie dostrzegany ani przez dyrektorów szkół, ani przez kuratoryjny nadzór pedagogiczny, ani też często przez samych nauczycieli. Rozważania dotyczące syndromu wypalenia zawodowego pojawiły się w literaturze psychologicznej we wczesnych latach 70. ubiegłego wieku. W roku 1974 amerykański psychiatra Hubert Freudenberger określił wypalenie zawodowe, zwane inaczej emocjonalnym, jako zestawienie kilku czynników: długo utrzymującego się emocjonalnego wyczerpania, braku satysfakcji zawodowej, obniżenia poziomu zaangażowania w wykonywaną pracę oraz przewlekłego zmęczenia fizycznego⁴⁰. W polskiej literaturze opisowy, etiologiczno-objawowy model wypalenia zawodowego przedstawia Halina Sęk, autorka pionierskich badań w tej dziedzinie. Według niej

wypalenie się w zawodzie rozpoczyna się skrycie i nie jest rozpoznawane przez osobę, której to dotyczy. Na początku pojawiają się: zmęczenie, napięcie, drażliwość, hiperaktywność na zmianę z oznakami wyczerpania psychofizycznego. Do stanu chronicznego napięcia wskutek stresu niezmodyfikowanego czynnościami zaradczymi dołącza się z czasem utrata energii, zniechęcenie i objawy depresji odniesionej jednakże tylko do sytuacji zawodowej⁴¹.

Inny, oryginalny pogląd na zjawisko wypalenia zawodowego reprezentuje Augustyn Bańka. Proponuje, aby na to zjawisko patrzeć

⁴⁰ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe: przyczyny i mechanizmy zapobiegania*, Warszawa 2004, s. 23.

⁴¹ Tamże, s. 132.

z dwóch punktów widzenia, czyli nie tylko jako na skutek specyficznego stresu zawodowego, związanego z sytuacją pomagania innym ludziom, ale także jako na zjawisko ogólnego zaniku motywacji, sensu życia, braku perspektyw na przyszłość. To drugie rozumienie autor określa stanem ogólnego stresu społeczno-kulturowego. Dochodzi do niego wtedy, gdy nie spełniają się ukształtowane w danej kulturze oczekiwania dotyczące kosztów, jakie każdy powinien ponosić w pracy oraz zysków, które w związku z tym każdemu się należą. To rozróżnienie wiedzie do wyodrębnienia dwóch form wypalenia – zawodowego i egzystencjalnego⁴². Trzy zasadnicze podtypy wypalenia zawodowego nauczycieli wyróżnia Faber⁴³:

1. nauczyciel znużony (to taki, który najczęściej wycofuje się, nie zmienia we własnym postępowaniu, uznając, że to i tak nie przyniesie poprawy sytuacji);

2. nauczyciel frenetyczny (to ten, który pragnie odnieść sukces w pracy w obliczu przeciwności i przewidywanej porażki; intensywnie pracuje na rzecz uczniów, aż do własnego wyczerpania);

3. nauczyciel, który nie jest nadmiernie „nakręcony” (frenetyczny) i zbyt przemęczony (znużony) – nauczanie traci znaczenie, nauczyciel pracuje rutynowo, mechanicznie wykonuje swój zawód, nie wykorzystuje swoich umiejętności i zdolności, cechuje się obniżoną samooceną.

Przedstawiony podział nie jest jednorodny, trudno zatem zakwalifikować konkretne przypadki do określonej grupy.

W artykule *Wypalenie przestrzeni zawodowej nauczycieli* Bogusław Śliwerski wyróżnia pięć faz tego syndromu:

⁴² A. Bańka, *Czynniki wypalenia się zawodowego u pracowników zajmujących się pomaganiem ludziom*, Poznań 1992, s. 84.

⁴³ T. Grad, *Stres organizacyjny i syndrom wypalenia zawodowego w pracy nauczyciela*, „Nauczyciel i Szkoła” 2004, nr 1/2, s. 23.

1. zafascynowanie (niezwykle silne zaangażowanie nauczyciela na rzecz szkoły i uczniów, wysokie ideały);
2. stagnacja (trudności w realizowaniu ideałów, zdenerwowanie roszczeniami uczniów, rodziców, dyrekcji szkoły);
3. frustracja (negatywne postrzeganie swoich uczniów, używanie środków przymusu, poczucie rozczarowania);
4. apatia (zanikają związki przyjacielskie między nauczycielem a uczniami, wykonywanie tylko najpilniejszych obowiązków, unikanie rozmów na temat szkoły);
5. syndrom wypalenia (poczucie całkowitego wyczerpania)⁴⁴.

Stadia wypalania sił u nauczycieli wymieniają również Henry Brosman Pierce i George Malley: „Doświadczenie uczuć wyczerpania emocjonalnego i zmęczenia; tendencja do przejawiania negatywnych uczuć wobec uczniów; dążenie do oceniania siebie w negatywny sposób, które ma swe zarzewie w braku sukcesu osobistego”⁴⁵. Inny badacz, Lee Marcus, podaje pięć etapów wypalania sił:

Entuzjizm (przeradzający się w niebezpieczny, wysoki poziom ideałów i aspiracji, niszczące działanie niepewności); stagnacja (w pracy ze względu na wątpliwości co do wartości, poczucia zamknięcia się w „ślepej uliczce”); frustracja (z poczuciem bezsilności); apatia (stan znudzenia i rezygnacji); interwencja, przejawiająca się w stymulowaniu choroby, dążeniem do zmiany miejsca pracy⁴⁶.

Według Veninga i Spradleya zespół wypalenia przebiega w kilku fazach charakterystycznych dla przedstawicieli zawodów wymagających społecznego zaangażowania. Stanowią one ogólny model zmian zachodzących stopniowo w zachowaniu.

1. w fazie pierwszej początkowo wysoki poziom energii obniża się, zanika entuzjizm i zadowolenie z pracy;

⁴⁴ B. Śliwerski, *Wypalenie przestrzeni zawodowej nauczycieli*, „Amicus” 1992, nr 2.

⁴⁵ H.B. Pierce, G. Malley, [za:] *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 243.

⁴⁶ L. Marcus, [za:] K. Denek, dz. cyt., s. 244.

2. w fazie drugiej następuje spadek sił i pojawiają się wczesne symptomy obniżenia wydajności pracy, takie jak: niezadowolenie z pracy, zmęczenie, bezsenność, wzmożone palenie papierosów lub picie alkoholu, względnie inne sposoby likwidowania napięcia;

3. w fazie trzeciej pojawia się świadomość chronicznych objawów fizycznych i psychicznych, takich jak stan wyczerpania, choroby somatycznej poirytowanie i depresja;

4. w czwartej fazie ostrego kryzysu następuje zaostrzenie objawów nękających jednostkę;

5. w piątej fazie dochodzi do całkowitego opuszczenia się w czynnościach zawodowych i zaburzeń zdrowia fizycznego i psychicznego⁴⁷.

Wśród przyczyn stanu wyczerpania zawodowego nauczycieli mogą znaleźć się między innymi: częste zmiany polityki oświatowej (reformy), niski autorytet szkoły, duża absencja pracowników, spóźnianie się, liczne napięcia i konflikty między nauczycielami, dyrekcją, uczniami i rodzicami, osobiste problemy małżeńskie, rodzinne, nadmierne stosowanie używek, leków, brak możliwości awansu, warunki pracy, wynagrodzenie. Wszystkie te czynniki, które pokrywają się często z listą bolączek systemu edukacji, mają ogromny wpływ na jakość pracy szkolnej, na osiągnięte sukcesy, poziom satysfakcji (zarówno nauczycieli, jak i uczniów).

Bożena Będzińska-Wosik uważa, że „pedagog to także człowiek, o czym niejednokrotnie zapominają sami nauczyciele, a więc ma prawo do pomyłek, smutku, zmęczenia, szukania wsparcia, ma też prawo do chwilowego braku motywacji do pracy zawodowej”⁴⁸. O stopniu narażenia nauczyciela na wypalenie zawodowe bez wątpienia decyduje jego własna postawa wobec powierzonych mu zadań oraz

⁴⁷ D. Hamann, E. Daugherty, Ch. Mills, *An Investigation of Burnout Assessment and Potential Job Related Variables Among Public School Music Educators*, „Psychology of Music” vol. 15, 1987, no. 2.

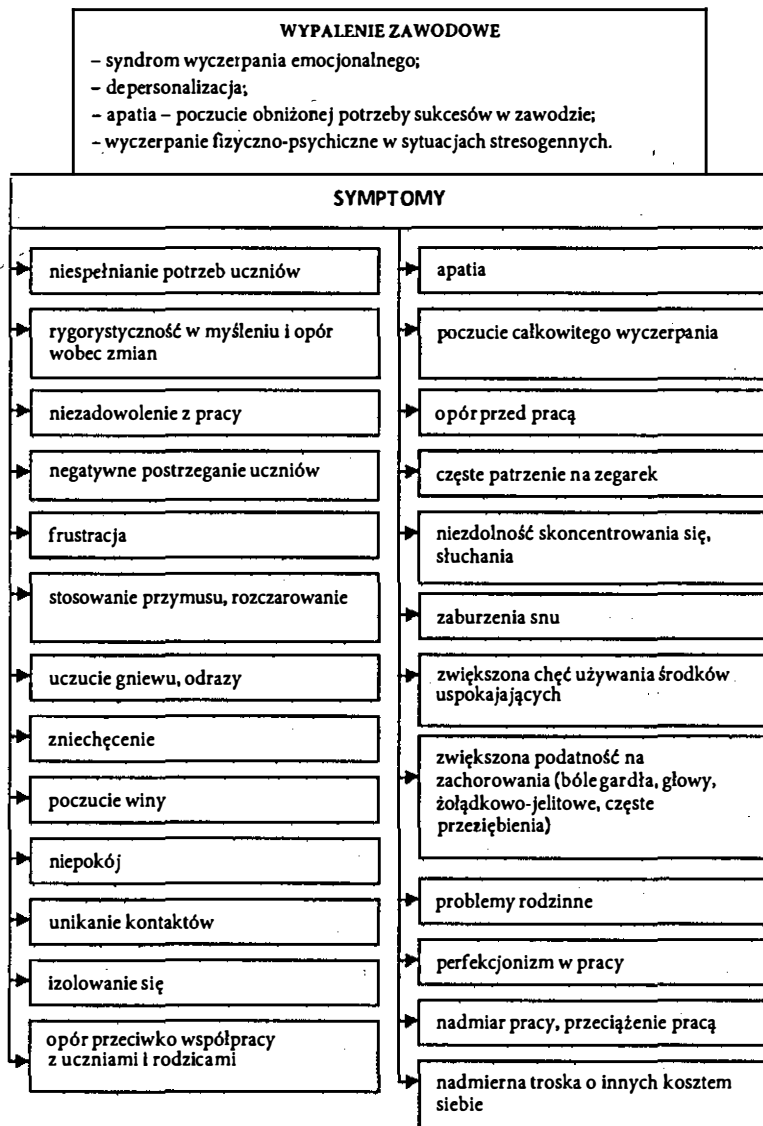
⁴⁸ B. Będzińska-Wosik, *Nauczycielu nie daj się wypalić*, „Dyrektor Szkoły” 2003, nr 7-8, s. 14.

umiejętności radzenia sobie z chronicznym stresem, którego dostarcza codzienna praca i życie. Często spotykanym zjawiskiem jest tendencja do obarczania się kolejnymi obowiązkami, do brania na siebie odpowiedzialności za rozwiązywanie problemów wychowawczych i trudności organizacyjnych w miejscu pracy. Poza tym specyficzna nadodpowiedzialność połączona jest ze skłonnością do uzależnienia poczucia własnej wartości jako pracownika od uzyskiwanych efektów. Narażeni na wypalenie są szczególnie ci nauczyciele, którzy są oddani pracy, pewni siebie, o zbyt wysokich, czasami nierzeczywistych, oczekiwaniach, nierzadko z wygórowanymi ambicjami. Często odczuwają, że są niedoceniani, jednocześnie przyjmując postawę wyższości, nieomylności. „Pracownicy nadmiernie zaangażowani, zbyt się poświęcający ignorują własną niewygodę, nie dają sobie chwili wytchnienia, reagują na stres przepracowując się i ostatecznie załamują się. Niepowodzenie jest dla nich nie do pomyślenia”⁴⁹.

Najczęstsze symptomy wypalenia zawodowego przedstawia schemat 4.

⁴⁹ J. Fengler, *Pomaganie mężczyznom*, Gdańsk 2001, s. 92.

Schemat 4. Najczęstsze symptomy wypalenia zawodowego



Zródło: opracowanie własne.

3.1. Działania profilaktyczno-terapeutyczne podejmowane w celu zapobiegania wypaleniu zawodowemu

W roku 2007 przeprowadzono badania wśród 100 nauczycieli z województwa lubuskiego z tematyki wypalenia zawodowego⁵⁰. Wśród respondentów powyżej 41 roku życia 53% ujawniło stopień zagrożenia wypaleniem zawodowym, w przedziale 31-40 rok życia – 33%, poniżej 30 roku życia – 14%. Określano wiele objawów, między innymi: stres, zmęczenie, przesilenie organizmu, chwilowe zmęczenie, trwający lub zbliżający się awans zawodowy. Badania ujawniły, że osoby powyżej 21 lat pracy (53%) najbardziej zagrożone są syndromem wypalenia zawodowego ze względu na karierę zawodową. Niepokojące jest, że tylko 22% badanych bierze czynny udział w różnych formach spędzania czasu wolnego. Biernie ten czas spędza 78%, tłumacząc się... brakiem czasu, ale również względami finansowymi, chęcią „pomieszkania” w domu, poświęcenia czasu rodzinie czy po prostu brakiem silnej woli.

Większość, bo 74% respondentów, nie posiada wsparcia ze strony przełożonych, rodziny czy organizacji nauczycielskich. Opór przed pójściem do pracy ujawniło 57% badanych. Aż 51% respondentów czuje się emocjonalnie wyczerpana przez pracę, podobnie jest w relacjach z ludźmi – 44% uważa, że zbyt ciężko pracuje, 42% utraciło zainteresowanie pracą.

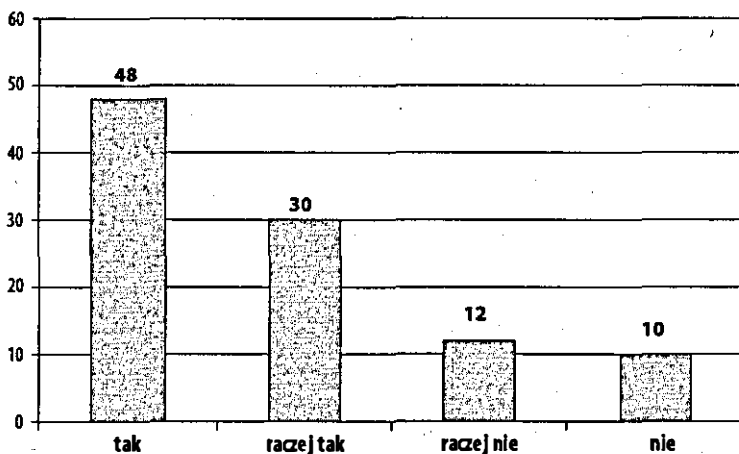
W celu rozładowania napięcia nauczyciele sięgają po różne używki, na przykład papierosy, kawę, alkohol (sporadycznie). Są osoby, którym zdarza się odreagować (np. poprzez jogę, zajęcia sportowe) – 26%.

Powyższy obraz sygnalizuje zagrożenie wśród nauczycieli pracujących zawodowo. Warto jednak zastanowić się nad opracowaniem projektu zakładającego rozwiązanie tego społecznego zjawiska.

⁵⁰ E. Karaban, *Wypalenie zawodowe w pracy pedagoga szkolnego*, praca magisterska napisana pod kierunkiem L. Katarzyńczuk-Manii, Zielona Góra 2008.

Współczesny nauczyciel to nie tylko przewodnik po wiedzy, doradca, wychowawca, ale także terapeuta, a nawet autoterapeuta, który musi umieć pomóc także sobie. Uczy wychowanków rozumieć i wyjaśnić problemy, ale i sam powinien skupić się z całą świadomością nad własną pracą zawodową i życiem. Przeciążenie nauczycieli, specyfika ich roli w szkole i poza nią są efektem współczesnych przemian społeczno-kulturowych oraz wszechobecnych wymagań rynkowych, postrzegania edukacji przez pryzmat ekonomii.

Wykres 10. Stres w pracy



Źródło: badania własne przeprowadzone wśród nauczycieli w roku 2007.

Nasuwa się zatem pytanie: jak zapobiegać tym problemom? Jak się ma chronić współczesny nauczyciel i jego otoczenie?

Na podstawie wieloletniej obserwacji pracy w szkole uważam, że najważniejsza jest silna osobowość nauczyciela i dobry stan psychofizyczny oraz racjonalność w realizacji obowiązków zawodowych i osobistych. Rolę wspierającą może odgrywać środowisko pedagogiczne, sprzyjające dialogowi, komunikacji i rozwojowi. Dobrymi sposobami mogą być również: uczestniczenie w różnych formach

doskonalenia nie tylko zawodowego (np. nauka tańców, aerobic, basen itp.), a także śledzenie fachowej literatury, samokształcenie, praca nad sobą, uczestnictwo w formach warsztatowych, rozsądne spędzanie czasu wolnego. Należy pamiętać, że jeśli nauczyciel jest zmęczony, zestresowany, to obniża się jego satysfakcja zawodowa, traci zaangażowanie, a tym samym negatywnie wpływa na samych uczniów, na jakość działań edukacyjnych i wychowawczych. Wielu nauczycieli dodatkowo kształci się w dziedzinie socjoterapii, arteterapii, terapii pedagogicznej, choreoterapii w celu opanowania i przeciwdziałania negatywnym skutkom wypalenia zawodowego i by wraz z uczniami odnosić sukcesy, świadomie poddać się zajęciom relaksacyjnym. Praca profilaktyczno-terapeutyczna powinna doprowadzić do wzrostu poczucia kompetencji, a w efekcie generować skuteczniejszą współpracę.

Andrzej Jedynek w artykule *Jak radzić sobie z syndromem wypalenia zawodowego* proponuje następujące działania:

1. ustalenie realizowanych i unikanie abstrakcyjnych celów (należy unikać szlachetnych celów na rzecz celów ogólnych, etapowych);
2. wprowadzenie innowacji w pracy (pozbycie się rutyny w codziennych obowiązkach, przemyślenie określonych zmian w swojej placówce);
3. odpoczynek, relaks, dekompresja (maksymalnie należy wykorzystywać szkolne przerwy w sposób relaksujący, np. przy herbacie, czytając gazetę itp.);
4. uwalnianie się od napięć związanych z pracą (należy unikać hałasu, znaleźć chwilę w samotności, w ciszy);
5. traktowanie problemów zawodowych w sposób mniej osobisty (konkretne trudności należy traktować w sposób racjonalny, unikać sytuacji trudnych);
6. podkreślanie pozytywnych stron (warto policzyć dobre chwile, porozmawiać z myślącym podobnie kolegą z pracy, każdą trudną sytuację postrzegać na różne sposoby);
7. poznawanie siebie (warto prowadzić własną autoanalizę sytuacji

trudnych, można skorzystać z doświadczeń innych specjalistów w ramach szkoleń zawodowych)⁵¹.

Christina Maslach⁵², autorka kwestionariusza do badania poziomu wypalenia, proponuje następujące wskazówki profilaktyczne:

1. zmniejszenie liczby podopiecznych;
2. przerwy na wytchnienie (bez przepełnionych pokoiw nauczycielskich, dzienników);
3. zmniejszenie liczby godzin bezpośredniego kontaktu z uczniami (na rzecz prac administracyjnych lub innych, niebędących źródłem zmęczenia emocjonalnego);
4. zakładanie towarzysko-zawodowych grup wsparcia (formalnych lub nie);
5. analizowanie osobistych uczuć (diagnozowanie u siebie występowania negatywnych uczuć i stwarzanie możliwości ich wyrażania);
6. ćwiczenia umiejętności interpersonalnych (uzupełnienie wiedzy teoretycznej formami treningowymi czy warsztatowymi).

Pierwszym elementem w profilaktyce wypalenia zawodowego jest świadome zdanie sobie sprawy z istniejącego zagrożenia. Ważna jest znajomość przyczyn i symptomów zjawiska oraz wiedza pozwalająca podjąć kroki zapobiegawcze. Bardzo duże znaczenie ma właściwy wypoczynek, analiza własnego działania w relacjach z innymi (uczniemi, przełożonymi, rodzicami, kolegami). Ważne jest spojrzenie na siebie, zastanowienie się nad przyczyną irytacji, złości oraz głęboka refleksja nad sposobem zawodowego realizowania się i przyczynami braku satysfakcji z wykonywanego zawodu⁵³.

⁵¹ A. Jedynek, *Jak radzić sobie z syndromem wypalenia zawodowego*, „Gestalt” 1992, nr 5, s. 10-11.

⁵² Ch. Maslach, *Wypalenie się: utrata troski o człowieka*, [w:] P. Zimbardo, F.L. Ruch, *Psychologia i życie*, Warszawa 1994.

⁵³ Zob. E.R. Jorgensen, *The Art of Teaching Music*, Bloomington-Indianapolis 2008, s. 2-15.

Syndrom wypalenia zawodowego jest mniej groźny dla tych nauczycieli, którzy są przekonani o wartości ustawicznego samokształcania, którzy śledzą prasę fachową, uczestniczą w różnorodnych formach doskonalenia, nie tylko zawodowego⁵⁴. Istotne jest uświadomienie sobie tego, że nauczyciel nie ma wpływu na całościowy kształt systemu edukacyjnego, który nadal jest niedoskonały i nie może sam zrealizować wszystkich celów. Innymi słowy – nie jest w stanie sam naprawić wszystkich wad i wszystkich niedociągnięć.

W literaturze odnaleźć można wiele przykładów działań profilaktycznych w sferze aktywności fizycznej czy artystycznej. Od kilku lat w Polsce propaguje się zdrowy styl życia. Każdy nauczyciel może skorzystać z zajęć w fitness-klubach (gimnastyka lub różne formy aerobiku o zróżnicowanej intensywności), treningów w siłowni, pływania, aerobiku w wodzie, masażu wodnych, spacerów, jazdy na rowerze, koszykówki, siatkówki, piłki nożnej, joggingu, tenisa, tańca czy turystyki (aktywnej, alternatywnej, ekoturystyki itd.). „Regularna aktywność fizyczna zagwarantuje nauczycielom udany relaks, a przy okazji zdrowie fizyczne. Dobro nauczyciela powinno współgrać z jego estetycznym wyglądem oraz ciężką życiową”⁵⁵.

Aby uwolnić się od różnych stanów napięć psychicznych i wzmożonej pobudliwości towarzyszących ludziom w każdym dniu, przy różnych czynnościach, można zastosować metodę relaksu obejmującą odpoczynek, odprężenie, zwolnienie psychofizyczne. Badania zastosowania relaksu wśród młodzieży szkolnej i przyszłych nauczycieli prowadził A. Szyszko-Bohusz, potwierdzając terapeutyczną funkcję relaksu w procesie rozwoju człowieka⁵⁶.

Współcześnie poszukuje się różnych sposobów na odpoczynek, odprężenie, relaks. Człowiek staje się częścią otoczenia na

⁵⁴ J. Borkowski, *Radzenie sobie ze stresem a poczucie tożsamości*, Warszawa 2001, s. 29.

⁵⁵ T. Temel, *Relaks w nauczaniu*, Warszawa 1997, s. 89.

⁵⁶ A. Szyszko-Bohusz, *Nowoczesny relaks*, Gorzów 1998.

skutek podświadomej rejestracji obrazu, dźwięku czy też informacji. Otoczenie może działać także destrukcyjnie, ale to człowiek dysponuje narzędziami i środkami pozwalającymi „przeprogramować” podświadomość. Najczęściej służą temu: relaksacja, autosugestia i wizualizacja⁵⁷. Skutecznym pomysłem mogłyby stać się obowiązkowe (przynajmniej dwutygodniowe) spotkania nauczycieli (muzyki).

Renata Bibik, próbując odpowiedzieć na pytanie, co można zrobić dla siebie, radzi:

Spróbuj skryształizować swoje cele życiowe. Na czym tak naprawdę ci zależy? Co jest warte twoich poświęceń? Wyrób w sobie prawdziwe pragnienie tego, co chcesz w życiu osiągnąć. Jeżeli niewiele chcesz – nie dziw się, że życie niewiele ci przynosi. [...] Przygotuj plan na osiągnięcie założonego celu. Planuj dokładnie lata, miesiące, tygodnie, dni, godziny i trzymaj się wyznaczonych terminów. To właśnie pozwoli ci mierzyć postęp i utrzymywać entuzjazm. Pracuj nad tym, by rozwinąć w sobie niepowtarzalną wiarę w siebie i we własne możliwości. Pamiętaj, że będziesz mieć przeszkody, ale traktuj je tylko jako dodatkowe okazje do praktyki. Realizuj swój plan krok za krokiem niezależnie od trudności. W chwilach zwątpienia skoncentruj się na swoich mocnych stronach, a nie słabościach. Nie zniechęcaj się krytyką innych⁵⁸.

W traktowaniu z dystansem spraw zawodowych niebagatelne znaczenie ma posiadanie innych pasji i zainteresowań, odnawianie dawnych znajomości, poznawanie ludzi niepracujących w zawodzie nauczycielskim, prace na działce czy wycieczki.

Kluczem do zachowania równowagi jest docenianie własnych osiągnięć oraz racjonalne analizowanie możliwości, planów i celów. Życie nigdy nie da człowiekowi tego wszystkiego, czego zapragnie. Można podchodzić do niektórych spraw, obowiązków wybiórczo, nie angażując się tak mocno w pracę, w rozwiązywanie wszystkich

⁵⁷ Zob. rozważania zawarte we wcześniejszych partiach tego rozdziału.

⁵⁸ R. Bibik, *Aby światło nie zgasło, cz yli jak zapobiegać zespołowi wypalenia zawodowego?*, „Wszystko dla Szkoły” 2002, nr 9, s. 52.

problemów, kłopotów. Należy, a uwaga ta dotyczy szczególnie nauczycieli (bo często efektów ich pracy nie da się zmierzyć, są trudno uchwytnie), nauczyć się czerpać satysfakcję z własnych dokonań. Pedagog powinien promieniować mądrością, humorem, być aktywnym uczestnikiem życia, bo „życie nie toleruje próżni, albo wypełnimy je godnymi i ekscytującymi wydarzeniami, albo los wypełni je nam problemami i kłopotami”⁵⁹.

⁵⁹ E. Sujak, *Znów minął dzień, pomyśl o sobie*, Warszawa 1982, s. 45.



INNOWACJE PEDAGOGICZNE W EDUKACJI MUZYCZNEJ W DOBIE PRZEMIAN WSPÓŁCZESNEJ HUMANISTYKI

1. Innowacyjność w pracy nauczyciela muzyki

Rozwój społeczeństwa został uzależniony od medialnej kultury informacji, ze wszystkimi jej zaletami i wadami. Muzyka, poprzez środki masowego przekazu, znalazła się w centrum naszego życia, stała się jedną z ważniejszych form relaksu, aktywności życiowej, hobby. Natomiast edukacja muzyczna mieści się wciąż gdzieś na peryferiach kształcenia szkolnego. Ważne jest zatem świadome popieranie edukacji muzycznej dzieci i młodzieży, a szkoła ma obowiązek wypełniać misję muzyczną poprzez poszukiwanie nowych dróg, rozwiązań metodycznych i merytorycznych. Służą temu innowacje pedagogiczne, które poszerzają i pogłębiają nauczanie artystyczno-kulturalne. Zmusza to więc pedagogów do stworzenia atrakcyjnych ofert edukacyjnych, prezentacji rozumnych modeli, ciekawych programów autorskich i poddania tych propozycji szeroko zakrojonemu dyskursowi publicznemu.

Innowacje w edukacji muzycznej mogą prowadzić do:

1. studiowania nowych teorii, koncepcji, wyników badań ukazujących istotę przemian;
2. wymiany doświadczeń, weryfikacji projektów w praktyce, w szkołach, wraz z obserwacją przebiegu eksperymentu pedagogicznego;

3. wprowadzania materiałów pedagogicznych, pomocy naukowych, urządzeń i nowinek technicznych (programów komputerowych);
4. dokonywania poprawy koncepcji lub jej modyfikacji pod kątem szerszego stosowania;
5. oceniania wartości różnych nowości pedagogicznych.
Zaletami innowacji w edukacji muzycznej są:
 1. większa samodzielność i twórcza postawa nauczyciela;
 2. zaangażowanie w proces unowocześniania swojej pracy nauczycielskiej;
 3. praca nad kompetencjami nauczyciela;
 4. poszukiwanie metod twórczych;
 5. poprawa jakości edukacji, podniesienie atrakcyjności oferty edukacyjnej;
 6. integracja różnych treści w aspekcie wewnętrznym (formy aktywności muzycznej) i zewnętrznym (integracja z innymi przedmiotami).

Proces kształtowania innowacyjnego nauczyciela warunkuje rozwój następujących funkcji:

1. poznawania;
2. przeżywania i działania;
3. uspołecznienia, samoświadomości;
4. samorealizacji i kreacji;
5. wartościowania i samooceny;
6. motywacji do działania;
7. terapii i harmonii osobowości¹.

Współczesna dynamika rzeczywistości szkolnej (otwarta na zmienność, różnorodność) sprawia, że nauczyciel powinien się stać swoistym *universum*. Do niedawna wystarczyło mieć przygotowanie

¹ Aktywność twórcza dzieci i młodzieży, red. S. Popek, Warszawa 1988, s. 33.

merytoryczne ze swojej specjalności, obecnie wymaga się więcej. Dziś nauczyciel musi mieć kompetencje interdyscyplinarne. Oczekuje się, że „powinien analizować swój warsztat pracy, dostrzegać sprawdzające się sposoby działania i być może odczuwać potrzebę poszukiwania nowych, lepszych rozwiązań oraz doskonalenia samego siebie, wspierając się na dobrej znajomości własnych zalet i wad”². Ma to być przede wszystkim refleksyjny praktyk.

Toczą się dyskusje pedagogów, naukowców, a także innych środowisk społecznych wokół idei, celów i kształtu edukacji. Autorzy dyskusji, zwolennicy różnych koncepcji systemów oświatowych odwołują się do takich wartości, jak: tolerancja, pluralizm i demokracja, którym należy podporządkować założenia programowe. Nie jest to rzecz nowa, Irena Wojnar w swoich pracach od lat 80. podkreśla bowiem konieczność nowego, skutecznego myślenia edukacyjnego, wyprowadzając projekt działań edukacyjnych z koncepcji edukacji kulturalnej, jako że w niej zawierają się wiadomości o naturze i powinnościach człowieka, o roli wychowania w kształtowaniu osobowości jednostki, zakorzenione głęboko w europejskiej tradycji.

Edukacja kulturalna powinna być zatem zorientowana na kształtowanie „pełni człowieczeństwa”, tj. pobudzanie wszystkich dyspozycji składających się na człowieka „integralnego” (umysłu, uczuć, wyobraźni, aktywności twórczej). Za cel zabiegów edukacyjnych należy uznać wyposażenie jednostki w takie kompetencje, które umożliwią jej otwartość, wrażliwość, zdolność do intelektualnej autonomii, do nieustannego doskonalenia siebie i świata. Wzorem wychowawczym powinien stać się „wysublimowany ideał”, uosobienie „człowieczeństwa” – kształtowane według niego jednostki przyswoją sobie wartości humanistyczne, posiadają „wąską kulturę moralną” i nauczą się „bycia wartościowym człowiekiem”³.

² M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1996, s. 19-20.

³ A. Kaczor, *Edukacja kulturalna wobec aksjologicznych wyzwań społeczności*, [w:] *Wartości i antywartości w kontekście przeobrażeń kultury współczesnej*, red. T. Szkołut, Lublin 1999, s. 44.

Edukacja jest tak ważną sprawą społeczną, że zawsze znajduje się w centrum sporów ideologicznych, politycznych i kulturowych. Tym bardziej zjawisko to jest zrozumiałe w społeczeństwie przechodzącym z porządku nowoczesnego w ponowoczesny. W te rozważania, a w konsekwencji oczekiwania i wymagania, wpisuje się edukacja muzyczna. Jej sens nigdy nie był kwestionowany społecznie, lecz przyjmował różną rangę w zależności od interesów zbiorowości, ogólnego poziomu rozwoju cywilizacyjnego i nadawanej sztuce funkcji. Pochodnymi sposobu rozumienia edukacji muzycznej były wymagania wobec nauczycieli i wychowawców mających z reguły wprowadzać młodych członków grupy w ten obszar kultury. Dziś od nauczyciela oczekuje się nie tylko profesjonalnej wiedzy i umiejętności jej przekazania, ale także organizowania, inicjowania doświadczeń uczniów. Musi on spełniać potrzeby i kształtować umiejętności podopiecznych, dawać zadowolenie i satysfakcję, rozwijać wielostronne doświadczenia, a przy tym uczyć.

Współczesnego nauczyciela muzyki należy dziś charakteryzować poprzez kilka ujęć. Pierwsze to widzenie w nim człowieka, który odznacza się wysokim poziomem kultury artystycznej, wykazuje się szerokim wachlarzem wiedzy o muzyce, posiada umiejętności aktywnego odtwórcy utworów muzycznych (a nie tylko wykorzystuje gotowe nagrania). Ma więc kompetencje uzyskane w akceptowany społecznie sposób, z zasady w kształceniu instytucjonalnym. Po drugie, swoje możliwości psychofizyczne potrafi rozwinąć poprzez usprawnianie aparatu głosotwórczego i wrażliwości słuchowej. Po trzecie, ważnym walorem jego osobowości jest postawa twórcza. Nie może być więc to tylko „rzemieślnik w swoim fachu”. Po czwarte – posługiwanie się treściami artystycznymi nadaje tylko specyfikę jego działaniom wychowawczym. Ta rola wymaga od niego jeszcze innych kwalifikacji i dyspozycji psychicznych. Dobra kondycja psychofizyczna nauczyciela jest wręcz niezbędna w procesie edukacyjnym. Należy

zaznaczyć, że to nauczyciel muzyki „eksploatuje się” najbardziej spośród innych specjalności. Wielość form aktywności muzycznej (śpiew, jego kształcenie, higiena, rehabilitacja, gra na instrumencie – sprawność manualna, gotowość czytania *a vista*, organizacja bazy instrumentalnej, repertuaru, słuchanie muzyki – gotowość percepcyjna, rozwijanie zainteresowań promuzycznych uczniów, opanowanie umiejętności techniczne obsługi sprzętu; współpraca z filharmonią, kompozytorami; tworzenie muzyki – sprawne, ekspresyjne myślenie muzyczne, komponowanie, ruch z muzyką [edukacja taneczna] – znajomość układów tanecznych różnych tańców, tworzenie układów choreograficznych i realizowanie ich nie tylko podczas lekcji, ale też często podczas uroczystości szkolnych i pozaszkolnych) wymaga całościowego wysiłku, co ma niekorzystny wpływ na zdrowie nauczyciela muzyki. Musi zatem szukać innych sposobów, na przykład poprzez muzykoterapię.

Zadaniem bardzo ważnym w praktyce nauczyciela jest także sprawdzian uczniów kończących szkołę podstawową czy gimnazjum. Nauczyciel musi zatem poszukiwać różnych nowych form dotarcia do uczniów, być gotowym do innowacji pedagogicznych, aby sprostać wielości zadań.

Innowacje to

proces tworzenia lub przyswajania nowych, progresywnych rozwiązań edukacyjnych. [...] Wyróżnia się dwa rodzaje innowacji pedagogicznych: 1) oryginalne, polegające na tworzeniu zupełnie nowego projektu zmian, 2) naśladowcze – inspirowane z zewnątrz, sprowadzające się do wdrożenia w danym środowisku czy instytucji sprawdzonych już nowości⁴.

Innowacje opierają się na pomysłach doświadczonych, twórczych nauczycieli, którzy wciąż poszukują nowych, celowych rozwiązań, i często są to osoby o postawie innowacyjnej, otwartej, nastawionej

⁴ *Leksykon. Pedagogika*, red. B. Miłerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 85.

pozytywnie wobec zmian. Nauczyciel, który angażuje się w innowacyjny proces, daje świadectwo temu, że jest twórczy, kreatywny, że jest pasjonatem z wigorem, że posiada umiejętności organizacyjne. Wykazuje się dużą wiedzą, dba o dobre relacje z uczniami, gronem pedagogicznym czy społecznością lokalną, znajdując wielu sojuszników wśród rodziców. Ważną rolę w tym względzie pełni dyrekcja szkoły, która powinna wspierać pomysłowość nauczyciela, akceptować innowacje, tworzyć właściwą atmosferę i motywować do twórczego rozwoju.

W edukacji muzycznej zawierającej szeroki materiał programowy przy realizacji małej liczby zajęć nauczyciel muzyki zmuszony jest do poszukiwania nowatorskich sposobów wdrażania uczniów do kultury muzycznej. Jednym z takich pomysłów jest innowacja pedagogiczna *Kolędowania czas*. Do realizacji wdrożyła ją Małgorzata Buczniewska, nauczycielka publicznego gimnazjum w Tomaszowie.

Realizując program nauczania muzyki w gimnazjum, nauczyciel jest ograniczony do godziny tygodniowo, co w sposób oczywisty zmusza do „okrajania”, czy wręcz pomijania, niektórych treści. Wielu spośród uczniów gimnazjum jest również uczniami szkół muzycznych. Ich rozwój muzyczny uwzględnia potrzeby ekspresji i komunikowania się, współdziałania w grupie, tworzenia i wzbogacania doświadczeń poprzez własne działania artystyczne. Uczniowie szkół muzycznych czy, ogólnie mówiąc, artystycznych zaspokajają potrzebę przeżyć estetycznych na różnym poziomie. Dlatego też, chcąc przybliżyć uczniom gimnazjum inny sposób wyrażania emocji i dać im możliwość uczestniczenia w innej estetyce i wrażliwości, zaproponowano wdrożenie i realizację innowacji pedagogicznej *Kolędowania czas*.

Polska szkoła coraz częściej stawia na rozwijanie kreatywności, przedsiębiorczości i stwarzanie warunków do podejmowania różnorodnych inicjatyw przez młodych ludzi. Przygotowywany i przeprowadzany w szkole rokrocznie wieczór kolęd nieoczekiwanie stał

się szkolnym hitem i spotkał się z ogromnym zainteresowaniem ze strony rodziców i uczniów, którzy chcieli nie tylko go oglądać, ale także współtworzyć.

Wychodząc naprzeciw potrzebom swoich uczniów, pedagodzy zaproponowali innowację, która umożliwi uczniom zaspokojenie tych potrzeb. Wychowanie bowiem przez działania artystyczne jest jednym z ważniejszych zadań w codziennej pracy w szkole. Stanowi również motywację do podjęcia przez uczniów pracy nad rozwijaniem swoich możliwości, do pokonywania ograniczeń i sprawdzania się w działaniu. Dzięki temu młodzież nabędzie kluczowych w dorosłym życiu umiejętności – prezentacji swoich pomysłów, analizy ich słabych i mocnych stron, planowania czasu i przewidywania skutków własnych działań.

W trosce o zachowanie tradycji regionu i kraju oraz o dbałość o kulturę narodową w dobie jednoczenia się Europy postanowiono wykorzystać zwyczaje związane ze świętami Bożego Narodzenia. Jest to bowiem jedno z piękniejszych świąt z niepowtarzalnymi obyczajami, które należy zachować.

Ważne jest również przygotowywanie uczniów do egzaminu gimnazjalnego i zrealizowanie standardów egzaminacyjnych. Innowacja zakłada realizację zarówno standardu: **I. Czytanie i odbiór tekstów kultury**, jak i **II. Tworzenie własnego tekstu**.

Odpowiedzialnymi za całokształt działań przygotowujących uroczystość szkolną postanowiono uczynić wychowanków klas. Wydało się to najlepszym rozwiązaniem. To oni będą odpowiedzialni za „rozreklamowanie” przygotowań i pozyskanie chętnych z innych klas do poszczególnych zadań.

Tak rozumiana innowacja ma także kształtować postawy przedsiębiorcze wśród uczniów. Przygotuje ich ona do świadomego wyboru dalszej ścieżki edukacyjnej, ponieważ zachęceni do rozwoju własnych zainteresowań podejmą różnorodną aktywność. Młodzież

uczestnicząca w omawianym programie pochodzi z terenu całej gminy. Zainicjuje więc wszelkie działania z dziedziny przedsiębiorczości wspierające środowisko lokalne. Oto przykładowy program:

Cel wprowadzenia innowacji

Cele główne:

1. pogłębianie, kultywowanie, pielęgnowanie, rozpowszechnianie tradycji bożonarodzeniowych w naszym regionie (dla grupy społecznej);
2. kształtowanie wrażliwości etycznej i estetycznej młodego człowieka (dla jednostki).

Zadania dla ucznia

Uczeń:

1. gromadzi różne teksty kultury o tematyce bożonarodzeniowej;
2. przygotowuje i opracowuje muzycznie kolędy i pastorałki polskie;
3. redaguje scenariusz uroczystości ogólnoszkolnej *Kolędowania czas*;
4. doskonali umiejętności obserwacji i świadomego odbioru sztuki mówienia, słuchania oraz czytania ze zrozumieniem;
5. dostrzega związek między różnymi dziedzinami sztuki;
6. uświadamia sobie inspirującą funkcję wielkich dzieł, w które wpisane są uniwersalne treści i uczucia;
7. uczy się szacunku dla historii naszego narodu poprzez język, kulturę, muzykę i tradycje;
8. recytuje wiersze, deklamuje i wygłasza teksty o tematyce bożonarodzeniowej;
9. muzykuje zespołowo (gra pastorałki na fletach prostych), śpiewa kolędy z akompaniamentem instrumentalnym;

10. efektywnie współdziała w zespole, skutecznie komunikuje się w różnych sytuacjach i rozwiązuje problemy w sposób twórczy;
11. poznaje ciągłość tradycji i wkład regionu w kulturę ogólnonarodową;
12. zacieśnia związek uczuciowy z „małą Ojczyzną”;
13. realizuje treści ze ścieżki edukacyjnej Kultura polska na tle tradycji śródziemnomorskiej;
14. kształtuje osobowość i wrażliwość estetyczną;
15. doskonali umiejętności technologii informacyjnej.

Oczekiwane efekty

Uczeń:

1. organizuje uroczystość szkolną;
2. pracuje w zespole;
3. współtworzy tradycje szkoły;
4. występuje publicznie;
5. prezentuje swoje pomysły;
6. uczy się odpowiedzialności za wykonanie przydzielonego zadania;
7. potrafi zaplanować swoje działania;
8. utrwała ciągłość rozwoju kultury oraz trwałość ludzkich osiągnięć.

Formy i metody pracy

1. pokaz;
2. prezentacja;
3. pogadanka;
4. zajęcia praktyczne;
5. praca zespołowa i indywidualna.

Przebieg

Rodzaj działań:

1. wyszukiwanie i gromadzenie różnych tekstów, utworów literackich i kolęd;
2. redagowanie scenariusza uroczystości szkolnej;
3. przeprowadzenie prób programu *Kolędowania czas*:
 - próby wieczoru kolęd *Kolędowania czas*;
 - zaprezentowanie przedstawienia rodzicom, młodzieży i zaproszonym gościom;
 - przygotowanie wystawy fotograficznej w holu szkoły i Urzędu Gminy;
4. prowadzenie dokumentacji fotograficznej z działań prowadzonych przez uczniów;
5. organizowanie wystawy fotograficznej z przeprowadzonej innowacji.

Młodzież, wykorzystując wiadomości i umiejętności informacyjne, będzie wyszukiwać, selekcjonować i gromadzić wiersze oraz literaturę o tematyce bożonarodzeniowej na cotygodniowych spotkaniach.

W październiku nastąpi podział zadań. Dokonany zostanie dobrowolny przydział uczniów do poszczególnych zespołów i odpowiedzialnych za:

1. wybór tekstów;
2. gromadzenie kolęd i pastorałek;
3. redagowanie scenariusza;
4. wykonanie dekoracji;
5. przygotowanie zaproszeń, afiszów, wystawy;
6. dokumentację fotograficzną działania.

W ramach cyklicznych spotkań uczniowie przygotowują, zbiorą, wyszukają odpowiedni materiał potrzebny do ułożenia scenariusza uroczystości szkolnej. Po jego zgromadzeniu i dokonaniu selekcji

przystąpią do redagowania scenariusza i podziału ról między siebie. W listopadzie rozpoczną się próby czytania utworów poetyckich według scenariusza. Uczniowie zajmą się przygotowaniem muzyki i kolęd oraz pastorałek. Uczniowie wspólnie z nauczycielami (według przydziału) zajmą się przygotowywaniem zaproszeń, afiszy reklamowych, opracowaniem scenografii, pracować będą również nad choreografią.

W grudniu przeprowadzone zostaną próby i wystawiony zostanie poetycki montaż słowno-muzyczny *Kolędowania czas*. Równocześnie wykonana zostanie wystawa fotograficzna przedstawiająca dokumentację z przeprowadzanych działań, która będzie dostępna w holu szkoły oraz w Urzędzie Gminy.

Sposoby ewaluacji i monitoringu

1. karta przydziału czynności;
2. opracowanie scenariusza *Kolędowania czas*;
3. przygotowanie i przeprowadzenie uroczystości – montażu słowno-muzycznego *Kolędowania czas*;
4. dokumentowanie fotograficzne przebiegu wszystkich zajęć i działań;
5. przygotowanie prezentacji multimedialnej;
6. zorganizowanie wystawy fotograficznej dokumentującej innowację i twórczość młodzieży.

Bogata literatura fachowa mówiąca na temat korzyści płynących z tworzenia i słuchania muzyki pokazuje, jak ważnym elementem rozwoju osobowości i charakteru młodego człowieka jest muzyka. We wszechstronnym i harmonijnym rozwoju ucznia nie może zabraknąć elementarnej kultury muzycznej. Zaangażowanie uczniów w tworzenie i podejmowanie działań w celu stworzenia przedstawienia z kolędami, pastorałkami i tekstami literackimi o tematyce świątecznej skłania do bardzo pozytywnych refleksji, bo pokazujących nauczycielowi, że

trud realizacji innowacji pedagogicznej w takiej formie był bardzo potrzebny. Młodzież, poprzez działanie własne, zarówno rozwijała różne dotychczasowe umiejętności, jak i zdobywała nową wiedzę określaną w wymaganiach programowych i standardach egzaminacyjnych. Nadmienić należy, że taki kształt innowacji łączył również treści międzyprzedmiotowe w bloku przedmiotów humanistycznych (język polski, historia, muzyka, plastyka, wiedza o społeczeństwie, elementy ścieżek edukacyjnych).

Obserwując przez czastrowania innowacji zapal uczniów do przygotowań, należy podkreślić, że realizowanie innowacji znacząco wpłynęło na podniesienie poziomu nauczania uczniów klasy objętej programem, a tym samym na podniesienie jakości pracy szkoły. Biorąc udział w innowacji, uczniowie rozwijali się, kształcili różnorakie umiejętności. Działania zmierzały także do podnoszenia efektów pracy wychowawczej mającej wspierać obowiązki rodziców. Stały się też one elementem tworzenia tradycji szkoły i scalania społeczności lokalnej „małej Ojczyzny”.

Na podstawie lektury przykładowej innowacji wysnuć można wnioski, że prowadzi ona do wszechstronnego, holistycznego rozwoju ucznia. Nie jest jedynie przekazem informacji z zakresu jednego przedmiotu, sięga się w niej bowiem po różnorodne treści z bloku przedmiotów humanistycznych (ale i technicznych, chociażby przy konstruowaniu dekoracji, czy informatycznych, przy wyszukiwaniu i porządkowaniu informacji). Ponadto świadomie rozwija się ogólne umiejętności młodego człowieka – uczy się on pracy w grupie, planowania własnych działań, autoewaluacji osiągnięć i rezultatów, wystąpień publicznych, przedstawiania własnych poglądów, doceniania rezultatów swoich działań. Innowacje takie jak powyższa spełniają więc nie tylko cele edukacyjne, ale również wychowawcze, przygotowując ucznia do funkcjonowania w społeczeństwie (w przypadku przedstawionej w niniejszej pracy innowacji jest to tym bardziej cenne, że dotyczy to uczniów przeważnie z rejonów wiejskich).

O tym, czym muzyka jest dla człowieka, a zwłaszcza dla młodego pokolenia, powinien wiedzieć każdy, kto wychowuje i uczy. Muzykę poznajemy od urodzenia aż do śmierci, podczas różnych sytuacji, zdarzeń. W szczególności niezbędna jest ona w szkole, w której mnogość założeń programowych i pośpiech związany z realizacją programu utrudniają rozwój emocjonalny. Muzyka i plastyka to przedmioty, które powinny być traktowane z godnością i mieć swoje ważne miejsce w pracy z uczniami. Są to przedmioty, dzięki którym uczeń poznaje, przeżywa, doświadcza, eksperymentuje i buduje swoją osobowość. Wprowadzanie w kulturę młodego pokolenia to jeden z ważniejszych postulatów edukacyjnych.

2. Miejsce muzyki w wychowaniu i nauczaniu

Edukacja muzyczna jest niezwykle ważnym ogniwem w procesie kształcenia dzieci i młodzieży. Spełnia ważne funkcje wychowawcze, zaspokaja potrzeby edukacyjne. Jest sposobem przekazywania wartości, norm, rozwijania umiejętności. Przyczynia się do wszechstronnego rozwoju kreatywnej i aktywnej osobowości uczniów. Jako istotny element oddziaływań estetycznych jest przyczynkiem do świadomego uczestnictwa w kulturze. Rola edukacji muzycznej jest niezwykle istotna. Niestety – wprowadzona swego czasu reforma zniosła przedmiot muzyka – wprowadzając inny – sztuka. Sztuka ma łączyć plastykę, muzykę i inne dziedziny artystyczne. Zadania postawione przed nauczycielami przedmiotu nie idą jednak w parze z liczbą godzin na niego przeznaczoną. A przy tej ilości materiału niemożliwe jest zrealizowanie całości programu nauczania przy godzinie zajęć tygodniowo. Wielu nauczycieli nie jest przygotowanych do realizacji programu dawnej muzyki, gdyż po prostu brak im wykształcenia. Często prowadzi to więc do całkowitego pominięcia treści

muzycznych. Dzieje się tak również w przypadku plastyki. A brak któregoś z tych dwóch przedmiotów poważnie zubaża polską ofertę edukacyjną. Muzyka, jako samodzielny przedmiot, powinna istnieć w zreformowanej szkole, a sztuka – jako integracja muzyki, plastyki i innych dziedzin, mogłaby być oddzielną ścieżką edukacyjną. Nowa reforma Ministerstwa Edukacji Narodowej z roku 2008 wprowadziła zmiany realizacji przedmiotów artystycznych, proponując, aby muzyka realizowana była godzinę tygodniowo w cyklu rocznym oraz muzyczne zajęcia pozalekcyjne, w ramach których można prowadzić zespół wokalny, chór, zespół instrumentalny, zespół taneczny, aktywne słuchanie muzyki. Taka oferta jest dobrym rozwiązaniem w warunkach szkół miejskich, natomiast w warunkach wiejskich i małomiasteczkowych nierealna, choćby ze względu na trudności komunikacyjne i brak placówek kulturalno-oświatowych. Edukacja muzyczna na etapie gimnazjalnym jest ostatnim elementem systemowego kształcenia muzycznego, gdyż tylko jeszcze uczniowie liceum ogólnokształcącego mogą mieć niewielki kontakt z muzyką na przedmiocie wiedza o kulturze.

Edukacja muzyczna zagrożona jest również przez współczesną kulturę. Środki masowego przekazu propagują idoli, którzy często nie prezentują żadnych walorów artystycznych. Młodzież fascynuje się muzyką popularną, spychając muzykę klasyczną na dalszy plan. Często uważana jest ona za muzykę gorszą, a jej miłośnicy za dziwaków. Lekcje muzyki (sztuki) uważane są za nudne, nieciekawe. Jest w tym pewna wina nauczycieli, ale również braku odpowiedniej bazy lokalowej, dydaktycznej oraz przede wszystkim środków finansowych. Zasadniczy błąd tkwi również w nastawieniu nauczycieli i konstrukcji programów – często bowiem preferowany jest określony styl muzyczny, narzucane są apriorycznie gusta muzyczne, arbitralnie określa się, co jest wartościowe, czego należy słuchać. Prowadzi to do zniechęcenia i odrzucenia przekazywanych treści.

Cele edukacji muzycznej służą rozwojowi intelektualno-emojonalnemu uczniów. Zdaniem Marii Przychodzińskiej⁵, w polskiej koncepcji powszechnej edukacji muzycznej cel traktowany jest wszechstronnie. Jest nim z jednej strony rozwój podstawowych zdolności muzycznych, z drugiej zaś kształcenie wrażliwości muzycznej i opanowywanie wiedzy muzycznej w takim stopniu, by tworzyło to podstawy poznawania muzyki artystycznej, uczestnictwa w kulturze muzycznej.

Cele warunkują dobór treści nauczania z poszczególnych dyscyplin nauk muzycznych, są wykładnią doboru i układu nauczania dla poszczególnych klas⁶.

Edukacja muzyczna realizowana jest w dwóch zasadniczych kierunkach: ekspresyjnym – polegającym na aktywnym uprawianiu muzyki i percepcyjnym, a więc słuchaniu i przeżywaniu utworów. Oprócz tych kierunkówważna jest edukacja dla środowiska, przygotowująca do czynnego życia kulturalnego dzieci i młodzieży, kształcąca umiejętności organizatorskie.

Edukacja muzyczna prowadzona w polskich placówkach preferuje wybrane systemy i koncepcje kształcenia w tym kierunku, widząc w nich najwięcej możliwości realizacji celów rozwojowych. W procesie wychowawczo-dydaktycznym dzieci i młodzieży istotne jest wykorzystywanie systemów wychowania muzycznego, na przykład: Emila Jaques'a Dalcroze'a, Carla Orffa, Zoltana Kodaly'ego, Shinichi Suzuki czy Edwina Eliasa Gordona⁷.

Istotą metody E.J. Dalcroze'a jest uczenie się muzyki poprzez wyrażanie jej ruchem. W swojej koncepcji zwracał uwagę przede wszystkim

⁵ M. Przychodzińska, E. Lipska, *Program nauczania muzyki dla gimnazjum*, Warszawa 1999, s. 5.

⁶ Szerzej o celach edukacji muzycznej zob. w rozdziale I.

⁷ Więcej o koncepcjach edukacji muzycznej, systemach kształcenia i formach w rozdziale II. Przywołana jest tam również obszerna literatura dotycząca tego tematu.

na potrzebę rozwijania wrażliwości i wyobraźni muzycznej ucznia, na zasadę prymatu doświadczenia nad wiadomościami. Rytmika miała pełnić wszechstronne funkcje wychowawcze. Należało do nich między innymi rozwijanie aparatu mięśniowo-ruchowego i świadomości ciała i ruchu oraz podporządkowanie ich woli dzieci i młodzieży.

Ideą C. Orffa jest kreatywne obcowanie z muzyką poprzez ruch, taniec, śpiew, mowę, pantomimę i grę na instrumentach. Służy to uczeniu przez zabawę, sprawia radość i satysfakcję, ułatwia kontakt z otoczeniem. Pierwsza cecha koncepcji C. Orffa oparta jest na założeniach z dziedziny teorii kultury. Etapy rozwoju ucznia są podobne do etapów rozwoju kultury. W połączeniu z podstawowymi potrzebami dzieci i młodzieży (ekspresji, aktywności ruchowej i zabawowej), słusznym jest rozpoczynanie ich od kontaktów z muzyką elementarną – punktem wyjścia powinna być zabawa muzyczna. Druga cecha koncepcji C. Orffa dotyczy roli czynnika twórczego ekspresji wokalne, ruchowej i instrumentalnej. Czynnikiem ten może być improwizacją swobodną (np. „umuzycznianie wierszy”) lub improwizacją kierowaną. Trzecia cecha systemu C. Orffa opiera się na materiale muzycznym, na podstawie którego następuje proces kształcenia muzycznego⁸.

Zoltan Kodaly sądził, że muzyka ma specyficzny wpływ na doskonalenie sfery uczuć i intelektu. Podkreślał jednocześnie możliwość komunikacji muzycznej. Filarem nauczania jest śpiew – najbardziej naturalny, najpowszechniejszy instrument ekspresji muzycznej, zgłębienia muzyki i zjednoczenia w jej wychowaniu (począwszy od śpiewanek dziecięcych do śpiewu chóralnego)⁹. Istotą koncepcji

⁸ B. Michalak, *Recepcja systemu Carla Orffa w Polsce*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 3; U. Smoczyńska, *Moja przygoda z Orffem. Czy wszystko stało się przypadkiem?*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 3.

⁹ Szerzej: M. Przychodzińska-Kaciczak, *Muzyka i wychowanie*, Warszawa 1979; A. Waluga, D. Waluga, *Wychowawcze wartości nauki muzyki według koncepcji Kodály’a*, [w:] *Integrujące wartości muzyki*, red. J.K. Dadak-Kozicka, W. Jankowski, Warszawa-Cieszyn 2002.

S. Suzuki jest traktowanie nauki muzyki analogicznie do nauki języka ojczystego. Nauka gry na instrumencie stanowi podstawę muzyczno-wychowawczą. Zasadą jest stwarzanie atmosfery muzycznej podczas pracy z dziećmi dostarczającej doświadczeń słuchowych¹⁰.

Koncepcja E.E. Gordona jest stosunkowo nową koncepcją edukacji muzycznej. Jego system zakłada nauczanie muzyki od najwcześniejszych lat życia, a ściślej – wspieranie rozwoju muzycznego dzieci, młodzieży i dorosłych poprzez kształcenie audiacji, czyli myślenia muzycznego. E.E. Gordon ujmuje rozwój uzdolnienia muzycznego analogicznie do rozwoju mowy. Języka ojczystego uczymy się przez osłuchanie i kontakt z nim od urodzenia. Naturalna zdolność do uczenia się mowy jest wspomagana przez otoczenie. Nie jest tak jednak w przypadku języka muzycznego. W procesie rozwoju mowy E.E. Gordon wyróżnia dwa główne etapy – etap gaworzenia (mowa subiektywna) i mowę dojrzałą (obiektywna). Podobnie jest w rozwoju muzycznym. Muzyczne gaworzenie to wstęp do nabycia umiejętności posługiwania się i rozumienia obiektywnego języka muzyki, czyli języka kultury muzycznej, w której dziecko wzrasta. Uczenie się tego języka odbywa się przez przyswojenie sobie słownika i syntaksy właściwej dla muzyki. W słowniku muzycznym E.E. Gordon wyróżnia słownik tonalny i rytmiczny, ponadto słownik słuchania i słownik śpiewania, co odpowiada biernemu i czynnemu zasobowi leksykalnemu w mowie¹¹. Wszystkie koncepcje muzyczne oprócz walorów kształcenia muzycznego i wprowadzania odbiorcy w świat kultury muzycznej sprzyjają procesowi wychowania.

¹⁰ Por. J. Fyk, *Pedagogiczne i społeczne aspekty rozwoju dziecka w świetle metody Shinichi Suzuki*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002.

¹¹ Por. *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. E. Zwolińska, Bydgoszcz 2000; B. Bonna, *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia muzycznego według teorii Edwina E. Gordona*, [w:] *Wybrane zagadnienia...*

3. Kompetencje nauczycieli muzyki a potrzeby uczniów

Omówienie ról nauczyciela, w tym nauczyciela muzyki, i również kompetencji, które warunkują poprawne spełnianie tych ról, znalazło się w rozdziale drugim niniejszej książki. Można stwierdzić, że role nauczycieli mają niejako dwa aspekty – wewnętrzny, szkolny, związany z procesem edukacyjnym, ale również z procesem wychowawczym (łączy się ten proces z aspektem zewnętrznym) oraz zewnętrzny, niezwiązany z wychowaniem. Wobec różnorodności tychże, a także specyficzności ról nauczyciela edukacji muzycznej, chciałabym jeszcze raz przywołać klasyfikację ról według Eugeniusza Rogalskiego¹²:

1. rola przewodnika;
2. rola pedagoga – artysty;
3. rola animatora kultury muzycznej;
4. rola nowatora;
5. rola dobrego fachowca;
6. rola wychowawcy;
7. rola badacza.

Wobec ról, jakie nauczyciel muzyki ma do spełnienia, powinien on zostać wyposażony w następujące kompetencje:

1. zawodowe (poziom wiedzy i umiejętności nauczyciela oraz zdolność do wykorzystania tej wiedzy);
2. komunikacyjne (umiejętność nawiązania dialogu z uczniem, przekazania posiadanych wiadomości w sposób przystępny i atrakcyjny, asertywność w komunikacji werbalnej);
3. organizacyjno-kierownicze (umiejętność przygotowania programu

¹² E. Rogalski, *Formowanie sylwetki osobowej przyszłych nauczycieli muzyki wobec przemian edukacyjnych*, [w:] *Profil kształcenia nauczycieli muzyki dla potrzeb szkół ogólnokształcących*, red. E. Rogalski, Bydgoszcz 1997, s. 26-28.

nauczania, planu lekcji, ale również gotowość do spełniania roli animatora kultury muzycznej w szkole i poza nią);

4. odpowiednie cechy osobowości (wrozumiałość, odpowiedzialność, rzetelność, systematyczność, pracowitość, komunikatywność, kreatywność, umiejętności organizacyjne, umiejętność oceniania i przede wszystkim samokrytycyzm, czyli zdolność autorefleksji pedagogicznej)¹³.

Wyposażenie nauczycieli w odpowiednie kompetencje implikuje skuteczność procesu edukacji, a więc realizację podstawowych potrzeb edukacji muzycznej uczniów, którą zakładają programy edukacyjne. Kompetentny nauczyciel powinien znać i mieć na uwadze potrzeby psychiczne swoich podopiecznych (indywidualne i społeczne). Poprzez odpowiednie łączenie i modyfikowanie środków i metod działania pedagog staje się ogniwem nie tylko w dyskursie edukacyjnym i procesie wychowawczym, ale również odgrywa określoną, ważną rolę dla funkcjonowania uczniów.

Typologię potrzeb opracowaną na podstawie literatury psychologiczno-wychowawczej przedstawia tabela 12.

Do powyższych potrzeb można dołączyć niektóre potrzeby biologiczne, jak: potrzebę towarzystwa, opieki, odpoczynku i aktywności. W rzeczywistości żadna potrzeba nie istnieje samodzielnie, zazwyczaj istnieje zespół potrzeb, które wzajemnie się przenikają. Nauczyciel, oprócz umiejętności pedagogicznych, które zaspokajają powyższe potrzeby, powinien wspierać proces edukacyjny z wykorzystaniem form aktywności muzycznej, które go wspomagają i wzbogacają. Tabela 13. przedstawia zależność pomiędzy formami aktywności a zaspokajanymi przez nie potrzebami uczniów.

Podczas śpiewania piosenek uczniowie doświadczają pozytywnych emocji. Czują się dowartościowani, mają poczucie jedności

¹³ *Formowanie sylwetki osobowej przyszłych nauczycieli dla potrzeb szkoły ogólnokształcącej*, red. E. Rogalski, Bydgoszcz 1997, s. 26-28.

Tabela 12. Typologia potrzeb

Potrzeby	
Indywidualne	Społeczne
<ol style="list-style-type: none"> 1. osiągnięć, 2. bezpieczeństwa, 3. czułości i afiliacji, 4. poznania, 5. dominacji i uległości, 6. szczęścia, 7. miłości i stabilizacji uczuciowej. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. więzi, 2. akceptacji grupy, 3. współtowarzystwa, 4. pomocy, 5. znaczenia, 6. zabawy, 7. radości, 8. poczucia własnej wartości, 9. przeżywania piękna, 10. współdziałania i współzawodnictwa, 11. szacunku i uznania, 12. przynależności, 13. kontaktu, 14. pracy i spokoju, 15. zwracania na siebie uwagi, 16. dodatniej samooceny, 17. sensu i wartości, 18. kontaktu ze sztuką, 19. aktywności poznawczej i ruchowej, 20. ekspresji twórczej, 21. przeżywania pozytywnych uczuć, 22. dobrego samopoczucia.

Zródło: opracowanie własne na podstawie: K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1966; J. Jundziłł, *Potrzeby dzieci*, Warszawa 1970; W. Szewczuk, *Psychologia*, Warszawa 1990.

i wspólnoty z innymi podczas śpiewu. Poznają rytuały, odblokowują się, uczą się dyscypliny (rozpoczynanie śpiewu, śpiewanie zgodnie z ruchami dyrygenta, reagowanie na zmiany dynamiczne czy agogiczne), poznają zasady prawidłowej emisji, postawy estetycznej, pracy nad własnym głosem. Teksty piosenek rozwijają i wzbogacają słownictwo, poszerzają wiadomości o świecie i otoczeniu. Forma ta korzystnie wpływa na rozwijanie kreatywności wokalne (tworzenie własnych tekstów i melodii zgodnie z potrzebami). Gra na instrumentach sprawia uczniom ogromną satysfakcję, choćby ze względu na eksperymentowanie z dźwiękiem, poznawanie instrumentów, wspólne muzykowanie. Każde zetknięcie uczniów z instrumentami wywołuje

Tabela 13. Formy aktywności muzycznej a możliwości odpowiedzi na potrzeby uczniów

Formy aktywności	Potrzeby
1. śpiewanie piosenek, 2. gra na instrumentach, 3. ruch przy muzyce, 4. słuchanie muzyki, 5. tworzenie muzyki.	1. więzi z grupą, 2. akceptacji, 3. przeżywania pozytywnych uczuć, 4. aktywności poznawczej i ruchowej, 5. współdziałania i współzawodnictwa, 6. zabawy, 7. radości, 8. znaczenia, 9. szacunku i uznania, 10. poczucia własnej wartości, 11. przeżywania piękna, 12. kontaktu, 13. ekspresji twórczej, 14. kontaktu ze sztuką.

Zródło: opracowanie własne.

radość, wzmoczoną aktywność i entuzjazm. Konstruowanie własnych instrumentów muzycznych pobudza wyobraźnię, wyrabia szacunek do pracy, uczy wytrwałości i kreatywnego myślenia. Podobnie uczniowie zaspokajają potrzeby ruchu przy muzyce, zwłaszcza młodsi, gdyż ruch jest ich naturalną potrzebą. Brak systematycznej aktywności fizycznej wpływa często hamująco na prawidłowe funkcjonowanie narządów wewnętrznych. Rezultatem jest niedokrwienie organizmu, zakłócenie pracy mięśni, co może doprowadzić do trwałych zmian w budowie ciała. Realizując formę ruchu z muzyką, nauczyciele czuwają nad harmonijnym rozwojem ciała, wyrabiają poczucie estetyki ruchu, uczą ekonomii ruchowej¹⁴.

Wprawdzie środowisko akustyczne otaczającego nas świata nie

¹⁴ U. Smoczyńska-Nachtman, *Zabawy i ćwiczenia przy muzyce*, Warszawa 1983; A. Dasiewicz-Tobiasz, *Rytmika w klasach I-III*, Warszawa 1985; R. Ławrowska, *Muzyka i ruch*, Warszawa 1991; A. Stadnicki, *Tańce dla dzieci*, Warszawa 1994; T. Krzyżowska, *Zabawy z piosenką*, Katowice 1995; R. Klöppel, S. Vliex, *Rytmika w wychowaniu i terapii*, Warszawa 1995; D. Kubinowski, *Edukacja taneczna dzieci i młodzieży*, „Wychowanie na co Dzień” 1997, nr 4-5; *Zabawy z chustką*, red. A. Wasilak, Lublin 2002; M. Kronenberger, *Rytmika*, Łódź 2006.

sprzyja rozwojowi wrażliwości słuchowej człowieka, to jednak należy skupić uwagę na takiej muzyce, którą najbardziej lubimy. Nauczyciel powinien stworzyć takie warunki właściwego odbioru muzyki, aby słuchacz mógł doznać przeżyć estetycznych, aby skupił uwagę i zaakceptował muzykę, aby w przyszłości stał się aktywnym jej odbiorcą¹⁵. Tworzenie muzyki należy do tych form, które najbardziej wyzwalają myślenie twórcze, dają poczucie własnej wartości, uczą współdziałania, akceptacji, tolerancji, szacunku i uznania. Poprzez realizację ekspresji słownej, śpiewanej, ruchowej i instrumentalnej uczniowie mogą zaspokajać swoje potrzeby i odczuwać piękno sztuki muzycznej¹⁶.

Sytuacja, w jakiej znalazła się edukacja muzyczna, zmusza do integracji muzyki z innymi dziedzinami sztuki, skłania do swobodnego porozumienia muzyki, komunikowania, umiejscowienia w szerszym dyskursie estetycznym. W szkołach wprowadzono przedmiot sztuka stanowiący połączenie muzyki z plastyką. Przedmiot ten ma na celu rozwijanie wrażliwości estetycznej uczniów.

Rozważając tę problematykę, Katarzyna Olbrycht wyróżnia dwa nurty integracji sztuk:

1. integracja poprzez poszukiwanie zakładające samodzielność poszczególnych sztuk; oddziaływanie jednej z nich wzmacniane jest środkami bądź dziełami innych;

¹⁵ Z. Burowska, *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*, Warszawa 1980; M. Przychodzińska, *Słuchanie muzyki w klasach I-III*, Warszawa 1990; J. Kurcz, *Muzyczne audycje radiowe dla klas I-III i ich recepcja*, [w:] *Krakowska koncepcja wychowania muzycznego*, red. Z. Burowska, J. Kurcz, A. Wilk, Kraków 1993; W.A. Sacher, *Słuchanie muzyki i aktywność artystyczna*, Kraków 1999; J. Tarczyński, *Aktywne słuchanie muzyki według Batii Strauss*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2000, nr 2/3.

¹⁶ Z. Ciechan, *Nauczyciel i twórczość muzyczna uczniów*, Warszawa 1990; W.A. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Kraków 1997; *Edukacja kreatywna*, red. E.A. Zwolińska, Bydgoszcz 2005; A. Szalek, *Koncepcja Carla Orffa w kreatywnych działaniach muzycznych ucznia*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 3.

2. integracja poprzez poszukiwanie nowych form wykorzystujących środki kilku sztuk, doznania kilku zmysłów jednocześnie¹⁷.

Muzyka to sztuka ulotna, czasowa. Istnieje tylko wtedy, gdy jest wykonywana. Jej brzmienie wypełnia czas, oddziałując na słuchaczy. Pod tym względem różni się chociażby od plastyki czy literatury – to sztuki statyczne. Wielowiekowa tradycja ludzkości w uprawianiu sztuk wytworzyła wiele form integracji muzyki z innymi dziedzinami sztuki. Zespolecie jej ze słowem przejawiało się w śpiewie, zespolecie z ruchem – w tańcu. Istnieje również film, dramat muzyczny czy też opera – są formy zespalające wszystkie dziedziny sztuki. Niestety ludzkość nie wytworzyła żadnej naturalnej formy scalającej muzykę z plastyką. Jako formy integrujące te sztuki wymienić można balet, który zestawia muzykę z takimi elementami plastyki, jak scenografia i choreografia. Również muzyka programowa może być uważana za formę scalającą obie sztuki (elementy ilustracyjne, oddziałujące na wyobraźnię odbiorcy poprzez obrazy). Różnica między muzyką i plastyką wiąże się z odmiennością języka, form i środków wyrazu oraz sposobu odbioru obu sztuk. Konieczne jest więc poszukiwanie ich elementów wspólnych. Najważniejszym z nich jest ruch – występujący zarówno w dziełach muzycznych, jak i plastycznych (poprzez urytmizowanie ciągu obrazów). Innym, bardziej subiektywnym elementem jest inspiracja twórcza (poprzez muzykę czy plastykę). Jednym z najbardziej znanych przykładów mogą być *Obrazki z wystawy* Modesta Musorgskiego – kompozytora rosyjskiego, który napisał ten cykl miniatur fortepianowych pod wpływem wystawy akwarel Wiktora Hartmanna. W ten sposób przeniósł on zamysł twórczy malarza na język muzyczny. Synteza obu sztuk pogłębiona została w impresjonizmie i sztuce XX wieku. Dążenie do pokazania

¹⁷ K. Olbrycht, *Rola integracji sztuk w edukacji kulturalnej*, [w:] *Muzyka w edukacji i wychowaniu*, red. H. Danel-Bohrzyk, J. Uchyła-Zroski, Katowice 1999, s. 29.

czegoś ulotnego, nietrwałego oraz zerwanie z wyrazistym konturem na rzecz plam barwnych przeniosło się również na grunt muzyczny. Najważniejszym przedstawicielem impresjonizmu w muzyce był Claude Debussy. W swoich utworach starał się oddać nastrój, klimat i aurę ilustrowanego muzycznie obrazu. Tematy czerpał, podobnie jak malarze tego okresu, z natury i otaczającego go świata. Zrezygnował z dotychczasowych zasad komponowania utworów – strukturę harmoniczną zastąpił plamami dźwiękowymi (analogicznie do zerwania w malarstwie z konturem). Często jego muzykę określa się mianem malarstwa dźwiękowego. Wymienić tu należy tytuły choćby kilku jego utworów: preludia fortepianowe *Ślady na śniegu*, *To, co ujrzał zachodni wiatr*, *Sztuczne ognie*, *Wrzosa*, *Mgły*, *Żagle* oraz tryptyki symfoniczne *Morze* i *Nokturny*. Elementów plastycznych można doszukiwać się również w dziełach takich kompozytorów, jak: Aleksander Skriabin, Mieczysław Karłowicz, Carl Orff, Witold Lutosławski, Maurice Ravel, Richard Wagner, Ferenc Liszt, Krzysztof Penderecki, Zygmunt Noskowski, Władysław Żeleński, Stanisław Moniuszko, Piotr Czajkowski, George Gershwin, Ludwig van Beethoven, Hector Berlioz, Antonio Vivaldi, Camille Saint-Saëns, Robert Schumann, Nikołaj Rimski-Korsakow.

Muzyka, najbardziej ze wszystkich sztuk, oddziałuje na wyobraźnię. Wywołuje obrazy, skojarzenia barwne. Odbiorca, pozbawiony wszelkich wskazówek wizualnych czy słownych, tworzy własny, niezwykle subiektywny obraz muzyki. Stąd pojawiające się różnice w opisywanych przez odbiorców wrażeniach estetycznych. Dźwięki mogą być odbierane jako barwy, kształty, obrazy. Zauważyć można jednak pewną zgodność. Gdy dźwięki są niskie – odbiorca kojarzy je z ciemnymi barwami, wysokie – z jasnymi. Podobnie obrazy. Każde wyobrażenie jednak czymś się różni, gdyż muzyka to również najbardziej subiektywna sztuka. Jej odbiór poddawany jest filtrowi dotychczasowych doświadczeń estetycznych, wyrobionych gustów,

postaw, wiedzy, umiejętności odczytania przekazu muzycznego czy zdolności krytycznej oceny.

Integracja sztuk wzbogaca je, potęguje ich oddziaływanie estetyczne. Pobudza wyobraźnię, rozwija wrażliwość estetyczną. Jest więc potrzebna w procesie edukacji, ale nie może zastępować autonomicznych dotychczas przedmiotów artystycznych.

Edukacja muzyczna to bardzo specyficzna dziedzina pedagogiki humanistycznej. Rozwija osobowość, kreatywność, wrażliwość – mówiąc bardziej emocjonalnie, rozwija duszę młodego człowieka. Muzyka jest wartością uniwersalną, niezwykle cenną dla kształcenia umiejętności postrzegania piękna.

Ona to właśnie – wśród innych sztuk pięknych, w najwyższym stopniu posiada ów zadziwiający dar bezpośredniego wyzwalania instynktu twórczego będącego w gruncie rzeczy jedyną możliwą postawą psychologiczną wobec samego faktu życia¹⁸.

4. Charakterystyka nauczyciela twórczego

Istotą aktywności nauczyciela jest działalność twórcza polegająca na projektowaniu i wprowadzaniu w życie nowych i lepszych rozwiązań. Jej celem jest osiągnięcie wyższych, nowych i jakościowo lepszych efektów kształcenia. Stwierdzić zatem można, że twórczość powinna być wpisana w naturę zawodu nauczyciela. Jednak czy każdemu nauczycielowi można przypisać cechy ludzi świadomych swych ról twórczych?

Zbigniew Pietrański wymienia trzy kategorie cech psychologicznych ludzi twórczych:

1. zdolności;
2. wzmożona aktywność intelektualna i związana z nią motywacja;

¹⁸ K. Szymanowski, *Wychowawcza rola kultur y muzyczne j*, Warszawa 1984.

3. niezależność, autonomia jednostki¹⁹.

W podobnych kategoriach cechy te rozpatruje Pieter R. Whitefield, wymieniając:

1. wiedzę, czyli zasoby informacji – ogólnych i szczegółowych – będących tworzyciem niezbędnym dla nowych, twórczych kombinacji;
2. zdolności intelektualne, czyli umysłowe umiejętności efektywnego wykorzystania i stosowania wiedzy;
3. temperament – emocjonalne aspekty osobowości, dotyczące poziomu energii, nastrojów oraz aktywności, które predysponują jednostkę do wykorzystania jej umiejętności i wiedzy oraz podejmowania ryzyka związanego z rozwijaniem nowych pomysłów²⁰.

Ten sam autor wyszczególnia cztery cechy osobowości nauczyciela-nowatora. Są to:

1. samowystarczalność (poleganie na własnej energii i zdolnościach);
2. wysoki poziom wymagań (wobec siebie i własnej pracy);
3. zaufanie do samego siebie (wiara we własne zdolności);
4. wpływ na innych (pewność siebie, zdecydowanie, gotowość przekonania, a nawet narzucenia swego zdania)²¹.

Przemiany w polskim systemie edukacyjnym wymagają nowego podejścia do kształcenia i doskonalenia nauczycieli muzyki. Minimalne wymagania programowe na kierunku edukacja artystyczna sztuki muzycznej wskazują na wielokierunkowe przygotowanie nauczycieli muzyki. Posiadać on będzie kwalifikacje artysty-muzyka i nauczyciela szeroko pojętej edukacji i animacji muzycznej oraz prowadzenia zespołów muzycznych. Muzyczna wiedza teoretyczno-praktyczna,

¹⁹ Z. Pietraśiński, *Myslenie twórcze*, Warszawa 1969, s. 79.

²⁰ P.R. Whitefield, *Innowacje w przemyśle* 1997, s. 42, 43.

²¹ Tamże, s. 53-57.

wzbogacona ogólną wiedzą humanistyczną, upoważnia, w zależności od ukończonych specjalności, do prowadzenia: zawodowych zespołów wokalnych, instrumentalnych i wokально-instrumentalnych, zespołów muzyki kościelnej, dawnej, jazzowej, zespołów w amatorskim ruchu muzycznym, zespołów folklorystycznych, działalności naukowej i dydaktycznej w szkołach wyższych i zakładach kształcenia nauczycieli, zajęć dydaktycznych w szkolnictwie muzycznym w zakresie edukacji muzycznej szkolnej, działalności muzycznej w instytucjach kultury i mediach, obsługi festiwali, konkursów i imprez muzycznych oraz animacji kultury muzycznej w społeczeństwie.

Współczesne wychowanie muzyczne koncentruje się wokół zagadnienia kształtowania stosunku dziecka (ucznia) do muzyki za pośrednictwem aktywności muzycznej. System percepcyjnych, interpretacyjnych i kreatywnych działań pozwala rozwijać muzyczne oraz osobowościowe predyspozycje dziecka. Skuteczność działania pedagogicznego zależy od umiejętnego stosowania zespołu form aktywności muzycznej w różnych jej odmianach. Akceptowanie poszczególnych działań powinno stanowić część składową naturalnego związku, w którym niebagatelną rolę odgrywa umotywowanie emocjonalne sytuacji²².

Współczesny nauczyciel muzyki musi być innowatorem w swojej dziedzinie. Wyjście poza sztympowość rozwiązań edukacji szkolnej jest jednym z jego podstawowych zadań. Jako nauczyciel twórczy stale powinien poszukiwać nowych form oraz rozwijać te, które po zastosowaniu odnoszą pożądany skutek edukacyjny. Nie trzeba chyba wspominać, że obecna sytuacja zmusza go do bycia elastycznym, zarówno, o czym pisano, jeśli chodzi o wybór formy przekazywania wiedzy, jak i dostosowanie się do wymogów realiów systemu edukacji – powinien być specjalistą w kilku dziedzinach.

²² *Muzyka w edukacji...*, s. 35.

Najlepiej o współczesnym nauczycielu wypowiedzą się... sami nauczyciele, dlatego też przeprowadzono ankietę, by zbadać, czy są oni świadomi spoczywających na nich obowiązków i zadań, jakie wymagania indywidualne, osobiste muszą spełniać, jakie cechy osobowości powinni posiadać. Mieli oni przedstawić najlepszy, ich zdaniem, model nauczyciela muzyki, opierając się na własnych doświadczeniach, przemyśleniach i poglądach. Spośród kilkudziesięciu odpowiedzi wybrano kilka:

Myszę, że nauczyciel muzyki powinien swoją osobowością i tym, co robi, zachęcać uczniów do częstszego kontaktu z muzyką. Musi być bystrym obserwatorem, gdyż pracując w klasie, musi zauważać potrzeby i zainteresowania uczniów i te zainteresowania rozwijać. Nie powinien zmuszać dzieci do nauki muzyki, nie powinien niczego robić na siłę. Nauczyciel muzyki powinien bawić uczniów muzyką, muzykowaniem i śpiewem. Dobrze jest, jeśli sam potrafi grać na instrumencie, a przy tym zachęcać do tego dzieci. Liczy się także wyrozumiałość dla tych uczniów, którzy nie są zbyt zainteresowani muzyką. Dobrze byłoby, gdyby na terenie szkoły istniał chór lub zespół muzyczny. W ten sposób muzyka mogłaby docierać do większej rzeszy słuchaczy. Ale też przez swoją pomysłowość mógłby tworzyć małe koncerty tych grup muzycznych dla rodziców... Korzystając z pomysłowości nauczyciela, muzyka może zaistnieć w szkole i poza nią.

Nauczyciel muzyki powinien być otwarty na potrzeby muzyczne uczniów, pomagać w rozwijaniu umiejętności, prowadzić zajęcia dostosowane do oczekiwań i zainteresowań uczniów. Jego zadaniem jest bawić się muzyką z dziećmi, żeby zaciekawić i zaszczyć w nich umiejętność odbierania tej sztuki. Nauczyciel powinien mieć pomysły, które będą budzić muzykę w dziecku, otwierać je i uwrażliwiać...

Uważam, że bardzo ważne jest pierwsze wrażenie, a więc w pracy z dziećmi chciałabym wykazać się pomysłowością, dowcipem i zachęcać do uczenia się. Nauczyciel – przyjaciel taką widziałabym się w pracy z dziećmi.

Nauczyciel powinien być komunikatywny, otwarty na propozycje uczniów, pomysłowy, kreatywny, musi umieć dotrzeć do każdego ucznia, powinien

Najlepiej o współczesnym nauczycielu wypowiedzą się... sami nauczyciele, dlatego też przeprowadzono ankietę, by zbadać, czy są oni świadomi spoczywających na nich obowiązków i zadań, jakie wymagania indywidualne, osobiste muszą spełniać, jakie cechy osobowości powinni posiadać. Mieli oni przedstawić najlepszy, ich zdaniem, model nauczyciela muzyki, opierając się na własnych doświadczeniach, przemyśleniach i poglądach. Spośród kilkudziesięciu odpowiedzi wybrano kilka:

Myszę, że nauczyciel muzyki powinien swoją osobowością i tym, co robi, zachęcać uczniów do częstszego kontaktu z muzyką. Musi być bystrym obserwatorem, gdyż pracując w klasie, musi zauważać potrzeby i zainteresowania uczniów i te zainteresowania rozwijać. Nie powinien zmuszać dzieci do nauki muzyki, nie powinien niczego robić na siłę. Nauczyciel muzyki powinien bawić uczniów muzyką, muzykowaniem i śpiewem. Dobrze jest, jeśli sam potrafi grać na instrumencie, a przy tym zachęcać do tego dzieci. Liczy się także wyrozumiałość dla tych uczniów, którzy nie są zbyt zainteresowani muzyką. Dobrze byłoby, gdyby na terenie szkoły istniał chór lub zespół muzyczny. W ten sposób muzyka mogłaby docierać do większej rzeszy słuchaczy. Ale też przez swoją pomysłowość mógłby tworzyć małe koncerty tych grup muzycznych dla rodziców... Korzystając z pomysłowości nauczyciela, muzyka może zaistnieć w szkole i poza nią.

Nauczyciel muzyki powinien być otwarty na potrzeby muzyczne uczniów, pomagać w rozwijaniu umiejętności, prowadzić zajęcia dostosowane do oczekiwań i zainteresowań uczniów. Jego zadaniem jest bawić się muzyką z dziećmi, żeby zaciekawić i zaszczepić w nich umiejętność odbierania tej sztuki. Nauczyciel powinien mieć pomysły, które będą budzić muzykę w dziecku, otwierać je i uwrażliwiać...

Uważam, że bardzo ważne jest pierwsze wrażenie, a więc w pracy z dziećmi chciałabym wykazać się pomysłowością, dowcipem i zachęcać do uczenia się. Nauczyciel – przyjaciel taką widziałabym się w pracy z dziećmi.

Nauczyciel powinien być komunikatywny, otwarty na propozycje uczniów, pomysłowy, kreatywny, musi umieć dotrzeć do każdego ucznia, powinien

ciekawie prowadzić zajęcia, aby zainteresować przedmiotem, zachęcać do aktywnego udziału, musi być bardzo cierpliwy i wyrozumiały, nie powinien zmuszać uczniów do tego, czego nie lubią bądź nie potrafią zrobić. Swoje umiejętności może wykorzystać na różnych imprezach szkolnych i pozaszkolnych (festyny muzyczne, festiwale, warsztaty).

Chciałabym pracować z dziećmi uczącymi się w klasach młodszych bądź też zaangażować się w pracę w placówkach pozaszkolnych. Uważam, że jestem przede wszystkim muzykiem, który chciałby swoją wiedzę przekazać swoim uczniom. Jestem otwarta na różnorodne działania w zakresie sztuki muzycznej. Chciałabym prowadzić zajęcia muzyczne pt. *Mała orkiestra*, bądź też pomagać dzieciom, które chcą śpiewać.

Nauczyciel z pewnością powinien być człowiekiem wszechstronnie przygotowanym merytorycznie, znającym wiele dziedzin szczegółowych, lecz równocześnie powinien być człowiekiem o specjalnej osobowości, charakteryzującym się otwartą postawą wobec świata i ludzi, wrażliwym i twórczym humanistą, pragnącym dzielić się bezinteresownie swoimi przeżyciami.

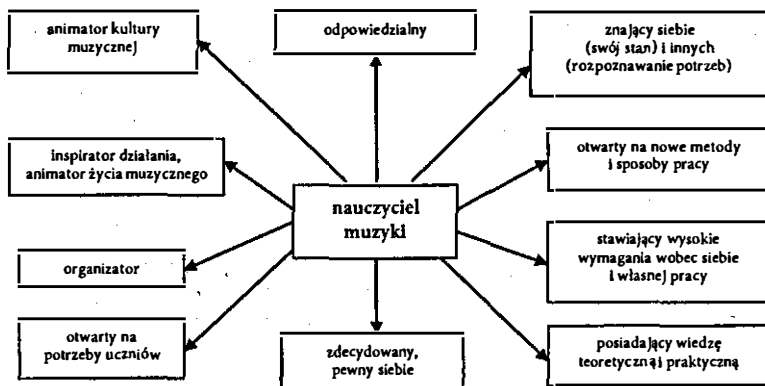
Pomysły do pracy z chórem czerpię z wielu źródeł. Moje działania dyrygenckie podlegają ciągłemu rozwojowi. Czytam fachową literaturę, rozmawiam i spotykam się z ciekawymi ludźmi. Słucham i oglądam interesujące programy i audycje radiowe. Cieszy mnie również fakt, że próbom chóru bardzo często przysłuchują się rodzice chórzystów²³.

Ogólne wnioski, jakie można wyciągnąć z powyższych wypowiedzi, pokryją się z wcześniejszymi sugestiami dotyczącymi modelu nauczyciela. Ankietowani wskazują na otwartość i pedagogiczną elastyczność, które powinien posiadać pedagog w pracy z uczniami. Zauważono również, że jest on animatorem życia kulturalnego społeczności szkolnej i odpowiada za pozalekcyjne formy kontaktu z muzyką. Bardzo ważne jest wskazanie na nauczyciela jako na osobę, której istotnym (jeśli nie najistotniejszym) zadaniem jest zaszczepienie u uczniów zainteresowania muzyką. Niejednokrotnie wskazywano też

²³ M. Dzdizio, *Pozalekcyjne zajęcia w szkole*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2003, nr 3, s. 147.

na rolę wykształcenia, wiedzy pedagoga, jego umiejętności, nie jest on bowiem zwyczajnym nauczycielem. Ogólnie stwierdzić można, że ankietowani świadomi są swoich zadań, funkcji i ról.

Schemat 5. Nauczyciel muzyki w opiniach badanych



Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele muzyki, poza osobistą motywacją poznawczą, potrzebą ciągłego rozwijania się, podejmowania działań doskonalących kompetencje zawodowe, muszą dostosowywać się do aktualnych wymagań szkoły, procedur awansu zawodowego, a także wykorzystywania w pracy nowoczesnych technologii informacyjnych. Przed nauczycielem stoi wielkie zadanie.

Józef Tischner pisze: „Nauczycielem się stajesz, gdy okażesz w spotkaniu z dzieckiem pewną osobową wartość. Nauczycielstwo – to nigdy niezamknięty proces odkrywania w sobie i akceptacji pewnej wartości istotnej dla osoby”²⁴. Warto przytoczyć jeszcze jeden cytat, refleksję pedagoga, dla którego nauczyciel stał się swego rodzaju obiektem badań:

²⁴ J. Tischner, *Etyka solidarności*, Kraków 1981, s. 76.

Samorefleksja, bezustanna, krytyczna obserwacja siebie, stałe pogłębianie rozumienia swojej roli, a także wciąż ponawiany namysł nad istotą wychowania i bezustanne zapytywanie siebie: czy to, co robię – czy wartości i wiedza, za którymi się opowiadam, i sposób, w jaki je udostępniam uczniom, sprzyja ich rozwojowi, rozwojowi każdego z nich z osobna, czy też rozwój ten ogranicza²⁵.

²⁵ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, „Studia Pedagogiczne” t. 61, 1995, s. 21.



POSZUKIWANIA FORM PRACY W EDUKACJI MUZYCZNEJ

1. Organizowanie działań muzycznych i muzykoterapeutycznych

Współczesna szkoła wymaga od nauczyciela edukacji muzycznej, aby był dobrym organizatorem, inspiratorem poznawczym artystycznych działań uczniów, aby pomagał dostrzegać i rozwiązywać problemy, stwarzał odpowiednie warunki do samodzielnej, artystycznej pracy uczniów, a także udzielał im wsparcia. Współczesna rzeczywistość szkolna preferuje nauczanie oparte na poszukiwaniu nowych, skutecznych i kreatywnych metod przekazu. Nauczyciel zatem powinien eliminować w swojej pracy zawodowej elementy schematyzmu, monotonii czy rutyny. Na rynku wydawniczym brakuje nadal zestawu muzycznych materiałów metodycznych (jeśli są, to oferta nie jest zbyt bogata) na poszczególnych etapach edukacji. Przygotowane publikacje mogłyby stanowić inspirację do rozwiązań dydaktycznych o charakterze twórczym.

Uniwersalność działań muzycznych może korzystnie wpływać zarówno na rozwój osobowościowy uczniów jak i kształtowanie ich zainteresowań i upodobań muzycznych. Obszary, na które wpływ mają działania muzyczne (spektrum ich oddziaływania pokazuje schemat 6), dotyczą sfery osobowości, sfery intelektualnej, emocjonalnej i fizycznej. Otoczenie społeczne, rodzina, szkoła, placówki kulturalne

określają pewne normy działań, wpisują je w określone schematy, utożsamiając je z udziałem w koncertach, uroczystościach, imprezach okolicznościowych i środowiskowych. Ich różnorodność jest jednak znacznie większa. Realizowane mogą być twórczo (tworząc wizerunek świata artystycznego) i odtwórczo (poprzez naśladowanie), w sposób indywidualny, zespołowy lub w grupach (np. tematycznych). Mogą być spontaniczne, nieskrępowane, niesformalizowane w żaden sposób, będące do pewnego stopnia zaskoczeniem dla ich uczestników, jak również inspirowane, a także kierowane. Towarzyszyć im mogą cele pracy (praca nad sobą, modyfikowanie otoczenia), zabawy (dążenie do przyjemności, satysfakcji) i nauki (wzbogacanie wiedzy, rozwijanie zdolności i umiejętności, w tym oczywiście muzycznych).

Do działań muzycznych szczególną wagę przywiązuje się w koncepcji Emila J. Dalcroze'a. Należy wskazać, że podstawowym założeniem Dalcrozowskiej pracy pedagogiczno-muzycznej jest pełna aktywizacja uczniów, „uczestniczenie w muzyce”, „muzykowanie ruchem”, zanurzenie dzieci/uczniów w aktywności, w praktyce muzycznej, zerwanie z werbalizmem w nauczaniu, poprzedzenie teorii muzyki działaniami praktycznymi i doświadczeniami muzycznymi. Sposoby działania oparte są na zarejestrowaniu słuchowym tego, co się dzieje w muzyce, aktywnym ruchu tego przeżycia, a następnie teoretycznym wyjaśnieniu zjawiska muzycznego oraz jego zapisie. Ćwiczenia dalcrozowskie dzielą się na ćwiczenia podstawowych elementów muzycznych (których celem jest wychowanie muzyczne) i ćwiczenia ogólnowychowawcze. Do specjalistycznych, tematycznych ćwiczeń muzycznych należą zadania uwrażliwiające muzycznie w dziedzinie dynamiki, agogiki i artykulacji, do grupy tej należą również ćwiczenia kształcące rytmiczną dyscyplinę (metrum, wartości rytmiczne). Ważna też jest grupa ćwiczeń służących rozwojowi inwencji twórczej uczniów. Przykłady takich zadań i działań znajdują się w materiałach

metodycznych opracowanych przez Romualdę Ławrowską¹, Renatę Klöppel, Sabinę Vliex² i wielu innych³.

Na aktywność muzyczną, aspekt działaniowy, uczenie i rozwijanie poprzez doświadczanie nacisk kładzie również koncepcja Carla Orffa. W systemie orffowskim aktywność muzyczna jest zintegrowana w jedną całość. Szerzej na ten temat wypowiada się między innymi Zofia Burowska⁴, Jadwiga Uchyła-Zroski⁵ czy Mirosław Kisiel⁶. Zoltan Kodaly i Edwin E. Gordon bardziej koncentrują uwagę na kierowany rozwój muzyczny niż na spontaniczne doświadczanie, eksperymentowanie. Ogólnie żadna koncepcja edukacji muzycznej nie może obyć się bez działań, bez doświadczeń, bez praktyki, ale te dwie wybrane – E.J. Dalcroze'a i C. Orffa – w sposób szczególny akcentują potrzebę działań artystycznych.

Z. Burowska w książce *Współczesne systemy wychowania muzycznego* przedstawiła schemat form i systemów wychowania muzycznego, w którym uwzględniła trzech pedagogów: E.J. Dalcroze'a, C. Orffa,

¹ R. Ławrowska, *Muzyka i ruch*, Warszawa 1988; też, *Rytm, muzyka, taniec w edukacji*, Kraków 2005.

² R. Klöppel, S. Vliex, *Rytmika w wychowaniu i terapii*, Warszawa 1995.

³ Na temat metody zob.: M. Brzozowska-Kuczkiewicz, *Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika*, Warszawa 1991; M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne. Idee – treści – kierunki rozwoju*, Warszawa 1989; A. Dasiewicz-Tobiasz, A. Kępska, *Rytmika w klasach I-III*, Warszawa 1985; M. Skazińska, *Rola rytmiki w przygotowaniu dzieci i młodzieży do percepcji sztuki*, [w:] *Sztuka i dorastanie dziecka*, red. M. Tyszkowa, Warszawa-Poznań 1981; K. Krasoń, *Metoda E.J. Dalcroze'a jako czynnik skutecznego przygotowania nauczycieli klas przedszkolnych do zadań dydaktyczno-wychowawczych*, [w:] *Skuteczność kształcenia nauczycieli klas początkowych*, red. H. Moroz, Katowice 1993; K. Warchoń, *Folklor w metodzie wychowania muzycznego Emila Jaques-Dalcroze'a*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 4.

⁴ Z. Burowska, *Współczesne systemy wychowania muzycznego w szkole*, Warszawa 1976.

⁵ J. Uchyła-Zroski, *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wychowania muzycznego*, Katowice 1991.

⁶ Zob. np.: *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza 2008.

Z. Kodaly'ego oraz przypisała im miejsca pierwszoplanowe (A) i drugoplanowe (B) w realizacji różnych form. Do tabeli dołączam swoją propozycję dotyczącą E.E. Gordona.

Tabela 14. Współczesne systemy i formy wychowania muzycznego

Formy wychowania muzycznego	Systemy i metody			
	E.J. Dalcroze'a	C. Orffa	Z. Kodaly'ego	E.E. Gordona
Odtwarzanie pieśni	B	B	A	A
Gra na instrumentach	B	A	B	B
Słuchanie muzyki	B	B	A	A
Zajęcia muzyczno-ruchowe	A	A	B	B
Tworzenie muzyki	B	A	B	A
Integracja form wychowania muzycznego i innych przedmiotów nauczania z tymi formami (wychowanie plastyczne, fizyczne, technika, nauka języka)	B	A	B	B

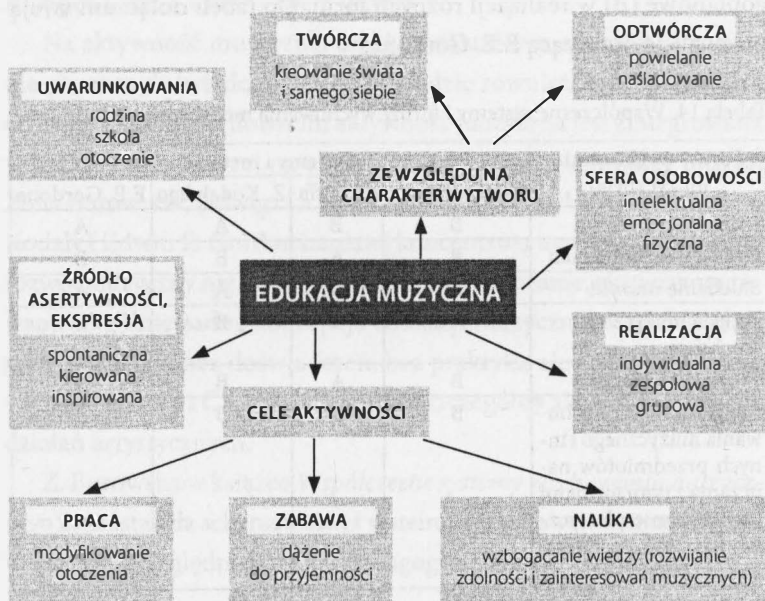
Źródło: Z. Burowska, *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, Warszawa 1976, s. 34, opracowanie własne.

2. Działania twórcze i odtwórcze

W działaniach kreatywnych należy uwzględnić sfery osobowości jednostki, uwarunkowania rodzinne i środowiskowe, wyznaczyć cele, do których dążyć będzie się poprzez pracę, zabawę i naukę. Działania twórcze i odtwórcze mogą być inspirowane, spontaniczne bądź kierowane. Schemat 6. ilustruje walory działania edukacji muzycznej.

Waltraud Herdtweck w swojej książce *Warsztaty rytmiki dla dzieci. Od doświadczania wszystkimi zmysłami po kreatywne tworzenie* proponuje różnorodność działań artystycznych przepełnionych rytmiką, plastyką, poezją i tańcem. Wszystkie formy wyrazu artystycznego są nacechowane rytmicznie, mają swoje uwarunkowania rytmiczne,

Schemat 6. Walory działania edukacji muzycznej



Źródło: opracowanie własne.

innymi słowy – są w pewien specyficzny sposób urytmizowane. Autorka uważa, że dzięki warsztatom można „rozwinąć indywidualne przestrzenie poruszania się oraz struktury myślenia, znajduje tu także swoje miejsce poszukiwanie twórczych rozwiązań, radość, ciekawość oraz ochota do odpowiedzialnego współdziałania”⁷.

Rytmika jest najlepszą i skuteczną metodą uzyskania wewnętrznej równowagi. Składają się na nią bowiem: gra muzyki, ruchu i języka. Synergia tych elementów prowadzi W. Herdtweck do propozycji własnej metody działania, dającej następujące szanse:

⁷ W. Herdtweck, *Warsztaty rytmiki dla dzieci. Od doświadczania wszystkimi zmysłami po kreatywne tworzenie*, Kielce 2005.

1. stworzenie możliwości uczenia się w odpowiednim otoczeniu, które budzi ochotę, ciekawość, zainteresowanie, pragnienie wiedzy, radość fizyczną, duchową i umysłową oraz dopuszcza zdobywanie własnych, konkretnych doświadczeń,

2. wzrost i kształtowanie wrażliwości we wszystkich zakresach postrzegania i poznawania, a przez to rozwój inteligencji,

3. zdobycie umiejętności poruszania się w rytm muzyki i czerpanie z tego radości,

4. dochodzenie do wewnętrznej równowagi poprzez kontrast ruchu, spoczynku, napięcia i odprężenia, a przez to wzrost zdolności koncentracji i wytrzymałości,

5. otwarcie się na nowe możliwości, na przekraczanie granic, rozwiązywanie problemów w sposób niekonwencjonalny,

6. wyczuwanie orientacji w czasie i przestrzeni poprzez metrum, takt, frazowanie i rytm w aspekcie psychofizycznym oraz złapanie własnego punktu równowagi,

7. odkrywanie i zastosowanie w zabawie grupowej werbalnych i niewerbalnych umiejętności komunikowania się,

8. rozwijanie spontaniczności i elastyczności, solidarności, poczucia odpowiedzialności i tolerancji w konfrontacji z ludźmi i przedmiotami,

9. zbieranie doświadczeń, tworzenie związków z ludźmi, pogłębianie ich, a tym samym wzmacnianie poczucia własnej wartości⁸.

Autorka proponuje między innymi takie tematy, jak: kreatywna rytmika; całe ciało kołysze się, dźwięczy, unosi się, obraca się; eksperymentowanie szklanymi kulkami, krzesłami, chustkami, wałkami do ciasta, drewnianymi klockami, innymi przedmiotami. W tym ujęciu doświadczanie wszystkimi zmysłami, synkretyczne, holistyczne, połączone jest z kreatywnym tworzeniem.

Zalety działań twórczych, poszukujących, aktywizujących nauczycieli muzyki, polegają między innymi na zachęcaniu uczniów do poszukiwań materiału muzycznego, stawiania pytań, dyskusowania, zamiast podawania gotowych definicji, sugerowania rozwiązań

⁸ Tamże, s. 10.

i naśladowania przyjętych schematów. Tworzy się tym samym dogodne warunki do muzycznych eksperymentów z dźwiękiem, do komponowania i samodzielnego rozwiązywania problemów. W ten sposób aktywizuje się uczniów, zachęca do aktywnego uczestnictwa, dialogu, prezentowania własnych pomysłów, nieskrępowanej ekspresji. W literaturze znaleźć można opisy wielu metod aktywizujących procesy uczenia się. Edyta Brudnik zestawia te metody następująco:

1. metody rozwijające samodzielność ucznia w nauce,
2. metody zachęcające ucznia do odpowiedzialności za organizację i przebieg lekcji,
3. metody ułatwiające różnicowanie wymagań,
4. metody pomagające w tworzeniu zintegrowanego zespołu klasowego,
5. metody wspierające ocenianie zespołowej i twórczej pracy uczniów⁹.

Powyższe metody aktywizujące służą wyzwaniu gotowości poznawczej uczniów, aktywizowaniu uczenia się.

Ze względu na charakter aktywności uczniów wyróżnia się dwie grupy metod – metody podające (oparte na słowie, np. wykład, opis) oraz metody poszukujące (np. rozmowa, dyskusja). Dydaktycy wyróżniają metody konwencjonalne (tradycyjne, klasyczne: opis, opowiadanie, metoda wykładu) i niekonwencjonalne. Można też wyróżniać metody oglądowe (pokaz), słowne (dyskusja, rozmowa nauczająca), gry dydaktyczne, metody praktyczne (projekt) i metody programowane (np. praca z użyciem komputera). Powyższe metody nie oddają pełnego opisu rzeczywistości dydaktycznej w edukacji muzycznej. Każda z nich angażuje kilka typów aktywności zdobywania wiedzy i nabywania umiejętności.

Metody te, aktywizujące kształcenie muzyczne, powinny być przemyślane przez nauczyciela muzyki ze względu na specyfikę działań muzycznych. W praktyce zaleca się czasami kształcenie

⁹ E. Brudnik, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, t. 2, Kielce 2002, s. 3.

polimetodyczne, które jest warunkiem nauczania wielostronnego. Na jednej lekcji muzyki może wystąpić kilka uzupełniających się metod i technik. Łączyć je można z różnymi formami kształcenia: indywidualnego, zbiorowego i grupowego. Wpływać to może korzystnie na uatrakcyjnianie zajęć, może poszerzać ofertę komunikacyjną w relacjach nauczyciel – uczeń i powodować potrójną aktywność uczniów (intelektualną, emocjonalną i praktyczną).

Do praktyki szkolnej wprowadza się coraz więcej innowacyjnych, nowatorskich, odbiegających od rozwiązań sztamkowych metod (technik). Wykorzystując te metody, nauczyciel zobowiązany jest uwzględnić przede wszystkim specyfikę materiału dydaktycznego przewidzianego do zrealizowania podczas zajęć muzycznych, zakładane cele, dostępne środki dydaktyczne, własne umiejętności warsztatowe, cechy osobowościowe, możliwości uczniów, ich zainteresowania, a także ich oczekiwania.

Metody aktywizujące (zawierające elementy działań przeżywania i odkrywania) można podzielić na techniki oparte na:

1. działaniu i słowie mówionym (np. burza mózgów, drama);
2. słowie pisanym i czynnościach manualnych (np. mapa mentalna, projekt, portfolio);
3. kontaktach społecznych (wywiad).

Stosowanie metod aktywizujących w edukacji muzycznej stwarza szansę na integrowanie treści z różnych przedmiotów artystycznych i humanistycznych oraz umożliwia rozwijanie ponadprzedmiotowych, kluczowych umiejętności.

Prezentacja wybranych metod i technik przydatnych w nauczaniu-uczeniu się muzyki

Burza mózgów, zwana również giełdą pomysłów, jest techniką zespołowego tworzenia pomysłów i nowych rozwiązań w procesie podejmowania decyzji poprzez uaktywnienie indywidualnych możliwości

umysłowych. Powstała w latach 60. W praktyce szkolnej zachęca się uczniów do rozwiązywania problemów na podstawie intuicji, wyobraźni, spontanicznego stawiania hipotez, pomysłów.

Zasady burzy mózgów i schemat postępowania:

1. sformułowanie problemu, nad którym będą pracować uczniowie;
2. zgłaszanie przez uczniów pomysłów i zapisywanie ich na tablicy lub arkuszu papieru w formie podanej przez autora;
3. zamknięcie banku pomysłów po wyczerpaniu się limitu czasu;
4. przystąpienie do krytycznej analizy pomysłów;
5. wytypowane propozycje mogą być przedyskutowane w grupach lub z całą klasą.

Zaletą burzy mózgów jest możliwość dzielenia się własnymi pomysłami, kreatywne działanie i modyfikowanie cudzych pomysłów.

Debata korespondencyjna – rozwija umiejętność prezentowania swoich poglądów i ich obrony. Wykorzystuje się ją na zakończenie lekcji poświęconej wprowadzeniu nowego materiału lub na lekcji powtórzeniowej. Tematem debaty może być sylwetka kompozytora i jego muzyka (uczniowie powinni mieć jak najwięcej wiadomości na temat rozpatrywanej kwestii). Wychowankowie pracują w dwuosobowych grupach. Na kartce umieszcza się temat debaty (np. Fryderyk Chopin – muzyk świata). Jeden z uczniów przyjmuje rolę „advokata” (zapisuje pozytywne opinie na temat kompozytora i jego kompozycji), drugi „prokurator”; skupia się na negatywach (czy lubimy muzykę Chopina i czy jest on znany na świecie?). Uczeń pisze jedno lub dwa zdania i przekazuje kartkę sąsiadowi. Ten, po zapoznaniu się z opinią kolegi, odpowiada mu. Debata trwa do momentu przyznania racji współpartnerowi. Po zakończeniu debaty nauczyciel powinien zebrać kartki i omówić jej wyniki (argumenty użyte przez uczniów)¹⁰.

¹⁰ B. Stokłosa, *Twórczy nauczyciel promotorem twórczych postaw uczniów*, „Kwartalnik Edukacyjny” 1999, nr 1-2, s. 7.

Drama – metoda polegająca na przyswajaniu treści kształcenia poprzez zabawę, przeżycie, doświadczenie. Oparta jest na improwizacji angażującej myśli, mowę, ruch, gest, wyobraźnię. Uczniowie na podstawie posiadanych wiadomości wchodzą w role określonych postaci. Próbują rozwiązać problem osób, które naśladują. Następnie wychodzą z ról – stają się widzami, dzielą się odczuciami, dyskutują nad postawionymi problemami. Wyróżnia się szereg technik dramowych, zwanych konwencjami aktywności dramowej. Oto kilka przykładowych:

1. rola – uczeń wykorzystuje własny sposób myślenia i zachowania, wchodząc w rolę określonej postaci;

2. rozmowa w rolach na zadany temat, dialog improwizowany – nauczyciel rozdaje kartki z informacjami, na podstawie których uczestnicy zespołowo bądź w parach prowadzą półgłosem rozmowę, na przykład dotyczą tego, czym jest dla nich muzyka klasyczna; nauczyciel podchodzi do grup, przysłuchując się rozmowom; wybrana grupa głośno przedstawia wnioski;

3. scenki improwizowane, na przykład oprowadzanie słuchaczy po filharmonii albo wizyta w muzeum muzycznym;

4. improwizacje, na przykład zachowania muzyków podczas gry na instrumencie;

5. inscenizacje improwizowane – łączą cechy improwizacji z elementami inscenizacji (np. jak przygotować się do występu artystycznego?);

6. etiudy pantomimiczne (ruchowe) – krótkie działanie naśladownicze w roli, przedstawienie określonej sytuacji poprzez język ciała, gest, mimikę, ruch; pozostali uczniowie mają za zadanie rozpoznać sytuację (np. praca dyrygenta orkiestry)¹¹.

¹¹ B. Way, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1995; K. Pankowska, *Edukacja przez dramę*, Warszawa 1997; A. Dziedzic, *Teatr i edukacja*, Poznań 2001.

Techniki inspirowane sztukami plastycznymi to między innymi: sporządzanie rysunków, plakatów, makiet, map, modeli, kostiumów i rekwizytów. Na przykład:

1. rysunek – tworzenie portretów sławnych kompozytorów i wirtuozów, rysunków ilustrujących scenkę, treść piosenki;

2. kostium – odtwarzanie strojów ludowych;

3. muzeum – technika polega na przygotowaniu wystawy tematycznej, na którą składają się reprodukcje, płyty, plakaty; przewodnicy odpowiadają na pytania zwiedzających, udzielają informacji na temat zgromadzonych eksponatów;

4. makietka – uczniowie w zespołach wykonują elementy wystroju miejsca (np. do przedstawienia operowego), wykorzystując arkusze papierowe, farby, nożyczki czy flamastry;

5. dramowa mapa topograficzna – sporządzanie mapy turystycznej (np. po zabytkach kultury muzycznej swojego regionu); mapa może stać się podstawą rozmowy, dialogu na forum klasy;

6. przedmiot (znak, symbol) – sporządzenie określonych przedmiotów (np. zbudowanie instrumentu muzycznego) lub ich obserwacja mogą służyć opisowi¹².

Dyskusja – to forma publicznej wymiany poglądów na dany temat, polega na konfrontacji zgłaszanych racji i argumentów (np. dlaczego młodzież najczęściej słucha muzyki rozrywkowej, a nie klasycznej?); w dyskusji panelowej uczeń może wystąpić w roli eksperta, moderatora lub uczestnika¹³.

¹² J. Tarczyński, *Budowa i wykorzystanie prostych instrumentów (według idei Carla Orffa)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2006, nr 2.

¹³ W. Puślecki, *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Kraków 1999; *Sztuka nauczania*, red. K. Konarzewski, Warszawa 2004; J. Wójcicki, *ABC nauczyciela nowatora*, Kalisz 1996; M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1998; M.S. Szymański, *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*, Warszawa 2000; W. Kozak, *Mapa mentalna, czyli twórcza technika notowania*, Kielce 1999; J. Królikowski, *Projekt edukacyjny*, Warszawa 2000; K. Pankowska, *Pedagogika dramy. Teoria*

Szerzej na temat praktycznych aktywizujących działań nauczyciela muzyki pisze Elżbieta Frołowicz w książce *Aktywny uczeń w świecie muzyki*¹⁴. Autorka proponuje nowatorskie rozwiązania związane z procesem aktywnego słuchania muzyki, z zabawami inscenizacyjnymi nawiązującymi do polskich tradycji ludowych, z instrumentacją i tańcem. Opierając się na założeniach freinetowskich, autorka zaproponowała także takie rozwiązania, w których uczniowie poznają budowę utworu, dzieła muzycznego, wprowadzani są w świat muzyki różnych kultur, a następnie tworzą własne propozycje, kompozycje.

Inną bardzo praktyczną propozycją dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest projekt Marzenny Wierzbickiej *Zabawy muzyczne w klasach 0-III*¹⁵. Autorka proponuje różnorodne gry (krzyżówki, układanki, quizy itp.) i zabawy, których zastosowanie ma na celu utrwalanie pojęć i wiadomości muzycznych (np. nazw literowych i solmizacyjnych nut, wartości rytmicznych, nazw instrumentów muzycznych, tańców narodowych). Zabawy mają charakter zespołowy, uczą współpracy, dyscypliny i współzawodnictwa.

Jednakże opracowywanie nowych, atrakcyjnych form odpowiadających sposobowi doświadczenia, odbierania przez dzieci otaczającej je rzeczywistości, nie musi być domeną jedynie doświadczonych nauczycieli. Ciekawą propozycją, skupiającą się na ekspresji artystycznej, jest warsztat plastyczno-muzyczny *Śpiew przestrzeni* autorstwa Bartosza Adamczaka i Ludwika Stroczyńskiego, studentów II roku edukacji artystycznej w zakresie sztuki plastycznej (przygotowanego

i praktyka, Warszawa 2000; K. Rau, E. Ziętkiewicz, *Jak aktywizować uczniów: „burza mózgów” i inne techniki w edukacji*, Poznań 2000; E. Wiczór, *Metody aktywne szansą dla edukacji*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9-10; *Uczenie się metodą projektów*, red. B.D. Gołębiak, Warszawa 2002; B. Kubiczek, *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Opole 2005; I. Dzierzowska, *Jak uczyć metodami aktywnymi*, Warszawa 2006; K. Denek, *Metody dydaktyczne a aktywność i kreatywność uczniów*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2007, nr 1, s. 7.

¹⁴ E. Frołowicz, *Aktywny uczeń w świecie muzyki*, Gdańsk 2008.

¹⁵ M. Wierzbicka, *Zabawy muzyczne w klasach 0-III*, Toruń 2006.

pod kierunkiem autorki). Autorzy wyszli z założenia, że przestrzeń daje poczucie niczym niezmałconej wolności. Nasze myśli i my sami jesteśmy uwolnieni od wszelkich ciężarów i ograniczeń. Czujemy impuls energii do niczym nieskrępowanego działania. Pozbywamy się wtedy często barier narzucanych nam w zamkniętych miejscach. Potrzeba ekspresji i eksploracji przestrzeni jest naturalnym instynktem człowieka. Zatrudnijmy do tego nasze zmysły, będą narzędziem i celem – sugerują autorzy.

W propozycji tej przestrzeń opisywana jest w dwóch istotnych obszarach – tego, co widzimy, i tego, co słyszymy. Te dwie zależności przenikają się i inspirują wzajemnie. Autorzy podkreślają, że dźwięki mają swoje kolory, kształty, kompozycje. Formy materialne przemawiają do nas muzyką, słyszymy ją poprzez naszą wrażliwość w dostrzeganiu rytmów, melodii barw, zmiany nastrojów.

Poniżej przedstawiono schemat proponowanego warsztatu.

Zadanie:

Stwórz swoją przestrzeń, wykorzystując folię i kolorowe światło, tak by oddała stan, w jakim się znajdujesz, słuchając wybranych utworów muzycznych.

Uczestnicy:

1. dzieci – uczniowie szkoły podstawowej;
2. młodzież – uczniowie gimnazjum, szkoły średniej.

Materiały:

1. folia;
2. reflektory z kolorowymi filtrami;
3. sznurek;
4. taśma samoprzylepna.

Muzyka:

Zestaw dla dzieci:

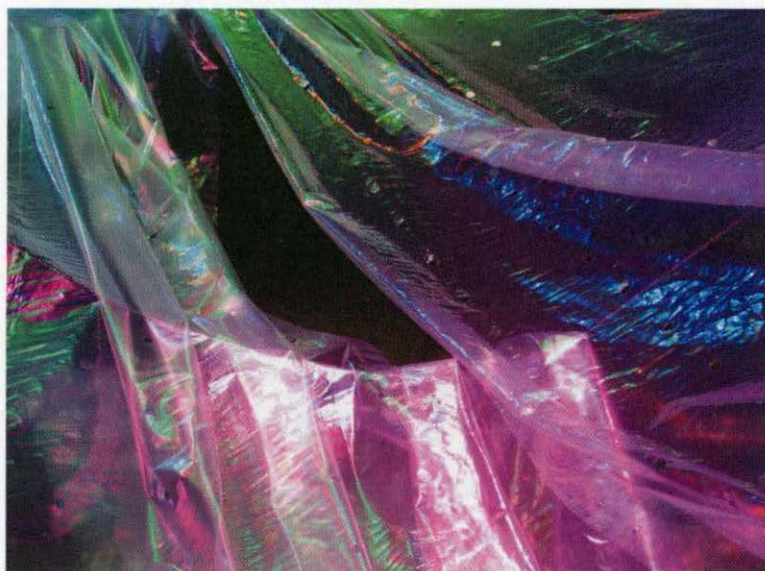
1. Kombi – *Taniec w słońcu*;
2. Clanned – *The celtic voice*;
3. Enya – *Amarantine*;
4. Clanned – *Song for Ireland*.

Zestaw dla młodzieży:

1. Varius Manx – *Tokyo*;
2. Róże Europy – *Radio młodych bandytów*;
3. Kazik – *Malcziki*;
4. Kobranocka – *Nikommu nie wolno się z tego śmiać*.

Czas trwania warsztatu to dwie godziny.

Fotografie wykonane przez autorów warsztatów







Ciekawe propozycje działań artystycznych wysunęły Katarzyna Krasoń i Beata Mazepa-Domagala, redaktorki wielu publikacji praktycznych dotyczących działań artystycznych, kreatywnych¹⁶. Autorki proponują działania o charakterze interdyscyplinarnym, synkretycznym, synergicznym. Są doświadczonymi pedagogami i odważnie podejmują działania eksperymentalno-twórcze. Urszula Bissinger-Ćwierz i Zdzisław Hofman zaproponowali interesujący poradnik dla nauczycieli i animatorów działań artystycznych *Aktywne działania przez sztukę. Chopinowskie inspiracje muzyczne*¹⁷. Jest to innowacyjne, twórcze ujęcie tematyki chopinowskiej. Autorzy znaleźli sposób na

¹⁶ *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala, Katowice 2004; *Oblicza sztuki dziecka – w poszukiwaniu istoty ekspresji*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala, Katowice-Mysłowice 2007.

¹⁷ U. Bissinger-Ćwierz, Z. Hofman, *Aktywne działania przez sztukę. Chopinowskie inspiracje muzyczne*, Lublin 1999.

przekazanie zarówno treści, jak i wskazanie uczniom odpowiednich wartości oraz dyrektyw oceny, jakimi powinni się kierować przy poszukiwaniu i kształtowaniu własnych gustów.

Warsztat muzyczny dla nauczycieli wychowania przedszkolnego *W świecie piosenki i tańca* zaproponowałam wspólnie z Ewą Bembnowicz w artykule *Elementy pedagogiki zabawy w edukacji muzycznej*¹⁸.

3. Przykłady wykorzystania muzykoterapii w edukacji

Terapia muzyczna i nauczanie nie muszą funkcjonować oddzielnie, mogą wzajemnie na siebie oddziaływać, uzupełniać się, integrować cele zarówno edukacyjne, jak i terapeutyczne (wychodzące naprzeciw potrzebom psychicznym i emocjonalnym dzieci). Zdaniem Zofii Konaszkiewicz,

pomiędzy dzieckiem a terapeutą, wychowawcą, nauczycielem musi zaistnieć swoisty dialog prowadzony bardzo umiejętnie i wnikliwie. W przypadku zajęć muzycznych będzie on miał charakter dialogu muzycznego o wszechstronnie przemyślanych możliwościach¹⁹.

Anna Metera podejmuje próbę ukazania terapeutycznego znaczenia oddziaływania muzyki w procesie edukacji. Wśród technik muzykoterapeutycznych wymienia:

1. słuchanie, które jest podstawą wszelkich doświadczeń edukacyjnych;
2. kształtowanie interakcji w grupie;

¹⁸ L. Kataryńczuk-Mania, E. Bembnowicz, *Elementy pedagogiki zabawy w edukacji muzycznej*, [w:] *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2000, s. 93-106.

¹⁹ Z. Konaszkiewicz, *Dziecko niepełnosprawne i muzyka*, Warszawa 1994, s. 95.

3. rozwijanie zaufania;
4. usprawnianie aparatu mowy;
5. techniki ruchu;
6. koordynację ruchów;
7. taniec;
8. oddychanie;
9. relaksację;
10. trening autogenny;
11. wizualizację;
12. dramę;
13. audycje muzyczne;
14. obrazy inspirowane muzyką²⁰.

Wielość i różnorodność technik muzykoterapeutycznych implikują ich elastyczność, co ma niebagatelne znaczenie dla procesu edukacyjnego. Dzięki bowiem szerokiemu spektrum środków możliwość integracji elementów terapii przez muzykę z nauczaniem jest możliwa choćby w najbardziej sformalizowanym modelu edukacji.

Najczęściej w praktyce pedagogiczno-terapeutycznej wykorzystuje się Mobilną Rekreację Muzyczną opracowaną przez lekarza, anesteziologa i muzykoterapeutę, Macieja Kieryła²¹.

Składa się ona z pięciu faz: odreagowania, zrytmizowania, uwrażliwienia, relaksacji i aktywizacji, po których występują głębokie oddechy. Mobilna Rekreacja Muzyczna trwa od 45 do 50 minut. **Odreagowanie** dotyczy odtwarzania ruchem muzyki żywiołowej, ekspresyjnej, aby niwelować strach, lęk, aby wyrzucić z siebie to, co nas złości (skoki, podskoki, okrzyki itp.). Etap ten trwa pięć minut. **Zrytmizowanie** polega na wykorzystaniu w działaniach rytmicznego utworu do maszerowania, aby uporządkować rytmiczny ruchu lub śpiewanie. Czas wyznaczony na rytmiczne klaskanie, gestodźwięki,

²⁰ A. Metera, *Muzykoterapia*, Leszno 2002, s. 197-292.

²¹ M. Kierył, *Mobilna Rekreacja Muzyczna*, Warszawa 1995.

wynosi siedem minut. Kolejna faza – uwrażliwienie, trwająca około 10 minut, obejmuje wszelkie działania artystyczne. Mogą to być: nauka piosenki, tańca, muzykowanie na instrumentach, tworzenie muzyki, malowanie muzyki czy praca z wierszem. Relaksacja, trwająca siedem minut, obejmuje ćwiczenia rozluźniające grupy mięśni całego ciała. Może tu być wykorzystany trening autogenny Schulza lub relaksacja progresywna Jacobsona. Opis technik można znaleźć w książce Barbary Kaji²² lub wykorzystać bajkę terapeutyczną²³. Można także tylko wysłuchać muzyki relaksacyjnej²⁴. Ostatnia faza to aktywizacja: łagodna (5 min) i dynamiczna (7 min), połączone rozmowami o samopoczuciu i wrażeniach.

Poniższa tabela stanowi przykład takich zajęć opracowany przez autorkę.

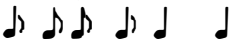
Tabela 15. Przykład zajęć z wykorzystaniem muzykoterapii

Fazy zajęć	Czynności nauczyciela	Czynności dzieci	Uwagi
Odreagowanie	<p>muzyczne powitanie nauczyciela z uczniami i przedstawianie się za pomocą dźwięków; ćwiczenia oddechowe – pokaz z instrukcją słowną:</p> <p>1 nabranie powietrza z wydymaniem policzków</p> <p>2 rytmiczne ruchy przeponą</p> <p>3 zabawa w zdmuchiwanie dmuchawców (głębokie wdechy – wydechy)</p>	naśladowują i wykonują ćwiczenia	
	<p>wyklaskiwanie imion własnych:</p> <p>1 „echo rytmiczne” – wyklaskiwanie rytmu za nauczycielem</p> <p>2 wyklaskiwanie sylab imion własnych według dowolnych wartości</p>	klaszczą zbiorowo i indywidualnie	

²² B. Kaja, *Zarys terapii dziecka*, Bydgoszcz 2001.

²³ I. Borecka, *Biblioterapia*, Gorzów Wielkopolski 2002.

²⁴ J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2004.

	<p>naśladowanie meczu piłkarskiego:</p> <p>I grupa: okrzyk „gola, gola!”</p> <p>II grupa: naśladowanie trąbek – ruchy rąk</p> <p>III grupa: gwizdy</p> <p>IV grupa: naśladowanie biegających i kopiących piłkarzy</p>	<p>wykonują w czterech grupach</p>	
	<p>okrzyki – naśladowanie nauczyciela oraz indywidualne propozycje okrzyków podane przez uczniów</p>	<p>podają propozycje (gol, gol – football..., ła..., ło...), grupa naśladuje</p>	
Zrytmizowanie	<p>ilustracja ruchowa wartości rytmicznych: marsz po obwodzie koła ćwierćnutami, bieg ósemkami, podskoki (ósemka z kropką – szesnastka)</p>		<p>nauczyciel wykorzystuje instrumenty perkusyjne</p>
	<p>grupa biegnie w takt muzyki, następnie maszeruje przy równoczesnym, rytmicznym klaskaniu w dłonie, uda, kolana lub przy pstrykaniu; po wyciszeniu muzyki realizowany jest sam rytm – muzyka rytmiczna</p>		
Uwrażliwienie	<p>muzyczne przedstawianie się – nauczyciel melorytmicznie przedstawia się, podając przykład realizacji ćwiczenia</p> <p></p> <p>Lu – bi śpie – wać Li – dia realizacja oparta na dowolnym interwale</p>	<p>podejmują próby wykonania ćwiczenia</p>	
	<p>wzajemne rozpoznawanie się po głosie – prowadzący wybiera chętnego, którego zadaniem jest dokładne wsłuchanie się w melodię wyśpiewaną przez kolegów</p>	<p>bawią się wspólnie z nauczycielem</p>	<p>liczba powtórzeń zabawy uzależniona jest od kondycji psychofizycznej dzieci</p>

	zabawa <i>Zagraj swoje odczucia</i> – uczniowie ilustrują za pomocą dowolnego instrumentu swoje stany emocjonalne (złość, smutek, uśmiech, radość)		
Relaksacja	łagodne napięcie i rozluźnianie mięśni: 1 Nauczyciel, stojąc, pokazuje sposób wykonania ćwiczenia, posługuje się poleceniami: napij – puść 2 ćwiczenia izometryczne – równoczesne zaciskanie pięści i prostowanie nóg w kolanach, po chwili rozluźnienie napięcia	ćwiczą za nauczycielem w pozycji leżącej	w tle muzyka relaksacyjna
	swobodne percypowanie muzyki uspokajającej	uczniowie siedzą lub leżą w dowolnie wybranej pozycji	
Aktywizacja	łagodne unoszenie i opuszczanie rąk zgodnie z sygnałem dźwiękowym podawanym przez nauczyciela	unoszą i opuszczają ręce w pozycji leżącej lub siedzącej – w górę, w dół	wykorzystanie dzwoneczków alpejskich
	przybieranie formy pąka kwiatowego i stopniowy rozwój – poczynając od pięści, przez całe ciało, aż do przybrania formy kwiatu w pełnym rozkwicie; głębokie wdechy i wydechy powietrza	realizują ćwiczenia	w tle np. <i>Walc kwiatów</i> z baletu <i>Dziadek do orzechów</i> P. Czajkowskiego
	marsz po obwodzie koła w tempie umiarkowanym z kolorowymi chusteczkami – na przerwę w muzyce – falowanie chustek; bieg po obwodzie koła z chustką w górę – na wyraźny sygnał dźwiękowy – zmiana kierunku		
	muzyczne podziękowanie za uczestnictwo w zajęciach	rozmowa na temat samopoczucia	

Źródło: opracowanie własne na podstawie Mobilnej Rekreacji Muzycznej.

Danuta Sławiec-Domagała w artykule *O muzykoterapii*²⁵ przedstawiła konspekty trzech lekcji muzyki uwzględniających elementy muzykoterapii. Celem zajęć było lepsze samopoznanie uczniów, polepszenie stosunków interpersonalnych oraz integracja grupy. Oto tematy zajęć: *Rodzina w muzyce, Świat fantazji i baśń w muzyce, Inscenizacja piosenki pt. „Dobosz” – nastroje w muzyce*. Autorka zauważyła, że dzięki zastosowaniu technik muzykoterapeutycznych dzieci pokonały między innymi: lęk, stres, stały się komunikatywne, odblokowały swoje napięcia, łatwiej rozwiązywały zadania, koncentrowały się. O podobnych reakcjach uczniów klas VIII, a właściwie o portretach muzycznych (opartych na założeniach Elżbiety Galińskiej²⁶) – *Ja – jaki/a pokazuję się ludziom, Ja – ukr yte, Ja – w przyszłości piszę* w artykule *Problemy muzycznej aktywności terapeutycznej*²⁷. Na zajęciach słuchano muzyki (m.in. fragmentu *Śmierci Azy* Edwarda Griega, *VI Symfonii F-dur op. 68 Pastoralnej*, części drugiej *Sceny nad strumykiem* Ludwiga van Beethovena), wykorzystywano również ruch z muzyką, grę na instrumencie, malowanie muzyki i rozmowę. W opinii młodzieży zajęcia były ciekawe, bardzo im potrzebne, pomogły się zrelaksować i lepiej poznać. Nasuwa się wniosek, że dla dobra uczniów bardzo ważne jest stworzenie odpowiedniej infrastruktury edukacyjnej w szkole, aby zajęcia muzykoterapeutyczne mogły być realizowane, choćby ze względu na istniejące zagrożenia zdrowotne.

Terapię dźwiękiem, omówioną szerzej w rozdziale IV niniejszej pracy, zaliczam do jednej z wielu technik terapeutycznych. Metoda ta ma zastosowanie nie tylko w pracy terapeutycznej z nauczycielami,

²⁵ D. Sławiec-Domagała, *O muzykoterapii*, [w:] *Muzyka środkiem wychowania młodych*, red. J. Lach, Z. Nawrocka, M. Popielińska, Bydgoszcz 2001, s. 160-164.

²⁶ E. Galińska, *Portret muzyczny jako metoda „reframing” – transformacja schematu „Ja” u pacjentów z zaburzeniami nerwicowymi*, „Gestalt” 1995, nr 18.

²⁷ L. Kataryńczuk-Mania, *Problemy muzycznej aktywności terapeutycznej*, [w:] *Muzyka środkiem wychowania...*, s. 169-178.

ale również z dziećmi i uczniami. Oczywiście, ze względów logistycznych (odpowiednia sala, transport instrumentów) nie może być ona szerzej stosowana na przykład w szkołach, podczas normalnych zajęć, ale z powodzeniem może funkcjonować jako oddzielny rodzaj zajęć. W przedszkolach natomiast zastosowanie tej metody nie nastrocza aż tylu problemów.

Są osoby, które zachowują ostrożność, dystans do tej metody. Trwa to jednak zaledwie chwilę, szybko bowiem przekonują się do wartości samego dźwięku. Świat dziecka jest inny, dzieci chętniej podejmują działania kreatywne w pracy z misami. Jako element terapii wykorzystuję metodę masażu dźwiękiem według Petera Hessa na zajęciach umuzykalniających. Mali uczestnicy terapii chętnie biorą w niej udział, same zaś misy służą odkrywaniu świata dźwięków oraz doskonaleniu umiejętności improwizacji instrumentalnej. Dzieci żywo i otwarcie reagują na taką innowację (obcy jest im wszelki sceptycyzm, jaki mogę zaobserwować niekiedy u dorosłych – jedna z nauczycielek określiła mnie początkowo – w roli terapeuty – jako „czarownicę”, na co dzieci żywo zaprotestowały, wskazując na „czarodziejski” wymiar terapii i zabawowy aspekt zajęć). Masażom towarzyszyły niekiedy krótkie opowiadania.

Dzieci różnie reagują na metodę. Kiedy wchodzą do sali, gdzie znajdują się rozłożone misy, to zwycięża ciekawość nowości. Często pytają, czy mogą same spróbować wydobyć dźwięki. Ich oczy zaś pełne są iskerek zainteresowania, pełne są poznawczej aktywności, przepełnione chęcią eksperymentowania. Ważne jest przede wszystkim zaufanie, jakie żywią do mnie (terapeuty, ale i prowadzącego regularnie zajęcia umuzykalniające) oraz chęć uczestniczenia w zajęciach. Po ich zakończeniu pytam nauczycielki o reakcję dzieci, najczęściej mówią o ich uspokojeniu, wyciszeniu i zadowoleniu.

Aktualnie (wrzesień 2008, 2009, 2010) wykorzystuję tę metodę w programie unijnym *Ene, due, rabe – znowu idę do przedszkola*



Autorka z dziećmi z Miejskiego Przedszkola nr 17 w Zielonej Górze

(II edycja) w Przedszkolu nr 17 w Zielonej Górze (program jest dofinansowany ze środków Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki; dzieci, które zostały skierowane przez Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej i Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną, są zwolnione z opłat i korzystają z dodatkowych zajęć) w ramach prowadzonych przeze mnie zajęć umuzykalniająco-terapeutycznych. Z moich doświadczeń wynika, że metoda masażu dźwiękiem jest skuteczna zwłaszcza w pracy z dziećmi z trudnościami edukacyjnymi i dziećmi niepełnosprawnymi. Korzystają z takich zajęć również nauczyciele przedszkolni i rodzice z grupy wsparcia (stosowane są zabawy z dźwiękiem, wokalne, instrumentalne, ruchowe).

4. Warsztaty i ich walory edukacyjno-integracyjne

Warsztat pedagogiczny w literaturze jest określany jako spotkanie. Spotkanie osób z doświadczeniem, z ekspertami i konsultantami, aby wspólnie rozwiązywać problemy. Wszyscy aktywnie podejmują zadania, ustalają cele, szukają rozwiązań.

Warsztaty pedagogów – zdaniem Ryszarda Łukasiewicza – mają charakter forum „wyradzającego przypuszczenia”. Idea ich wywodzi się z potrzeby ponownego przywrócenia spotkaniu ludzi nauki naturalności i samorzutności, swobody myślenia intuicyjnego czy w trybie hipotetycznym... W interesie warsztatów leży to, aby luki jednych uzupełniała wiedza innych, aby twórcze rozwiązania zadań były następstwem konfrontacji różnych perspektyw poznawczych i naukowych²⁸.

Znany polski propagator warsztatów, Wiesław Karolak, definiuje je „jako jednostkę dydaktyczną, sposób kształcenia w procesie, spotkanie, sytuację twórczą a zarazem technikę pracy opartą na zasadzie

²⁸ R. Łukasiewicz, *Prace przygotowawcze do programu WROCŁAWSKA SZKOŁA PRZYSZŁOŚCI*, Wrocław 1980.

dobrowolnego uczestnictwa”²⁹. Istotne jest zdobywanie doświadczenia poznawczego, komunikacyjnego, ekspresyjnego oparte na procesie działania. Celem warsztatu, zdaniem W. Karolaka, jest „twórczy samorozwój rozumiany jako ciągły, nieustanny proces stawania się, samorealizującej się pełni ludzkiej osoby. Twórczy samorozwój oparty o proces komunikowania się, proces dialogu”³⁰.

Warsztaty, jako spotkanie, podczas kreacji stanowią bazę rozwoju zarówno uczestników, jak i animatora. W przypadku spotkań warsztaty mogą być propozycją artystyczną, czyli rodzajem twórczości lub metodą stosowaną w praktyce dydaktycznej³¹.

Wiele osób akceptujących taką formę edukacyjną widzi ją jako twórczą w samym założeniu. Obszerną charakterystykę zalet podaje Ewa Olinkiewicz:

Warsztaty twórcze są możliwością, dającą zwiększone szanse uczestnikom. Podobnie jak zabawa, nie mogą być przymusem, nie mogą też być jedynie metodą lekcji, ponieważ ich specyfiką jest autentyczność każdego z uczestników, w indywidualnym, właściwym dla niego tempie, bez reżimu czasowego, jaki stwarza system dzwonkowy. Warsztaty twórcze stawiają na aktywność, autoekspresję, samorealizację bez wyznaczania granic możliwości; zwiększają szansę poczucia własnej wartości, tworząc obszar subiektywnej przyjemności z doświadczania i samorealizacji, a poczucie wolności i bezpieczeństwa, konieczne w procesie, zwiększa zaufanie do własnych możliwości uczestników, dając wzmocnioną motywację do poznania działania. W czasie warsztatów twórczych uczestnicy mają szansę czerpać zarówno z dotychczasowej wiedzy,

²⁹ W. Karolak, *Warsztat artystyczny nie jscem ekspresji twórczej i twórczego samorozwoju*, [w:] *Ekspresja twórcza dziecka*, s. 24.

³⁰ Tamże.

³¹ E. Józefowski, *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych*, Łódź 2009, s. 7. Autor wśród przykładów warsztatów jednospotkaniowych wymienia: magiczne pismo, mandala, książka o liściach, strefa ciszy i inne, natomiast wśród warsztatów wielospotkaniowych podaje: drzewa i kamienie, chwytanie deszczu, powietrzny taniec i inne. Tenże, *Jedna z metod edukacji plastycznej*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002.

doświadczeń, jak i z tego, czego nie wiedzą, a emocje dają możliwość innego doświadczenia, innego poznania, szczególnego rodzaju komunikacji ze sobą i światem oraz szczególnego współdziałania uczestników³².

Podsumowując, warsztaty są formą dynamiczną, wiążą się z naturalną w takich sytuacjach nieprzewidywalnością, niemożliwością zaplanowania wszystkiego, spontanicznością, koniecznością improwizowania, podążania za rozwojem sytuacji. Zakładają, co podkreślają się w definicjach, aktywność na wielu polach, prowadzącą do samorozwoju, zdobycia wiedzy i nowych doświadczeń.

Według W. Karolaka, wstępna koncepcja warsztatu powinna zawierać w pierwszej kolejności określenie celów – ogólnego (strategicznego) i operacyjnych (uszczegółowionych). Determinują one przebieg i kolejność działań warsztatowych. „Właściwie określone cele powinny zachęcać do eksperymentowania, do ujawniania i przekształcania osobistych refleksji”³³. Prowadzący warsztaty powinien wykreować sytuację twórczą, w której uczeń odpowie sobie na wiele pytań. Twórczy rozwój jest niekończącym się procesem.

Warsztaty są poszukiwaniem, są sposobem kształcenia, doświadczenia przeżyć, refleksji, występuje w nich swoboda, wolność dialogu.

Ja robię swoje i ty robisz swoje.

Nie jestem na świecie po to, by żyć według twoich wyobrażeń.

A ty nie jesteś po to, by żyć według moich.

Ty jesteś ty, a ja jestem ja.

Jeśli się przypadkiem wzajemnie odnajdziemy, to cudownie.

Jeżeli się nie odnajdziemy, to trudno.

Przy budowaniu struktury warsztatów muzykoterapeutycznych określenia wymagają cele, dobór form i metod oraz tak podstawowe

³² E. Olinkiewicz, E. Repsch, *Warsztaty edukacji twórczej*, Wrocław 2001.

³³ W. Karolak, *Warsztaty artystyczny...*, s. 26.

doświadczeń, jak i z tego, czego nie wiedzą, a emocje dają możliwość innego doświadczenia, innego poznania, szczególnego rodzaju komunikacji ze sobą i światem oraz szczególnego współdziałania uczestników³².

Podsumowując, warsztaty są formą dynamiczną, wiążą się z naturalną w takich sytuacjach nieprzewidywalnością, niemożliwością zaplanowania wszystkiego, spontanicznością, koniecznością improwizowania, podążania za rozwojem sytuacji. Zakładają, co podkreśla się w definicjach, aktywność na wielu polach, prowadzącą do samorozwoju, zdobycia wiedzy i nowych doświadczeń.

Według W. Karolaka, wstępna koncepcja warsztatu powinna zawierać w pierwszej kolejności określenie celów – ogólnego (strategicznego) i operacyjnych (uszczegółowionych). Determinują one przebieg i kolejność działań warsztatowych. „Właściwie określone cele powinny zachęcać do eksperymentowania, do ujawniania i przekształcania osobistych refleksji”³³. Prowadzący warsztaty powinien wykreować sytuację twórczą, w której uczeń odpowie sobie na wiele pytań. Twórczy rozwój jest niekończącym się procesem.

Warsztaty są poszukiwaniem, są sposobem kształcenia, doświadczenia przeżyć, refleksji, występuje w nich swoboda, wolność, dialog.

Ja robię swoje i ty robisz swoje.

Nie jestem na świecie po to, by żyć według twoich wyobrażeń.

A ty nie jesteś po to, by żyć według moich.

Ty jesteś ty, a ja jestem ja.

Jeśli się przypadkiem wzajemnie odnajdziemy, to cudownie.

Jeżeli się nie odnajdziemy, to trudno.

Przy budowaniu struktury warsztatów muzykoterapeutycznych określenia wymagają cele, dobór form i metod oraz tak podstawowe

³² E. Olinkiewicz, E. Repsch, *Warsztaty edukacji twórczej*, Wrocław 2001.

³³ W. Karolak, *Warsztat artystyczny...*, s. 26.

sprawy, jak czas trwania, miejsce, wiek, płeć i zdrowie odbiorców. Istotne jest również odpowiednie wyposażenie gabinetu, w którym odbywają się zajęcia, zapewniające pełne i kompetentne zrealizowanie zadań, które prowadzący sobie wyznacza. Przede wszystkim wymagane jest zdiagnozowanie cech uczestników, ich potrzeb i oczekiwań, co Klaus W. Vopel określa „badaniem rynku”³⁴. Autor proponuje zestaw pytań, które powinny ułatwić zaplanowanie i przeprowadzenie warsztatów:

Kim są uczestnicy? Czy zachodzą jakieś podobieństwa z innymi grupami, z jakimi mamy doświadczenia? Co będzie tutaj inaczej? [...] Czy udział w warsztatach jest dobrowolny? [...] Jakie potencjały uczestnicy wnoszą do grupy? Jakie obciążenia, aktualne trudności i nierozwiązane problemy? [...] Dlaczego biorą udział w warsztatach? Jakie osobiste i zawodowe korzyści uczestnicy mogą obiecać sobie po warsztatach? [...] Czy między uczestnikami istnieją jakieś konflikty? [...] Jakie prywatne przekonania, jaką filozofię życiową, jaką kulturę [...] wnoszą do grupy? [...] Jakie koncepcje, jakie pojęcia, jaki język pasuje do tych uczestników? Ile wyrazów sympatii, osobistej zachęty, ile troski potrzebują ci uczestnicy? Czy są wśród nich osoby, które mają szczególne znaczenie dla naszej pracy w charakterze moderatora?³⁵

Plan, scenariusz warsztatów, powinien zawierać osiem podstawowych pytań, które ogólnie określą przebieg zajęć:

1. kto? (kim są uczestnicy);
2. co? (tematyka zajęć);
3. dla kogo? (liczba uczestników, wiek, warunki);
4. dlaczego? (uzasadnienie potrzeby podjęcia określonych działań);
5. po co? (określone cele, do osiągnięcia których w sferze terapeutycznej dąży prowadzący);

³⁴ K.W. Vopel, *Warsztaty – skuteczna forma nauki*, Kielce 2004, s. 54.

³⁵ Tamże, s. 54-55.

6. kiedy? (czas trwania, częstotliwość spotkań – jednorazowe, cykliczne, termin, godzina);
7. gdzie? (miejsce realizacji);
8. jak? (proponowane metody, pomoce dydaktyczne, osoby realizujące etc.).

Próba zarysowania procesu przygotowywania warsztatów wskazuje, że prowadzący warsztaty-nauczyciel musi wykazywać się nie tylko wiedzą ze swojego obszaru, ale również odpowiednią wiedzą pedagogiczną i psychologiczną, ponadto powinien zapoznać się z techniką warsztatową, a do tego znać dobrze grupę. W. Karolak zwraca uwagę:

Jedno jest pewne, prowadzący warsztaty powinien wiedzieć, co chce osiągnąć, a szczególnie powinien wiedzieć, czego potrzebują, co chcą i co mogą osiągnąć konkretni uczestnicy warsztatów. Aby to określić, niezbędna jest jednak pewna wiedza o stanie zaangażowania umysłu tych osób, o tym czy ich umysł jest świadomy tego, czym się zajmuje, świadomy powodów, dla których to robi, i konsekwencji tego, co robi, a przy tym świadomy całego kontekstu. Niezbędna jest również pewna minimalna wiedza o stanie otwarcia na działania intuicyjne uczestników oraz ich wola aktywności i zmysłowej³⁶.

4.1. Warsztaty w edukacji muzycznej

W edukacji muzycznej warsztaty obejmują różne formy aktywności. Najczęściej są to warsztaty wokalne, instrumentalne, wokально-instrumentalne, taneczne, twórcze: muzyczno-plastyczne, muzyczno-teatralne i muzykoterapeutyczne.

³⁶ W. Karolak, *Sztuka jako zabawa – zabawa jako sztuka*, Warszawa 1999, s. 20.

Schemat 7. Rodzaje warsztatów występujących w edukacji muzycznej



Źródło: opracowanie własne.

Warsztaty wokalne obejmują pracę z aparatem głosotwórczym, prawidłową postawą, poznawanie własnych możliwości głosowych na bazie znajomości zasad emisji.

Ekspresja wokalna dotyczy poznawania i odtwarzania repertuaru wokalnego (zarówno muzyki klasycznej, jak i rozrywkowej). Warsztaty mogą również polegać na improwizowaniu, eksperymentowaniu z głosem, wokalnym dialogowaniu, inspirowaniu lub wariacjach. Mogą nie tylko pokazywać różnorodność i ogrom repertuaru, ale również możliwości ludzkiego głosu.

Warsztaty mogą być realizowane indywidualnie (ze względu np. na doskonalenie oddechu, pracy przepony, ćwiczenia rozszerzające skalę głosu, ćwiczenia na poprawną dykcję, ćwiczenia repertuaru itp.), grupowo (ze względu np. na rodzaj głosu, grupę wiekową itp.) oraz zbiorowo (np. zbiorowa emisja głosu, wyrównywanie głosów, łączenie głosów itp.). Najczęściej czas takich warsztatów wokalnych trwa od jednej do dwóch godzin lekcyjnych.

W kształceniu wokalnym ważną rolę odgrywają ćwiczenia emisyjne-rozśpiewujące. Według Jadwigi Gałęskiej-Tritt ćwiczenia emisyjne powinny spełniać następujące warunki:

1. Muszą one stanowić pewną muzyczną całość z logicznym przebiegiem zarówno melodii, jak i rytmu.

2. Powinny być śpiewane w odpowiednich tempach (np. od tempa wolnego do bardzo szybkiego).

3. Oprócz układu melodyczno-rytmicznego muszą zawierać problematykę związaną z innymi elementami muzycznymi, np. chromatyką, artykulacją itp.

4. Powinny także łączyć elementy kształcenia muzycznego z wokalnym, np. naukę prawidłowego oddechu śpiewaczego łączyć z nauką śpiewu łączonego, czyli legato, [...] rozwijanie skali głosu, kształcenie umiejętności śpiewania non legato i staccato, kształcenie słuchu harmonicznego [...].

5. Każde z ćwiczeń w miarę możliwości powinno być rozśpiewywane wielogłosowo (kanony).

6. Ćwiczenia emisyjne muszą być tak ułożone i opracowane, by systematycznie rozwijały sprawność wszystkich części aparatu głosowego.

7. Baza melodyczno-rytmiczna ćwiczeń rozśpiewujących powinna wynikać z potrzeb repertuarowych³⁷.

Warsztaty instrumentalne dają możliwość artystycznego „wyżycia się”, zaspokojenia potrzeby ekspresji i tworzenia. Uczą pracy zespołowej, samodyscypliny, doświadczania i poszukiwania nowych efektów dźwiękowych, komponowania, nieskrępowanego eksperymentowania. Podobnie jak warsztaty wokalne, realizowane są indywidualnie (nauka gry na danym instrumencie pod okiem nauczyciela muzyki dbającego o sprawność manualną ucznia, dobór odpowiedniego repertuaru muzycznego itp.). Grupowe warsztaty instrumentalne

³⁷ J. Gałęska-Tritt, *Kształcenie głosu dziecka w śpiewie zespołowym*, Warszawa 1985, s. 19-21; szerzej: H. Sobierajska, *ABC kształcenia w chórze*, Poznań 1986; H. Zielińska, *Kształcenie głosu*, Lublin 1996; E. Ordyk-Czyżewska, *Wybrane zagadnienia sztuki chóralnej*, Lublin 2005; L. Kataryńczuk-Mania, *O potrzebie kształcenia wokalnego dzieci*, [w:] *Profilaktyka i rehabilitacja głosu, mowy*, red. L. Kataryńczuk-Mania, I. Kowalkowska, Zielona Góra 2006.

dotyczą intensywnej pracy na przykład nad zgraniem się instrumentów, dobrym brzmieniem, zestrojeniem się, ustaleniem składu grupy muzykującej. Zbiorowe warsztaty obejmują najczęściej pracę nad interpretacją utworu. Podczas warsztatów instrumentalnych członkowie zespołu mają okazję zapoznać się z bogatym instrumentarium, mogą eksperymentować z dźwiękami, komponować, doskonalić swoje umiejętności muzyczne i manualne³⁸.

Warsztaty taneczne obejmują naukę różnego rodzaju tańców, między innymi: narodowych, ludowych, charakterystycznych, nowoczesnych, układów tanecznych i ćwiczeń muzyczno-ruchowych. Taniec pozwala na przekazanie własnych oczekiwań, norm, wartości, zachowań. Uczy samodyscypliny, wytrwałości, cierpliwości i systematyczności. Otwartość ruchu ucznia-tancerza odzwierciedla jego miejsce w grupie i jego rozwój społeczny.

Danuta Konatkiewicz, zwolenniczka kreatywnego działania, proponuje w artykule *Sekrety tańca: muzyka i ruch jako elementy pedagogiki myślenia twórczego* zestaw ćwiczeń, na przykład: „1. Ćwiczymy elastyczność naszego ciała, osiągamy harmonię ruchów, znajdujemy własny rytm, 2. Wyrażamy swoje uczucia, 3. Odczuwamy inne osoby, 4. Otwieramy się na innych, integrujemy się”³⁹. Tych zestawów jest 11. Autorka prowokuje w nich swoich uczestników do swobodnej ekspresji, doświadczania ruchów, odkrywania swojego ciała i interpretowania własnych doznań, wrażeń⁴⁰.

³⁸ J. Lenartowska, A. Nowak-Lenartowska, *Dziecięca orkiestra perkusyjna*, Kraków 1966; M. Seidl, E. Heiligenbrunner, *Ich zeig die meine Welt*, Münster 1994; M. Banach, *Edukacyjne aspekty pracy amatorskich zespołów folklorystycznych*, Kraków 2002; J. Tarczyński, *Nietypowe instrumentarium w edukacji muzycznej dzieci młodszych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 5.

³⁹ D. Konatkiewicz, *Sekrety tańca: muzyka i ruch jako elementy pedagogiki myślenia twórczego*, [w:] *Metody i formy terapii sztuką*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2005.

⁴⁰ Szerzej: M. Jałocha, *Tańce świata w terapii – warsztaty terapii tańcem*, [w:] *Metody i formy...*; tenże, *Taniec w życiu ludzi chorych i niepełnosprawnych*, „Nasze

Warsztaty muzyczno-plastyczne należą do niedocenionych, a bardzo atrakcyjnych doświadczeń. Najważniejszy jest sam moment pracy twórczej i spełnienia się. Przykładowe zajęcia dotyczyć mogą interpretacji utworów muzycznych (np. z podaniem lub bez podawania tytułu utworu), inspiracji plastycznych i muzycznych, a także – idąc za niektórymi prądami w muzyce współczesnej – interpretacji utworów plastycznych. Prowadzący warsztaty przygotowuje odpowiedni materiał plastyczny i muzyczny, kieruje procesem twórczym, wyznacza ważne punkty ewentualnego scenariusza, ale jest też otwarty, inspiracje muzyczno-plastyczne mogą bowiem pójść w nieoczekiwanych kierunkach.

Jednym z przykładów powyżej zarysowanej aktywności był warsztat muzyczno-plastyczny *Dźwięk w sztuce* przedstawiony przez Lidę Kataryńczuk-Manię i Małgorzatę Buczniewską⁴¹. Opierał się on na wysłuchaniu różnych przykładów dźwiękowych, ustaleniu, czym jest dźwięk. Zaproponowano wysłuchanie fragmentów następujących utworów muzycznych: Claude'a Debussy'ego *Światło księżycy*, Artura Honnegera *Pacyfik 231* oraz Sergiusza Prokofiewa *Romeo i Julia*, a więc utworu o wyraźnych inspiracjach pozamuzycznych. Uczniowie, po wysłuchaniu fragmentów utworów, mogli w dowolnej technice plastycznej wykonać swoje prace. Wybrali: kredkę, ołówek, pastel olejowy, farbę plakatową, kolaż, pastel suchy, kredkę pastelową bądź techniką mieszaną – farba plakatowa, pastel olejowy. Pod koniec warsztatu przedstawiono naukową definicję dźwięku, aby uczestni-

Forum – Kwartalnik Pedagogiczno-Terapeutyczny” 2002, nr 1 (5); D. Koziello, *Taniec i psychoterapia*, Poznań 1999; A. Stadnicki, *Tańce dla dzieci*, Warszawa 1994; E. Wojciechowska, *Teatr tańca – przestrzeń dialogu*, [w:] *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji*, red. B. Ostrowska, Łódź 2002.

⁴¹ L. Kataryńczuk-Mania, M. Buczniewska, *Wykorzystanie terapii muzyką w obecnej sytuacji szkolnej*, [w:] *Terapia sztuką w edukacji*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2004, s. 189-199.

cy mogli porównać, na ile ich wyobrażenie ujmuje istotę zjawiska dźwięku⁴².

Warsztaty muzyczno-teatralne sprawiają, że uczestnik – jako aktor – może się odnaleźć w różnych epokach, zdarzeniach, sytuacjach, okolicznościach, może spotkać się z różnymi życiorysami czy wydarzeniami. Warsztaty te najczęściej służą w rzeczywistości edukacyjnej przygotowaniu uroczystości lokalnych, państwowych, różnego typu celebracji. Podczas tych zajęć można pracować nad bajką muzyczną, scenkami teatralnymi z muzyką w tle; muzyka może też inspirować ruchy teatralne. Najczęściej odzwierciedla ona atmosferę, stan uczuciowy aktora, stwarza klimat opowiedzianej historii. Zazwyczaj takim warsztatom służą: mowa, ruch i dźwięk. Warsztaty mogą być również związane z zapoznawaniem się i doświadczaniem szeroko rozumianych form teatralno-muzycznych: opery, operetki, musicali⁴³.

Ciekawe warsztaty dla uczniów klas pierwszych szkoły muzycznej, ich rodziców i nauczycieli instrumentu zaproponowała Hanna Szczęśniak⁴⁴. Ich celem było między innymi zawarcie kontraktu dotyczącego organizacji życia klasy, ukazanie właściwej komunikacji pomiędzy dziećmi a rodzicami, dziećmi a nauczycielami, nauczycielami a rodzicami oraz rodzicami a rodzicami. Dążono do zintegrowania zespołu, zaprezentowania się wszystkich uczestników. Podczas warsztatów wykorzystano takie techniki pracy, jak: krąg uczuć, mini

⁴² E. Józefowski, *Warsztaty twórcze aktywności plastycznej w Pracowni Edukacji Twórczej*, [w:] *Metody i formy...*

⁴³ B. Way, dz. cyt., Warszawa 1997; A. Niewiadomska, *Teatr barw, rytmów i przestrzeni*, [w:] *W kręgu zagadnień edukacji artystycznej i terapii*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Głogów 2006, s. 127-140; A. Gersie, N. King, *Drama. Tworzenie opowieści w edukacji*, Warszawa 1999; E. Olinkiewicz, E. Repsch, *Warsztaty edukacji twórczej*, Wrocław 2001; T. Samulczyk, *Zabawa w teatr jako jedna z form wychowania przez sztukę*, [w:] *Wybrane zagadnienia...*

⁴⁴ H. Szczęśniak, *Relacja z warsztatów „Jak z sukcesem uczyć się w przyjaznej szkole”*, [w:] *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, red. M. Mantużewska, Warszawa 1999, s. 36-44.

wykład, burzę mózgow, psychodramę, rysunki, gry i zabawy integracyjne. Warsztaty zakończyły się sesją podsumowującą, ustaleniem norm i zasad niezbędnych w kształceniu artystycznym w nowym roku szkolnym.

Ciekawą i bogatą ofertę warsztatów muzycznych – *W świecie piosenki i tańca* – dla nauczycieli wychowania przedszkolnego proponuję wraz z E. Bembnowicz⁴⁵. Uczestniczki warsztatu zapoznały się z propozycjami różnorodnych zabaw i ćwiczeń z elementami śpiewu, ze sposobami pracy z piosenką i jej możliwościami w innych formach działalności twórczej. Wykorzystano naturalne rekwizyty (liście, kasztany, patyczki itp.) w opracowaniu piosenki o tematyce jesiennej, stworzono partyturę muzyczną na temat jesieni pod tytułem *Jesienny utwór*, wspólnie omówiono problemy metodyczne, które wystąpić mogą podczas pracy z dziećmi. Uczestnicy poznali tańce, między innymi: galopkę, kowala, promenadę, gwiazdę, a także ćwiczenia taneczne z wykorzystaniem chusty animacyjnej lub innych rekwizytów. W części muzykowania na instrumentach przygotowano własne propozycje instrumentów niekonwencjonalnych, a następnie zaprezentowano własne kompozycje. Podczas warsztatów wykorzystano bogaty materiał metodyczny – piosenki, ćwiczenia i zabawy z głosem, z tekstem, ruchowe, utwory do aktywnego słuchania, tańce i twórcze zadania. Dla wielu uczestniczek aktywny udział w warsztatach stał się doskonałym przeżyciem, źródłem doświadczeń do dalszej pracy wychowawczo-dydaktyczno-artystycznej. Należy podkreślić, że to właśnie nauczyciel wychowania przedszkolnego jest pierwszym, wprowadzającym dzieci w świat muzycznej edukacji.

Inną propozycją jest publikacja Ryszarda Popowskiego – *Wiersze o muzyce. Dyskusje o muzyce i sztuce*⁴⁶, w której proponuje wiersze

⁴⁵ L. Kataryńczuk-Mania, E. Bembnowicz, dz. cyt., s. 93-106.

⁴⁶ R. Popowski, *Wiersze o muzyce. Dyskusje o muzyce i sztuce*, Olsztyn 2000.

i tematy do dyskusji, które można wykorzystać w warsztacie muzyczno-literackim. Autor skłania czytelnika do refleksji nad kulturą muzyczną, weryfikacją postaw, nad świadomym dokonywaniem wyborów, prowadzeniem dialogu na temat znaczenia muzyki w życiu człowieka. Dla nauczyciela muzyki jest to materiał do nauczania poprzez opowiadanie, rozmowę kierowaną, dyskusję i rozwijanie kompetencji poliestetycznych uczniów.

Jedną z propozycji jest przykład zajęć, podczas których autor proponuje wprowadzić podstawowe pojęcia dynamiczne (dynamika, dynamizm, cisza, dźwięk, hałas) oraz tematy do dyskusji: *Funkcja dynamiki w dramaturgii utworu muzycznego, Cechy dynamiczne muzyki współczesnej, Plany i płaszczyzny dynamiczne – wyróżniki formalne i fakturalne dzieła muzycznego.*

*Piano to szelest, ulotne słyszenie,
To chwila wychnienia, myśli ukojenie.
To drgnięcie powietrza, subtelne najczystsze,
Dotykem wyczuwalne, takie... pomyślcie.
A piano pianissimo – powietrza przesunięcie,
Nie szelest, nie powiew, na pewno nie drgnięcie.*

*Forte burzyciel, niszczyciel zastoju,
Nie tworzy, nie cieszy, demon nie pokoju.
Siłacz orator, przemawia kamieniem,
Nie tworzy, rozbija twoje wyciszenie.*

*Mezzo forte to geniusz umiaru, rozumu,
Taktu i formy, maski i kostiumu.
Rzemieślnik uczuć i nastrojów moich,
Rzeźbiarz rozmarzenia w pięknie dźwięków [...]*

W przypisach autor wyjaśnia oznaczenia dynamiczne⁴⁷.

⁴⁷ Tamże, s. 16.

Każdy z opisywanych w literaturze gotowych scenariuszy jest w istocie jedynie propozycją. Nauczyciel w praktyce powinien dostosować te szablony, modyfikując je w zależności od celów, jakie chce osiągnąć, potrzeb uczestników, możliwości dydaktycznych i logistycznych. Może również eksperymentować, łącząc różnego rodzaju warsztaty, integrując elementy zaczerpnięte z różnych źródeł, sięgając po różnego rodzaju formy aktywności, techniki, metody. Należy pamiętać, że opisywane tu doświadczenia mogą stanowić dla przyszłego pedagoga jedynie szkielet własnych zajęć, bo cechą warsztatów jest ich nieprzewidywalność, spontaniczność.

Warsztaty muzykoterapeutyczne to forma zajęć, w której nacisk kładzie się na proces, eksponując przede wszystkim drogę dochodzenia do celów terapeutycznych przy wykorzystaniu dostępnych metod terapii przez muzykę. Warsztaty muzykoterapeutyczne mają wszystkie cechy charakterystyczne dla wcześniej wskazanych klasycznych warsztatów, z tą istotną różnicą, że tu wielokierunkowe oddziaływanie skupia się na sferze psychicznej, a także fizycznej (np. rehabilitacja) oraz na umiejętności (np. radzenia sobie ze stresem). Jest to metoda nie tyle dynamicznego przyswajania wiedzy (choć, oczywiście, ten element może być podczas warsztatów obecny), ile zdobywania praktycznych umiejętności poznawania siebie i radzenia sobie z otoczeniem, przy wykorzystaniu do tego muzyki. Podobnie jak w warsztatach twórczych, a nawet w większym stopniu, nacisk jest położony na obserwowanie doznań i aktywną ocenę.

Warsztaty muzykoterapeutyczne pozwalają na uwalnianie emocji i uczą ich właściwego wyrażania. W zależności od przyjętej formy i zdiagnozowanych potrzeb, celem ich jest odprężenie, relaks, wyciszenie, oderwanie od codzienności (presji, stresu, hałasu), ale również pozytywny wysiłek twórczy. Ukierunkowane są na wydobywanie kreatywnych sił osobowościowych, wspierają takie cechy charakteru, jak: nowatorstwo, kreatywność, radość zabawy, akceptacja, samodzielność,

niezależność, nonkonformizm, akceptacja i rozwiązywanie sytuacji konfliktowych. Rozwój osobowości jest procesem samorozwoju (aktywne, świadome uczestnictwo w zajęciach jest warunkiem nabycia wiedzy i umiejętności – „ty musisz usłyszeć, ty musisz uczyć się, słuchając innych”) i jest on czynnikiem wzrostu własnego poczucia wartości. Warsztaty uczą odnoszenia się z szacunkiem do każdego uczestnika jako posiadacza jego własnej wiedzy, odczuć, intuicji i wizji. Pozwalają wydobywać inność i uczyć jej wyrażania. Są także okazją do współpracy między uczestnikami, uczyć kooperacji, nie zaś traktowania innych uczestników jak rywali⁴⁸. Przebieg warsztatów muzykoterapeutycznych opiera się na doświadczaniu, doznawaniu, próbowaniu na sobie różnego rodzaju metod i technik, dając jednocześnie możliwość wglądu w siebie, obserwowania na bieżąco własnych reakcji i stanów emocjonalnych, jakie rodzą się podczas różnych form pracy.

Przy konstruowaniu warsztatów czy jakichkolwiek działań muzykoterapeutycznych należy pamiętać, że wrażliwość na dźwięki jest sprawą bardzo indywidualną. Nie istnieje muzyczna apteczka dla wszystkich, trudno o uniwersalne recepty. Dla młodych ludzi dawka agresywnej, głośnej muzyki rockowej jest czymś w rodzaju *katharsis*, sposobem na odreagowanie od świata, barierą, osłoną dźwiękową, dla innych zaś taka muzyka może mieć wręcz odwrotny, niekiedy destrukcyjny wpływ. Dotyczy to tak rodzajów muzyki, jak i typów dźwięków docierających do uczestników – nie każdy dźwięk może być przyjemny. Szczególne znaczenie ma muzyka dla dzieci – może określać odpowiednio ich zachowania, stanowi zatem uniwersalną komunikację. Poprzez współpracę z psychoterapeutą i rodzicami terapia muzyczna wspomaga różne przeżycia wzmacniające pozytywne wzory zachowań. Często, aby podać przykład, zdarza się tak, że dziecko w wyniku zablokowanych emocji nie kojarzy obrazów

⁴⁸ L. Kataryńczuk-Mania, *Warsztaty muzyczne formą aktywności twórczej dzieci i nauczycieli*, [w:] *Wybrane zagadnienia...*, s. 325, 326.

podczas odbioru muzyki. Te osoby mają zaburzenia metrorrytmiczne. Dobrana odpowiednio muzyka może organizować płynność ruchu, regulować równowagę między procesem inhibicyjno-incytacyjnym. Muzyka wzmacnia własne „ja”, uczy współpracy, opanowania, uspokaja, pobudza, odwraca uwagę od bólu, kłopotów. Daje poczucie tożsamości, poprawia jakość życia⁴⁹.

Wskazane powyżej czynniki wymagają przede wszystkim odpowiednich umiejętności prowadzącego. Musi on znać techniki muzykoterapeutyczne, powinien umieć sięgnąć po różnorodne sposoby i metody, umiejętnie korzystać ze wszystkich form aktywności muzycznej. Sprawne połączenie metod podwyższa efektywność podejmowanych działań. Prowadzący musi być również zapoznany z formą warsztatową – przystępując do działań powinien mieć świadomość, że ich przebieg jest równie niespodziewany dla niego, jak i dla uczestników.

Prowadzący, oprócz tych postawionych mu wymagań, powinien również legitymować się wiedzą pedagogiczną i psychologiczną, pozwoli mu to bowiem na zdiagnozowanie potrzeb i oczekiwań, a także umiejętne dobranie odpowiednich środków i metod. Mówimy więc o wielokierunkowo wykształconym pedagogu czy terapeutę. Jest on bowiem inspiratorem zajęć i podejmowanych zadań, jest tym, który integruje grupę – zna ją i potrafi na nią wpływać. Powinien być otwarty na odmienne rozwiązania, koncepcje, dialog z uczestnikami, to z nimi bowiem i dla nich ustala cel warsztatów. Działania w ramach omawianej formy to swoisty dyskurs uczestników i prowadzącego, dyskurs pomiędzy samymi uczestnikami i dyskurs wewnętrzny, zorientowany na zdiagnozowanie własnych problemów i rozwiązanie

⁴⁹ H. Kaduson, Ch. Schaefer, *Zabawa w psychoterapii*, Gdańsk 2001; K. Lewandowska, *Muzykoterapia dziecięca*, Gdańsk 1996; P.E. Zurek, P. Hess, *Klangschalen mit allen Sinnen spielen und lernen*, Uenzen 2005.

ich⁵⁰. Na zdobycie odpowiedniego przygotowania pozwalają np. kursy, warsztaty specjalistyczne i studia podyplomowe.

Od nauczyciela-muzykoterapeuty powinno się wymagać specyficznych umiejętności, takich jak: gotowość niesienia pomocy, cierpliwość, życzliwość, dyskrecja, umiejętności interpersonalne i komunikacyjne, bycie dobrym i skutecznym słuchaczem, skuteczność i łatwość nawiązywania kontaktów, umiejętność obserwacji i diagnozowania⁵¹.

Do pytań pozwalających zaplanować warsztaty, o których pisano na początku podrozdziału, stosowanych podczas warsztatów, dodać należałoby pytania specyficzne, związane z muzykoterapią, na przykład: jakie są preferencje muzyczne uczestników?, jakie formy aktywności muzycznej preferują?

Warsztat działań arteterapeutycznych opisany został szerzej w artykule *Niwelowanie agresji poprzez działania arteterapeutyczne*⁵². Zawiera on opis działań twórczych dotyczących opracowania muzycznej partytury *Złość*, jej czytania z wykorzystaniem takich elementów muzycznych, jak: artykulacja, dynamika i agogika. Następnie uczestnicy takich warsztatów kolejno tworzyli opowiadanie muzyczne o złości z efektami akustycznymi, głosowymi. Kolejne etapy dotyczyły rozmowy na temat zachowań młodzieży podczas koncertów muzyki rozrywkowej, potem grupa wykonała prace plastyczne (dowolna technika plastyczna) pod wpływem wysłuchanej muzyki rockowej. Na zakończenie warsztatów podsumowano przebieg zajęć i poddano własnej refleksji zjawisko agresji. Starano się przy tym unikać

⁵⁰ A. Metera, dz. cyt., Leszno 2002; J. Zeleiova, *Musikoterapie*, Praha 2007, s. 141-164.

⁵¹ L. Kataryńczuk-Mania, „*Muzykoterapia w edukacji*” – autorski program studiów podyplomowych, [w:] *W kręgu zagadnień edukacji...*, s. 188.

⁵² Taż, *Niwelowanie agresji poprzez działania arteterapeutyczne*, [w:] *Przemoc w zachowaniu się dzieci i młodzieży. Przyczyny, mechanizmy, profilaktyka*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Herberger, Głogów 2008.

apriorycznych sądów, narzucania ocen, kładąc nacisk na indywidualność doświadczeń i preferencji muzycznych uczestników.

5. Muzyczne zabawy i gry dydaktyczne

Gry i zabawy dydaktyczne mają ustaloną wartość w nauce różnych treści. Dydaktyka ogólna definiuje je następująco: „Zabawa to jedna z podstawowych form działalności ludzi, połączona z pozytywnymi przeżyciami emocjonalnymi, których dostarcza przede wszystkim sama aktywność jednostki”⁵³. Natomiast Wincenty Okoń o zabawie pisze tak:

Zabawa jest działaniem wykonywanym dla własnej przyjemności, a opartym na udziale wyobraźni tworzącej rzeczywistość. Choć działaniem tym rządzą reguły, których treść pochodzi głównie z życia społecznego, ma ono charakter twórczy i prowadzi do samodzielnego poznawania i przekształcania rzeczywistości⁵⁴.

Zabawa, jako forma niezbędna w życiu człowieka, staje się zorganizowaną czynnością uczenia się i pracy aż po dorosłość.

Gry dydaktyczne to

grupa metod (zaliczane do problemowych metod kształcenia), których cechą wspólną jest organizowanie treści kształcenia w modele rzeczywistych wydarzeń, zjawisk lub procesów w celu oparcia procesu uczenia się na poznaniu bezpośrednim, wynikającym z osobistego doświadczenia uczniów. Istotą gry jako modelu jest to, że odzwierciedla ona funkcjonalne zależności między zmiennymi i umożliwia wejście w wybrany aspekt sytuacji⁵⁵.

Gry angażują uczestników intelektualnie, zachęcają do twórczej postawy i zabawy, rozwijają wyobraźnię i stany uczuciowe. Według

⁵³ J. Stréla, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa 1979, s. 478.

⁵⁴ W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987, s. 44.

⁵⁵ K. Kruszewski, *Gry dydaktyczne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, s. 223-224.

Lechosława Gawreckiego, istota gier polega na „stymulowaniu aktywnych i twórczych postaw uczniów, na stawianiu ich w sytuacji zmuszającej do wytwarzania nowych, własnych, oryginalnych pomysłów, rozwiązywania różnorodnych problemów, zadań, sytuacji”⁵⁶.

W literaturze dydaktycznej występują różne podziały gier dydaktycznych. Na przykład gry symulacyjne, sytuacyjne, biograficzne, umysłowe i inne. Istotą gier symulacyjnych jest odtworzenie określonego modelu rzeczywistości. Symulacja bywa utożsamiana z inscenizacją, czyli odtwarzaniem konkretnych sytuacji artystycznych według gotowego scenariusza. Gry sytuacyjne polegają na przedstawieniu uczestnikom sytuacji wymagającej podjęcia decyzji (zajęcia stanowiska) i omówienia racji przemawiających za daną decyzją (decyzjami konkurencyjnymi). Rozpoczynają się od opisu sytuacyjnego, następnie formułowane są określone polecenia, na przykład „ocień”, „uzasadnij”, „podaj własne rozwiązanie”⁵⁷.

Gry biograficzne⁵⁸ podobne są do gier sytuacyjnych, rolę opisu sytuacyjnego pełni w nich biografia określonej postaci (np. kompozytora, muzyka), stanowiąca podstawę do rozwiązywania wybranych (rzeczywistych bądź fikcyjnych) problemów (np. muzycznych). W ramach przykładowego scenariusza uczniowie w domu przygotowują informacje związane z życiem i działalnością kompozytora. Samodzielnie lub w grupach pracują nad biografią, wcielają się w rolę postaci. Metoda biograficzna służy kształceniu większości umiejętności kluczowych i spełnia walory wychowawcze, choćby poprzez cechy kompozytora, a zarazem pozwala na transfer pożądaných programowo treści.

⁵⁶ L. Gawrecki, *Gry dydaktyczne w nauczaniu początkowym*, „Oświata i Wychowanie” 1986, nr 29, s. 14.

⁵⁷ K. Kruszewski, *Gry dydaktyczne – zarys tematu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 2, s. 51, 52.

⁵⁸ Tenże, *Gry dydaktyczne*, [w:] *Sztuka nauczania*, Warszawa 1998, s. 188-190; tenże, *Gry dydaktyczne – zarys...*, s. 52.

Wśród gier dydaktycznych wyróżnia się także gry umysłowe: krzyżówki, zagadki, logogryfy, rozsypanki wyrazowe i zdaniowe, quizy, turnieje wiedzy muzycznej, ale także gry komputerowe. Zabawy i gry dydaktyczne są „problemową metodą kształcenia i wywołują myślenie produktywne, w wyniku którego są przebudowywane stare i tworzone nowe schematy myślenia i działania”⁵⁹.

Do gier dydaktycznych zaliczają się również różnorakie, nie-
stampaowe rozwiązania w dziedzinie uczenia się, transferu wiedzy i rozwijania umiejętności. Rodzajem takiej gry dydaktycznej jest mapa mentalna (mapa myśli, pojęciowa), będąca formą graficznego (wizualnego) opracowania i przedstawienia wybranego problemu lub zagadnienia (np. dzieje muzyki polskiej). Mapę myśli wykonuje się na dużej kartce papieru, wykorzystując kolorowe pisaki, kredki i inne techniki różnorodnego przedstawienia. W centrum umieszcza się tytuł zagadnienia. Następnie rozprowadzane są „gałęzie” mapy, na których kolejno zaznaczane są problemy szczegółowe. Można też wykorzystać zdjęcia, rysunki czy symbole. Dzięki mapie mentalnej uczniowie uczą się organizowania i przekazywania myśli, rzetelnego zapoznania się z określonym materiałem, porządkowania i strukturyzacji materiału, syntetycznego konstruowania obrazu zjawiska. Uruchamiane są także receptory wzroku i słuchu, rozwija się pamięć.

Inną techniką jest metaplan – graficzny zapis efektów debaty. Jest metodą zespołowego diagnozowania problemu i poszukiwania rozwiązań, kształci u uczniów umiejętność myślenia przyczynowo-skutkowego, analizowania, strukturyzowania treści, formułowania wniosków, utrwała wiadomości.

Plakat podsumowujący jest efektem pracy całej grupy. Technika ta doskonali u uczniów umiejętność wyboru faktów pasujących do

⁵⁹ R. Tarasiuk, *Miejsce i rola gier i zabaw dydaktycznych w szkolnej i pozaszkolnej edukacji plastycznej*, [w:] *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków 2005, s. 468.

pomysłu plakatu, selekcji i strukturyzacji treści nauczania. Sprzyja przypomnieniu wiadomości i umiejętności zdobytych w ciągu semestru lub podsumowaniu materiału dotyczącego wybranego działu nauczania, ponadto przyczynia się do rozwijania umiejętności pracy w grupie, podejmowania decyzji, prezentowania i merytorycznego bronięcia swojego stanowiska, swoich wyborów.

Pokaz zaliczany jest do metod oglądowych (opartych na obserwacji). Towarzyszy mu analityczny lub syntetyczny opis (np. pokaz instrumentów muzycznych). Stworzenie pokazu wymaga zgromadzenia odpowiednich informacji, następnie ich selekcji i uporządkowania, wreszcie – logicznego, spójnego i atrakcyjnego dla odbiorców przedstawienia. Forma ta wymaga między innymi umiejętności oceniania własnych dokonań i krytycznego patrzenia na własną pracę.

Portfolio („teczka z dokumentami”) to jedna z form pracy w ramach metody projektów lub samodzielna metoda. Polega na tworzeniu teczek dokumentującej pracę uczniów na określony temat (np. muzyczne święta bożonarodzeniowe). Zastosowanie tej metody pozwala rozwijać umiejętności ponadprzedmiotowe, umiejętność planowania, organizowania, oceniania własnej pracy (mocne i słabe strony portfolio), integrowania wiadomości, efektywnej pracy w zespole, twórczego rozwiązywania problemów.

Prezentacja uczniowska⁶⁰ to wystąpienie publiczne (zawierające wstęp, rozwinięcie, zakończenie), którego celem jest przedstawienie określonego zagadnienia, własnych osiągnięć czy wiedzy na dany temat (np. moja droga do muzycznego sukcesu). Ze względu na cel wyróżnia się cztery formy prezentacji:

1. informowanie;
2. przekazywanie (tłumaczenie, dowodzenie, wyjaśnianie, przekonywanie odbiorcy);

⁶⁰ A.M. Seweryńska, *Sztuka prezentacji. Dać szansę młodzieży, czyli jak uczyć prezentacji. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2002.

3. wzmacnianie (utwierdzenie, pogłębianie wiedzy słuchaczy);
4. zachęta do działania.

Wśród wielu rozwijanych umiejętności jedną z ważniejszych zalet tej metody jest to, że uczy ona występowania publicznego, prezentowania swoich dokonań czy zgromadzonej wiedzy.

W pracy z młodszymi dziećmi wyróżnia się następujące grupy gier i zabaw:

1. zespołowe zabawy i gry ruchowe z prawidłami i elementami rywalizacji;
2. zabawy konstrukcyjne, w których dominują czynności motoryczne;
3. zespołowe zabawy tematyczne (zabawy w role, dramatyzacje, inscenizacje, konkursy, zgaduj-zgadule, quizy itp.);
4. zabawy i gry dydaktyczne opracowane specjalnie w celach poznawczych. Do zabaw tych zalicza się również: loteryjki, układanki, rebusy, krzyżówki, zagadki, karty logiczne, gry stolikowe itp.⁶¹

Najczęściej w praktyce wykorzystywane są zabawy i gry dydaktyczne. Spełniają one funkcje poznawcze, wychowawcze, kształcące i terapeutyczne. Wzbogacają doświadczenia, umożliwiają nabywanie pożądanych postaw społecznych i kulturalnych. Wprowadzają element nowości, oryginalności, niesztampowości do procesu nauczania, znacząco podnosząc atrakcyjność procesu nauczania, także dla samych nauczycieli.

Gry i zabawy dydaktyczne stosowane podczas zajęć muzycznych pełnią znaczącą rolę w rozwoju wyobraźni uczniów, w tym, oczywiście, wyobraźni estetycznej i muzycznej. Umożliwiają aktywne kreowanie sytuacji podczas rozgrywki, pozwalają rozwijać zdolności percepcyjne, emocjonalne i sprawność odbioru intelektualnego⁶².

Zabawy ruchowe ze śpiewem są najczęściej wykorzystywane w praktyce, są bowiem najbardziej dostępne i lubiane przez dzieci.

⁶¹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1975, s. 344.

⁶² Szerszej: M. Wierzbicka, dz. cyt.

Niemal wszystkie piosenki dla dzieci inspirują do układania inscenizacji ruchowych, pobudzają do tańca. Dzieli się je na:

1. zabawy ilustracyjne, polegające na przedstawieniu treści piosenki dowolnymi ruchami naśladującymi (m.in. *Julijanka, Ojciec Wirgiliusz*)⁶³;

2. zabawy taneczne, oparte na tańcach ludowych, będące wstępnym przygotowaniem do nauki tańców regionalnych i narodowych (np. *Gaik, Pojedziemy na łów, Pognała wołki na bukowinę*);

3. zabawy inscenizowane związane są z tekstem piosenki, w których ilustrowane są czynności i postacie w niej występujące (np. *Idzie Grześ, Wielka wyprawa*)⁶⁴.

Ger Storms w książce *Gry przy muzyce*⁶⁵ podkreśla znaczenie gier muzycznych w procesie edukacji. Uważa, że rozwijają zaufanie, ekspresję, zdolność improwizacji, wrażliwość, koncentrację, aktywne słuchanie, pozwalają się poznawać wzajemnie. Gry są dobrym środkiem prowadzącym do rozwoju indywidualnego, społecznego i twórczego.

G. Storms wyróżnia trzy kategorie gier:

Pierwsza – gry przyczyniające się do rozwoju indywidualnego:

1. gry rozwijające umiejętności słuchania;
2. gry rozwijające umiejętność koncentracji;
3. konkursy muzyczne.

Podstawowym celem tej kategorii gier jest rozwijanie zdolności selektywnego i ukierunkowanego słuchania, umiejętności koncentrowania się na dźwięku i ogólnego skupienia uwagi.

⁶³ Wybór zabaw ludowych w: L. Michalikowa, *Tradycyjne zabawy ludowe*, Warszawa 1981.

⁶⁴ Szerzej: B. Podolska, *Z muzyką w przedszkolu*, Warszawa 1979; U. Smoczyńska-Nachtman, *Muzyka dla dzieci*, Warszawa 1992; M. Bogdanowicz, *Ruch i piosenka dla najmłodszych*, Gdańsk 2001; K. Zachwatowicz-Jasieńska, *Piosenki, które śpiewali dziadkowie, gdy byli mali*, Warszawa 1991 i in.

⁶⁵ G. Storms, *Gry przy muzyce*, Poznań 1991.

Drua – gry przyczyniające się do rozwoju społecznego:

1. gry służące wzajemnemu poznaniu się;
2. gry interakcyjne;
3. gry rozwijające poczucie wzajemnego zaufania.

Gry te dają możliwość wzajemnego poznania się, integracji poprzez współdziałanie, rozluźnienia, stwarzają poczucie bezpieczeństwa, zaufania do samego siebie i innych, wzbudzają odwagę współdziałania, zaangażowania.

Trzecia – gry służące rozwojowi umiejętności twórczych:

1. gry rozwijające umiejętność improwizacji i ekspresji;
2. gry polegające na szukaniu i zgadywaniu;
3. muzyczne gry planszowe.

Ta kategoria gier ukierunkowana jest przede wszystkim na doświadczanie, na eksperymentowanie, poszukiwanie, często inspirowane lub wedle ustalonych zasad. Gry te dają przede wszystkim możliwość zaspokojenia potrzeb ekspresji i twórczości, dają satysfakcję i stanowią zabawę dla ich uczestników.

W działaniach dydaktycznych wykorzystujących gry uwzględnia się poziom trudności, czas i przestrzeń, reguły, dobór instrumentów, dyscyplinę, współzawodnictwo, kondycję psychofizyczną uczestników, wiek, środowisko społeczne, zainteresowania i umiejętności muzyczne, wielkość i skład grupy, a także poziom emocjonalny.

W pierwszej kategorii gier zwraca się uwagę na dzieci z trudnościami w skupieniu uwagi i na uważne słuchanie. Reakcje mogą przybierać formę naśladownictwa, odpowiedzi czy opisu. Gry dotyczą przykładowo: rozpoznawania instrumentów, naśladowania dźwięków, muzycznych rozmów, rozpoznawania piosenek, melodii, dynamiki, zmiany tempa, artykulacji, muzycznej sztafety. Gry służące koncentracji to np. rytmiczny głuchy telefon, różne sposoby klaskania, telefon pełen rytmu, kakofonia bez śmiechu, rosnące rytmy, lustro, żywy ksylofon, składanie piosenki, opowiadanie dźwiękowe. Konkursy polegają na

ważnym słuchaniu i rozpoznawaniu fragmentów różnego rodzaju muzyki, na aktywności ruchowej, tanecznej. Wyróżnić można także konkursy pytań i odpowiedzi, serie pytań, na które należy odpowiedzieć, i polecenia, które należy wykonać, na przykład „pomyśl i odpowiedz, czy znasz muzykę ludową”, „spróbuj, czy potrafiś”, „dodaj coś od siebie”, „rozwiń myśl muzyczną”.

W kategorii drugiej gry wprowadzające i pozwalające poznać się wzajemnie służą dobrej, spontanicznej, radosnej zabawie. Dotyczą takich propozycji, jak: taniec instrumentów, stacja zagłuszająca, mój instrument – twój instrument, tańczący kapelusz, muzyczny berek, muzyczni wojownicy, instrumentalny, rytmiczny i na żywo Czarny Piotruś. Gry kształtujące interakcję uczą wzajemnego oddziaływania na siebie, współzycia w grupie, doskonalenia umiejętności muzycznych i społecznych. Mogą to być: żywe lustro, pomniki, nadawanie kształtu, zatańcz jak ci zagram, muzyczne marionetki, rozmowy dźwiękowe, któredy pójde, rytmy. Gry rozwijające zaufanie to: ciepło – zimno, spacer z przeszkodami, labirynt, skąd płynie dźwięk, tańcząc na ślepo, żywy instrument muzyczny, czyje kolano, tańczący derwisz.

W trzeciej kategorii znajdują się gry rozwijające podstawowe zdolności i umiejętności muzyczne w dziedzinie ekspresji i improwizacji muzycznej. Wyróżnić należy takie przykłady, jak: graj z uczuciem, improwizacja przechodnia, odgadywanie przysłów, instrumenty wyobraźni, wzmocnienie muzyczne, fanty muzyczne, chińszczyzna, maszyna dźwięku, portretowanie piosenki, portret muzyczny, kanon pełen ruchu, dźwięk i uczucie, trudne udawanie. Kolejna grupa to gry polegające na szukaniu i zgadywaniu, na przykład: jaki to dźwięk, czym jestem, jaka to piosenka, szukamy instrumentów, zabawa w telefon, muzyczna loteryjka, muzyczny szyfr, gra literowa. Muzyczne gry planszowe to na przykład dźwięcząca gra planszowa, muzyczne podchody, gra planszowa na żywo, a także gotowe propozycje dydaktyczne.

Poznawczy zakres gier i zabaw dotyczy rozpoznawania różnych zjawisk muzycznych jako określonych systemów znaków dźwiękowych, które mogą być wyrażane poprzez twórczość muzyczną.

Bożena Raszke opisuje badania dotyczące wykorzystania zabaw i gier muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej. Wyróżnia zabawy muzyczno-ruchowe, wyobrażeniowe i naśladowcze, gry muzyczno-ruchowe, odtwórcze i twórcze⁶⁶.

Zabawy muzyczno-ruchowe posiadają walory przedrefleksyjnego interpretowania muzyki. Dotyczą takich zakresów, jak: rytm, tempo, dynamika, melodia, tworzenie układów ruchowych, określonych zadań wynikających ze śpiewanek i rymowanek.

Zabawywyobrażeniowe polegają na fikcyjnym odtwarzaniu określonej sytuacji czy zjawiska. Uczniowie nie tworzą muzyki, lecz wyobrażają ją sobie na bazie fabuły. W takich zabawach często występuje komunikacja niewerbalna, wykorzystywane są instrumenty perkusyjne, najprostsze struktury rytmiczno-melodyczne.

Zabawy naśladowcze, charakterystyczne dla młodszych dzieci, wymagają skupienia uwagi i kontrolowania własnych ruchów związanych z gestami, mimiką. W zabawach tych wątek fabularny sugeruje czynności do pokazania poprzez ruch, posługiwanie się głosem, ruchem przestrzennym, gry własnej lub kolegów (np. zabawa w pociągi – umożliwia poruszanie się w różnych tempach, rozmowy taktowane – naśladowanie ruchów dyrygenta).

Zabawy posiadające reguły i o wyższym poziomie przydatności dydaktycznej to gry muzyczne, których reguła nawiązywała do sygnałów kodu muzycznego, takich jak: tematy rytmiczne, melodie wznoszące i opadające, barwa dźwięku, rejestr wysoki i niski, zmienne tempo, metrum, dynamika,

⁶⁶ B. Raszke, *Znaczenie zabaw i gier muzycznych w nauczaniu zintegrowanym*, [w:] *Świat muzyki, świat zabawy*, red. G. Enzinger, B. Raszke, Nowy Sącz 2006, s. 39.

a także układy melodyczno-rytmiczne kształtujące się w określonej formie (ronda, wariacji lub trzyczęściowej ABA)⁶⁷.

Reguły gier są często opisane treściami, które mają charakter semantyczny (np. gra zawiera tekst-wierszowaną, podporządkowany pewnej dyscyplinie rytmicznej).

B. Raszke wyróżnia dwa typy gier: odtwórcze i twórcze. Gry odtwórcze opierają się na podstawowych czynnościach poznawczych w edukacji muzycznej. Czynności te to: nauka czytania nut, kształcenie słuchu, poznawanie podstawowych pojęć muzycznych. Stwarzają okazję dostrzegania poprzez muzykę związków emocjonalnych ze światem symboli. Pozwalają więc, innymi słowy, na poznanie podstawowego słownika muzycznego, przyswojenie pojęć, zdekodowanie języka muzycznego i łatwiejsze jego odczytywanie w przyszłości. Gry twórcze polegają na odkrywaniu swoich możliwości twórczych poprzez improwizację wokalną, instrumentalną, ruchową i muzyczno-plastyczną. Gra planszowa z zadaniami, przygotowana przez nauczyciela, dotyczy improwizacji głosem melodii wznoszącej i opadającej. Dzieci starały się estetycznie wartościować słyszane improwizacje wokalne.

B. Raszke podkreśla w swoich badaniach, że zabawy i gry muzyczne wymagały wykonywania kilku czynności jednocześnie i dzieci dobrze poradziły sobie z postawionymi przed nimi zadaniami. One też mogą być dobrą formą kształcenia muzycznego. Zabawy były bardziej spontaniczne, natomiast gry – wykonywane bardziej świadomie. Zaobserwowano także walory wychowawcze tych form aktywności, na przykład wolność wyboru, stymulowanie wyobraźni, rozwijanie umiejętności współpracy w grupie, podkreślanie zdyscyplinowania, interakcja prowadziła do integracji, poznania swoich kolegów, a ponadto zabawy i gry pozwalały na poznanie własnych możliwości.

⁶⁷ Tamże, s. 44.

Weryfikację wartości gier i zabaw muzycznych pozwoli badania własne prowadzone w grupach studentów kierunku edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna.

Wprowadzając studentów – przyszłych nauczycieli w świat wartości kulturowych, zainteresowań muzycznych (w ramach przedmiotu edukacja muzyczna), zaproponowano im przygotowanie i opracowanie zadań z tematyki gry i zabawy muzyczne dla dzieci. Nie narzucono formy, wskazano jedynie przykładowe modele i schematy, którymi mogli się posłużyć studenci:

1. krzyżówka tematyczna z hasłem;
2. gra multimedialna;
3. prezentacja multimedialna;
4. rebus;
5. zagadki muzyczne;
6. wykreślanka;
7. malowanki (ukryte instrumenty);
8. diagramy;
9. gry planszowe;
10. bajki muzyczne;
11. inne – scenariusze zajęć muzycznych dla dowolnej grupy wiekowej.

Okres przeznaczony na przygotowania obejmował dwa miesiące. Prace indywidualne przygotowywane były na nośnikach CD. Studenci mogli konsultować się z wykładowcą, zarówno na etapie planu, pomysłu, schematu, zasad, treści, jak i na poszczególnych etapach przygotowywania gry lub zabawy.

W badaniach przeprowadzonych w roku 2009 (kwiecień, maj) brało udział 250 studentów studiów dziennych i zaocznych Uniwersytetu Zielonogórskiego. Z zadania wywiązali się wszyscy studenci (przy tym ogromna większość w terminie).

Przeprowadzono ankietę, która miała odpowiedzieć na pytania:

1. Czy rozwinęły się Twoje zainteresowania muzyczne?
2. Czy poznałeś pojęcia muzyczne (poszerzyłeś swoją wiedzę muzyczną)?
3. Gdzie szukałeś materiałów pomocniczych?
4. Które zadania najbardziej sprawiły Ci kłopoty?
5. Które z zadań można wykorzystać na lekcjach muzyki?

Tabela 16. Rozwój zainteresowań muzycznych

Rodzaj zainteresowań	Muzyka rozrywkowa	Muzyka klasyczna	Uczęszczanie na zajęcia muzyczne (taniec, chór)
%	100	50	20

Źródło: opracowanie własne.

Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że dla 80% badanych wykonanie zadań wiązało się z poszerzeniem, rozwojem zainteresowań muzycznych. Ankietowani wskazywali, że częściej sięgnęli po utwory muzyki klasycznej czy nawet udali się na koncert (choć odpowiedzi wskazywały na muzykę rozrywkową). Wszyscy badani wskazują na muzykę rozrywkową jako swój podstawowy wybór muzyczny. Przy tym jednak połowa badanych sięga także po muzykę klasyczną. Dla 80% badanych muzyka stanowi „tło” – rodzaj podkładu towarzyszącego pracy, codziennym czynnościom, na przykład prowadzeniu samochodu. Wśród badanych 20% uczęszcza na zajęcia taneczne lub śpiewa w chórze. Przy tym większość wspomina chętnie własne muzykowanie, choćby jeszcze z czasów najmłodszych klas szkoły podstawowej.

Tabela 17. Źródła informacji

Źródło	Film	Internet	Biblioteka, konsultacje
%	2,5	78	78

Źródło: opracowanie własne.

Poszukiwaniu materiałów (czerpanych często z podręczników do muzyki dla młodszych klas) towarzyszyło przypominanie i utrwalanie wiedzy muzycznej. Pojawiły się prezentacje zawierające sylwetki i informacje o takich kompozytorach, jak: Wolfgang Amadeusz Mozart (5 osób), Ludwigvan Beethoven (3 osoby), Witold Lutosławski (4 osoby), klasycy wiedeńscy (6 osób), Józef Haydn (2 osoby), Stanisław Moniuszko (2 osoby), Fryderyk Chopin (6 osób). Sześć prezentacji dotyczyło składu orkiestry symfonicznej, trzy – grupy instrumentów strunowych, dwie – instrumentów dętych. Dziesięć badanych osób wskazało na możliwość skorzystania z filmów między innymi o W.A. Mozarcie i L. van Beethovenie. Aż 78% badanych korzystało z materiałów zaczerpniętych z Internetu, podobne wyniki dotyczyły tradycyjnych źródeł wiedzy, czyli biblioteki, encyklopedii i konsultacji z nauczycielami muzyki.

Tabela 18. Opracowywanie zadań muzycznych

Zadania	Krzyżówka	Gra multimedialna	Rebus	Gra planszowa	Zabawy muzyczne	Małowanki
%	60	20	75	50	20	65

Źródło: opracowanie własne.

W dziedzinie krzyżówek muzycznych 60% badanych opracowało zadanie na poziomie dobrym. Kilka osób (5) opracowało krzyżówkę, mieszając pojęcia muzyczne z innymi treściami. Najczęstsze hasła to: muzyka, edukacja muzyczna, kompozytor, dyrygent, piosenka, taniec (80%).

Najtrudniejsze okazało się zadanie dotyczące przygotowania gry multimedialnej. W przygotowaniu gry sprawdziło się bowiem zaledwie 20% badanych. Tłumaczono się jednakże przede wszystkim słabym przygotowaniem informatycznym. Niektóre osoby korzystały z pomocy informatyków.

Rebusy muzyczne zaproponowało 75% badanych. Najpopularniejsze hasła to na przykład: nuta, muzyka, rytm.

W dziedzinie gier planszowych najczęściej przygotowywano gry z kostką i regułami gry. Jako schematów użyto w 20% przypadków klucza wiolinowego, a w 30% ślimaka muzycznego (gry instrumentów smyczkowych). Gry były przygotowywane najczęściej ręcznie, następnie skanowane (tak postąpiło 50% osób badanych) lub fotografowane. Aby sprawdzić skuteczność gry i atmosferę wspólnej zabawy, niektóre osoby postanowiły same zagrać z bliskimi.

Kolejna grupa zadań dotyczyła ukrytych instrumentów (malo-wanki). Wśród obrazków pojawiały się najczęściej bębni (65%), grzechotki, kołatki, trójkąty i instrumenty melodyczne: trąbka, harfa, skrzypce, fortepian.

Scenariusze zajęć skupione były głównie na tematyce przyrodniczej (70%) i świątecznej (20%). Rzadziej pojawiały się inne tematy – na przykład zabawki (5%) czy tematyka patriotyczna (5%). Niektórzy respondenci (40%) korzystali, niestety, z gotowych scenariuszy dostępnych na stronach internetowych. Pozostała grupa (60%) opracowała je w sposób prawidłowy. Niekiedy respondenci dostarczali scenariusze sprawdzone we własnej praktyce pedagogicznej (najczęściej studenci zaoczeni).

W przypadku zabaw muzycznych najczęściej dominowały te, które dotyczyły zmian i oznaczeń dynamicznych, agogicznych czy artykulacyjnych. Niestety, badani nie wykazali się pomysłowością i inwencją – wśród 250 studentów tylko 20% przedstawiło więcej niż obowiązkowe dwie zabawy (najczęściej 3-6), a przy tym przedstawione zabawy okazywały się sztamkowe, mało spontaniczne, element improwizacji był w nich często ograniczony do minimum, co wskazuje na brak pewności studentów w kwestii doświadczeń muzycznych, wiedzy i umiejętności.

Badania pokazały małe zaangażowanie studentów, jak również

słabe rozeznanie w problematyce muzycznej, mimo że jest to grupa, która podczas zajęć wykazywała się aktywnym uczestnictwem. Niektórzy respondenci tłumaczyli się brakiem czasu i sprzętu.

Jeśli nauczyciel nie będzie świadomy roli, jaką pełni muzyka w życiu człowieka, to jakość jego pracy – szczególnie na początkowym etapie edukacji – będzie niska. Wnioski zarówno z badań, jak i z codziennej obserwacji praktyki pedagogicznej są, niestety, niepokojące. W znacznej mierze nauczyciele nie korzystają choćby z podstawowego przygotowania muzycznego, najprostszych form „żywego” muzykowania, z którymi są zapoznawani. Wina leży zarówno po stronie słabego przygotowania, implikującego niepewność, swoistą bojaźń przed podejmowaniem działań muzycznych, jak i ogólnie w polskiej edukacji, w której panuje atmosfera niesprzyjająca improwizacji, spontanicznemu doświadczeniu i eksperymentowaniu, a to jest właśnie żywioł edukacji muzycznej, szczególnie na jej początkowych etapach.

Schemat 8. Muzyczne gry dydaktyczne



Źródło: opracowanie własne.

6. Projekty dydaktyczne – nowoczesne technologie

6.1. Specyfika projektu edukacyjnego

Pojęcie projektu przyjęło się na określenie metody nauczania, w ramach której uczniowie biorą udział w realizacji dużego przedsięwzięcia. Nowością tej metody jest planowanie, monitorowanie i ocenianie całego procesu wykonania zadania oraz położenie nacisku na umiejętności, jakie mogą być kształtowane świadomie i kierunkowo w toku całego procesu. Jego zakres jest znacznie obszerniejszy niż typowe zadanie domowe, a jego realizacja musi następować według wcześniej przyjętych zasad. Między nauczycielem a uczniami pracującymi w grupach zawarty musi być swoisty kontrakt, który:

1. określa temat, cele i metody pracy uczniów;
2. precyzuje termin realizacji poszczególnych etapów oraz termin realizacji całości pracy;
3. zawiera kryteria oceny pracy i obiektywności uczniów;
4. określa przydział (lub kryteria przydziału) czynności członkom poszczególnych zespołów;
5. określa sposób prezentacji prac uczniów.

Uwzględniając możliwości publicznej prezentacji (np. na forum klasy lub szkoły) oraz przedmiot pracy uczniów (np. projekt wielopredmiotowy), wyróżniamy dwa rodzaje projektu:

1. projekt badawczy – polegający na zebraniu i usystematyzowaniu informacji dotyczących konkretnego zagadnienia; jego rezultaty mogą mieć charakter esejów, albumów, plakatów, które uczniowie przygotowują, a następnie prezentują zgodnie z wcześniej przyjętymi zasadami;

2. projekt działania lokalnego – polegający na podjęciu konkretnej akcji w środowisku lokalnym. Bezpośrednie działania mogą

tu być realizowane poza szkołą, a na jej terenie prezentowane mogą być materiały, będące efektem pracy uczniów.

Zaletą metody projektu jest to, że grupa osób uczących się samodzielnie inicjuje, planuje i wykonuje pewne przedsięwzięcia, a następnie je ocenia. Nauczyciel w tym przedsięwzięciu jest osobą wspomagającą, jest dyskretnym prowadzącym, wyzwała inicjatywę dziecka. Źródłem projektu może być życie codzienne i każda inna dziedzina nauki, kultury i edukacji. Punktem wyjścia jest na ogół sytuacja problemowa (jakieś zamierzenie, podjęcie inicjatywy) ciesząca się zainteresowaniem osób uczących się. Cechą charakterystyczną metody projektów jest wiązanie działalności praktycznej z pracą umysłową. Jest to uczenie się czynne, uczenie się poprzez badanie⁶⁸.

Nauczyciel formułuje cele ogólne i cele szczegółowe („uczeń potrafi”), przeznaczone na poszczególne przedmioty, ich zakres tematyczny. W osiągnięciach (a więc w opisie celów końcowych) używa się czasowników: wymienia, opowiada, pisze, stosuje, potrafi, przekształca, rozpozna, sporządza, określa, omawia, wyjaśnia i inne.

Tabela 19. Różnice między zajęciami zaplanowanymi przez nauczyciela a metodą projektów

Zajęcia zaplanowane przez nauczyciela	Projekt
Określony czas trwania zajęć, krótszy czas realizacji, np. 1-2 tygodnie.	Czas trwania zależy od tempa realizacji projektu – zwykle kilka tygodni, czasem miesięcy.
Tematy określone w programie nauczania mogą, ale nie muszą, być zgodne z zainteresowaniami dzieci.	Tematy ustalane w drodze negocjacji między nauczycielem i dziećmi; cele programowo-dydaktyczne wplecione w treść projektu; wybór tematu w dużej mierze zależy od zainteresowań dzieci.
Nauczyciel planuje zajęcia z wyprzedzeniem, podaje temat, opracowuje przebieg zajęć.	Nauczyciel obserwuje aktywność badawczą dzieci, określa dalsze działania na podstawie zainteresowań dzieci.

⁶⁸ J.H. Hełm, L.G. Katz, *Mali badacze: metoda projektu w edukacji elementarnej*, Warszawa 2003, s. 7, 8.

Nauczyciel określa cele na podstawie programu nauczania; może, ale nie musi, wykorzystywać elementy aktywności badawczej dzieci do osiągnięcia celów.	Nauczyciel przygotowuje siatkę tematyczną, by ustalić, co dzieci wiedzą; następnie organizuje projekt tak, by dzieci poznały nowe treści; cele programowo-dydaktyczne są uwzględniane w trakcie realizacji projektu; stały element: aktywność badawcza dzieci.
Wiedza zdobywana na zaplanowanych przez nauczyciela zajęciach; materiały przynieszone do klasy; zajęcia w dużych i małych grupach; organizowanie wydarzeń.	Wiedza zdobywana poprzez szukanie odpowiedzi na pytania lub aktywność badawczą; dzieci mają wpływ na dobór działań, rodzaj organizowanych wydarzeń i sposoby szukania odpowiedzi.
Materiały dostarczane przez nauczyciela, dzieci mogą również przynosić własne pomoce dydaktyczne.	Materiały przynieszone przez dzieci, nauczyciela i zaproszonych ekspertów, także gromadzone podczas zajęć terenowych.
Zajęcia terenowe możliwe, choć niekonieczne; mogą być organizowane w dowolnym terminie, ale najczęściej stanowią podsumowanie nauki.	Zajęcia terenowe są istotnym elementem projektu; jeden projekt może przewidywać kilka zajęć w terenie; zwykle są one organizowane we wczesnej fazie projektu.
Tematy realizowane w czasie wybranych przez nauczyciela w ciągu dnia lub zintegrowane z różnymi obszarami nauczania i realizowane przez cały dzień.	Projekt zajmuje cały dzień i angażuje całkowicie otoczenie klasowe; obejmuje wiele obszarów nauczania i umiejętności.
Zajęcia (praktyczne lub teoretyczne) zaplanowane przez nauczyciela w celu nauczania konkretnych treści.	Zajęcia koncentrują się na aktywności badawczej, szukaniu odpowiedzi na pytania przy wykorzystaniu materiałów. Nauczyciel pomaga w przyswojeniu treści w trakcie omówienia lub dyskusji.
Czynności przedstawiające związane z konkretnymi działaniami – rysunki ilustrujące wyniki eksperymentu naukowego, tworzenie map, prace plastyczne, pisanie scenariuszy zabaw; czynności te na ogół nie są powtarzane.	Czynności przedstawiające (rysowanie, pisanie, konstruowanie) są bodźcem do przyswajania przez dzieci coraz bardziej złożonych pojęć; czynności te są powtarzalne, aby wykazać przyrost wiedzy i umiejętności w trakcie realizacji projektu.

Źródło: J.H. Helm, L.G. Katz, *Mali badacze: metoda projektu w edukacji elementarnej*, Warszawa 2003.

Metoda projektu jest najlepsza w przypadku kompetencji kluczowych.

Cechy metody projektu:

1. rozwija samodzielność, samorządność, umiejętność współpracy i życia w grupie, integruje ją;
2. stymuluje rozwój poznawczy, emocjonalny, motoryczny;
3. uwzględnia indywidualne potrzeby, zainteresowania, uzdolnienia, przygotowuje do pracy zawodowej;
4. rozwija myślenie twórcze;
5. umożliwia prezentację własnych wyników pracy;
6. wzmacnia motywację poznawczą;
7. integruje wiedzę szkolną i pozaszkolną, łączy proces nauczania z doświadczeniem i aktywnym działaniem;
8. łączy w spójną całość treści rozbite w szkole na różne przedmioty;
9. daje uczniowi możliwość samooceny i wypowiedzania się na temat swojej pracy i działań kolegów – co było dobre, co nie – na poszczególnych etapach.

Zadania nauczyciela:

1. przygotować metodę projektu;
2. sporządzić instrukcję i kontrakt;
3. udzielać konsultacji;
4. śledzić rytmiczność i postęp;
5. motywować;
6. pomagać w przezwyciężaniu trudności;
7. ocenić projekt.

Zadania ucznia:

1. określić temat projektu;
2. umożliwić sobie dostęp do sprzętu i źródeł informacji;
3. podzielić zadania;
4. zrealizować projekt;

5. sporządzić sprawozdanie;
6. zaprezentować projekt.

Do zalet metody projektu należy niewątpliwie stymulowanie rozwoju wielu pożądaných z wychowawczego i edukacyjnego punktu widzenia cech i umiejętności. Przede wszystkim metoda ta wpływa na rozwój samodzielności uczniów, ale jednocześnie umiejętności współpracy, kooperacji, podejmowania działań grupowych. Integruje grupę, ucząc ją zarazem samorządności, umiejętności rozwiązywania zadań, problemów i konfliktów. Co oczywiste, metoda ta prowadzi do rozwoju poznawczego, emocjonalnego, psychicznego, a ponadto motorycznego. Ze względu na swoją specyfikę (propozycja i plan wychodzą od uczniów) nakierowana jest na zaspokojenie indywidualnych i grupowych potrzeb uczniów, wychodzi naprzeciw ich zainteresowaniom, poprzez podział zadań uwzględnia ich uzdolnienia, preferencje, a przez stymulowanie rozwoju w obranym przez nich zakresie przygotowuje ich do przyszłej pracy zawodowej. Metoda projektu rozwija myślenie twórcze, samodzielne i w grupie, a przy tym umożliwia prezentację własnych pomysłów, idei, ich argumentację, później zaś – przedstawienie wyników pracy. Daje tym samym uczniom możliwość oceny i samooceny. Wypowiadają się oni na temat pracy swoich kolegów i swojej własnej, uczą się dostrzegać pozytywne i negatywne aspekty swoich działań w całości i na poszczególnych etapach. Metoda projektu pozwala ponadto integrować wiedzę przekazywaną w szkole zarówno z poszczególnymi przedmiotami (integracja treści rozbitych pomiędzy oddzielne ścieżki-przedmioty nauczania), jak i z wiedzą i umiejętnościami pozaszkolnymi. Łączy się w niej proces nauczania (transferu) z doświadczaniem i aktywnym działaniem, co wzmacnia tym samym motywację poznawczą uczniów.

Podstawowym zadaniem nauczyciela jest przygotowanie projektu, swoiste jego wprowadzenie, zainicjowanie. Nauczyciel, sporządzając instrukcję i przygotowując kontrakt, daje impuls do dalszych,

samodzielnych działań uczniów. Oczywiście czuwa nad ich przebiegiem, udzielając konsultacji, śledząc rytmiczność i postęp prac oraz zgodność z ewentualnym harmonogramem. Jego zadaniem jest także motywowanie uczniów, pomaganie w przewyciężaniu trudności (merytorycznych i np. związanych z pracą w grupie), na jakie mogą natrafić. Wreszcie zadaniem nauczyciela jest ocenienie projektu, nie tylko jego efektu końcowego, ale całego procesu. Nauczyciel jest więc podczas tej metody inspiratorem i swego rodzaju strażnikiem, a obserwowanie postępu prac pozwala mu zarówno na ewentualne korygowanie błędów, rozwiązywanie problemów, jak i na rzetelną ocenę.

Uczniowie określają temat projektu. Uwzględniają przy tym dostęp do sprzętu i źródeł informacji, w razie potrzeby zapewniając sobie możliwość korzystania z odpowiednich narzędzi i pomocy. Samodzielnie opracowują plan pracy, samodzielnie również decydują o podziale zadań. Następnie realizują projekt, sporządzając sprawozdania ze swojej pracy, wreszcie, jako efekt finalny, prezentują efekty swoich działań.

Elementy metody projektu

1. inicjowanie projektu:

- nauczyciel określa zakres tematyczny, wyznaczając jego ramy (dział, program nauczania, ścieżki edukacyjne),
- nauczyciel proponuje zbiór tematów,
- uczniowie obserwują prezentację innego projektu – proponują własny temat,
- nauczyciel określa temat projektu wspólny dla wszystkich,

2. podział na zespoły:

- losowo (na przykład przez odliczanie),
- spontanicznie (swobodny wybór uczniów),
- według zainteresowań,
- według konkretnych ustaleń nauczyciela;

3. wybór tematu – proponowany przez nauczyciela lub uczniów,
4. analiza instrukcji do projektu – uzupełnienie zapisów dotyczących:
 - tematu projektu,
 - celów projektu,
 - czasu realizacji projektu,
 - materiałów przygotowanych w celu realizacji poszczególnych tematów,
 - formy produktu końcowego,
 - harmonogramu realizacji zadań,
 - źródeł informacji,
 - konsultacji ze specjalistami (np. nauczycielami przedmiotów),
 - sposobów dokumentowania pracy,
 - informacji do sprawozdania,
 - czasu i sposobu prezentacji,
 - kryteriów oceny pracy w grupie.

Tabela 20. Przykładowy podział zadań

Zadania (co trzeba zrobić)	Wykonawca	Potrzebne materiały (źródła informacji)	Terminy (kiedy zostanie wykonane zadanie)

Puste rubryki uzupełniają nauczyciele.

Źródło: opracowanie własne.

W karcie przydziału zadań lider grupy, po uzgodnieniach z pozostałymi uczniami, wpisuje: co, kto, kiedy ma wykonać i z jakich źródeł ma skorzystać przy wypełnianiu zadania. Jest łącznikiem z nauczycielem, który weryfikuje postęp zadań i wspiera uczniów w wykonywanych czynnościach.

Schemat sprawozdania

Typy źródeł:

1. ikonograficzne
2. medialne;
3. słowne.

Realizacja projektów

- konsultacja z całym zespołami;
- rozmowy z liderami grup.

Należy pamiętać, aby przez cały czas trwania projektu nauczyciel wskazywał liderom grup i zespołom mocne i słabe strony, aby realizacja projektu przebiegała bez zakłóceń mogących być powodem niepowodzenia w realizacji planu. Zadaniem nauczyciela jest czuwanie nad przebiegiem prac, korygowanie ewentualnych nieprawidłowości.

Prezentacja projektów

- odczyt, prelekcja, wykład, seminarium,
- wystawa prac z komentarzem (albumy, plakaty, rysunki, modele, mapy),
- inscenizacja,
- film video, audycja telewizyjna,
- prezentacja multimedialna,
- foldery na przykład miasta, regionu,
- książka, broszura,
- gra dydaktyczna.

W realizacji projektów biorą udział wszyscy członkowie zespołu, przedstawiając wykonywane przez siebie zadania. Uczniowie przestrzegają ustalonego terminu prezentacji pracy całej grupy. W jej trakcie uczą się występować publicznie, przedstawiać własne osiągnięcia i poddawać je ewaluacji.

Zgodnie z założeniami nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dzieci i młodzieży należy położyć nacisk na kształcenie umiejętności korzystania z technologii informacyjnych, w tym z nośnika

wiedzy, jakim jest Internet, stąd rodzi się potrzeba, aby nauczyciel doskonalił swoje umiejętności, by móc sprostać oczekiwaniom uczniów.

Ocena projektów

- samoocena pracy w grupie,
- ocena produktu (nauczyciel, grupa, klasa, jury).

Ocenię podlega praca całego zespołu. Jej kryteria odpowiadają założonym celom kształcenia. Oceniane są również umiejętności merytoryczne, a także innowacyjność projektu, wykazana inicjatywa i przedsiębiorczość uczniów. Na ocenę końcową mogą się składać następujące elementy:

Ocena projektu (przykładowo):

- umiejętności praktyczne ucznia,
- umiejętność pracy w zespole,
- oryginalność projektu,
- innowacyjność projektu,
- stopień uzyskania zamierzonego celu.

Ocena prezentacji:

- logika użytych argumentów,
- brak błędów merytorycznych,
- przejrzystość wniosków.

Ocena przedsiębiorczości członków zespołu:

- zaangażowanie,
- pracowitość,
- terminowość,
- dodatkowa lektura i inne.

Podsumowanie pracy:

- określenie kompetencji kluczowych w czasie pracy nad projektem,
- ustalenie poziomu osiągnięcia założonych celów.

Nauczyciel muzyki, przygotowując rokrocznie plan dydaktyczno-wychowawczy przedmiotu, analizując cele kształcenia i treści zawarte w podstawach programowych, mógłby się zastanowić i podjąć decyzję, które z tych treści mogą być realizowane metodą projektu. Umożliwia to podejmowanie interesujących tematów wykraczających poza granice tradycyjnych przedmiotów, wyzwala wśród uczniów twórcze myślenie, uczy pracy w zespole i dla zespołu. Kształci dodatkowo umiejętności społeczne, takie jak współpraca i komunikacja. Wreszcie, co jest niebagatelne, wprowadza element nowości, oryginalności, niesztampowości do rzeczywistości szkolnej, skłania do samodzielności, do poszukiwań, może przy tym prowadzić nie tylko do przekazania odpowiednich treści, ale również do prezentacji własnych zainteresowań uczniów, lepszego wzajemnego poznania.

Możliwe sposoby realizacji projektów edukacji kulturalnej:

1. *Wokół narodowych tańców polskich:*

- podział na 5 grup (losowanie tańców),
- przydział zadań:
 - a) przygotowanie mapy Polski z zaznaczeniem terenu pochodzenia i występowania danego tańca,
 - b) przygotowanie plansz przedstawiających stroje – nazwanie poszczególnych elementów,
 - c) charakterystyka tańców,
 - d) przykłady muzycznych tańców w literaturze muzycznej,
 - e) przykłady tańców stylizowanych w twórczości kompozytorów polskich i zagranicznych (np. *Mazur* z opery *Halka* S. Moniuszki),
 - f) inspiracje literackie na temat tańców (np. opis poloneza w *Panu Tadeuszu* A. Mickiewicza),
 - g) inspiracje malarskie związane z tańcami,
 - h) zadania twórcze związane z tańcami – krzyżówki, rebusy, zagadki;

2. *Kompozytorzy polscy:*

- podział na grupy,
- przydział zadań do wykonania:
 - a) podział na epoki muzyczne,
 - b) wybór kompozytorów z danej epoki (np. dwóch),
 - c) prezentacja kompozytora (portret, fakty biograficzne, dorobek kompozytorski),
 - d) wybrane utwory muzyczne – nagrania,
 - e) znaczenie twórczości kompozytorskiej w dziejach epoki i w rozwoju kultury polskiej,
 - f) inspiracje pozamuzyczne i wzajemny wpływ kompozytorów i otoczenia społeczno-kulturalnego (jakie czynniki, jakie osoby, jakie wydarzenia miały wpływ na kompozytora i jego twórczość),
 - g) inni słynni Polacy tego okresu,
 - h) zadania twórcze związane z sylwetką omawianego kompozytora (np. zagadki, portretowe puzzle, quiz, wykreślanka);

3. *Instrumenty muzyczne:*

- podział na grupy,
- przydział zadań do wykonania:
 - a) podział na grupy instrumentów (ludowe, orkiestry symfonicznej, dawne),
 - b) prezentacja instrumentów (budowa, brzmienie, pochodzenie),
 - c) prezentacja utworów na dany instrument,
 - d) inspiracja w literaturze (np. *Wszystko gra* W. Chotomskiej, *Pan Tadeusz* A. Mickiewicza – koncert Jankiela),
 - e) inspiracja w malarstwie (Pablo Picasso, *Gitara*),
 - f) projektowanie i konstruowanie własnych instrumentów muzycznych,
 - g) muzykowanie z wykorzystaniem instrumentów muzycznych własnego pomysłu – wedle przygotowanych partytur, jak również improwizowanie.

Przykłady tematów projektów edukacji kulturalnej w pracy nauczyciela muzyki:

1. *Muzyczne opowieści;*
2. *Muzyczny relaks;*
3. *Muzyka wokół nas;*
4. *Moja miejscowość – mój region;*
5. *Kompozytorzy – dawniej i dziś;*
6. *Moja orkiestra;*
7. *Muzyczna Europa;*
8. *Tradycje świąteczne mojej rodziny;*
9. *Wielokulturowość naszego regionu;*
10. *Historia zapisana w pamięci ludzi;*
11. *Folder naszej miejscowości;*
12. *Artyści naszego regionu;*
13. *Muzyka filmowa;*
14. *Lista przebojów muzyki poważnej;*
15. *Klub młodego melomana;*
16. *Muzyczne wiersze;*
17. *W świecie muzycznych mediów;*
18. *Muzyczne epoki w kulturze europejskiej;*
19. *Muzyka w literaturze i sztuce;*
20. *Pismo – od ryłca przez gęsie pióro po komputer.*

Metoda projektu jest atrakcyjną i kształcącą propozycją dla edukacji muzycznej. Przebiega etapowo:

1. wybór tematu;
2. opracowanie instrukcji do projektu;
3. wykonanie;
4. prezentacja;
5. ocena projektu⁶⁹.

⁶⁹ Por E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2000.

Wybór tematu może zaproponować zarówno nauczyciel, jak i uczeń.

Wykonanie projektu dyskretnie nadzoruje nauczyciel. W trakcie realizacji uczniowie prowadzą własne poszukiwania badawcze, zbierają materiały, segregują je, opracowują i przedstawiają.

Prezentacja projektu dotyczy na przykład wykonania pomocy dydaktycznych lub przedmiotów użytkowych, opracowania gazetki szkolnej, organizacji wystawy, przygotowania i prowadzenia zajęć lekcyjnych, konkursów, festiwali oraz koncertów. Prezentacja projektu może odbywać się w postaci wykładu, koncertu, referatu, pokazu filmowego, prezentacji multimedialnej, książki, albumu, gier i zabaw czy konkursu.

Przykład scenariusza audycji muzycznej – zajęć skonstruowanych na podstawie metody projektu (fragment prezentacji):

Temat: *Wszystko gra... o instrumentach muzycznych*

1. Przywitanie dzieci klasy 0.

Wszystkie instrumenty grają *tutti*, robiąc hałas, nie można usłyszeć pojedynczych dźwięków.

2. Rozmowa z dziećmi – czy znają instrumenty muzyczne, czy wiedzą, jak nazywają się obecne na audycji instrumenty, czy wiedzą, jakie różnice są między instrumentami, czy i jak się na nich gra?

3. Prezentacja poszczególnych instrumentów ze zwróceniem szczególnej uwagi na grupę, do której zaliczany jest dany instrument i jak się na nim wydobywa dźwięk:

– trąbka

W orkiestrze taka trąbka była, co bezustannie się chwaliła:

Że jest i mądra i błyszcząca, a lśni najpiękniej w blasku słońca,

Że gra najciszej i najgłośniej, najmelodyjniej i najprościej,

Że zagra taki takt zawily, w którym by inne się zgubiły⁷⁰.

⁷⁰ A. Twardowska, W. Próchniewicz, *Wesołe instrumenty*, Warszawa 2006.

- Tu trąbki, niby tak od niechcenia,
Zawsze coś mają do powiedzenia:
– Trzy trąbki, trzy siostrzyczki,
Każda ma trzy guziczki, a trąbkę każdy zna, w południe hejnał gra⁷¹.*
- waltornia
*Waltornia gra w filharmoniach, i występuje w operach.
Ale jej dziadka, który jest rogiem myśliwskim,
Wcale nie cieszy ta kariera⁷².*
- obój
*Było drzewo wysokie w ogrodzie,
ptaki na nie zaprosił czarodziej.
Rozśpiewało się całe drzewo po najmniej listki śpiewało.
Bo wiedziało, że z jego drewna
będzie piękny muzyczny instrument
Z wysokiego drzewa w ogrodzie wyczarował drewniany obój⁷³.*
- klarnet
*Klarnet sprawia grającym nie byle jakie kłopoty.
Na pozór – nic takiego, wygląda tak jak rura,
A jak się przyjrzeć z bliska – na karku cierpnie skóra.
O rety, ile dziurek! I po co taka ilość?
Czy nie dość, że ta rura dziurawa jest na wylot?
Czekajcie, niech policzę – 28 dziurek!
Z klapkami i bez kłapek, zależy jak tam które⁷⁴.*
- fagot
*Fagot ma zgiętą, drewnianą rurę,
w której jest mnóstwo kłapek i dziurek.
Pan, który dmucha w fagot, trzyma rurę oburącz
Palcami klapki naciska, a fagot jęczy ponuro:
Moja rura ma dwa metry osiemdziesiąt, więc ją zgięli, żeby nie był taki
długi⁷⁵.*

⁷¹ J. Krakowski, *Kto tak pięknie gra*, Łódź 1986, s. 34.

⁷² W. Chotomska, *Wszystko gra*, Warszawa 1988, s. 26.

⁷³ Tamże, s. 17.

⁷⁴ Tamże, s. 56.

⁷⁵ Tamże, s. 59.

- skrzypce
*Z Włoch do nas przyjechały, mieszka ją od stuleci,
Skrzypkowie je kochają, tak jak rodzone dzieci. –
Huśtają je na rękach, tulą do policzka i nie żalują smyczka.
Sypiają w futerałach na miękkim aksamicie⁷⁶.*
- gitara
*Urodziła się gdzieś w Hiszpanii na hiszpańskim – cygańskim przedmie-
ściu
Z tej Hiszpanii – Cygani do nas przyleciała na strunach sześciu⁷⁷.*
- pianino
*Pianino ma w rodzinie same znakomitości –
Jego pradziadek klawikord u królów często gościł.
Rodzony dziadek pianina, syn klawikordu klawesyn
Też lubił światowe życie i salonowe sukcesy.
Kuzyn fortepianu na scenach triumfy wielkie święci,
Publiczność bije mu brawa, chwałą go recenzenci.
Pianino sukcesów i sławy nikomu nie zazdrości,
Najlepiej czuje się w domu, bo lubi domowe zacisze⁷⁸.*
- akordeon
- keyboard.
- 4. Podsumowanie wiadomości przez przeprowadzenie wśród dzieci gry zgaduj-zgadula:
 - rozpoznaj brzmienie instrumentu,
 - odpowiedz na pytania: Czy na gitarze gra się smyczkiem? Czy do keyboardu potrzebny jest prąd? Czy fagot można schować do kieszeni? Czy klarnet zrobiony jest z czarnego drzewa? Czy w skrzypce trzeba dmuchać? Czy na trąbce gra się *Hejnał Mariacki*? Czy waltornia to inaczej róg?
 - ułóż układankę wybranego instrumentu,
 - naśladować ruchem grę na wybranym instrumencie muzycznym.

⁷⁶ Tamże, s. 6.

⁷⁷ Tamże, s. 50.

⁷⁸ Tamże, s. 5.

6.2. Nowoczesne technologie w edukacji muzycznej

Rozpowszechnienie elektronicznych mediów edukacyjnych spowodowało, że nauczyciel edukacji muzycznej współcześnie stał się przewodnikiem w komunikacji z dźwiękiem, osobą uczącą odczytywania języka muzycznego, dekodującą utwór muzyczny, ukazującą jego budowę. Innymi słowy, nauczyciel stał się tym, który ma nauczyć krytycznego odbioru, ukształtować postawę świadomej i wymagającej percepcji jakiegokolwiek typu ogólnodostępnej wszak, wszechobecnej niemal muzyki.

Obecnie cyfryzacja pozwoliła na szeroki dostęp do muzyki w najróżniejszej formie, co rozwiązało dawne dylematy posiadania drogiego sprzętu lub nieatrakcyjnego odtwarzania muzyki. Możliwość słuchania muzyki na różnorakich nośnikach, na przykład na komputerze, walkmanie, discmanie, odtwarzaczu mp3 czy iPodzie ułatwiła przekazywanie wiedzy o muzyce, wpłynęła znacząco na jej rozpowszechnienie, ukształtowanie się niezwykle różnorodnych gustów muzycznych, rozwój – ujmowanego już w industrialnych kategoriach – przemysłu muzycznego. Co więcej, rozwój technologiczny przyczynił się do znaczącego ułatwienia procesu tworzenia, komponowania muzyki, nie tylko dostarczając kompozytorom wygodnych narzędzi do zapisu i odtwarzania utworów, ale również upowszechniając często proste w obsłudze programy opierające się na bibliotece sampli, które – przy pomocy dostępnych opcji – dobiera, zestawia i integruje „kompozytor”. Stworzenie własnej muzyki, eksperymentowanie, poszukiwanie nowych brzmień stało się obecnie niezwykle proste i dostępne⁷⁹, co stanowi nie lada wyzwanie także dla nauczycieli muzyki.

Według Bronisława Siemienieckiego media edukacyjne pozwalają na:

⁷⁹ Propozycję wykorzystania programów do tworzenia muzyki podaje S.M. Demorest [w:] P.S. Campbell, dz. cyt., s. 269-271.

1. przekaz treści programowych;
2. wizualizację materiału nauczania;
3. sprawdzenie poziomu osiągnięć uczących się;
4. monitorowanie procesu kształcenia (monitoring dydaktyczny);
5. stymulowanie do działań twórczych;
6. wspieranie procesu samodzielnego wykonywania zadań;
7. stymulowanie zjawisk i procesów rzeczywistych, będących przedmiotem kształcenia;
8. wspieranie procesu rozwiązywania problemów⁸⁰.

Termin prezentacja multimedialna Jacek Jędrzyckowski w wąskim rozumieniu odnosi do „sekwencyjnych pokazów slajdów (ekranów) przygotowywanych np. przy użyciu programu PowerPoint, wchodzącego w skład pakietu biurowego Microsoft Office”⁸¹. Główne formy przekazu prezentacji multimedialnej to, obok tekstu i animacji, również dźwięk i filmy. Za sterowanie dźwiękiem komputera odpowiada karta muzyczna (dźwiękowa). Jej główne zadania to: umożliwianie cyfrowego zapisu i odtwarzania dźwięku, generacja dźwięku oraz zamiana parametrów zapisanych dźwięków. Ponadto do odtwarzania muzyki na komputerze niezbędne jest odpowiednie oprogramowanie muzyczne.

Według Jacka Jędrzyckowskiego „komunikat multimedialny jest tworem wielopłaszczyznowym, zbudowanym z różnych elementów”⁸². Jednym z nich jest muzyka. Może mieć ona charakter „treści wypowiedzianych”. W prezentacji multimedialnej można zastosować na przykład humorystyczne wstawki w formie między innymi dźwięku lub filmu o oderwanym od tematyki przekazie. Mają one na celu

⁸⁰ B. Siemieniecki, *Komputery i hipermedia w procesie edukacji dorosłych*, Toruń 2001, s. 84.

⁸¹ J. Jędrzyckowski, *Prezentacje multimedialne w pracy nauczyciela*, Zielona Góra 2008, s. 60.

⁸² Tamże, s. 113.

przeciwdziałać zjawisku utraty koncentracji⁸³. Muzyka może wszak wspomagać wybrane prezentacje multimedialne innych przedmiotów – może być na przykład tłem muzycznym epoki.

Nauczyciel, posługując się odpowiednim oprogramowaniem, ma możliwość przekazania uczniowi różnorodnych informacji i zaprezentowania ich całej klasie. Jednym z najlepszych sposobów udostępniania informacji oraz wiedzy szerszej publiczności są prezentacje, które nauczyciel może stworzyć w różnych programach do tego przeznaczonych. Programy takie to na przykład Power Point lub OpenOffice Impress i inne. Pozwalają one wykorzystać w prezentacji różnego rodzaju efekty wizualne i muzyczne, aby zainteresować odbiorcę⁸⁴.

Multimedialne programy komputerowe wykorzystywane w postaci prezentacji stanowią efektywne narzędzie w pracy nauczyciela muzyki, choćby ze względu na tempo pracy indywidualnej z uczniem, jego potrzeby, a także jego oczekiwania. Przekazanie pewnych treści muzycznych, często ze względu na swą specyfikę skomplikowanych, bo operujących specyficznym językiem i siatką terminologiczną, stało się o wiele łatwiejsze dzięki możliwościom prezentacji multimedialnych. Możliwość integracji różnorodnych elementów pozwala zobrazować⁸⁵ wybrane zagadnienia natychmiastowymi przykładami (fakty biograficzne – elementami graficznymi, zagadnienia budowy dzieła muzycznego – elementami animacji, zagadnienia budowy instrumentów muzycznych – elementami graficznymi, schematami, wreszcie animacjami lub filmami ukazującymi sposoby gry, budowy

⁸³ Tamże, s. 119.

⁸⁴ M.in. M. Kisiel, *Media w edukacji muzycznej uczniów szkoły ogólnokształcącej*, Mysłówice 2003; M. Grusiewicz, *Spotkajmy się w Internecie*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2006, nr 5, s. 64-68; *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, red. R. Ławrowska, B. Muchacka, Kraków 2009.

⁸⁵ Dzięki nowoczesnej technologii możliwe stało się wizualne ukazanie w przystępny sposób tego, co dotychczas było percypowane słuchowo – A.R. Brown, *Computers In Music Education. Amplifying Musicality*, New York-London 2007, s. 163 i nast.

lub sposób wydobywania dźwięku itd.). Wykorzystując grafikę, animację, dźwięk i film, można wzbogacić wiedzę o muzyce, rozwinąć zainteresowania muzyczne uczniów, ukazać zagadnienia muzyczne na szerszym tle, integrując je z wiedzą z innych przedmiotów (zagadnienie rytmu w muzyce i plastyce czy literaturze, elementy fizyki w budowie instrumentów muzycznych, zagadnienia akustyczne, zagadnienia społeczno-historyczne związane z biografiami kompozytorów). Wykorzystując wiadomości z różnych przedmiotów, na przykład z języka polskiego, plastyki i historii, przybliżamy uczniom dzieje kultury, cechystylów, kierunków, kompozytorów, wykonawców, literaturę muzyczną, budowę form muzycznych i instrumentów.

Co więcej, elementy multimedialne w pracy nauczyciela muzyki mają wpływ nie tylko na formy pasywne edukacji, nastawione na transfer wiedzy (choćby nawet zintegrowanej), ale również na formy aktywne. Odpowiednio skonstruowana prezentacja może posłużyć organizacji warsztatów, kierowaniu wspólnym lub indywidualnym muzykowaniem⁸⁶. Dla przykładu – może zawierać kolejne etapy partytury czy wskazówki dotyczące budowy instrumentów, filmy w prezentacji mogą też na przykład pomagać w realizacji śpiewu w klasie. Prezentacja może być zaczątkiem projektu dydaktycznego, narzędziem w grze edukacyjnej.

Badania skuteczności formy prezentacji multimedialnej wśród gimnazjalistów prowadził Bernard Panasiuk. Z jego ustaleń wynika, że w dziedzinie percepcji muzyki wykorzystanie multimedialnych programów komputerowych wpłynęło na uzyskanie wyższego poziomu umiejętności i sprawności percepcyjnych uczniów z grup eksperymentalnych⁸⁷. Jak wiele innych wskazywanych w niniejszej

⁸⁶ P. Webster, *Creativity as creative thinking*, „Music Educators Journal” Vol. 76, 1990, No. 9.

⁸⁷ B. Panasiuk, *Multimedialne programy komputerowe w zapoznawaniu uczniów z literaturą muzyczną*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2005, nr 4, s. 34-46; zob. M. Tomaszewski, *Fryderyk Chopin. Życie twórcy. Leksykon mul-*

książce propozycji, także i ta wpływa na przełamanie szkolnej rutyny, wprowadzenie elementu nowego, zaskakującego, interesującego. Oczywiście realizacja zajęć z wykorzystaniem elementu multimedialnego w całości zależy od technologicznych możliwości szkoły, od wyposażenia pracowni muzycznej⁸⁸. Jednakże omówione w niniejszym opracowaniu prezentacje i tak mogą mieć znacznie szersze zastosowanie niż różnego rodzaju programy komputerowe. Pod względem technologicznym w warunkach polskich trudno oczekiwać bowiem znaczących postępów. Z tego powodu należałoby przy konstruowaniu prezentacji nastawić się raczej na odbiór indywidualny⁸⁹ niż grupowy – to znaczy na przekazanie prezentacji do użytku własnego uczniów, na osobistych komputerach (e-mail, możliwość ściągnięcia ze szkolnej strony), te bowiem są znacznie bardziej powszechne.

Z zagadnieniem technologii informatycznej, jak i prezentacji multimedialnych, łączy się kwestia wykorzystania w edukacji muzycznej Internetu. Dostęp do sieci internetowej daje możliwość zapoznania się z ogromem informacji, nagrań, filmów – polskich i zagranicznych⁹⁰. Dla przykładu, o samym Mozarcie znaleźć można dziesiątki tysięcy stron. Wikipedia, jedna z największych wielojęzycznych encyklopedii internetowych, do tego tematu, jako postaci literackiej i filmowej,

timedialny, Warszawa 1995; K. Bilica, *CD-ROM z Chopinem*, [w:] *Wychowanie muzyczne i nauka o muzyce wobec przemian kulturowych i cywilizacyjnych*, red. J. Zathej, Kraków 2003.

⁸⁸ Choć nie tylko, jak zauważa K. Kassner, *RX for technophobia*, [w:] *Teaching...*, s. 193 i nast., także różnego rodzaju obawy, ujmowane przez autora ogólnie jako „technofobia”, zniechęcają nauczycieli do wykorzystania nowoczesnych technologii w szkole.

⁸⁹ Większość programów komputerowych, czy to o charakterze transmisyjnym (przekazywanie treści muzycznych, wiadomości o muzyce), czy aktywnym (programy pozwalające komponować, programy wspomagające kształcenie słuchu, głosu) jest przeznaczona przede wszystkim do użytku indywidualnego. Nie można jednak wykluczyć wykorzystania takich programów – przy zapewnieniu, oczywiście, odpowiedniego wyposażenia – w szkole, zob. A.R. Brown, dz. cyt., s. 233 i nast.; S.M. Demorest [w:] P.S. Campbell, dz. cyt., s. 269-274.

⁹⁰ A.R. Brown, dz. cyt., s. 208 i nast.

zapropnowała kilkanaście nagrań audio najwybitniejszych dzieł kompozytora, w tym utworów wykorzystywanych w filmie Milosa Formana z 1984 roku *Amadeusz*, liczne zdjęcia i ilustracje związane z kompozytorem⁹¹. Inną propozycją jest strona stowarzyszenia-organizacji o nazwie Mozart-Turn (Wieża Mozarta) działającego od 1974 roku w Darmsztadzie. Muzyczna redakcja wydaje czasopismo związane z osobą Mozarta, muzyką klasyczną oraz problematyką społeczno-kulturalną. Wpisanie hasła „Mozart” w jakiegokolwiek wyszukiwarce daje niezliczoną liczbę odpowiedzi i wskazań, zarówno biograficznych, literackich, jak i muzycznych (audio i audiowizualnych) i filmowych. Najpopularniejszy program z nagraniami audiowizualnymi – YouTube – daje dostęp do niezliczonych nagrań niemal wszystkich utworów Mozarta. Są to przy tym nagrania lepszej i gorszej jakości, amatorskie i profesjonalne, nagrania muzyków sławnych, lokalnych i dopiero się uczących. Portal Muzyka Mistrzów w Internecie prowadzi Tadeusz Dobrowolski. Portal zawiera informacje z życia i twórczości kompozytorów⁹². Podobnie inne encyklopedie internetowe czy strony biograficzne. Witryny te tworzone są zarówno przez organizacje, muzyków-profesjonalistów, jak i przez amatorów, melomanów i zapaleńców. W Internecie znaleźć można ponadto dokładny kalendarz koncertowy, wydarzenia lokalne, ogólnopolskie, międzynarodowe. Istnieje możliwość rezerwowania biletów on-line.

Ten krótki zarys możliwości Internetu związanych z hasłem Mozart wskazuje na ogromny postęp w dostępie do informacji, do nagrań, który skutkuje oczywiście wieloma ułatwieniami. Edukacja muzyczna stała się obecnie dużo bardziej dostępna, przyjazna. Nie można jednak zapominać, że ten szeroki strumień informacji powoduje również ogromny chaos. Opracowania wiarygodne mieszają się

⁹¹ http://pl.wikipedia.org/wiki/Wolfgang_Amadeusz_Mozart [data dostępu: 20.02.2010].

⁹² <http://www.toya.net.pl/-mozart> [data dostępu: 20.02.2010].

z opracowaniami niefachowymi, zawierającymi często liczne błędy⁹³, a także naruszającymi prawa autorskie. Nagrania amatorskie funkcjonują obok nagrań profesjonalnych. Oprócz specjalistów w sieci udziela się wielu laików czy też pseudospecjalistów, oferujących swoje usługi edukacyjne, porady czy wątpliwej jakości wiedzę. Do zadań nauczyciela muzyki współcześnie doszło jeszcze jedno zatem istotne wyzwanie – uczenie umiejętności selekcji informacji, jak również oceny jej wiarygodności. Temu służą różnego rodzaju metody dydaktyczne, jak również autentyczne doświadczenia muzyczne, własne muzykowanie oraz uczestniczenie w wykonaniach na żywo. Kształtowanie więc odbiorcy krytycznego, świadomego, oznacza również kształtowanie wymagającego i sceptycznego uczestnika społeczności wirtualnej, niezadowolającego się najprostszymi rozwiązaniami.

⁹³ A.R. Brown, dz. cyt., s. 211-212.



Rozwój osobowości, kształtowanie charakteru, wzrost świadomości, rozwój indywidualny, przygotowanie do aktywnego udziału w życiu społecznym, politycznym i kulturalnym – to podstawowe cele polityki pracy wychowawczej nad formowaniem młodego człowieka, wchodzącego, rozpoczynającego swe funkcjonowanie w określonej zbiorowości. W realizacji tego zadania bardzo istotną rolę odgrywa edukacja muzyczna, która wpływa na kształtowanie kultury estetycznej, uczy rozumienia i oceniania zjawisk estetycznych. Oblicze sztuki w naszym codziennym życiu jest faktem (doświadczeniem), z którego nie wszyscy potrafią właściwie korzystać, z którym nie potrafią funkcjonować ani go przeżywać. Konieczne jest zatem przygotowanie młodego człowieka do właściwego odbierania sztuki, do odczytywania i rozumienia uniwersalnego kodu kultury, oceniania i wartościowania.

Zdaniem Ireny Wojnar

odczuwamy dziś i to dość dotkliwie niedosyt wykształcenia opartego na wartościach humanistycznych. Realizacja jest trudna, ale i niezbędna, jeżeli nie mamy „produkować” ludzi kalekich, jednowymiarowych. Potrzebna jest synteza ogólnej wiedzy humanistycznej, prowadząca do umiejętności samodzielnego myślenia, wrażliwych reakcji i rozumienia innych ludzi, zindywidualizowanej strategii bogatego życia, trafnych wyborów. Potrzebna jest zdolność do rozumienia świata, innych ludzi, samego siebie. Ale rozumienie osiąga się wyłącznie na drodze erudycji. Wynika ono z „przekładania”

wartości na jakość życia człowieka. Taki powinien być generalny sens kształcenia ogólnego. Stanowi ono inwestycję w swoistą i niepowtarzalną „tkankę ludzką”¹.

Poprawnie prowadzona edukacja muzyczna w szkołach, stanowiąca istotną część wychowania estetycznego, a także ogniwo kształcenia ogólnego, daje wiele ważnych efektów wychowawczo-estetycznych.

W latach 80. i 90. podkreślało się znaczenie szkolnictwa ogólnokształcącego w powszechnym wychowaniu muzycznym. W obecnych warunkach kulturalnych szkoła, w sensie roli, jaką pełni w upowszechnianiu muzyki, jest dość kontrowersyjna. Z jednej strony bowiem obserwować można autorytatywne oddziaływanie na kształtowanie zainteresowań, gustów i poczucia wartości, z drugiej zaś na społeczeństwo ogromny wpływ mają środki masowego przekazu. W rezultacie więc następuje zderzenie sztywnego, apriorycznego stanowiska, nakazującego preferować kulturę artystyczną często „na wiarę”, z w pewnym stopniu bezwarunkowością odruchów reakcji muzycznych, nieświadomych oczekiwań, wykształconych przez lata gustów muzycznych.

Trzeba przyznać, że zawodowe artystyczne środowiska, w tym muzyczne, nie włączyły się aktywnie w problemy wychowania muzycznego. Szkoła, choć w niewielkim stopniu, posiada jednak teoretyczne możliwości systematycznego, profesjonalnego działania kształcącego-estetycznego, może zapewnić dobre lekcje muzyki prowadzone według skutecznej koncepcji przez kompetentnych nauczycieli. Niestety, zmniejszony czas poświęcony na realizację tego przedmiotu, brak powszechnej świadomości skutecznego oddziaływania muzyki nie tylko na rozwój kulturalny, ale na ogólny rozwój (intelektualny, społeczny, a przy rozważaniu elementów ruchu przy muzyce także fizyczny), brak bazy dydaktycznej, trudności we wprowadzaniu

¹ I. Wojnar, *O wizję edukacji, o wizję człowieka...*, „Edukacja” 1999, nr 3, s. 57.

nowych koncepcji do szkół, marginesowe traktowanie przedmiotu muzyka – wszystkie te czynniki prowadzą do umniejszania roli edukacji muzycznej, spychania jej na peryferie edukacji, co, oczywiście, nie może budzić entuzjazmu. Dodać należy ponadto niewłaściwe kształcenie nauczycieli, brak przygotowania ich do skutecznej pracy pedagogicznej, brak – co wskazywano w niniejszej książce – świadomości adeptów ich przyszłej drogi zawodowej. Mimo tego jednak nie odrzuca się w Polsce potrzeby edukacji muzycznej, panuje przekonanie – nasilające się szczególnie obecnie, gdy zaobserwować można wśród niektórych rodziców tendencję do zapewniania własnym dzieciom możliwie największej ilości różnorodnych form aktywności – o potrzebie wszechstronnego kształcenia dzieci i młodzieży, w tym także kształcenia kulturalnego.

Od wielu lat w polskiej edukacji muzycznej poszukuje się skutecznych rozwiązań. Obecna koncepcja oparta jest na zweryfikowanych światowych systemach (m.in. E.J. Dalcroze'a, Z. Kodaly'ego, C. Orffa, E.E. Gordona, S. Suzuki i in.). Jej pluralizm odnosi się do różnych aspektów kształcenia form i sposobów kontaktu z muzyką. W pracy artystyczno-dydaktycznej proponuje się formy zintegrowanej percepcji sztuki, między innymi dzieł muzycznych, plastycznych i literackich z przekazem bogatej wiedzy o sztuce. Elementarne zakresy treści edukacji muzycznej realizowane są między innymi w młodzieżowych domach kultury, niektórych organizacjach młodzieżowych i świetlicach (uczestniczy w nich jednak za mało osób). Edukacja artystyczna obejmuje też instytucje artystyczne, jak: filharmonia, teatr, muzeum, ognisko muzyczne, szkolnictwo profesjonalne, a także udział w festiwalach, konkursach, olimpiadach, warsztatach i projektach. Niepokojące przy tym jest jednak, że kształcenia muzycznego – specyficznego wszakże, bo polegającego między innymi na tym, że już od najmłodszych lat powinno się kształcić i rozwijać zdolności i umiejętności muzyczne – nie traktuje się poważnie jako

istotnego ogniw edukacji i wychowania. Po 10. roku życia jest zaś na to za późno².

Wielość form artystycznych może być bowiem przyjmowana przez odbiorców równie dobrze powierzchownie, zwłaszcza przez odbiorców najmłodszych. Należy zatem podkreślać walory fundamentalnych podstaw kształcenia artystycznego w różnych dziedzinach sztuki. Należy też, podkreślając walory kształcenia artystycznego w różnych dziedzinach sztuki, zapewnić nie tylko kontakt z nią, ale i zadbać o jakość tego kontaktu, poziom i profesjonalizm podmiotów kształcenia estetycznego, a więc przede wszystkim nauczycieli.

Obecna koncepcja programowa (z 2008 r.) jest może i atrakcyjna, ale trudna w realizacji, głównie ze względu na system kształcenia nauczycieli-specjalistów czy realia szkolne. Rozwój techniki, sytuacja ekonomiczna, potrzeba niesienia wartości estetycznych sprawiły, że nauczyciel zmuszony jest do samodoskonalenia, umiejętnego korzystania z elektronicznych środków masowego przekazu, a znajomość szeregu muzyczno-teoretycznych dyscyplin, dyrygowanie zespołami, śpiew i gra na instrumencie już nie wystarczają, co więcej, często profil kształcenia w tych dziedzinach jest niewłaściwy, nastawiony nie na kształcenie nauczyciela-dyrygenta czy nauczyciela-instrumentalisty, a artysty, co nie ma ani nic wspólnego z celem studiów, ani z zawodem wykonywanym w przyszłości, a tym bardziej ni jak się ma do rzeczywistości szkolnej. Nauczyciel edukacji muzycznej w obecnych czasach

² M.in. E. Klimas-Kuchtowa, *Rozwijanie motywacji do kontaktów z muzyką podczas wychowania muzycznego*, [w:] *Wychowanie muzyczne. Stan badań a praktyka edukacyjna*, red. A. Białkowski, Lublin 1995; E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, Bydgoszcz 1999; M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989; *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990; B. Kamińska, *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Warszawa 1997; W.A. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Kraków 1997; M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn 2001; M. Kisiel, *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Katowice 2005.

to w szerokim znaczeniu animator kultury, pełniący wiele znaczących ról. Przy pisaniu tej książki zadawano sobie więc pytanie, czy jest on w stanie udźwignąć ten ciężar?

Zdaniem Anny Pękali

systemy kształcenia nauczycieli muzyki z punktu widzenia przygotowania absolwentów i wymagań, jakie stawia się przed wychowaniem muzycznym muszą uwzględniać:

1. strukturę systemu oświatowego jako całości, jego tradycji rangi, jaką w społeczeństwie ma i mieć powinno wychowanie muzyczne,
2. uwzględnianie warunków i możliwości zatrudnienia, nie lekceważąc względów merytorycznych kształcenia,
3. przygotowanie do prowadzenia działalności artystyczno-pedagogicznej i organizowania różnych form aktywności muzycznej,
4. organizowanie szerokiego frontu praktyki w szkole i poza nią,
5. dbałość o uzupełnianie wykształcenia w systemach kursów, studiów podyplomowych, seminariów naukowo-pedagogicznych itp.³

Wychodząc naprzeciw potrzebom kulturalnego, estetycznego rozwoju i życia, współczesnych oczekiwań i postulatów, opracowano założenia programowe edukacji kulturalnej⁴. Należy przyznać, że oferta standardów jest bogata, merytoryczna i ciekawa, pozostaje jednak pytanie, jak z nią dotrzeć do osób odpowiedzialnych za ich praktyczne wdrożenie? Czy już mamy przygotowane koncepcje kształcenia przyszłych nauczycieli czy instruktorów? W procesie edukacji artystycznej studentów wyższych uczelni corocznie obcinane są godziny w ramach oszczędności. Jest to wyzwanie wieloletnie dla polityków oświaty, rządu i samorządów, ale i osób na wyższych uczelniach decydujących o profilu kształcenia studentów.

Pomimo tak trudnej sytuacji kulturalnej, czy raczej sytuacji nie-sprzyjającej wychowaniu estetycznemu, odpowiedzialny nauczyciel

³ A. Pękala, *Idee wychowania muzycznego w polskiej myśli pedagogicznej*, Częstochowa 2001, s. 112-113.

⁴ A. Białkowski, *Standardy edukacji kulturalnej*, Warszawa 2008.

muzyki może sprawdzać się w roli edukatora kulturalnego (środowisko szkolne i pozaszkolne), wychowawcy, terapeuty, transmittera tradycji kulturalnych, innowatora, profesjonalisty-mistrza i społecznika.

Książka ukazuje wybrane aspekty specjalistycznych działań współczesnego nauczyciela muzyki. Analizowana fachowa literatura i wskazania badawcze ukazują obraz specyfiki trudnego, specjalistycznego zawodu, którego uczymy się od najmłodszych lat choćby poprzez poznawanie tajników elementarnej gry na instrumencie, kształcenie umiejętności wokalnych, ruchowych i percepcyjnych. Proces taki trwa kilkanaście lat zanim kandydat na nauczyciela będzie gotowy do zawodu, a następnie trwa jego okrzepnięcie, utrwalanie i szlifowanie swoich umiejętności do końca życia, aby służyć innym. Innymi słowy i mniej naukowo – nauczyciel zawsze jest gotowy do prowadzenia przez ciekawą drogę do muzyki, a przy tym sam w tej drodze nieustannie się rozwija. W publikacji podkreślam znaczącą i bardzo wartościową funkcję nauczyciela muzyki, trudną do pełnienia w obecnej sytuacji szkolnej, środowiskowej, ekonomicznej i, ze zdrowotnego punktu widzenia, prozdrowotnej. Nauczyciel muzyki niesie ze sobą duchowe i profesjonalne przesłanie niezbędne do krzewienia kultury muzycznej jednostki i grupy społecznej.

Zasadniczy problem monografii dotyczy pytania o miejsce nauczyciela i przedmiotu przezeń wykładanego w edukacji i w przestrzeni kulturalnej społeczeństwa. Na odpowiedź składa się wiele pytań szczegółowych, z których pierwsze dotyczy **ról podejmowanych przez nauczyciela**, przypisywanych mu w systemie oświaty, procesie wychowawczym przez rodziców i społeczeństwo. Role te można w celu podsumowania ująć w cztery zasadnicze grupy:

1. **Edukacyjna**, mająca niejako trzy wymiary:

– **nauczyciel-transmitter**: osoba przekazująca wiedzę, informacje, treści programowe; nauczyciel występuje w tej roli jako profesjonalista, osoba dysponująca wiedzą specjalistyczną, którą stopniowo

dostarcza uczniom-studentom za pośrednictwem różnych metod dydaktycznych;

– **nauczyciel samodoskonalący się:** osoba ucząca się, stale rozwijająca, pogłębiająca wiedzę, doskonaląca umiejętności, wyrabiająca nowe umiejętności, ucząca się z własnej praktyki (i nie tylko) i codziennych doświadczeń; nauczyciel jako osoba awansująca zawodowo;

– **nauczyciel-innowator:** osoba poszukująca nowych rozwiązań, świeżego, oryginalnego podejścia, twórca ścieżek edukacyjnych, twórca metod dydaktycznych; w tej roli jawi się nauczyciel także jako ogniwo udoskonalania procesu edukacji, jako nauczyciel pokoleń, przykład, wzór tworzący tradycję, kulturę edukacyjną, dzielący się doświadczeniami.

2. Wychowawcza, w której nauczyciel występuje jako osoba kształtująca postawy, wspierająca rozwój psychofizyczny. Niewątpliwie bowiem nauczyciel – obok rodziny i instytucji – funkcjonuje jako ogniwo procesu rozwoju uczniów. Stanowić może wzór, przykład do naśladowania, autorytet. Jest osobą kształtującą umiejętności funkcjonowania, współżycia i współdziałania w społeczności. Rola wychowawcza, oprócz aspektu indywidualnego, ma również wymiary szersze, ważne z punktu widzenia zbiorowości:

– **aspekt społeczny** – transmitter treści społecznych, postaw, wzorców, kontrolujący interakcje, będący katalizatorem zachowań skrajnych, postaw niepożądanych; nauczyciel występuje jako ogniwo relacji z rodzicami, jako dostarczyciel spostrzeżeń, wniosków, jako wychowawca i doradca rodziców;

– **aspekt kulturowo-historyczny** – osoba przekazująca dziedzictwo, tradycję, wiedzę o własnej kulturze, historii, kształtująca postawy patriotyczne, świadomość narodową.

3. Terapeutyczna, w której nauczyciel jawi się jako swoisty „lekarz” społeczny, zauważający sytuacje dysfunkcji w życiu społeczności,

diagnostujący je i leczący. Do pewnego stopnia nauczyciel bowiem występuje w roli psychologa, osoby pomagającej rozwiązywać problemy. W książce wskazano, że wobec wyzwań współczesności – gwałtownie przyspieszającego tempa życia, stresu generowanego niemal powszechnie – ta rola nauczyciela nabiera szczególnego znaczenia. Dziedzina, którą się zajmuje – muzyka – może bowiem stać się swoistym katalizatorem, okazją i narzędziem ekspresji, relaksu, odreagowania, przywrócenia równowagi, zmniejszenia stresu. Dodac należy przy tym, że nauczyciel w roli terapeuty występuje w relacjach podmiotowych nie tylko z uczniem/uczniemi, ale także wobec innych nauczycieli i samego siebie.

4. Społeczna, odnosząca się do miejsca i funkcjonowania nauczyciela w określonej zbiorowości. Nauczyciel występuje bowiem jako jednostka społeczna, komórka, ogniwo, element społeczności, poczynając od lokalnej. Jest ponadto – a przynajmniej powinien być – autorytetem, osobą wykonującą zawód wymagający ludzkiego zaufania. Z punktu widzenia ciągłości rozwoju społeczeństwa powierzono mu zadanie szczególnie ważne i delikatne – edukację i wychowanie nowych członków zbiorowości. Wspomnieć również należy o wymiarze środowiskowym tej roli – o nauczycielu jako elemencie społeczności pedagogicznej, który wchodzi w interakcje z innymi nauczycielami z własnego miejsca pracy i spoza niego, uczestnicząc w grupach zawodowych, grupach rozwojowych, dokształcając się, będąc członkiem związku zawodowego czy po prostu spotykając się z innymi pedagogami w codziennej pracy.

Na tle tych rozważań nasuwa się pytanie: w czym tkwią specyficzne cechy pracy nauczyciela przedmiotów artystycznych? Nauczyciel przedmiotów artystycznych jest nie tylko teoretykiem, ale i praktykiem (muzykiem, plastykiem, jeśli nie czynnym artystycznie, to mającym kontakt z praktyką artystyczną). Musi posiadać nie tylko wiedzę specjalistyczną, ale i odpowiednie umiejętności, doświadczenia

artystyczne. Nadto konieczne jest, oczywiście, przygotowanie pedagogiczne, praktyka dydaktyczna. Nauczyciel przedmiotów artystycznych prowadzi zajęcia dużo mniej sformalizowane. Oznacza to, po pierwsze, że wchodzi w częstsze i silniejsze interakcje z uczniami. Po drugie, może w sposób niezwykle elastyczny przekazywać wiedzę, rozwijać umiejętności, a także wychowywać. Zajęcia z przedmiotów artystycznych mają charakter zbliżony do modelu warsztatowego, wymagają otwartości, kreatywności, tolerancji, do pewnego stopnia także spontaniczności, a z punktu widzenia kompetencji – wiedzy i umiejętności na tyle pewnych, by nauczyciel mógł ów dynamiczny, nieprzewidywalny proces kontrolować. Po trzecie wreszcie, nauczyciel przedmiotów artystycznych ma możliwość łączenia różnych dziedzin wiedzy, efektywnego wychowawczo i edukacyjnie łączenia różnych treści programowych, współdziałania z innymi nauczycielami.

Rola transmitera wartości kulturowych, będąca jedną z podstawowych ról nauczyciela muzyki, jawi się jako kluczowa z punktu widzenia edukacji kulturalnej i procesu ukulturalniania uczniów. Stawiane są mu określone zadania:

- przekazywanie informacji na temat kultury – wiedzy na temat epok, stylów, zachowań, postaw społecznych, ewolucji tychże, wiedzy na temat różnych kultur, nurtów kultury, przeciwstawnych postaw, zbiorów poglądów estetycznych;

- kształtowanie postawy otwartej, tolerancyjnej – jego zadaniem nie jest wykształcenie odbiorcy jednego (jedynego) nurtu kultury, a wykształcenie osoby świadomie wybierającej, życzliwie, choć krytycznie oceniającej; sam nauczyciel stanowić powinien wzorzec poszukiwania, rozwijania siebie i swoich gustów;

- nauczyciel jako informator o kulturze lokalnej, narodowej i dziedzictwie światowym nie tylko z szeroko rozumianej sztuki, ale również ze sfery społecznej.

Niezwykle rzadko – w literaturze i procesie kształcenia akade-

mickiego nauczycieli – podkreśla się, bardzo ważną ze społecznego punktu widzenia, wychowawczą rolę nauczyciela muzyki. Wymaga ona wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, ale również praktyki i doświadczeń, lista zadań jest bowiem bardzo długa:

1. stwarzanie warunków wspomagających rozwój ucznia, proces jego uczenia się oraz przygotowania do funkcjonowania w rodzinie i społeczeństwie;

2. zagwarantowanie uczniom i rodzicom wszechstronnej informacji na temat wymagań stawianych przez szkołę, podejmowanych działań oraz osiągnięć uczniów;

3. wnikliwe rozpoznanie środowiska rodzinnego wychowanków poprzez obserwację ucznia, kontakty z rodzicami w szkole i w domu ucznia, zbiorowe spotkania z rodzicami;

4. zapoznanie na początku roku z wewnątrzszkolnym systemem oceniania i kryteriami wystawiania ocen z zachowania;

5. rozpoznanie osobowości, zainteresowań, zdolności i potrzeb uczniów oraz pozycji poszczególnych wychowanków w zespole klasowym, kontynuowane zapewnieniem uczniowi bezpieczeństwa i otoczeniem indywidualną opieką we współpracy z innymi nauczycielami;

6. kształtowanie postawy poszanowania odrębności przekonań i poglądów, odpowiedzialności i samodzielności prowadzących do wypracowania właściwych stosunków interpersonalnych w klasie;

7. bieżące rozwiązywanie problemów wychowawczych, umiejętne nagradzanie i karanie;

8. podejmowanie działań wobec uczniów mających problemy z nauką i odpowiednim zachowaniem się oraz dokumentowanie tych działań;

9. występowanie w roli rzecznika praw ucznia w jego relacjach z innymi pracownikami szkoły;

10. współpraca z pedagogiem szkolnym, pielęgniarką, opiekunami świetlicy, poradnią psychologiczno-pedagogiczną;

11. planowanie i realizacja zadań wychowawczych przez odpowiednią tematykę lekcji wychowawczych i spotkań z rodzicami;

12. pogłębianie wiedzy dotyczącej swojej osoby, wzbogacanie warsztatu pracy, a przede wszystkim metod wychowawczych;

13. przedstawianie sprawozdań z realizacji swoich zadań wychowawczych radzie pedagogicznej.

Podkreślona została powyżej terapeutyczna rola pracy nauczyciela muzyki. Powstaje pytanie: czy i jak odnajduję się w roli terapeuty czy doradcy? Jaksądzę, nie ma innego wyjścia, biorąc pod uwagę wymagania indywidualnej pracy pedagogicznej, a także współczesne warunki rozwoju uczniów. Musi jednak aktualizować, pogłębiać cały czas swoją wiedzę z psychologii i pedagogiki. Poszerza się bowiem grupa uczniów o specyficznych potrzebach edukacyjnych (a spora grupa jest niezdiagnozowana), wymagających zindywidualizowanego podejścia nauczyciela i innych metod pracy – i tu rola nauczyciela muzyki czy plastyki zyskuje na znaczeniu. Poprzez tworzenie i różnorodną ekspresję artystyczną pozwala się bowiem uczniowi zaistnieć pozytywnie w grupie klasowej, można pomóc mu zaspokoić potrzebę akceptacji, ekspresji, kreatywności, współdziałania. Pamiętać jednak należy, że, oczywiście, żaden nauczyciel nie zastąpi psychologa i fachowca, ale może i powinien pełnić tu rolę wspierającą ucznia w rozwoju.

Wszystkie formy wychowania muzycznego pozwalają na wyzwolenie pozytywnych emocji – niekiedy z mniejszym lub większym natężeniem. Szczególnie korzystne są formy wykorzystujące kreatywność w praktyce muzycznej – improwizacje śpiewane i grane. Następne w kolejności jest muzykowanie grupowe, pozwalające na nawiązywanie więzi z uczniami i pomiędzy uczniami, budowanie wzajemnej akceptacji, tolerancji, uczące otwartości na różnice, współdziałania, zawierania kompromisów i asertywności. Ponadto słuchanie i wykonawstwo muzyczne mogą przyczynić się do obniżenia napięcia, rozluźnienia, zrelaksowania. Umiejętne wykorzystanie walorów edukacji

muzycznej czyni z niej niezwykle wartościowe narzędzie nie tylko w procesie kształcenia ogólnego i wychowania, ale także terapii.

Jak więc przygotować ucznia do wyrażania ekspresji artystycznej? Poprzez grupowe muzykowanie, zajęcia praktyczne wspomagające spontaniczność, swobodne, bez ścisłego scenariusza, dokładnego planu. Ważna jest naturalność w wyrażaniu ekspresji, nieocenianie według obiektywnego systemu umiejętności muzycznych, tworzenie atmosfery sprzyjającej pozytywnym próbom kreatywnym, poszukiwaniu, eksperymentowaniu. Należy ponadto zachęcać do własnej ekspresji, także poprzez dużą liczbę zajęć o charakterze kreatywnym, twórczym – przez improwizację, tworzenie muzyki, amatorskie muzykowanie – jako wzorce, modele pokazujące, że ekspresja artystyczna jest dostępna, łatwa i naturalna. Istotną rolę odgrywa animacja kulturalna, organizacja działań muzycznych, wspólnych wyjść/wyjazdów do instytucji kultury, na różnorodne wydarzenia artystyczne, a także zajęcia pozalekcyjne w szkole – zespoły muzyczne, nie tylko chóry, ale również amatorskie zespoły instrumentalne. Celem tych wszystkich czynności jest uczenie świadomego uczestnictwa w kulturze, świadomej percepcji, odbierania ekspresji wykonawców, a także współtworzenia szeroko rozumianego świata kultury.

Pytanie o kompetencje, jakie powinien mieć wobec tak zarysowanych ról i zadań nauczyciel muzyki, wydaje się naturalnym podsumowaniem rozważań. Schematycznie można ująć je w następujących czterech punktach:

1. przygotowanie specjalistyczne – wiedza i umiejętności muzyczne, teoria i praktyka, niezbędne zetknięcie z praktyką artystyczną;
2. przygotowanie ogólnopedagogiczne – wiedza z pedagogiczna i psychologiczna, znajomość prawidłowości rozwoju psychofizycznego dzieci, umiejętność kierowania ich rozwojem, zaspokajania potrzeb, stosowania odpowiedniego systemu zachęt i kar; zdolność diagnozowania problemów wychowawczych, rozwojowych, psychologicznych i dobierania odpowiednich metod pracy;

3. przygotowanie ogólnohumanistyczne – wiedza z dziedziny estetyki, filozofii, sztuki, szeroko rozumianej kultury, jej różnych nurtów; konieczność poszerzania horyzontów i podążania za dokonującymi się zmianami;

4. cechy i umiejętności: otwartość, tolerancja, wyrozumiałość, cierpliwość, konsekwencja, umiejętność podejmowania decyzji, swoboda, pewność własnych umiejętności i posiadanej wiedzy (ale bez zaciętrzewienia – umiejętność przyznania się do błędu), pasja.

Optymistyczną wizję przyszłości kreśli Kazimierz Obuchowski, który sądzi, że

w ramach cywilizacji współczesnej powstają warunki do tego, aby twórczy sposób uczestnictwa w życiu społecznym stał się dla tego życia typowy, aby jednostka ludzka nie musiała ograniczać swoich potencjałów rozwojowych w zamian za akceptację jej społecznego istnienia. Jest szansa na zbieżność interesów socjalnych i interesów osobistych [...]. Istota zmian tkwi w podmiocie, który jest nim, tylko będąc w kulturze i będąc niezależnym od niej⁵.

Leon Markiewicz wskazuje zaś na odpowiedzialność ciążącą na środowisku nauczycieli:

Nie bez winy wobec postępującego „skażenia ekosfery muzycznej” wokół dzieci i młodzieży przez mass media pozostajemy i my – działacze muzyczni, wychowawcy, kierownicy instytucji kształcenia nauczycieli muzyki wszystkich szczebli, wreszcie sami nauczyciele – że przyglądamy się temu skażeniu dość obojętnie, zamiast aktywnej ingerencji bezpośrednio, w postaci indywidualnych listów do radia i telewizji, polemik publicystycznych czy wreszcie w postaci instytucjonalnego domagania się traktowania młodzieży szkolnej jako podmiotu, jako populacji, wobec której mamy zobowiązania w zakresie zarówno przekazywania wyższych wartości wiedzy, jak i kształcenia wrażliwości estetycznej, smaku i gustów wyższego rzędu⁶.

⁵ K. Obuchowski, *Człowiek emocjonalny*, Warszawa 1993, s. 37.

⁶ L. Markiewicz, *Wychowanie muzyczne w szkole*, [w:] *Edukacja muzyczna. Tożsamość i praktyka*, red. A. Białkowski, Lublin 2006, s. 68.

Wniosek z rozważań zawartych w niniejszej pracy, i z rozważań wielu przywoływanych tu autorów i badań, płynie jeden – wszelkie reformy, podnoszenie poziomu i jakości edukacji powinno się zaczynać od właściwego kształcenia nauczycieli.



25459/II



Wydawnictwa zwarte

- ABELES H.F., HOFFER CH.R., KLOTMAN R.H., *Foundations of Music Education*, New York-London 1984.
- ADAMSKI A., *Percepcja muzyki, jej wymiar w sztuce i psychologii kwantowej*, Bielsko-Biała 2008.
- AKTYWNOŚĆ artystyczna i emocjonalność dzieci w wieku 4-12 lat, red. W.A. Sacher, Kraków 2001.
- AKTYWNOŚĆ twórcza dzieci i młodzieży, red. S. Popek, Warszawa 1988.
- ALEKSANDROWICZ J., Cwynar S., *Relaks*, Warszawa 1966.
- ARENDS I.R., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1995.
- ARSKA-KARYŁOWSKA B., *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci za pomocą modelowania*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1982.
- ARTETERAPIA, red. A. Gmitrowicz, W. Karolak, Łódź 2000.
- BADOWSKA A., Mazurek O., Olinkiewicz E., Otolńska R., *Inspiracje, pomysły. Książka pomocnicza dla twórczego nauczyciela*, Wrocław 2002.
- BAŁACHOWSKA J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa 2009.
- BANACH C., *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Toruń 1997.
- BANACH M., *Edukacyjne aspekty pracy amatorskich zespołów folklorystycznych*, Kraków 2002.
- BANASZAK G., *Formy współczesnej kultury muzycznej*, Warszawa 1991.
- BAŃKA A., *Czynniki wypalenia się zawodowego u pracowników zajmujących się pomaganiem ludziom*, Poznań 1992.
- BARAŃSKI C., *Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli*, Warszawa 1986.
- BAUMAN Z., *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.
- BIAŁKOWSKI A., *Dylematy współczesnej edukacji muzycznej*, [w:] *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002.

- BIAŁKOWSKI A., *Edukacja muzyczna jako dyskurs*, [w:] *Sacrum – sztuka – edukacja – wychowywanie*, red. W.A. Sacher, Kraków 2006.
- BIELAWSKI L., *Tradycje ludowe w kulturze muzycznej*, Warszawa 1999.
- BISSINGER-ĆWIERZ U., *Muzyczna pedagogika zabaw w pracy z grupą*, Lublin 2002.
- BISSINGER-ĆWIERZ U., Hoffman Z., *Aktywne działania przez sztukę. Chopińskie inspiracje muzyczne*, Lublin 1999.
- BLIŻEJ muzyki, bliżej człowieka, red. A. Białkowski, B. Smoleńska-Zielińska, Lublin 2002.
- BŁASZCZYK K., *Szkoła wobec zmian (1999-2003)*, Toruń 2007.
- BOGDANOWICZ M., *Ruch i piosenka dla najmłodszych*, Gdańsk 2001.
- BONNA B., *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci: zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2005.
- BONNA B., *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia muzycznego według teorii Edwina E. Gordona*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002.
- BONNA B., MICHALSKI A., SZUBERTOWSKA E., *Wybrane problemy edukacji muzycznej*, Bydgoszcz 2005.
- BORECKA I., *Biblioterapia*, Gorzów Wielkopolski 2002.
- BORECKA I., Widerowska I., Walczak J., Wilanowska E., *Drama i arteterapia w szkole*, Wałbrzych 2005.
- BORKOWSKI J., *Radzenie sobie ze stresem a poczucie tożsamości*, Warszawa 2001.
- BOWMAN W., *Music Education in Nihilistic Times*, [w:] *Music Education for the New Millennium. Theory and Practice Futures for Music Teaching and Learning*, red. D.K. Lines, Oxford 2005.
- BROSZKIEWICZ B., JAREK J., *Warsztaty edukacji teatralnej – teatr dziecięcy*, Wrocław 2001.
- BROWN A.R., *Computers in Music Education. Amplifying Musicality*, New York-London 2007.
- BRUDNIK E., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2002.
- BRUDNIK E., MOSZYŃSKA A., OWCZARSKA B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2000.
- BRZOWSKA-KUCZKIEWICZ M., *Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika*, Warszawa 1991.
- BUNT L., *Music therapy. An art beyond words*, Hove-New York 1994.
- BUROWSKA Z., *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*, Warszawa 1980.
- BUROWSKA Z., *Wprowadzenie w kulturę muzyczną*, Warszawa 1991.
- BUROWSKA Z., *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, Warszawa 1976.

- BUROWSKA Z., GŁOWACKA E., *Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki*, Kraków 1999.
- BURZYŃSKA H., CZAPLIŃSKA J., *Głos dziecka i jego kształcenie w grupach wczesnoszkolnych*, Olsztyn 1987.
- BZOWSKA L., BZOWSKI M., *Folkowa zabawa. Integracyjne formy polskich tańców ludowych*, Lublin 2002.
- CAMPBELL P.S., *Musician and Teacher. An Orientation to Music Education*, New York 2008.
- CHACIŃSKI J., *Kompetencje nauczyciela muzyki w obliczu przemian kulturowych (dyskurs pomiędzy narodową a wielokulturową koncepcją edukacji muzycznej)*, [w:] *Dokształcanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów estetycznych*, red. V. Przeremska, Łódź 2004.
- CHACIŃSKI J., *Wzory osobowe i kulturowe w powszechnej edukacji muzycznej*, [w:] *Trwale wartości edukacji muzycznej w zmieniającym się świecie*, red. Z. Konaszekiewicz, Warszawa 2003.
- CHACIŃSKI J., CHACIŃSKA K., *Podstawy emisji głosu w procesie kształcenia nauczyciela muzyki*, Słupsk 1999.
- CHOTOMSKA W., *Wszystko gra*, Warszawa 1988.
- CIECHAN Z., *Nauczyciel i twórczość muzyczna uczniów*, Warszawa 1990.
- COLONNA-KASJAN D., *Muzykoterapia i trening relaksacyjny jako metody oddziaływania psychoprophylaktycznego w toku edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2000.
- CYLULKO P., *Doskonalenie słuchu niewidzących i słabowidzących dzieci poprzez działania muzykoterapeutyczne*, [w:] *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2000.
- CYLULKO P., *Tyflomuzykoterapia dzieci. Teoria i praktyka muzykoterapii dzieci z niepełnosprawnością wzrokową*, Wrocław 2004.
- CZAS na wychowanie: główne konteksty i uwarunkowania, red. B. Piątkowska, Wałbrzych 2009.
- CZERPANIAK-WALCZAK M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.
- CZŁOWIEK – muzyka – psychologia, red. W. Jankowski, B. Kamińska, A. Miśkiewicz, Warszawa 2000.
- CZŁOWIEK w sytuacji stresu, red. I. Heszen-Niejodek, I. Ratajczak, Katowice 2000.
- DADAK-KOZICKA J.K., *Folklor sztuką życia. U źródeł antropologii muzyki*, Warszawa 1996.
- DADAK-KOZICKA J.K., *Śpiewajże mi jako umiesz. Muzykowanie w szkole według koncepcji Kodalya*, Warszawa 1992.
- DAHLHAUS C., *Estetyka muzyki*, Warszawa 2007.

- DALCROZE E.J., *Pisma wybrane*, Warszawa 1992.
- DASIEWICZ-TOBIASZ A., KĘPSKA A., *Rytmika w klasie I-III*, Warszawa 1985.
- DAVIS R.A., *Music Education and Cultural Identity*, [w:] *Music Education for the New Millennium. Theory and Practice Futures for Music Teaching and Learning*, red. D.K. Lines, Oxford 2005.
- DAY Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańsk 2004.
- DĄBROWSKA G., *Tańcuje dobrze*, Warszawa 1991.
- DĄBROWSKA M., GRAFCZYŃSKA J., *Zabawy rytmiczne i umuzykalniające dla dzieci*, Warszawa 1974.
- DELIEGE I.I., SLOBODA J., *Origins and Development of Musical Competence*, New York-Tokyo 1996.
- DENEK K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
- DENEK K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Toruń 1994.
- DEWHURST-MADDOCK O., *Terapia dźwiękiem. Jak osiągnąć zdrowie przez muzykę i śpiew*, Białystok 2001.
- DOKSZTAŁCANIE i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów estetycznych, red. V. Przerembska, Łódź 2004.
- DOMAŃSKA-MAĆKOWIAK K., *Chór jako środowisko wychowania do kultury*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002.
- DUBAS E., *Warsztaty przyszłości w naukach o wychowaniu*, Kraków 1997.
- DUDZIKOWA M., *Mit o szkole jako miejsce wszechstronnego rozwoju ucznia*, Kraków 2001.
- DYLAŃ J., *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych studentów do nauczania muzyki w klasach I-III*, Kraków 1992.
- DYLEMATY edukacji artystycznej, t. 1, *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków 2005.
- DYRLICA M., *Uwagi na temat sytuacji wychowania muzycznego u progu reformy oświaty*, [w:] *Studia pedagogiczno-artystyczne*, red., M. Walczak, t. 1, Poznań-Kalisz 2002.
- DZIECKO w kulturze europejskiej, red. M. Knapik, W.A. Sacher, Katowice 2005.
- DZIECKO w świecie muzyki, red. B. Dymara, Kraków 1996.
- DZIEDZIC A., *Teatr i edukacja*, Poznań 2001.
- DZIEDZICTWO kulturowe w regionie, MEN, Warszawa 1995.
- DZIERZGOWSKA I., *Jak uczyć metodami aktywnymi*, Warszawa 2006.
- „DZISIEJSZE CZASY” – edukacja wobec przemian w kulturze współczesnej, red. W. Jakubowski, Kraków 2006.
- ECKLER B., *Relacja mistrz – uczeń: rzecz o inspirowaniu. Kilka uwag na marginesie badań biograficznych*, [w:] *Elitaryzm – mistrz w edukacji*, red. M. Szczepańska, Słupsk 2001.

- EDUKACJA – kultura – media. Wybrane aspekty pedagogiki kultury, muzyki i mediów*, red. W.A. Sacher, A. Wąsiński, Bielsko-Biała 2008.
- EDUKACJA artystyczna a rzeczywistość medialna*, red. R. Ławrowska, B. Muchacka, Kraków 2009.
- EDUKACJA artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, red. L. Katarzyńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002.
- EDUKACJA estetyczna w perspektywie przemian szkoły współczesnej*, red. A. Białkowski, Lublin 1997.
- EDUKACJA humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb oświatowych*, red. J. Kida, Rzeszów 2003.
- EDUKACJA i kultura*, red. J. Grzesiak, Kalisz 2002.
- EDUKACJA i rozwój*, red. A. Jopkiewicz, Kielce 1995.
- EDUKACJA kulturalna dzieci i młodzieży*, red. B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec, Zielona Góra 2000.
- EDUKACJA kulturalna i aktywność artystyczna*, red. D. Jankowski, Poznań 1996.
- EDUKACJA kulturalna w szkole*, red. K. Polak, Kraków 2004.
- EDUKACJA kulturalna. Szkoła i rodzina*, red. D. Jankowski, Kalisz 1993.
- EDUKACJA muzyczna*, red. A. Białkowski, t. 2, Lublin 2006.
- EDUKACJA muzyczna dzieci i młodzieży z uwzględnieniem specyfiki regionu*, red. L. Marzewski, Olsztyn 1998.
- EDUKACJA muzyczna wyzwaniem współczesności*, red. R. Tyrała, Kraków 2006.
- EDUKACJA muzyczna. Tożsamość i praktyka*, red. A. Białkowski, Lublin 2006.
- EDUKACJA nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski, Warszawa 1998.
- EDUKACJA przedszkolna na przełomie tysiącleci. Wybrane zagadnienia*, red. S. Guz, Warszawa 2001.
- EDUKACJA regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, Wrocław 1999.
- EDUKACYJNE inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza 2008.
- EDUKACYJNY aspekt uczestnictwa w kulturze muzycznej*, red. M. Knapik, W.A. Sacher, Bielsko-Biała 2007.
- EKSPRESJA twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala, Katowice 2004.
- EMISJA głosu*, red. Z. Pawłowski, Warszawa 2008.
- EMISJA głosu nauczyciela. Wybrane zagadnienia*, red. M. Przybysz-Piwko, Warszawa 2006.
- ENCYKLOPEDIA kultury i polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, red. A. Kłoskowska, Wrocław 1991.

- ENCYKLOPEDIA muzyki, red. A. Chodkowski, Warszawa 1995.
- ENCYKLOPEDIA pedagogiczna, red. W. Pomykała, Warszawa 1993.
- ENCYKLOPEDIA pedagogiczna XXI wieku, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
- ENCYKLOPEDIA pedagogiczna XXI wieku, t. 7, red. T. Pilch, Warszawa 2008.
- EUROPA – integracja – sztuka. Tematyczna koncepcja pracy edukacyjno-terapeutycznej środkami artystycznymi, red. M. Knapik, W.A. Sacher, Bielsko-Biała 2007.
- EWALUACJA i innowacje w edukacji: samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu, red. J. Grzesiak, Kalisz-Konin 2009.
- EWOLUCJA tożsamości pedagogiki, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.
- FENGLER J., Pomaganie męczy, Gdańsk 2001.
- FERENZ K., Funkcje sztuki w różnych koncepcjach edukacyjnych, [w:] *Terapia sztuką w edukacji*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2004.
- FERENZ K., Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory, Zielona Góra 2003.
- FERENZ K., Patriotyzm i europejskość jako fundamentalne wartości w kształtowaniu nowego obywatela, [w:] *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*, red. A. Szerłaż, Kraków 2005.
- FERENZ K., Poznawanie wartości i sposoby ich realizacji jako droga nabywania kompetencji kulturowej, [w:] *Edukacja w społeczeństwie obywatelskim*, red. J. Żebrowski, Gdańsk 1995.
- FERENZ K., Społeczne i indywidualne wymiary edukacji artystycznej, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002.
- FERENZ K., Społeczne konteksty fundamentalnej edukacji kulturalnej, [w:] *Edukacja i kultura*, red. J. Grzesiak, Kalisz 2002.
- FERENZ K., Wartości przekazywane dzieciom w procesie edukacji w deklaracjach nauczycieli, [w:] *Edukacja i rozwój. Jaka szkoła? Jaki nauczyciel? Jakie wychowanie?*, red. A. Jopkiewicz, Kielce 1995.
- FERENZ K., *Wprowadzanie dzieci w kulturę*, Wrocław 1995.
- FERENZ K., *Wstęp. Istota edukacji kulturalnej. Szczególny sens edukacji artystycznej*, [w:] *Standardy edukacji kulturalnej*, red. A. Białkowski, Warszawa 2008.
- FLAMING P., *Wizualizacja zmiany*, Poznań 2001.
- FLETCHER P., *Education and Music*, New York 1987.
- FOLEY E., *Zakočaj się w życiu*, Łódź 2003.
- FOLKLOR – edukacja, sztuka, terapia, red. M. Knapik, A. Łobos, Bielsko-Biała 2009.
- FOLKLOR i folkloryzm w edukacji i wychowaniu, red. H. Danel-Bohrzyk, J. Uchyła-Zroski, Katowice 2003.
- FONTANA D., *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań 1995.
- FRĄCZKOWIAK M., Nowak B., *Improwizacje, gry dramatyczne metodą rozwi-*

- jania twórczej aktywności muzycznej, [w:] *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*, red. H. Sowińska, Poznań 1993.
- FROŁOWICZ E., *Aktywny uczeń w świecie muzyki*, Gdańsk 2008.
- FUBINI E., *Historia estetyki muzycznej*, Kraków 1997.
- FYK J., *Pedagogiczne i społeczne aspekty rozwoju dziecka w świetle metody Shinhichi Suzuki*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002.
- GALIŃSKA E., *Muzykoterapia*, [w:] *Encyklopedia muzyki*, red. A. Chódkowski, Warszawa 1995.
- GAŁAŚ M., *Wartość kultury w epoce współczesnej*, Toruń 2000.
- GAŁĘSKA-TRITT J., *Dzieci lubią śpiewać, a my razem z nimi!*, Poznań 2007.
- GAŁĘSKA-TRITT J., *Kształcenie głosu dziecka w śpiewie zespołowym*, Warszawa 1985.
- GAWROŃSKA M., *Podstawy wymowy i impostacji głosu*, Wrocław 2001.
- GAWRYŁKIEWICZ M., *Melobajka – forma integrująca muzykę z literaturą, plastyką a kształtowanie pozytywnego stosunku do muzyki i umiejętności aktywnego jej słuchania u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2000.
- GĄSIENICA-SZOSTAK A., *Muzykoterapia w rehabilitacji i profilaktyce*, Warszawa 2003.
- GERSE A., KING N., *Drama. Tworzenie opowieści w edukacji*, Warszawa 1999.
- GLĄDYZEWSKA-CYLULKO J., *Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych poprzez wizualizację i inne techniki arteterapii*, Kraków 2007.
- GNITECKI J., *Supernauczanie. Perspektywy nowej edukacji*, Poznań 1997.
- GNITECKI J., *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996.
- GOGOL-DROŻNIAKIEWICZ B., *Działalność społeczno-wychowawcza nauczycieli wychowania muzycznego w pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej*, Bydgoszcz 1993.
- GORDON E.E., *Learning Sequences in Music: Skill, Content and Patterns*, Chicago 1984.
- GORDON E.E., *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, Bydgoszcz 1999.
- GORDON E.E., *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*, Kraków 1997.
- GORDON E.E., WOODS D.G., *Zanurz się w program nauczania muzyki*, Bydgoszcz 1999.
- GORISZOWSKI W., KOWOLIK P., *Metodologiczno-metodyczne problemy wychowania muzycznego w zarzysie*, Kielce 1994.
- GORZECZOWSKA J., KACZURBINA M., *Mało nas, mało nas; polskie dziecięce gry i zabawy ludowe*, Warszawa 1978.
- GOZDECKA R., *Kształcenie nauczycieli muzyki*, [w:] *Bliżej muzyki, bliżej człowieka*, red. A. Białkowski, B. Smoleńska-Zielińska, Lublin 2002.

- GOZDEL-MICHAELIS K., *Supermożliwości twojego organizmu*, Warszawa 1993.
- GÓRNIOK-NAGLIK A., *Sztuka w treściach nauczania – na tropie korelacji i integracji w liceum*, Kraków 2002.
- GÓRNIOK-NAGLIK A., *W dialogu sztuki z edukacją*, Toruń 2007.
- GÓRSKA L., *Wizje zawodu nauczyciela w Polsce u progu trzeciego tysiąclecia*, Szczecin 2000.
- GÓRSKI H., *Zbiór ćwiczeń z emisji głosu*, Kraków 2003.
- GRAD J., *Badania uczestnictwa w kulturze artystycznej w polskiej socjologii kultury*, Poznań 1997.
- GREEN L., *Music, Informal Learning and the School: a New Classroom Pedagogy*, Surrey 2008.
- GRUSIEWICZ M., *Muzyka ludowa w powszechnej edukacji muzycznej*, [w:] *Nowe trendy w edukacji muzycznej*, red. A. Białkowski, Lublin 2005.
- GRZEGORZEWSKA M.K., *Stres w zawodzie nauczyciela*, Kraków 2006.
- GURYCKA A., *Reprezentacja świata w umysłach młodzieży*, Warszawa-Olsztyn 1994.
- GUTMANN J., *Jak sobie radzić ze stresem*, Kielce 2001.
- GUZ S., *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*, Warszawa 1996.
- HALLAM S., *Music Psychology in Education*, London 2006.
- HAMEL P.M., *Przez muzykę do samego siebie. O nowym przeżywaniu muzyki*, Wrocław 1995.
- HAMER H., *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa 1994.
- HARNONCOURT N., *Muzyka mową dźwięków*, Warszawa 1995.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T., *Edukacja – kształcenie – pedagogika*, Kraków 1995.
- HELM J.H., KATZ L.G., *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*, Warszawa 2003.
- HERDTWECK W., *Warsztaty rytmiki dla dzieci*, Kielce 2005.
- HESS P., *Klangschalen für Gesundheit und innere Harmonie*, München 1999.
- HESS P., *Misy dźwiękowe – zastosowanie w życiu codziennym*, Garbicz 2005.
- HIGIENA głosu śpiewaczego*, red. J. Krassowski, Gdańsk 1990.
- HOFFER Ch.R., *Introduction to Music Education*, Ed. 2, Belmont 2002.
- INGARDEN R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987.
- INNOWACJE pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Katarzyńczuk-Mania, Zielona Góra 2000.
- INTEGRUJĄCE wartości muzyki*, red. J.K. Dadak-Kozicka, W. Jankowski, Warszawa-Cieszyn 2002.
- INTERSUBIEKTYWNOŚĆ sztuki w recepcji i tworzeniu. Diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, A. Wąsiński, Bielsko-Biała-Katowice 2009.
- JAKUBOWSKI W., *Edukacja i kultura popularna*, Kraków 2001.

- JAKUBOWSKI W., *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2006.
- JAŁOCHA M., *Tańce świata w terapii – warsztaty terapii tańcem*, [w:] *Metody i formy terapii sztuką*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2005.
- JANKOWSKI A., *Pedagogika praktyczna*, Warszawa 2007.
- JANKOWSKI W., *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty? Wybór prac diagnostycznych, informacyjnych i porównawczych*, Warszawa 2006.
- JANKOWSKI W., ZEMŁA A., *Kształcenie nauczycieli muzyki w wybranych krajach Europy i USA. Raport z badań*, Warszawa 1999.
- JANOSZ B., *Zajęcia muzyczno-rytmiczne w szkole życia*, Warszawa 1993.
- JANOSZ-OLSZOWY A., *Chór jako forma aktywności twórczej i społecznej*, [w:] *Muzyka środkiem wychowania młodych*, red. J. Lach, Z. Nawrocka, M. Popielińska, Bydgoszcz 2001.
- JANOWSKA J., *Rozwijanie umiejętności psychopedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*, Lublin 2002.
- JARKOWSKA A., *Muzyka jako element wychowania w rozwoju osobowym dziecka z niepełnosprawnościami*, Tychy 2004.
- JĄDER M., *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Kraków 2009.
- JĘDRYCKOWSKI J., *Prezentacje multimedialne w pracy nauczyciela*, Zielona Góra 2008.
- JORGENSEN E.R., *The Art of Teaching Music*, Bloomington-Indianapolis 2008.
- JOURDAIN R., *Music the Brain, and Ecstasy: How Music Captures Our Imagination*, [b.m.w.] 1997.
- JÓZEFOWSKI E., *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych*, Łódź 2009.
- JÓZEFOWSKI E., *Jedna z metod edukacji plastycznej*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002.
- JÓZEFOWSKI E., *Książka artystyczna jako obiekt oraz warsztat edukacyjny*, Zielona Góra 1998.
- JÓZEFOWSKI E., *Warsztaty twórcze aktywności plastycznej w pracowni Edukacji twórczej*, [w:] *Metody i formy terapii sztuką*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2005.
- JUNDZIŁ I., *Potrzeby dzieci*, Warszawa 1970.
- JUNDZIŁ I., *Zarys pedagogiki opiekuńczej*, Gdańsk 1979.
- JUTRZYNA E., *Dziecko autystyczne w kręgu muzyki*, [w:] *Wspomaganie rozwoju osób z autyzmem*, red. J. Bleszyński, Kraków 2004.
- JUTRZYNA E., *Edukacja muzyczna i muzykoterapia dzieci niepełnosprawnych w szkole zintegrowanej*, [w:] *Wybrane elementy w procesie edukacji artystycznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2002.
- JUTRZYNA E., *Kompetencje nauczyciela muzyki szkoły specjalnej i integracyjnej*, [w:] *Nauczyciel szkoły specjalnej – szanse i bariery działalności zawodowej*, red. J. Michalski, Warszawa 2002.

- JUTRZYNA E., *Niepełnosprawni w świecie muzyki*, Warszawa 2007.
- JUTRZYNA E., *Terapia muzyką w teorii i praktyce tyflogicznej*, Warszawa 2007.
- JUTRZYNA E., *Wybrane aspekty edukacji i rehabilitacji niepełnosprawnych przez muzykę*, Warszawa 2005.
- KABAT M., *Rozszerzanie kompetencji zawodowych współczesnego nauczyciela*, [w:] *Zachowania zawodowe nauczycieli i ich uwarunkowania*, red. E. Kozioł, E. Kobyłecka, Zielona Góra 2008.
- KABAT-SZYMAŚ M., *Twórcza, refleksyjna aktywność nauczyciela*, Poznań 2001.
- KACZMARKIEWICZ M., *Prasa w edukacji i wychowaniu muzycznym*, [w:] *Powszechna edukacja muzyczna a wyzwania współczesności*, red. A. Białkowski, Lublin 2000.
- KACZOR A., *Edukacja kulturalna wobec aksjologicznych wyzwań społeczności*, [w:] *Wartości i antywartości w kontekście przeobrażeń kultury współczesnej*, red. T. Szkołut, Lublin 1999.
- KACZYŃSKI A., *Repertuar chórów szkolnych*, [w:] *Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność*, red. L. Markiewicz, Katowice 2005.
- KADUSON H., SCHAEFER CH., *Zabawa w psychoterapii*, Gdańsk 2001.
- KAJA B., *Problemy psychologii wychowania*, Bydgoszcz 2001.
- KAJA B., *Zarys terapii dziecka*, Bydgoszcz 2001.
- KALLOS C., *Pedagogika Carla Orffa w działalności Instytutu C. Orffa Uniwersytetu „Mozarteum” w Salzburgu*, [w:] *Kultura – aktywność artystyczna dziecka*, red. B. Muchacka, R. Ławrowska, Kraków 2008.
- KAMIŃSKA B., *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Warszawa 1997.
- KAMIŃSKA B., *Miejsce muzyki w życiu młodzieży*, [w:] *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, red. M. Manturzevska, Warszawa 1999.
- KAPICA G., *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1990.
- KARABAN E., *Wypalenie zawodowe w pracy pedagoga szkolnego*, niepublikowana praca magisterska napisana pod kier. dr L. Kataryńczuk-Manii, Zielona Góra 2008.
- KAROLAK W., *Projekt artystyczny – projekt edukacyjny. Metoda prac projektowej – Międzynarodowy Projekt Artystyczno-Edukacyjny*, [w:] *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1, *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, red. E. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków 2005.
- KAROLAK W., *Twórczość wspomagająca rozwój*, [w:] *Metody i formy terapii sztuką*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2005.
- KAROLAK W., *Warsztat artystyczny miejscem ekspresji twórczej i twórczego samorozwoju*, [w:] *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, Katowice 2004.

- KAROLAK W., *Warsztaty twórcze – warsztaty artystyczne*, Kielce 2005.
- KASSNER K., *RX for technophobia*, [w:] *Teaching music*, red. G. Spruce, London-New York 1996.
- KATARYŃCZUK-MANIA L., *Miejsce wychowania muzycznego w procesie edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży. Funkcje i cele*, [w:] *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*, red. B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbałec, Zielona Góra 2000.
- KATARYŃCZUK-MANIA L., *Audiacja i teoria uczenia dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jako przygotowanie do percepcji muzyki współczesnej (na podstawie założeń Edwina Eliasa Gordona)*, [w:] *Problemy wykonawcze muzyki współczesnej*, red. I. Marciniak, Zielona Góra 1998.
- KATARYŃCZUK-MANIA L., *Edukacja muzyczna na młodszych*, [w:] *Edukacja małego dziecka – refleksje, problemy, doświadczenia*, red. A. Nowak-Łojewska, A. Olczak, A. Soroka-Fedorczuk, Zielona Góra 2009.
- KATARYŃCZUK-MANIA L., *Formy aktywności muzycznej w klasie integracyjnej*, [w:] *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych*, red. E. Jutrzyzna, Warszawa 2003.
- KATARYŃCZUK-MANIA L., *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej w okresie przemian współczesnej humanistyki*, [w:] *Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie*, red. J. Gnitecki, Olsztyn-Poznań 2002.
- KATARYŃCZUK-MANIA L., *Laboratorium dźwiękowe w pracy z dziećmi*, [w:] *Terapia dźwiękiem*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2007.
- KATARYŃCZUK-MANIA L., *Music in the Therapy of Speech Disorders*, [w:] *Environmental Difficulties in Schoolchildren with Speech Disorders*, red. Z. Tarkowski, E.M. Skorek, Kraków 2008.
- KATARYŃCZUK-MANIA L., *Muzyczna aktywność twórcza uczniów*, [w:] *Twórczość dzieci we wczesnej edukacji*, red. M. Magda-Adamowicz, Legnica 2005.
- KATARYŃCZUK-MANIA L., *Muzyczne uroczystości jako forma kulturowego aktywizowania dzieci w wieku przedszkolnym w opinii nauczycieli*, [w:] *Edukacja – kultura – media. Wybrane aspekty pedagogiki kultury, muzyki i mediów*, red. W.A. Sacher, A. Wąsiński, Bielsko-Biała 2008.
- KATARYŃCZUK-MANIA L., *Muzyka w procesie wychowania*, [w:] *Czas na wychowanie: główne konteksty i uwarunkowania*, red. B. Piątkowska, Wałbrzych 2009.
- KATARYŃCZUK-MANIA L., *O potrzebie kształcenia wokalnego dzieci*, [w:] *Profilaktyka i rehabilitacja głosu, mowy*, red. L. Kataryńczuk-Mania, I. Kowalkowska, Zielona Góra 2006.
- KATARYŃCZUK-MANIA L., *Problemy muzycznej aktywności terapeutycznej*, [w:] *Muzyka środkiem wychowania młodych*, red. J. Lach, Z. Nawrocka, M. Popielińska, Bydgoszcz 2001.

- KATARYŃCZUK-MANIA L., *Profil kształcenia studentów wychowania muzycznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze*, [w:] *Treści, formy i metody przedmiotu „muzyka” w świetle reformy powszechnej edukacji*, red. V. Przeremska, Łódź 2000.
- KATARYŃCZUK-MANIA L., *Rehabilitacyjny wymiar umuzykalnienia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Zielona Góra 2005.
- KATARYŃCZUK-MANIA L., *Terapeutyczne walory muzyki w pracy z grupą integracyjną*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny w rodzinie i środowisku lokalnym*, red. A. Maciarz i in., Zielona Góra 2001.
- KATARYŃCZUK-MANIA L., *Uwarunkowania kompetencji nauczyciela muzyki*, [w:] *Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, red. E. Koziół, E. Kobyłecka, Zielona Góra 2002.
- KATARYŃCZUK-MANIA L., *Wybrane zagadnienia z terapii muzycznej*, [w:] *Terapia pedagogiczna: zagadnienia praktyczne i propozycje zajęć*, t. 2, red. E. Skorek, Kraków 2005.
- KATARYŃCZUK-MANIA L., *Wybrane zespoły folklorystyczne na ziemi lubuskiej – Zespół Górali Czadeckich „Watra”*, [w:] *Muzyka pomiędzy kulturami. Okcydent i orient*, red. J. Chaciński, Słupsk 2005.
- KATARYŃCZUK-MANIA L., *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Zielona Góra 2009.
- KATARYŃCZUK-MANIA L., *Znaczenie edukacji muzycznej współcześnie*, [w:] *Pedagogika jako forma intelektualna refleksji we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. J. Gnitecki, Wrocław 2004.
- KATARYŃCZUK-MANIA L., BEMBŃOWICZ E., *Elementy pedagogiki zabawy w edukacji muzycznej*, [w:] *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2000.
- KATARYŃCZUK-MANIA L., BUCZNIĘWSKA M., *Wykorzystanie terapii muzyką w obecnej sytuacji szkolnej*, [w:] *Terapia sztuką w edukacji*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2004.
- KATARYŃCZUK-MANIA L., KARCZ J., *Obszary i formy działalności Instytutu Kultury i Sztuki Muzycznej Uniwersytetu Zielonogórskiego*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002.
- KATARYŃCZUK-MANIA L., ŁUCZAK A., *Reforma oświaty a muzyka we współczesnej szkole ogólnokształczącej*, [w:] *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002.
- KELLER W., *Einführung in „Musik für Kinder”*, Mainz 1963.
- KIERYŁ M., *Elementy terapii i profilaktyki muzycznej*, Warszawa 1996.
- KING G., *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańsk 2003.

- KISIEL M., *Media w edukacji muzycznej uczniów szkoły ogólnokształcącej*, Mysłowice 2003.
- KISIEL M., *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*, Katowice 2005.
- KISIEL M., *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza 2007.
- KLIMAS-KUCHTOWA E., *Rozwijanie motywacji do kontaktów z muzyką podczas wychowania muzycznego*, [w:] *Wychowanie muzyczne. Stan badań a praktyka edukacyjna*, red. A. Biłkowski, Lublin 1995.
- KLÖPPEL R., VLIEX S., *Rytmika w wychowaniu i terapii*, Warszawa 1995.
- KLUS-STAŃSKA D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000.
- KŁOCZOWSKI J.A., *Filozofia dialogu*, Poznań 2005.
- KŁOSIŃSKI M., *Człowiek w sytuacji kontaktu z muzyką*, Warszawa 1995.
- KŁOSKOWSKA A., *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 2005.
- KŁOSKOWSKA A., *Socjologia kultury*, Warszawa 2007.
- KNAPIK M., SACHER W.A., *Spotkania ze sztuką*, Katowice 2005.
- KOBYŁECKA E., *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Kraków 2005.
- KOBYŁECKA E., *Nauczyciele i uczniowie gimnazjum wobec wyboru wartości*, Zielona Góra 2009.
- KOHLBERG L., MAYER R., *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993.
- KOJS R., *Uwarunkowania twórczych funkcji gier dydaktycznych stosowanych w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1, *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków 2005.
- KOLLER Ch.M., *Der Einsatz von Klängen In pädagogischen Arbeitsfeldern*, Hamburg 2007.
- KOMAR W., *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów?*, Warszawa 2000.
- KOMIŃSKA-BAYER K., WACŁAWSKI A., *Relaksacja – muzyka i ćwiczenia dla dzieci*, Poznań 2006.
- KOMOROWSKA M., *Orkiestra dziecięca*, cz. 1, 2, Warszawa 1978.
- KOMPETENCJE nauczyciela wychowawcy, red. K. Ferenz, E. Koziół, Zielona Góra 2002.
- KOMPETENCJE nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian, red. E. Koziół, E. Kobylecka, Zielona Góra 2002.
- KOMPETENCJE zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych, red. R. Gmoch, A. Krasnodębska, Opole 2005.
- KONASZKIEWICZ Z., *Dylematy wychowania muzycznego jako integralna część dylematów współczesnego wychowania*, [w:] *Wychowanie muzyczne*

- i nauka o muzyce wobec przemian kulturowych i cywilizacyjnych*, red. J. Zathy, Kraków 2003.
- KONASZKIEWICZ Z., *Dziecko niepełnosprawne i muzyka*, Warszawa 1994.
- KONASZKIEWICZ Z., *Funkcje wychowawcze dziecięcych i młodzieżowych zespołów muzycznych*, Warszawa 1987.
- KONASZKIEWICZ Z., *Muzyk jako pedagog. Odpowiedzialność pedagoga-muzyka*, Warszawa 1998.
- KONASZKIEWICZ Z., *Muzyka w codziennym życiu słuchaczy*, Warszawa 1993.
- KONASZKIEWICZ Z., *Pedagog muzyki w świecie zagrożonych wartości*, [w:] *Edukacja aksjologiczna*, t. 4, *Wybrane problemy przekazu wartości*, red. K. Olbrycht, Katowice 1999.
- KONASZKIEWICZ Z., *Relacje pomiędzy muzyką, terapią a sztuką w odniesieniu do dziecka*, [w:] *Terapia sztuką w edukacji*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2004.
- KONASZKIEWICZ Z., *Szkice z pedagogiki muzycznej*, Warszawa 2001.
- KONATKIEWICZ D., *Sekrety tańca: muzyka i ruch jako elementy pedagogiki myślenia twórczego*, [w:] *Metody i formy terapii sztuką*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2005.
- KONIECZNA E.J., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2004.
- KOROL K., *Kompetencje nauczyciela wychowania muzycznego wobec przemian edukacyjnych XXI wieku*, [w:] *Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb oświatowych*, red. J. Kida, Rzeszów 2003.
- KOSSAK-GŁÓWCZYŃSKI K., *Pytania i niektóre aspekty niezależnej edukacji regionalnej*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992.
- KOSTASZUK-ROMANOWSKA M., ONOSZKO E., *Wiedza o kulturze. Przewodnik dla nauczyciela*, Gdynia 2004.
- KOSYRZ Z., *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 1992.
- KOWALSKA E., KOWALSKI M., *Koncepcja muzykoterapii Gertrudy Orff i jej związki z systemem pedagogicznym Carla Orffa*, [w:] *Metody i formy terapii sztuką*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2005.
- KOWALSKA-DUBAS E., *Warsztaty przyszłości w naukach i wychowaniu*, Kraków 1997.
- KOWALSKI M., GAWEŁ A., *Zdrowie – wartość – edukacja*, Kraków 2006.
- KOZAK W., *Mapa mentalna, czyli twórcza technika notowania*, Kielce 1999.
- KOZIEŁŁO D., *Taniec i psychoterapia*, Poznań 1999.
- KOZŁOWSKA-LEWNA A., *Innowacyjna strategia kształcenia słuchu muzycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Gdańsk 2006.
- KOŹMIŃSKI G., KITOWSKA D., *Nauczyciel – wychowawca*, Złotów 2000.
- KRAKOWSKI J., *Kto tak pięknie gra*, Łódź 1986.

- KRAMER W., *Musik erfinden*, [w:] *Handbuch des Musikunterrichts*, red. S. Helms, R. Schneider, R. Weber, Kassel 1997.
- KRASOŃ K., *Metoda E.J. Dalcroze'a jako czynnik skutecznego przygotowania nauczycieli klas przedszkolnych do zadań dydaktyczno-wychowawczych*, [w:] *Skuteczność kształcenia nauczycieli klas początkowych*, red. H. Moroz, Katowice 1993.
- KREINER-BOGDAŃSKA A., *Muzyka w gimnazjum*, Warszawa 2009.
- KRETSCHMANN R., KIRSCHNER-LISS K., LANGE-SCHMIDT I., MILLER R., RABENS E., THAL J., ZITZNER M., *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk 2003.
- KRONNENBERGER M., *Muzykoterapia. Podstawy teoretyczne do zastosowania muzykoterapii w profilaktyce stresu*, Szczecin 2004.
- KRONNENBERGER M., *Muzykoterapia. Wykorzystanie technik aktywnych i receptywnych w profilaktyce stresu*, Łódź 2004.
- KRONNENBERGER M., *Rytmika*, Łódź 2006.
- KRÓLIKOWSKA D., *Autorski program zajęć muzyczno-ruchowych z elementami profilaktyki muzycznej*, praca dyplomowa pod kier. dr L. Kataryńczuk-Manii, Zielona Góra 2005.
- KRÓLIKOWSKA D., *Realizacja elementów muzykoterapii w edukacji wczesnoszkolnej (zajęcia muzyczno-terapeutyczne w szkole – koncepcja własna)*, [w:] *W kręgu zagadnień edukacji artystycznej i terapii*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Głogów 2006.
- KRÓLIKOWSKI J., *Projekt edukacyjny*, Warszawa 2000.
- KRZYŻEWSKA J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji*, Suwałki 2000.
- KRZYŻEWSKA T., *Zabawy z piosenką*, Katowice 1995.
- KSZTAŁCENIE nauczycieli muzyki. Stan obecny i perspektywy*, red. J. Kurcz, Kraków 1999.
- KUBICZEK B., *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Opole 2005.
- KUJAWIŃSKI J., *Metodyka zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów*, Poznań 2003.
- KUJAWIŃSKI J., *Szkoła dialogu i samodzielnego uczenia się uczniów*, Poznań 2006.
- KULTURA – wartości – kształcenie*, red. D. Kubinowski, Toruń 2003.
- KULTURA jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, red. A. Sajdak, Kraków 2005.
- KULTURA w powiecie. Problemy – zagrożenia – perspektywy*, red. A. Gładysz, Cieszyn 1999.
- KURCZ J., *Muzyczne audycje radiowe dla klas I-III i ich recepcja*, [w:] *Krakowska koncepcja wychowania muzycznego*, red. Z. Burowska, J. Kurcz, A. Wilk, Kraków 1993.
- KUROWICKI J., *Pięknio jako wyraz dystansu*, Warszawa 2000.

- KWIATKOWSKA H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, Warszawa 1997.
- KWIATKOWSKA H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- KWIATKOWSKA H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, Gdańsk 2005.
- KWIECIŃSKI Z., *Zmieniłeś kształcenie nauczycieli*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski, Warszawa 1998.
- LANG G., *Jak być lepszym w szkole. Trening mentalny dla dzieci i młodzieży*, Siemianowice Śląskie 1995.
- LASKOWSKA H., *Muzyka młodzieżowa w środowisku społecznym ludzi młodych*, Bydgoszcz 1999.
- LASKOWSKA H., *Podstawy emisji głosu*, Bydgoszcz 2000.
- LASKOWSKA H., *Znaczenie relaksu muzyką we wzmacnianiu kondycji psychofizycznej człowieka*, [w:] *Sztuka w kontekście oddziaływania na człowieka*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2006.
- LASOCKI J., *Wychowanie muzyczne w domach kultur y*, Warszawa 1970.
- LASOCKI J.K., POWROŃNIK J., *Wychowanie muzyczne w szkole*, Kraków 1970.
- ŁAWROWSKA R., *Muzyka i ruch*, Warszawa 1988.
- ŁAWROWSKA R., *Rytmy, muzyka, taniec w edukacji*, Kraków 2005.
- ŁAWROWSKA R., *Samoświadomość, tożsamość kulturowa i komunikatywność jako funkcje edukacji muzycznej dziecka*, [w:] *Kultura – aktywność artystyczna dziecka*, red. B. Muchacka, R. Ławrowska, Kraków 2008.
- ŁAWROWSKA R., *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Kraków 2003.
- ŁAWROWSKA R., *Wieloelementowa procedura badań skuteczności kształcenia studentów specjalności pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, [w:] *Obszary badań naukowych w edukacji artystycznej*, red. W.A. Sacher, Bielsko-Biała 2007.
- LAZARUS A., *Wyobrażenia w psychoterapii*, Gdańsk 2000.
- LEARY M., *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, Gdańsk 1999.
- LECOURT E., *Muzykoterapia, czyli jak wykorzystać siłę dźwięków*, Katowice 2008.
- LEKSYKON. *Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000.
- LENARTOWSKA J., NOWAK-LENARTOWSKA A., *Dziecięca orkiestra perkusyjna*, Kraków 1966.
- LEWANDOWSKA K., *Muzykoterapia dziecięca*, Gdańsk 1996.
- LEWANDOWSKA K., *Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym*, Warszawa 1978.
- LEWANDOWSKA K., LEWANDOWSKA B., SOŁOWIEJ J., *Techniki stymulacyjne i terapeutyczne dla dzieci i młodzieży*, Gdańsk 1985.

- LEWOWICKI T., *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Warszawa-Radom 2007.
- LIMONT W., *Synektyka a zdolności twórcze*, Toruń 1994.
- LIMONT W., *Znaczenie edukacji artystycznej dla rozwoju wyobraźni twórczej*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002.
- LINES D.K., *Improvisation and Cultural Work in Music and Music Education*, [w:] *Music Education for the New Millennium. Theory and Practice Futures for Music Teaching and Learning*, red. D.K. Lines, Oxford 2005.
- LIPSKA E., PRZYCHODZIŃSKA M., *Muzyka w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1991.
- LISSA Z., *Nowe szkice z estetyki muzycznej*, Warszawa 1975.
- LISSA Z., *O istocie dzieła muzycznego*, [w:] *Wybór pism estetycznych*, wybór i oprac. Z. Skowron, Kraków 2008.
- LISSA Z., *O procesualnym charakterze dzieła muzycznego*, [w:] *Wybór pism estetycznych*, wybór i oprac. Z. Skowron, Kraków 2008.
- LUBOMIRSKA K., *Przedszkole, rzeczywistość i szansa*, Warszawa 1994.
- ŁUCZAK A., *Między muzyką a matematyką. Wybrane zagadnienia z muzycznej edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Treści, formy i metody przedmiotu „muzyka” w świetle reformy powszechnej edukacji*, red. V. Przeremska, Łódź 2000.
- ŁUKASZEWICZ R., *Prace przygotowawcze do programu WROCŁAWSKA SZKOŁA PRZYSZŁOŚCI*, Wrocław 1980.
- ŁUKASZEWICZ R., LEKSICKA K., *Z praktyki Wrocławskiej Szkoły Przyszłości*, [w:] *Jak skutecznie nauczać i wychowywać we współczesnej szkole*, red. B. Śliwerski, Kraków 1999.
- ŁYSAKOWSKA-BLOK J., *Ekspresja plastyczna i muzyczna dziecka – terapia czy twórczość?*, [w:] *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 2, *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków 2006.
- MAĆKO K., *Podstawy psychologii*, Wrocław 2000.
- MAGDA-ADAMOWICZ M., *Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I-III*, Zielona Góra 2007.
- MALLON B., *Twórcza wizualizacja za pomocą kolorów*, Gdańsk 2000.
- MAŁA Ojczyzna. *Kultura. Edukacja. Rozwój lokalny*, red. W. Theiss, Warszawa 2001.
- MAMAN F., *Rola muzyki w XXI wieku*, Lublin 1999.
- MARCINIAK I., *Przemiany polskiej koncepcji wychowania muzycznego w czterdziestoleciu PRL*, [w:] *Z zagadnień poznawczych, kulturowych i dydaktycznych muzyki*, red. I. Marciniak, Zielona Góra 1987.
- MARKIEWICZ L., *Wychowanie muzyczne w szkole a mass media*, [w:] *Edukacja muzyczna. Tożsamość i praktyka*, red. A. Białkowski, Lublin 2006.

- MASLACH Ch., *Wypalenie się: utrata troski o człowieka*, [w:] P. Zimbardo, E.L. Ruch, *Psychologia i życie*, Warszawa 1994.
- MASTNAK W., *Zintegrowana pedagogika muzyczna. Konflikty, wymagania i idee w zróżnicowanym i wielokulturowym świecie*, [w:] *Wychowanie muzyczne i nauka o muzyce wobec przemian kulturowych i cywilizacyjnych*, red. J. Zathay, Kraków 2003.
- MATUSZAK L., *Terapia dźwiękiem dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, [w:] *Terapia dźwiękiem*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2007.
- METERA A., *Muzykoterapia*, Leszno 2002.
- METERA A., *Zastosowanie muzykoterapii w procesie edukacji na podstawie analizy wskaźników biomedycznych*, [w:] *Powszechne wychowanie muzyczne wobec przemian edukacyjnych w Europie*, red. E. Rogalski, Bydgoszcz 1999.
- METODY i formy terapii sztuką, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2005.
- MEYER L.B., *Emocje i znaczenie w muzyce*, Kraków 1974.
- MICHALAK B., *Recepcja Schulwerku Carla Orffa na świecie i w Polsce*, Lublin 2005.
- MICHALAK J.M., *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli: studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa 2003.
- MICHALAK R., *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Poznań 2004.
- MICHALIKOWA L., *Tradycyjne zabawy ludowe*, Warszawa 1981.
- MICHALIKOWA L., *Tradycyjne zabawy taneczne*, Warszawa 1978.
- MIKINA A., ZAJĄC B., *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*, Kraków 2004.
- MIKOLON M., SUŚWIŁŁO M., *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, Olsztyn 1999.
- MIŁKOWSKA G., *Odpowiedzialność pedagogiczna nauczycieli szkoły masowej i niepublicznej*, [w:] *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, red. J.B. Piekarski, B. Śliwerski, Kraków 2000.
- MOLICKA M., *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002.
- MOROSZCZYŃSKI W., *Odpowiedzialność mistrza*, [w:] *Edukacja aksjologiczna*, t. 2, *Odpowiedzialność pedagoga*, red. K. Olbrycht, Katowice 1995.
- Mój warsztat artystyczny. Mój warsztat pedagogiczny*, red. Z. Konaszekiewicz, Warszawa 2007.
- Music Education for the New Millennium. Theory and Practice Futures for Music Teaching and Learning*, red. D.K. Lines, Oxford 2005.
- Music Education. Source Readings from Ancient Greece to Today*, red. M.L. Mark, New York-London 2002.

- Muzyka pomiędzy kulturami. Okcydent i orient*, red. J. Chaciński, Słupsk 2005.
- Muzyka środkiem wychowania młodych*, red. J. Lach, Z. Nawrocka, M. Popielińska, Bydgoszcz 2001.
- Muzyka w edukacji i wychowaniu*, red. H. Danel-Bohrzyk, J. Uchyła-Zroski, Katowice 1999.
- Muzyka w kontekście kultury*, red. L. Polony, Warszawa 1978.
- Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność*, red. L. Markiewicz, Katowice 2005.
- NALASKOWSKI A., Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Warszawa 1998.
- NALASKOWSKI A., Widnokręgi edukacji*, Kraków 2002.
- NATANSON T., Programowanie muzyki terapeutycznej*, Wrocław 1992.
- NAUCZYCIEL – opiekun – wychowawca*, red. R. Stankiewicz, Poznań-Zielona Góra 2002.
- NAUCZYCIEL – tożsamość – rozwój*, red. R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański, Kraków 2007.
- NAUCZYCIEL – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Kraków 1996.
- NAUCZYCIEL między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka*, red. E.J. Laske, Rzeszów 2007.
- NAUCZYCIEL muzyki wobec wyzwań edukacji humanistycznej*, red. V. Przeremska, Łódź 2001.
- NAUCZYCIEL w edukacji przedszkolnej*, red. E. Smak, Opole 2006.
- NAUCZYCIEL w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Kraków 2008.
- NAUCZYCIEL w zmieniającej się rzeczywistości*, red. M. Jabłońska, Wrocław 2000.
- NAUCZYCIEL wobec nowych sytuacji szkolnych*, red. E. Łuczak, Olsztyn 1998.
- NAUCZYCIEL wobec problemów współczesnego świata*, red. B. Piłula, Katowice 2006.
- NAUCZYCIELE i rodzice: w poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, red. I. Nowosad, M. Szymański, Zielona Góra 2004.
- NĘCKA E., Psychologia twórczości*, Gdańsk 2002.
- NĘCKA E., Trening twórczości*, Kraków 1998.
- NIEWIADOMSKA A., Teatr barw, rytmów i przestrzeni*, [w:] *W kręgu zagadnień edukacji artystycznej i terapii*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Głogów 2006.
- NIZIURSKI M., Prelekcja muzyczna*, Kielce 1994.
- NIZIURSKI M., Wychowanie muzyczne – co dalej?*, [w:] *Wychowanie muzyczne – stan badań a praktyka edukacyjna*, red. A. Białkowski, Lublin 1995.

- NIZIURSKI M., *Wychowanie muzyczne nad przepaściami?*, [w:] *Powszechna edukacja muzyczna a wyzwania współczesności*, red. A. Białkowski, Lublin 2003.
- NORDOFF P., ROBBINS C., *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi*, Kraków 2008.
- NOWAK-ŁOJEWSKA A., *Świadomość odpowiedzialności pedagogicznej nauczyciela wczesnej edukacji*, [w:] *Świadomość i samoświadomość nauczyciela a jego zachowania zawodowe*, red. E. Koziół, E. Pasterniak-Kobyłecka, Zielona Góra 2005.
- NOWATORSKIE i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej, red. W. Dykcik, B. Szychowiak, Poznań 2001.
- NOWE trendy w edukacji muzycznej, red. A. Białkowski, Lublin 2005.
- NOWICKA E., *Świat człowieka – świat kultury*, Warszawa 2000.
- NOWOSAD I., *Nauczyciel – wychowawca czasu polskich przełomów*, Kraków 2001.
- NOWOSAD I., *Perspektywy rozwoju szkoły: szkice z teorii szkoły*, Warszawa 2003.
- NYDEREK A., *Czynniki determinujące skuteczność pracy pedagogicznej nauczycieli wychowania muzycznego*, Bydgoszcz 1988.
- O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, red. M. Bednarska, Toruń 2009.
- O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*, red. E. Kobyłecka, Poznań 2007.
- OBLICZA postmoderny. Teoria i praktyka uczestnictwa w kulturze współczesnej*, red. A. Zeidler-Janiszewska, Warszawa 1992.
- OBLICZA sztuki dziecka – w poszukiwaniu istoty ekspresji*, red K. Krasoń, B. Mazepa, Mysłowice 2007.
- OBSZARY badań naukowych w edukacji artystycznej*, red. W.A. Sacher, Bielsko-Biała 2007.
- OBUCHOWSKI K., *Człowiek emocjonalny*, Warszawa 1993.
- OBUCHOWSKI K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1966.
- OCZKOŚ M., *Abecadło mówienia*, Wrocław 1999.
- ODPOWIEDZIALNOŚĆ jako wartość i problem edukacyjny*, red. A.M. Tchozowski, Bydgoszcz 1988.
- OKOŃ W., *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1975.
- OKOŃ W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
- OKOŃ W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1975.
- OKOŃ W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.
- OKOŃ W., *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987.
- OLBRYCHT K., *Edukacja kulturalna w Polsce u progu XXI wieku*, [w:] *Kultura w powiecie. Problemy – zagrożenia – perspektywy*, red. A. Gładysz, Cieszyń 1999.
- OLBRYCHT K., *O roli przykładu, wzoru, autoritetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2007.

- OLBRYCHT K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000.
- OLBRYCHT K., *Rola integracji sztuk w edukacji kulturalnej*, [w:] *Muzyka w edukacji i wychowaniu*, red. H. Danel-Bohrzyk, J. Uchyla-Zroski, Katowice 1999.
- OLBRYCHT K., *Sztuka a działania pedagogów*, Katowice 1986.
- OLINKIEWICZ E., REPSCH E., *Warsztaty edukacji twórczej*, Wrocław 2001.
- OLSZEWSKA-DYONIZIAK B., *Zarys antropologii kulturowej*, Zielona Góra 2000.
- OLSZEWSKI K., *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie na przykładzie Regionu Kozła*, niepublikowana praca magisterska napisana pod kier. dr L. Kataryńczuk-Manii, Zielona Góra 2004.
- OLSZEWSKI L., *Potrzeby zawodowe nauczycieli a proces ich profesjonalizacji*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Warszawa 2003.
- OLUBIŃSKI A., *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia*, Toruń 2001.
- ORAWIEC A., *Działalność historyczno-artystyczna Zespołu Pieśni i Tańca „Bolesławiec”*, niepublikowana praca magisterska napisana pod kier. dr L. Kataryńczuk-Manii, Zielona Góra 2004.
- ORDYK-CZYŻEWSKA E., *Wybrane zagadnienia sztuki chóralnej*, Lublin 2005.
- ORĘDZIE Jana Pawła II na Światowy Dzień Pokoju 1.01.1981, [w:] *Orędzia na Światowy Dzień Pokoju papieża Pawła VI i Jana Pawła II*, Warszawa 1983.
- OSTRANDER S., SCHROEDER L., *Superlearning*, Warszawa 2000.
- PANEK I., PANEK W., *Relaks z muzyką*, Warszawa 1983.
- PANEK W., *Świat muzyki*, Warszawa 2009.
- PANEK W., *Upowszechnianie kultury muzycznej*, Warszawa 1980.
- PANKOWSKA K., *Edukacja przez dramę*, Warszawa 1997.
- PANKOWSKA K., *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000.
- PARKITA E., *Recepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, Kielce 2005.
- PASICH L., *Projekt „taki jak Mozart”: w stronę wspierania i rozwijania zdolności*, [w:] *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, red. J. Łaszczuk, M. Jabłonowska, Warszawa 2009.
- PATRIOTYCZNE przesłanie w sztuce i w edukacji, red. M. Knapik, A. Łobos, Bielsko-Biała 2007.
- PAWŁOWSKI Z., *Foniatryczna diagnostyka wykonawstwa emisji głosu śpiewacza i mówionego*, Kraków 2005.
- PEASSE A., *Język ciała*, Kraków 1992.
- PEDAGOGIA Jana Pawła II wyzwaniem dla współczesnej myśli i teorii wychowania, red. D. Waloszek, Mysłowice 2008.
- PEDAGOGICZNE drogowskazy, red. B. Śliwerski, Kraków 2000.

- PEDAGOGIKA kultur y, red. J. Gajda, Lublin 1998.
- PEDAGOGIKA pracy, red. K. Korabiowska-Nowacka, T. Nowacki, Wrocław 1981.
- PEDAGOGIKA wobec problemów wychowania końca XX wieku, red. E. Koziół, E. Kobyłecka, Zielona Góra 2000.
- PEDAGOGIKA wobec przemian i reform ustrojowych, red. G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki, Zielona Góra 2000.
- PĘKAŁA A., *Ciągłość i zmiana w wychowaniu muzycznym jako proces historyczny na przykładzie XX stulecia*, Częstochowa 2009.
- PĘKAŁA A., *Idee wychowania muzycznego w polskiej myśli pedagogicznej*, Częstochowa 2001.
- PIETRASIŃSKI Z., *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969.
- PIETRASIŃSKI Z., *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Warszawa 1970.
- PILCH T., *Spór o szkołę*, Warszawa 2000.
- PIOTROWSKA B., *Muzykoterapia*, Jelenia Góra 1998.
- PITUŁA B., *Wieloaspektowe pojmowanie roli zawodowej nauczyciela*, Katowice 2008.
- PLUMMERIDGE Ch., *Music Education in Theory and Practice*, London-New York-Philadelphia 1991.
- PODOLSKA B., *Muzyka w przedszkolu*, Kraków 2008.
- PODOLSKA B., *Z muzyką w przedszkolu*, Warszawa 1997.
- PODPILPNIAK P., *Uniwersalia muzyczne*, Poznań 2007.
- PODSTAWA programowa kształcenia ogólnego dla sześciolatków szkół podstawowych i gimnazjów, MEN, Warszawa 1999.
- PODSTAWOWE uwarunkowania dzieci i młodzieży do kultur y muzycznej. *Założenia, ekspertyzy i raporty zespołów ekspertów*, red. A. Rakowski, Warszawa 1986.
- POGORZELSKI H., *Płaszczyzny porozumienia muzyki i plastyki we współczesnej edukacji szkolnej*, [w:] *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002.
- POPOLNY L., *Polski kształt sporu o istotę muzyki*, Kraków 1991.
- POLSKA edukacja muzyczna wobec przemian systemowych, red. M. Jabłoński, J. Stęszewski, Poznań 1997.
- POŁUCHIN R., *Wykorzystanie białoruskiego folkloru pieśniowego w wychowaniu muzycznym uczniów (na przykładzie szkolnictwa ogólnokształcącego Białorusi)*, [w:] *Studia artystyczne Akademii Świętokrzyskiej*, red. B. Smoleńska-Zielińska, M. Kaczmarkiewicz, t. 2, Kielce 2005.
- POPOWSKI R., *Wiersze o muzyce. Dyskusje o muzyce i sztuce*, Olsztyn 2000.
- PORTALSKA H., PORTALSKI M., *Klangschalen. Klang Unterstützung der Diagnose, der Therapie und...*, Poznań 2008.
- PORTALSKA H., PORTALSKI M., *Misy tybetańskie i ich oddziaływanie na*

- organizm, [w:] *Terapia dźwiękiem*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2007.
- PORTALSKA H., PORTALSKI M., *Terapia dźwiękiem z wykorzystaniem mis tybetańskich*, [w:] *Ergonomia niepełnosprawnym. Środowisko pracy*, red. J. Lewandowski, Łódź 2000.
- POWINNOŚCI wychowawcze nauczyciela: o teorii i praktyce wychowania w szkole*, red. I. Lubowiecka, Olsztyn 2004.
- POWSZECHNA edukacja muzyczna a wyzwania współczesności*, red. A. Białkowski, Lublin 2000.
- POWSZECHNE wychowanie muzyczne wobec przemian edukacyjnych w Europie*, red. E. Rogalski, Bydgoszcz 1999.
- PROBLEMY współczesnej edukacji muzycznej*, red. V. Przeremska, Łódź 2002.
- PROFIL kształcenia nauczycieli muzyki dla potrzeb szkoły ogólnokształcącej*, red. E. Rogalski, Bydgoszcz 1997.
- PROFILAKTYKA i rehabilitacja głosu, mowy*, red. L. Kataryńczuk-Mania, I. Kowalkowska, Zielona Góra 2006.
- PROKOPIUK W., Wymiar y myślenia o wychowaniu człowieka w dobie ponowoczesności*, [w:] *Czas na wychowanie: główne konteksty i uwarunkowania*, red. B. Piątkowska, Wałbrzych 2009.
- PRZEMIANY społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Cieszyn-Warszawa-Kraków 2005.
- PRZEMOC w zachowaniu się dzieci i młodzieży. Przyczyny, mechanizmy, profilaktyka*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Herberger, Głogów 2008.
- PRZEREMBSKA V., Ideały wychowania w edukacji muzycznej w II Rzeczypospolitej*, Łódź 2008.
- PRZEREMBSKA V., Kształcenie literackie a kształcenie muzyczne w świetle pomocy dydaktycznych dla szkół ponadpodstawowych*, [w:] *Dokształcanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów estetycznych*, red. V. Przeremska, Łódź 2004.
- PRZYBOROWSKA B., Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria. Praktyka. Rozwój*, Toruń 2003.
- PRZYBYLSKI T., Z dziejów nauczania muzyki w Krakowie od średniowiecza do czasów współczesnych*, Kraków 1994.
- PRZYCHODZIŃSKA M., Aktualny stan kadry nauczycieli wychowania estetycznego*, Warszawa 1982.
- PRZYCHODZIŃSKA M., Drogi do muzyki*, Warszawa 1999.
- PRZYCHODZIŃSKA M., Kierunki modernizacji kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, Warszawa 1989.
- PRZYCHODZIŃSKA M., Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*, Warszawa 1979.

- PRZYCHODZIŃSKA M., *Problemy powszechnej edukacji muzycznej*, [w:] *Powszechna edukacja muzyczna a wyzwania współczesności*, red. A. Białkowski, Lublin 2003.
- PRZYCHODZIŃSKA M., *Problemy powszechnej edukacji muzycznej na tle współczesnych przemian społeczno-kulturowych*, [w:] *Polska edukacja muzyczna wobec przemian systemowych*, red. M. Jabłoński, J. Stęszewski, Poznań 1997.
- PRZYCHODZIŃSKA M., *Słuchanie muzyki w kl. I-III*, Warszawa 1988.
- PRZYCHODZIŃSKA M., *Wybitni polscy pedagodzy wychowania muzycznego lat międzywojennych i ich poglądy na nauczanie*, Warszawa 1987.
- PRZYCHODZIŃSKA M., *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989.
- PRZYCHODZIŃSKA M., *Wychowanie muzyczne w szkołach polskich z perspektywy stulecia 1900-2000*, [w:] *Edukacja muzyczna. Tożsamość i praktyka*, red. A. Białkowski, Lublin 2006.
- PRZYCHODZIŃSKA M., SMOLEŃSKA-ZIELIŃSKA B., *Bliżej muzyki. Podręcznik do gimnazjum*, Warszawa 2009.
- PRZYCHODZIŃSKA M., SMOLEŃSKA-ZIELIŃSKA B., *Program nauczania muzyki dla gimnazjum*, Warszawa 1999.
- PRZYCHODZIŃSKA-KACICZAK M., *Muzyka i wychowanie*, Warszawa 1979.
- PRZYCHODZIŃSKA-KACICZAK M., *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*, Warszawa 1987.
- PSYCHOLOGIA rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli, red. B. Kamińska, Warszawa 2007.
- PSYCHOLOGIA wychowawcza dla nauczycieli, red. Z. Skorny, Warszawa 1992.
- PSYCHOLOGICZNE podstawy kształcenia muzycznego, red. M. Manturzevska, Warszawa 1999.
- PSYCHOPEDAGOGIKA działań twórczych, red. K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, Kraków 2005.
- PUŚLECKI W., *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Kraków 1999.
- PUŻYŃSKI S., *Leksykon psychiatrii*, Warszawa 1993.
- PYCHYŃSKA-KINDYKIEWICZ W., *Wzorcowa pracownia wychowania muzycznego w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Łódź 1993.
- PYDA-GRAJPEL A., *Nauczyciele czy uzurpatorzy?*, [w:] *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie*, red. B. Kamińska, Warszawa 2007.
- PYTANIA o edukację, red. D. Waloszek, Zielona Góra 2003.
- PYTLAK A., *Podstawy wychowania muzycznego*, Warszawa 1977.
- RADZIEWICZ J., *Praca wychowawcy klasy*, Warszawa 1980.
- RAKOWSKI A., *Modele kształcenia nauczyciela muzyki w świetle założeń reformy szkolnej*, [w:] *Polska edukacja muzyczna wobec przemian systemowych*, red. M. Jabłoński, J. Stęszewski, Poznań 1997.

- RANDOMAŃSKA Z., *Rola nauczyciela śpiewu i muzyki w kształtowaniu patriotycznej postawy wychowanków*, Warszawa 1991.
- RASZKE B., *Znaczenie zabaw i gier muzycznych w nauczaniu zintegrowanym*, [w:] *Świat muzyki, świat zabawy*, red. G. Enzinger, B. Raszke, Nowy Sącz 2006.
- RATAJCZAK Z., *Stres – radzenie sobie – koszty psychologiczne*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Katowice 2000.
- RAU K., ZIĘTKIEWICZ E., *Jak aktywizować uczniów: „burza mózgów” i inne techniki w edukacji*, Poznań 2000.
- REFORMA systemu edukacji, MEN, Warszawa 1998.
- REGELSKI T.A., *Music and Music Education: Theory and Praxis for „Making a difference”*, [w:] *Music Education for the New Millennium. Theory and Practice Futures for Music Teaching and Learning*, red. D.K. Lines, Oxford 2005.
- REIMER B., *A Philosophy of Music Education*, New Jersey 1989.
- REYKOWSKA M., SZAŁKO Z., *Muzyka. Podręcznik do gimnazjum*, Gdynia 2008.
- ROGALSKI E., *Formowanie sylwetki osobowej przyszłych nauczycieli muzyki wobec przemian edukacyjnych*, [w:] *Profil kształcenia nauczycieli muzyki dla potrzeb szkoły ogólnokształcącej*, red. E. Rogalski, Bydgoszcz 1997.
- ROGALSKI E., *Geneza i rozwój powszechnej edukacji muzycznej*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycja, współczesność, przyszłość*, red. S. Michalski, R. Ossowski, Bydgoszcz 1994.
- ROGALSKI E., *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, Bydgoszcz 1992.
- ROGALSKI E., *Społeczno-wychowawcza rola chóru szkolnego*, Bydgoszcz 1980.
- ROGALSKI E., *Z badań nad społeczno-wychowawczą funkcją muzyki w szkole i środowisku pozaszkolnym*, [w:] *Wychowanie muzyczne – stan badań a praktyka edukacyjna*, red. A. Białkowski, Lublin 1995.
- ROLE współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej, red. K. Ferencz, S. Walasek, Wrocław 2009.
- ROZMYŚŁOWICZ P., *Sztuka i wychowanie. Wprowadzenie w problematykę*, Siedlce 1998.
- Rozwój zawodowy nauczyciela, red. H. Moroz, Kraków 2005.
- RYKOWSKA M., SZAŁKO Z., *Muzyka. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Gdynia 2008.
- RYLKE H., KLIMOWICZ G., *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa 1992.
- RYNIO A., *Oczekiwany etos nauczyciela w sytuacji zmiany systemowej w Polsce*, [w:] *Współczesne zagadnienia zawodu nauczyciela*, red. W. Dróżka, B. Gołębiowski, Kielce 1995.
- RYTMIKA w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji, red. B. Ostrowska, Łódź 2002.

- SACHER W.A., *Poziom kompetencji zawodowych nauczyciela muzyki w młodszych klasach szkoły podstawowej jako jedno z ograniczeń dydaktycznych możliwości twórczych*, [w:] *Twórczy rozwój nauczyciela*, red. S. Juszczyk, Mysłowice 1996.
- SACHER W.A., *Sluchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*, Katowice 2004.
- SACHER W.A., *Sluchanie muzyki i aktywność artystyczna dzieci*, Kraków 1999.
- SACHER W.A., *Terapia i edukacja muzyczna – konieczność współlistnienia*, [w:] *Kultura a integracja – sztuka wobec niepełnosprawności*, red. G. Szafraniec, Katowice 2004.
- SACHER W.A., *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Kraków 1997.
- SACHS O., *Muzykofilia. Opowieści o muzyce i mózgu*, Poznań 2008.
- SACRUM – *sztuka – wychowywanie*, red. W.A. Sacher, Kraków 2006.
- SAMULCZYK T., *Zabawa w teatr jako jedna z form wychowania przez sztukę*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002.
- SCHAFFER R.M., *A Handbook for the Modern Music Teacher*, Ontario 1992.
- SCHENK C., *Relaksacja*, Warszawa 1996.
- SCHIPPERS H., *Facing the Music. Shaping Music Education from a Global Perspective*, Oxford 2010.
- SCHULBERG C.H., *The Music Therapy Sourcebook*, New York 1981.
- SCHULZ R., *Twórczość pedagogiczna*, Warszawa 1994.
- SEIDL M., HEILIGENBRUNNER E., *Ich zeig die meine Welt*, Münster 1994.
- SEKUŁOWICZ M., *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną: przyczyny, symptomy, zapobieganie, przezwyciężanie*, Wrocław 2002.
- SEWERYŃSKA A.M., *Sztuka prezentacji. Dać szansę młodzieży, czyli jak uczyć prezentacji. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2002.
- SĘK H., *Wypalenie zawodowe: przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Warszawa 2000.
- SHUTER R., GABRIEL C., *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, Warszawa 1987.
- SIEK S., *Autopsychoterapia*, Warszawa 1985.
- SIEK S., *Walka ze stresem*, Warszawa 1989.
- SIEK-PISKOZUB T., *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Poznań 1995.
- SIEMIENIECKI B., *Komputery i hipermedia w procesie edukacji dorosłych*, Toruń 2001.
- SKAZIŃSKA M., *Rola rytmiki w przygotowaniu dzieci i młodzieży do percepcji sztuki*, [w:] *Sztuka i dorastanie dziecka*, red. M. Tyszkowa, Warszawa-Poznań 1981.

- SŁOBODA J.A., *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, Warszawa 2002.
- SŁAWIEC-DOMAGAŁA D., *O muzykoterapii*, [w:] *Muzyka środkiem wychowania młodych*, red. J. Lach, Z. Nawrocka, M. Popielińska, Bydgoszcz 2001.
- SMOCZYŃSKA U., *Umuzycznienie*, [w:] *Vademecum nauczyciela sześciolatek*, red. M. Dunin-Wąsowicz, Warszawa 1980.
- SMOCZYŃSKA-NACHTMAN U., *Muzyka dla dzieci*, Warszawa 1992.
- SMOCZYŃSKA-NACHTMAN U., *Zabawy i ćwiczenia przy muzyce*, Warszawa 1983.
- SOBIERAJSKA H., *ABC kształcenia w chórze*, Poznań 1986.
- SOBIERAJSKA H., *Uczymy się śpiewać*, Warszawa 1972.
- SPOSOBY kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, red. E. Zwolińska, W. Jankowski, Bydgoszcz 1997.
- STACHYRA K., *Muzykoterapia i wizualizacja w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych studentów pedagogiki*, Lublin 2009.
- STACHYRA K., *Publikacje polskojęzyczne przydatne w muzykoterapii*, Lublin 2001.
- STADNICKA J., *Terapia dzieci muzyką, ruchem, mową*, Warszawa 1998.
- STADNICKI A., *Tańce dla dzieci*, Warszawa 1994.
- STANDARDY edukacji kulturalnej, red. A. Białkowski, Warszawa 2008.
- STASIŃSKA K., *Instrumentarium Orffa w szkole*, Warszawa 1986.
- STĘPIEŃ M., *Program nauczania muzyki w klasach I-III szkoły podstawowej*, Warszawa 2002.
- STORMS G., *100 nowych gier muzycznych*, Lublin 1999.
- STORMS G., *Gry przy muzyce*, Poznań 1991.
- STRELAU J., JURKOWSKI A., PUTKIEWICZ Z., *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa 1979.
- STROYNOWSKI T., STROYNOWSKA K., *Muzyka. Program nauczania*, Gdynia 2007.
- STRZAŁECKI A., *Psychologia twórczości*, Warszawa 2003.
- STRZYŻEWSKA-BORKOWSKA B., *Charakterystyka programów powszechnej edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, [w:] *Wpływ różnych gatunków muzyki na pobudzenie i rozwinięcie zainteresowań muzycznych współczesnego człowieka*, red. L. Hanek, Wrocław 1997.
- SUCHANEK A., *Powszechne kształcenie głosu jako problem pedagogiczny*, Katowice 1994.
- SUJAK E., *Znów minął dzień, pomyśl o sobie*, Warszawa 1982.
- SUŚWIŁO M., *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Olsztyn 2004.
- SUŚWIŁO M., *Kompetencje pedagogiczne nauczyciela wychowania muzycznego*, [w:] *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, M. Mikolon, M. Suświłło, Olsztyn 1999.

- SUŚWIŁO M., *Psychologiczny wymiar edukacji muzycznej – między transmisją kulturową a modelem interakcyjnym*, [w:] *Sacrum – sztuka – wychowywanie*, red. W.A. Sacher, Kraków 2006.
- SUŚWIŁO M., *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn 2001.
- SUŚWIŁO M., *Uczestnictwo w kulturze europejskiej poprzez edukację kulturalną*, [w:] *Nowe trendy w edukacji muzycznej*, red. A. Białkowski, Lublin 2005.
- SUŚWIŁO M., *Umiejętności komunikacyjne nauczyciela muzyki*, [w:] *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2000.
- SWANWICK K., *A Basis for Music Education*, Windsor 1979.
- SWANWICK K., *Music, Mind and Education*, London-New York 1988.
- SWANWICK K., *Teaching Music Musically*, London-New York 1999.
- SZAFRANIEC G., *Wybrane koncepcje muzykoterapeutyczne dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2002.
- SZARADZIŃSKA E., *Propozycja modelu umiejętności pedagogicznych studentów kierunku nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne*, [w:] *Z teorii i praktyki nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego*, red. H. Moroz, Katowice 1993.
- SZCZEKLIK A., *Katharsis. O uzdrowicielskiej mocy natury i sztuki*, Kraków 2003.
- SZCZEPAŃSKA B., *Nauczyciel muzyki jako animator kultury muzycznej*, niepublikowana praca magisterska napisana pod kier. dr L. Kataryńczuk-Manii, Zielona Góra 2003.
- SZCZEPAŃSKA M., *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2000.
- SZCZĘŚNIAK H., *Relacja z warsztatów „Jak z sukcesem uczyć się w przyjaznej szkole”*, [w:] *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, red. M. Manturzevska, Warszawa 1990.
- SZEWCZUK W., *Psychologia*, Warszawa 1990.
- SZKOŁA a wypalenie zawodowe, red. J. Kropiwnicki, Jelenia Góra 1999.
- SZPUNAR J., GAJCA L., *Tańczymy razem. Formy integracyjne i sceniczne wybranych tańców narodowych*, Lublin 1999.
- SZTEJNBERG A., *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*, Wrocław 2006.
- SZTUKA i dorastanie dziecka, red. M. Tyszkowa, Warszawa-Poznań 1981.
- SZTUKA i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia, red. K. Krasoń, Katowice 2003.
- SZTUKA jako wsparcie rozwoju, red. W.A. Sacher, M. Knapik, Bielsko-Biała 2007.

- SZTUKA K., *Twórcza ekspresja w dialogu terapeutycznym. Psychologia dla artystów II*, Częstochowa 2003.
- SZTUKA *nauczania*, red. K. Konarzewski, Warszawa 2004.
- SZTUKA *w edukacji i terapii*, red. M. Knapik, W.A. Sacher, Kraków 2004.
- SZTUKA *w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych*, red. E. Jutrzyzna, Warszawa 2003.
- SZUBERTOWSKA E., *Edukacja a kultura muzyczna młodzieży*, Bydgoszcz 2003.
- SZULC W., *Muzykoterapia jako przedmiot badań i edukacji*, Lublin 2005.
- SZULC W., *Sztuka i terapia*, Warszawa 1993.
- SZULC W., *Sztuka w służbie medycyny od antyku do postmodernizmu*, Poznań 2001.
- SZUMAN S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1990.
- SZUŚCIK U., *Muzyka i obraz plastyczny*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000.
- SZUŚCIK U., *Z doświadczeń kształcenia plastycznego studentów wychowania muzycznego*, [w:] *Muzyka w edukacji i wychowaniu*, red. H. Danel-Bobrzyk, J. Uchyła-Zroski, Katowice 1999.
- SZYMANOWSKI K., *Wychowawcza rola kultury muzycznej*, Warszawa 1984.
- SZYMAŃSKA G., *Kształcenie słuchu harmonicznego nauczycieli nauczania początkowego*, praca doktorska napisana pod kier. dr. E. Rogalskiego, Bydgoszcz 1989.
- SZYMAŃSKA G., *Popularyzacja muzyki środkiem wychowania młodych*, [w:] *Muzyka środkiem wychowania młodych*, red. J. Lach, Z. Nawrocka, M. Popielińska, Bydgoszcz 2001.
- SZYMAŃSKI M.S., *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*, Warszawa 2000.
- SZYPUŁOWA I., *Pieśń szkolna. Jej teoria, historia oraz miejsce w repertuarze edukacyjnym szkolnictwa polskiego XIX i XX wieku*, Kielce 1994.
- SZYSZKO-BOHUSZ A., *Funkcje ćwiczeń odprężających w nowoczesnym procesie kształcenia*, Katowice 1979.
- SZYSZKO-BOHUSZ A., *Medytacja*, Katowice 1990.
- SZYSZKO-BOHUSZ A., *Nowoczesny relaks*, Gorzów Wielkopolski 1998.
- SZYSZKO-BOHUSZ A., *Pedagogika holistyczna w okresie przemian współczesnej humanistyki*, [w:] *Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie*, red. J. Gnitecki, Olsztyn-Poznań 2002.
- SZYSZKO-BOHUSZ A., *Problematyka i wyniki badań nad stanami świadomości*, Kraków 1992.
- SZYSZKO-BOHUSZ A., *Uniwersalny stan świadomości*, Poznań 1991.
- ŚLIWIŃSKA-KOWALSKA M., *Głos narzędziem pracy. Poradnik dla nauczycieli*, Łódź 1999.
- ŚMIECHOWSKI B., *Z muzyką przez wieki i kraje. Historia muzyki*, Warszawa 1993.

- ŚMIEJCZAK-WIDZIŃSKA P., *Muzyka ludowa w edukacji muzycznej szkolnictwa ogólnokształcącego*, niepublikowana praca magisterska napisana pod kier. dr L. Kataryńczuk-Manii, Zielona Góra 2003.
- ŚWIADOMOŚĆ i samoświadomość nauczyciela a jego zachowania zawodowe, red. E. Koziół, E. Pasterniak-Kobyłecka, Zielona Góra 2005.
- ŚWIAT muzyki – świat zabawy, red. G. Enzinger, B. Raszke, Nowy Sącz 2006.
- ŚWIRNIAK J., *Kariery zawodowe absolwentów wychowania muzycznego na przykładzie Wydziału Artystycznego UZ*, niepublikowana praca magisterska napisana pod kier. dr L. Kataryńczuk-Manii, Zielona Góra 2004.
- TARASIEWICZ B., *Mówię i śpiewam świadomie*, Kraków 2003.
- TARASIUK R., *Miejsce i rola gier i zabaw dydaktycznych w szkolnej i pozaszkolnej edukacji plastycznej*, [w:] *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 1, *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, red. W. Limont, K. Nielak-Zawadzka, Kraków 2005.
- TARASZKIEWICZ M., *Jak uczyć jeszcze lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1998.
- TARASZKIEWICZ M., *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1996.
- TATARKIEWICZ W., *O doskonałości*, Warszawa 1976.
- TEACHING Music, red. G. Spruce, London-New York 1996.
- TECHNOLOGIE informacyjne w warsztacie pracy nauczyciela, red. M. Furmanek, Zielona Góra 2008.
- TEŃCZA B., *Postawa twórcza a percepcja ekspresji emocjonalnej w muzyce*, Lublin 2007.
- TEMEL T., *Relaks w nauczaniu*, Warszawa 1997.
- TEORIA i metodyka ćwiczeń relaksowo-koncentrujących, red. S. Grochmal, Warszawa 1979.
- TEORIA i praktyka edukacji uczniów zdolnych, red. W. Limont, Kraków 2004.
- TEORIA uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona, red. E. Zwolińska, W. Jankowski, Bydgoszcz 1995.
- TERAPIA sztuką w edukacji, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2004.
- TERELAK J., *Psychologia stresu*, Bydgoszcz 2001.
- TIMMEMANS H., *Musik und Computer: Theorie und Praxis*, Aachen 1999.
- TISCHNER J., *Etyka solidarności*, Kraków 1981.
- TOCZYSKA B., *Elementarne ćwiczenia dykcji*, Gdańsk 1997.
- TOKARCZYK A., TOKARCZYK-WŁODEK M., *Muzyka w edukacji religijnej*, [w:] *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza 2008.
- TOKARSKI J., *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1980.

- TRWAŁE wartości edukacji muzycznej w zmieniającym się świecie, red. Z. Konaszkiewicz, Warszawa 2003.
- TUCHOLSKA S., *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, Lublin 2003.
- TUCHOWSKI A., *Emocjonalny i semantyczny kontekst dzieła muzycznego a programowanie muzykoterapeutyczne*, [w:] *Sztuka w kontekście oddziaływania na człowieka*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002.
- TUPIEKA-BUSZMAK A., *Elementy dramy w wokalnym aspekcie muzykowania zespołowego*, [w:] *Treści, formy i metody przedmiotu „Muzyka” w świetle reformy powszechnej edukacji*, red. V. Przeremska, Łódź 2000.
- TWARDOWSKA A., PISARKIEWICZ I., *Program nauczania. Muzyka. Szkoła podstawowa*, Warszawa 1999.
- TWARDOWSKA A., PRÓCHNIEWICZ W., *Wesołe instrumenty*, Warszawa 2006.
- TWÓRCZE aspekty edukacji, red. E. Zwolińska, Bydgoszcz 2007.
- TWÓRCZOŚĆ – wyzwanie XXI wieku, red. E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka, Kraków 2003.
- TWÓRCZOŚĆ w teorii i praktyce, red. S. Popek, Lublin 2004.
- TWÓRCZY rozwój nauczyciela, red. S. Juszczyk, Mysłowice 1996.
- TYLKA J., *Stop dla stresu*, Warszawa 1992.
- TYSZKA A., *Interesy i ideały kultury*, Warszawa 1987.
- TYSZKA A., *Uczestnictwo w kulturze: o różnorodności stylów życia*, Warszawa 1972.
- UCHYŁA-ZROSKI J., *Doświadczanie muzyki jako konkretyzacja indywidualnego bytu człowieka i działań wspólnotowych*, [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, red. A. Sajdak, Kraków 2005.
- UCHYŁA-ZROSKI J., *Głos mówiony i śpiewany. Z zagadnień pedagogiki muzycznej*, Piotrków Trybunalski 1998.
- UCHYŁA-ZROSKI J., *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*, Katowice 1999.
- UCHYŁA-ZROSKI J., *Rozwój możliwości głosowych dzieci w wieku 0-6 lat w świetle zebranej literatury tematycznej w aspekcie pedagogiczno-metodycznym*, [w:] *Z problematyki kształcenia w zakresie wychowania muzycznego*, red. H. Danel-Bohrzyk, Katowice 1988.
- UCHYŁA-ZROSKI J., *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wychowania muzycznego*, Katowice 1991.
- UCHYŁA-ZROSKI J., *Zabawa w muzyce, pieśni i tańcu*, [w:] *Dziecko w świecie zabawy*, red. B. Dymara, Kraków 2009.
- UCZENIE się metodą projektów, red. D.B. Gołębiak, Warszawa 2002.
- USZYŃSKA-JARMOC J., *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy*, Białystok 2003.
- VADEMECUM nauczyciela sześciolatek, red. M. Dunin-Wąsowicz, Warszawa 1980.

- VOPEL K.W., *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 2004.
- VOPEL K.W., *Warsztaty – skuteczna forma nauki*, Kielce 2004.
- W KRĘGU sztuki i ekspresji dziecka. Rozważania inspirujące, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, Myslowice-Katowice 2006.
- W KRĘGU zagadnień edukacji artystycznej i terapii, red. L. Kataryńczuk-Mania, Głogów 2006.
- W POSZUKIWANIU wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku, red. E. Koziół, E. Kobyłecka, Zielona Góra 2002.
- WACHOWIAK E., *Program nauczania muzyki w gimnazjum. III etap kształcenia*, Piła 2009.
- WACHOWIAK E., *Słuchanie muzyki. Zeszyt muzyczny – gimnazjum*, Piła 2009.
- WAGNER I., *Stalność czy zmienność autor ytetów. Pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autor ytetu w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2005.
- WALENCIK-TOPIŁKO A., *Emisja głosu dla nauczycieli*, Gdynia 2009.
- WALENCIK-TOPIŁKO A., *Śpiew w profilaktyce logopedycznej*, [w:] *Sztuka w edukacji i terapii*, red. M. Knapik, W.A. Sacher, Kraków 2004.
- WALOSZEK D., *Kulturowy kontekst edukacji dzieci. Twórczość – zabawa*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002.
- WALOSZEK D., *Nauczyciel i dziecko. Organizacja warunków edukacji przedszkolnej*, Zielona Góra 1998.
- WALOSZEK D., *Wychowanie najmłodszego człowieka. Założenia, treści i organizacja*, Zielona Góra 1995.
- WALUGA A., *Pieśń ludowa fundamentem edukacji muzycznej*, Katowice 2005.
- WALUGA A., *Program autorski muzyki dla „klas śpiewających” – I etap edukacyjny szkoły podstawowej*, Warszawa 1999.
- WALUGA A., WALUGA D., *Wychowawcze wartości nauki muzyki według koncepcji Kodaly’a*, [w:] *Integrujące wartości muzyki*, red. J.K. Dadak-Kozicka, W. Jankowski, Warszawa-Cieszyn 2002.
- WARTOŚCI w muzyce, red. J. Uchyla-Zroski, t. 1, Katowice 2008.
- WATOŁA A., *Nauczyciel przedszkola w świetle potrzeb małego dziecka i kompetencji zawodowych – raport z badań*, [w:] *Wartości w muzyce. Wartości kształcące i kształtowane u studentów w toku edukacji szkoły wyższej*, t. 2, red. J. Uchyla-Zroski, Katowice 2009.
- WAY B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1999.
- WERNICKA G., *Jak słuchać, żeby usłyszeć? Integracja form działalności muzycznej i pozamuzycznej w procesie tworzenia, słuchania i muzykowania na lekcjach muzyki w klasach I-III szkoły podstawowej*, [w:] *Wybrane czyn-*

- niki warunkujące osiągnięcie pozytywnych wyników w nauczaniu muzyki, plastyki i techniki, red. R. Uzarska-Bielawska, Bydgoszcz 1994.
- WĘGRZECKI A., *O poznawaniu drugiego człowieka*, Kraków 1992.
- WHITEFIELD P.R., *Innowacje w przemyśle*, Warszawa 1997.
- WIECZORKIEWICZ B., *Sztuka mówienia*, Warszawa 1998.
- WIELOCH A., *Śpiew a nowe założenia edukacji estetycznej*, [w:] *Muzyka środkiem wychowania młodych*, red. J. Lach, Z. Nawrocka, M. Popielińska, Bydgoszcz 2001.
- WIELOCH A., *Uwarunkowania kształcenia głosu uczniów klas ósmych*, Kielce 2000.
- WIELOKULTUROWOŚĆ – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień, red. A. Szerląg, Kraków 2005.
- WIERSZYŁOWSKI J., *Psychologia muzyki*, Warszawa 1979.
- WIERZBICKA M., *Zabawy muzyczne w klasach I-III*, Toruń 2006.
- WILK A., *Problematyka kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992-1999*, Kraków 2004.
- WITKOWSKI L., *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000.
- WŁODARSKI Z., *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, Warszawa 1992.
- WOJCIECHOWSKA E., *Teatr tańca – przestrzeń dialogu*, [w:] *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji*, red. B. Ostrowska, Łódź 2002.
- WOJCIECHOWSKA K., *Muzyka w edukacji wczesnoszkolnej a kompetencje nauczyciela*, Żary 2009.
- WOJNAR I., *Droga do roku 2010*, Warszawa 1995.
- WOJNAR I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000.
- WOJNAR I., *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, Warszawa 1968.
- WOJNAR I., *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1997.
- WOJTYŃSKI C., *Emisja głosu*, Warszawa 1970.
- WOLLMAN-MAZURKIEWICZ L., *Muzyka relaksacyjna w edukacji*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000.
- WOLLMAN-MAZURKIEWICZ L., *Nauczyciel innowator w reformowanej szkole*, [w:] *Nauczyciel epoki przemian*, red. S. Korczyński, Opole 2004.
- WOLSKA A., *Muzyka i rysunek w procesach psychoterapeutycznych*, [w:] *Metody i formy terapii sztuką*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2005.
- WÓJCICKI J., *ABC nauczyciela nowatora*, Kalisz 1996.
- WÓJCIK T., *Muzyczny świat. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Klasa 4*, Kielce 2000.
- WÓJCIK T., ŚLUSARZ A., *Muzyczny świat. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Klasa 6*, Kielce 2002.
- WÓJCIK T., ŚLUSARZ A., *Muzyczny świat. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Klasa 5*, Kielce 2002.

- WRÓBLEWSKA A., *Narodowe tańce polskie. Przewodnik metodyczny*, Płock 2004.
- WSPÓŁCZESNE oblicza edukacji muzycznej, red. R. Gozdecka, M. Grusiewicz, Lublin 2008.
- WSPÓŁPRZESTRZENIE edukacji. Szkoła – rodzina – społeczeństwo – kultura, red. M. Nyczaj-Draż, M. Głazewski, Kraków 2005.
- WYBRANE aspekty sztuki i edukacji estetycznej, red. J. Chaciński, Słupsk 2004.
- WYBRANE elementy terapii w procesie edukacji artystycznej, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2002.
- WYBRANE zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002.
- WYCHOWANIE estetyczne w edukacji i wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży, red. J. Wuttke, M. Kisiel, Mysłowice 2006.
- WYCHOWANIE muzyczne i nauka o muzyce wobec przemian kulturowych i cywilizacyjnych, red. J. Zathej, Kraków 2003.
- WYCHOWANIE muzyczne. Stan badań a praktyka edukacyjna, red. A. Białkowski, Lublin 1995.
- WYCHOWANIE w kontekście teoretycznym, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1993.
- WYMIARY ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcie, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, Katowice 2005.
- WYPALENIE zawodowe. Przyczyny i zapobieganie, red. H. Sęk, Warszawa 2004.
- Z BADAŃ nad problemami pedagogiki muzycznej i folkloru muzycznego, red. L. Cieślak, Łódź 1997.
- Z TEORII i praktyki wychowania muzycznego, red. H. Danel-Bobrzyk, Katowice 1997.
- ZABAWY z chustą, red. A. Wasilak, Lublin 2002.
- ZABOROWSKI Z., *Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*, Warszawa 1986.
- ZABOROWSKI Z., *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości*, Warszawa 1996.
- ZACHOWANIA zawodowe nauczycieli i ich uwarunkowania, red. E. Koziol, E. Kobyłecka, Zielona Góra 2008.
- ZACHWATOWICZ-JASIEŃSKA K., *Piosenki, które śpiewali dziadkowie, gdy byli mali*, Warszawa 1991.
- ZAJĄC A., *Chór kościelny – środowiskiem edukacyjnym, wychowawczym i formacyjnym*, [w:] *Edukacja muzyczna wyzwaniem współczesności*, red. R. Tyrała, Kraków 2006.
- ZAMBRZYCKA B., *Potężna moc relaksacji*, Białystok 2004.
- ZANIEDBANE i zaniechane obszary edukacji w szkole, red. M. Suświłło, Olsztyn 2006.

- ZARYS metodyki badań naukowych w pedagogice muzycznej, red. A.E. Kemp, Zielona Góra 1977.
- ZBOROWSKI J., *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, Warszawa 1986.
- ZDOLNOŚCI i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji, red. J. Łaszczyk, M. Jabłonowska, Warszawa 2009.
- ZDOLNOŚCI muzyczne dzieci w wieku 5-12 lat w opinii nauczyciela a wyniki badań testowych, red. W.A. Sacher, Mysłowice 2004.
- ZDROWIE psychiczne, red. K. Dąbrowski, Warszawa 1981.
- ZELEIOVA J., *Musikoterapie*, Praha 2007.
- ZIELIŃSKA H., *Kształcenie głosu*, Lublin 1996.
- ZIELIŃSKA I.B., *Młodzież wobec wartości muzyki współczesnej*, Warszawa 2002.
- ZIMBARDO P., RUCH F.L., *Psychologia i życie*, Warszawa 1994.
- ZOLTAN *Kodaly i jego pedagogika muzyczna*, red. M. Jankowska, W. Jankowski, Warszawa 1990.
- ZUREK E.P., HESS P., *Klangschalen mit allen Sinnen spielen und lernen*, Uenzen 2005.
- ZWOLIŃSKA E., *Kompetencje nauczyciela muzyki w audiacyjnym modelu edukacji*, [w:] *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie*, red. B. Kamińska, Warszawa 2007.
- ZWOLIŃSKA E., *Koncepcja rozwoju audiacji w polskiej edukacji*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002.
- ZWOLIŃSKA E., *Naucz swoje dziecko audiować*, Bydgoszcz 2004.
- ZWOLIŃSKA E., *Skuteczność zapamiętywania tekstów poetycznych w formie wierszy i w formie piosenek*, Bydgoszcz 1997.
- ZWOLIŃSKI A., *Dźwięk w relacjach społecznych*, Kraków 2004.
- ŻERAŃSKA-KOMINEK S., *Muzyka w kulturze. Wprowadzenie do etnomuzykologii*, Warszawa 1995.
- ŻŁOBICKI W., *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Kraków 2002.
- ŻURAW H., *Uczestnictwo kulturalne młodzieży niepełnosprawnej*, Warszawa 1996.
- НАУМЕНКО С.І., *Музично-естетичне виховання дошкільнят*, Київ 1996.
- НАУМЕНКО С.І., *Основи вікової музичної психології*, Київ 1995.
- НАУМЕНКО С.І., *Психологія музичності та її формування у молодших школярів*, Київ 1993.

Artykuły

- BĘDZIŃSKA-WOSIK B., *Nauczycielu, nie daj się wypalić!*, „Dyrektor Szkoły” 2003, nr 7-8.
- BIAŁKOWSKI A., *Polska koncepcja powszechnego wychowania muzycznego a wyzwania współczesności*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2000, nr 4.
- BIBIK R., *Aby światło nie zgasało, czyli jak zapobiegać zespołowi wypalenia zawodowego?*, „Wszystko dla Szkoły” 2002, nr 9.
- CYLULKO P., *Efekty wychowania muzycznego w muzykoterapii dzieci niepełnosprawnych wzrokowo*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1997, nr 3.
- DELECKA-BURY A., *Przygotowanie muzyczne przyszłych nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2006, nr 4.
- DENEK K., *Metody dydaktyczne a aktywność i kreatywność uczniów*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2007, nr 1.
- DOBSON M., *Tajemnice i możliwości muzykoterapii*, „Wspólne Tematy” 1999, nr 7-8.
- DYLAŃ J., *Kształcenie nauczycieli muzyki w akademiach muzycznych w świetle planów i programów nauczania*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1999, nr 3, 4.
- DZIADZIO M., *Pozalekcyjne zajęcia w szkole*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2003, nr 3.
- GALIŃSKA E., *Historia poglądów na lecznicze działanie muzyki*, „Albo albo – Inspiracje Jungowskie” 1992, nr 1.
- GALIŃSKA E., *Podstawy teoretyczne muzykoterapii*, „Zeszyty Naukowe” 1978, nr 17.
- GALIŃSKA E., *Portret muzyczny jako metoda „reframing” – transformacja schematu „ja” u pacjentów z zaburzeniami nerwicowymi*, „Gestalt” 1995, nr 9.
- GALIŃSKA E., *Wpływ muzykoterapii na obniżenie poziomu agresji u dorastającej młodzieży*, „Psychoterapia” 1997, nr 4.
- GAWRECKI L., *Gry dydaktyczne w nauczaniu początkowym*, „Oświata i Wychowanie” 1986, nr 29.
- GRAD T., *Stres organizacyjny i syndrom wypalenia zawodowego w pracy nauczyciela*, „Nauczyciel i Szkoła” 2004, nr 1/2.
- GRUSIEWICZ M., *Spotkajmy się w Internecie*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2006, nr 5.
- GULIŃSKA-GRZELUSZKA D., *Rola muzykoterapii w pracy z dziećmi agresywnymi w wieku 9-11 lat*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2004, nr 1.
- HAMANN D., DAUGHERTY E., MILLS Ch., *An Investigation of Burnout Assessment and Potential Job Related Variables Among Public School Music Educators*, „Psychology of Music” vol. 15, 1997, no. 2.

- HESSE P., *Klangpädagogik in action*, „Klang-Massage-Therapie” 2001, nr 1.
- HOFFMAN-LIPSKA E., *Dydaktyka muzyki – postulowane treści kształcenia*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1987, nr 4.
- HOFFMAN-LIPSKA E., ŻYCHOWSKA T., *Kształcenie muzyczne nauczycieli w ramach stacjonarnych studiów uniwersyteckich*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1996, nr 2.
- JACHER J., *Rola szkoły w umuzykalnianiu środowiska*, „Poradnik Muzyczny” 1983, nr 2/3.
- JAKUBOWSKA E., *Rytmika Dalcroze’a*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 4.
- JAŁOCHA M., *Taniec w życiu ludzi chorych i niepełnosprawnych*, „Nasze Forum. Kwartalnik Pedagogiczno-Terapeutyczny” 2002, nr 1 (5).
- JAWORSKA A., *Kształcenie głosu dziecka*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1986, nr 2.
- JEDYNAK A., *Jak radzić sobie z syndromem wypalenia zawodowego*, „Gestalt” 1992, nr 5.
- KIERYŁ M., *Terapia i wychowanie przez muzykę niekonwencjonalną*, „Albo albo – Inspiracje Jungowskie” 1992, nr 1.
- KISIEL M., *Profilaktyka muzyczna w szkole*, „Nauczyciel i Szkoła” 1998, nr 2.
- KLIMAS-KUCHTOWA E., *O amerykańskich poszukiwaniach nowych form edukacji estetycznej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1999, nr 4.
- KLIMAS-KUCHTOWA E., *S. Suzuki. Koncepcja wychowania i kształcenia muzycznego*, „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME” 1990, nr 2.
- KONASZKIEWICZ Z., *Miejsce i znaczenie muzyki w pedagogice terapeutycznej*, „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME” 1985, nr 3-4.
- KONASZKIEWICZ Z., *Muzyka poważna w opinii grupy licealistów i studentów*, „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME” 1993, nr 2.
- KRASUCKA A., *Głos w pracy nauczyciela*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2000, nr 2-3.
- KRUSZEWSKI K., *Gry dydaktyczne – zarys tematów*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 2.
- KUBINOWSKI D., *Edukacja taneczna dzieci i młodzieży*, „Wychowanie na co Dzień” 1997, nr 4-5.
- KWAŚNICA R., *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganie nauczycieli w rozwoju*, „Studia Pedagogiczne” t. 61, 1995.
- LEBECKA E., *Muzyczna kreatywność dzieci – opis badań naukowych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1988, nr 4.
- LUDKIEWICZ A., *Pedagogiczne zainteresowania studentów kierunku: wychowanie muzyczne WSP w Olsztynie*, „Życie Szkoły Wyższej” 1986, nr 9.
- LUDKIEWICZ Z., *Praca magisterska i egzamin dyplomowy na kierunku: wychowanie muzyczne*, „Studia i Materiały” 1989, nr 13.

- MARCHWICKA E., *Emisja głosu w zespole dziecięcym*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1989, nr 4.
- NATANSON T., *Muzyczna profilaktyka w procesie nauczania – wychowania. Wybrane refleksje teoretyczne*, „Zeszyty Naukowe” 1988, nr 5.
- NIKOLAY H., KISIEL M., *Kształtowanie kultury muzycznej uczniów szkoły ogólnokształcącej w świetle programu Dymitra Kabalewskiego*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2004, nr 4.
- Oksińska I., *O refleksji pedagogicznej i kompetencjach nauczyciela*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1998, nr 6.
- PALIŃSKA K., *Czy awansować?...*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2001, nr 2.
- PANASIUK B., *Multimedialne programy komputerowe w zapoznawaniu uczniów z literaturą muzyczną*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2005, nr 4.
- PESCHL W., *Po co jeszcze wychowanie muzyczne?*, „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME” 1997, nr 1-2.
- PRZYCHODZIŃSKA M., *Edukacja muzyczna dziś. Idee – pytania – niepokoje*, „Edukacja Muzyczna” t. 1, 2005, nr 1.
- RAKOWSKI A., *Polskie wychowanie muzyczne*, „Studia Edukacyjne” 1996, nr 2.
- RAWSKI M., *Uwarunkowania podjęcia studiów ekonomicznych*, „Życie Szkoły Wyższej” 1990, nr 2.
- ROSCHER W., *Perspektywy zintegrowanej pedagogiki muzycznej w aspekcie teorii kształcenia*, „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME” 1990, nr 3/4.
- RUTKOWSKA A., *Orff-Schulwerk. Interesująca propozycja dotycząca dzisiejszego wychowania muzycznego*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1967, nr 3.
- SACHER W.A., *Krańce chaosu koncepcyjnego w kształceniu nauczycieli muzyki*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2006, nr 3.
- SMOCZYŃSKA U., *Moja przygoda z Orffem. Czy wszystko stało się przypadkiem?*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 3.
- STACHYRA K., *„Tańce na siedząco” jako propozycja ruchu inspirowanego muzyką*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2001, nr 1.
- STASIŃSKA K., *Muzyka z komputera (program multimedialny „Romantyzm – muzyczne wędrówki”)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1999, nr 4.
- STOKŁOSA B., *Twórczy nauczyciel promotorem twórczych postaw uczniów*, „Kwartalnik Edukacyjny” 1999, nr 1-2.
- SUŚWIŁŁO M., *Inteligencja muzyczna*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2010, nr 2.
- SUŚWIŁŁO M., *Teorie psychologiczne a koncepcje rozwoju muzycznego dziecka*, „Edukacja Muzyczna” 2005, nr 1.
- SZAŁEK A., *Koncepcja Carla Orffa w kreatywnych działaniach muzycznych uczniów*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 3.

- SZCZYRBA S., *Rola muzykoterapii w edukacji i wychowaniu*, „Nauczanie Początkowe” 2004, nr 3.
- SZYPUŁOWA I., *Gry dydaktyczne w nauczaniu muzyki*, „Nauczanie Początkowe” 1987, nr 3.
- ŚLIWERSKI B., *Wypalenie przestrzeni zawodowej nauczyciela*, „Amicus” 1999, nr 2.
- TARCZYŃSKI J., *Aktywne słuchanie muzyki według Batii Strauss*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2000, nr 2/3.
- TARCZYŃSKI J., *Budowa i wykorzystanie prostych instrumentów (według idei Carla Orffa)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2006, nr 2.
- TARCZYŃSKI J., *Nietypowe instrumentarium w edukacji muzycznej dzieci młodszych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 5.
- TOKARZ J., *Muzyczna terapia na młodszych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1992, nr 4.
- UCHYŁA-ZROSKI J., *Korelacja muzyki z innymi przedmiotami w świetle realizacji zagadnień programowych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1982, nr 2/3.
- WARCHOŁ K., *Folklor w metodzie wychowania muzycznego Emila Jaques’a Dalcroze’a*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 4.
- WEBSTER P., *Creativity as creative thinking*, „Music Educators Journal”, vol. 76, 1990, no. 9.
- WEINER A., *Kompetencje muzyczne nauczycieli klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2006, nr 4.
- WICHOWSKA J., *Jak pomagać pomagaczom?*, „Remedium” 2002, nr 3.
- WIECZÓR E., *Metody aktywne szansą dla edukacji*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9-10.
- WOJNAR I., *O wizję edukacji, o wizję człowieka*, „Edukacja” 1999, nr 3.
- ZWOŁIŃSKA E., *Audiacja – koncepcja rozwoju muzycznego*, „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME” 1992, nr 4.
- ŻEBROWSKI J., *Sylwetka osobowościowa i powinności współczesnego wychowawcy*, „Studia Pedagogiczne” 1996, z. 31.

SUMMARY



The following monograph takes up a specific fragment of artistic and educational reality – namely, the work of a musical education teacher – as its subject of analysis. This book makes a pedagogical study aiming for a multifaceted presentation of a “link” which is extremely important both in the process of individual development of a young generation and in the development of a society’s culture. The job of a music teacher has a multidimensional aspect to it, and the nature of their work evolves under the influence of social, cultural and technological changes. This book is supposed to provoke, encourage further discussions about the common musical education, for which not only the teachers, but also the school and social environments are responsible.

The assumption that the development of culture is conditioned by the quality of education of members of a given community leads to the conclusion that the teacher’s role is an important link in that process. Thus, the social and cultural contexts are becoming really significant. The fundamental question concerns then the place – both postulated and real – of a teacher in the cultural reality and in the process of education. Achieving such diagnosis is possible through outlining, as fully as is possible, the determinants of a pedagogic-artistic work.

The author’s interests are focused mainly on the presentation of determinants of a music teacher’s work. These reflections concern both the social expectations, which translate directly onto the view of a teacher’s work, the rôle which they play in the cultivation and education processes, as well as the elements influencing the effectiveness of “the response”, the reaction, the fulfillment of the tasks given. However, the aim of this

monograph is not to measure the effectiveness of a teacher's work, but rather to draw out the view of actions both possible and performed in the "current reality". Such an extensive analysis allows to outline the optimal teacher model, which answers the needs and expectations, both individual and social, using a broad spectrum of methods, forms and means.

In the first chapter the artistic culture becomes the subject of deliberations, both its significance in the cultural universe and its vital aspects in the human life, in the process of preparing them to lives in local communities and global space. A question has been stated, concerning the role that the art can fulfill as a form of communication in preparing the competence allowing to form the common grounds for agreement and to use the cultural goods. The standards of cultural education which prepare for a conscious use of those goods, as well as the curricula of fundamental cultural education which should involve the youngest generation have been characterized to achieve this aim.

The roles that a teacher has to accomplish are described in the second chapter. They stem from the social and cultural context of a teacher's work, social expectations and the challenges of the modern age. The aim of this chapter was to show the specificity of working as a music teacher, what sets it apart from the rest general education, how this specificity influences the view of general teacher roles – as a professional, a tutor, an educator, and the forming of the specific roles – as a transmitter of cultural traditions, an animator and more often a therapist (music therapist). The work of a music teacher has a complex, multifaceted character. It is significant not only for the process of education, but also for the process of cultivation. The teacher acts not only in relation to the students, but also in relation to the parents, school and educational environment, cultural organizations and artistic communities. The external aspect in the work of a music teacher seems as important as its internal aspect.

The many sides of a teacher's work within the sphere of roles influences the multitude of expectations put upon him. To meet those demands one should mark the basic competence of a teacher which is distinguished in the third chapter. Thus, the view of academic education of teachers is analyzed – the way during which future pedagogues are selected and during which their competence are developed, their attitudes shaped, their knowledge is expanded and their teaching techniques and methods

are broadened. At the same time, the innovative and creative attitude is postulated in this work. The view of evolving pedagogues, aiming for self-improvement, searching for new solutions, tools, methods enabling them to respond even better to the social and individual needs is encouraged.

The social and individual expectations which come from the communities, the governing bodies, the administrators, but also from the parents and students and from the teaching environment as well as the specificity of a music teacher's work generate many threats for pedagogues. The fourth chapter focuses on two fundamental problems – vocal emission and stress along with professional burn-out. The issue of vocal emission – though it seems a specific problem – is of a general aspect. It affects teachers of all levels and specialties, for the subject of interest here is the basic tool of a pedagogue's trade. The threats in this area are very rarely brought to attention, there exists a lack of knowledge concerning the construction and properties of speech organs, the threats and means of injury prevention and rehabilitation. The second issue taken up in this chapter is the problem of stress generated both by everyday school life, the expectations, the responsibilities as well as the external, administrative expectations. The syndrome of professional burn-out is analyzed as a threat, which teachers are especially exposed to. In the final part of the chapter methods of therapy are shown, including the specific, artistic methods. For the author assumes, that the role of a teacher-music therapist which is attributed to the music teacher can concern not only the relation between the teacher and a student, but also the relation teacher-different teacher. What is more, the therapeutic activities can even be targeted at oneself, the teacher may act in the role of a therapist, being aware of the threats and equipped in the knowledge of prevention and rehabilitation.

The fifth chapter concerns the innovative teacher. As it was mentioned before, a teacher who is making an effort to meet the expectations, challenges and not being afraid of innovations, new solutions, the experiences of others, who combines different means, contents, tools is a desired teacher model. The rapidness of changes, both in the time and the quality aspects, especially within the field of culture is not without influence on the work of teachers of artistic subjects.

In chapter six different means, methods and forms which a teacher in current reality may use are shown. Both the commonly known methods, notions taught and used, as well as – and that, was the main aim of the chapter – the new, innovative original ideas, or the ideas already functioning in the literature and praxis which are however not used widely enough are outlined. The state shown is often idealistic, it is the desired state, but one should remember about the possibilities, which are often restricted by administrative, logistic matters, the lack of equipment etc. The effectiveness of pedagogical activities depends however on the broad theoretical knowledge (in the area of the subject taught and in the area of psychology and education) as well as on the knowledge of a wide spectrum of means, tools, notions and on the experience.

The contents of this book do not fully exhaust the subject. It is a fragmentary view within the scope of specificity of an education music teacher, who has a lot of tasks to fulfill both in the school and in the out-of-school and local environments. A lot of Polish and foreign studies concerning both the music and cultural education and the specificity of a teacher's work, including the artistic subjects teacher, have been used in this monograph.



25459 | II