

Elżbieta Szubertowska

**WYBRANE PROBLEMY POWSZECHNEJ
EDUKACJI MUZYCZNEJ WOBEC TRADYCJI
I PRZEMIAN CYWILIZACYJNYCH**



RECENZENT

dr hab. Beata Bonna, prof. UKW

REDAKCJA JĘZYKOWA I KOREKTA

Elżbieta Rogucka

SKŁAD I OPRACOWANIE

KOMPUTEROWE

Adam Kujawa

Copyright © by Wydawnictwo Uczelniane WSG
Bydgoszcz 2020

ISBN 978-83-65507-54-9

Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki

85-229 Bydgoszcz, ul. Garbary 2

tel. 52 567 00 47, 52 567 00 48

www.wsg.byd.pl, wydawnictwo@byd.pl

e-ksiegarnia.byd.pl

SPIS TREŚCI

WSTĘP	5
-------------	---

ROZDZIAŁ I

ZARYS HISTORYCZNY REFORM EDUKACJI

MUZYCZNEJ W POLSCE	11
--------------------------	----

- 1.1. Treści i formy wychowania muzycznego w średniowieczu 11
- 1.2. Edukacja i kultura muzyczna w Polsce w XVI–XVII wieku 12
- 1.3. Nauczanie muzyki w Polsce w okresie oświecenia. Działalność Komisji Edukacji Narodowej 15
- 1.4. Edukacja muzyczna w okresie zaborów 17
- 1.5. System szkolny i reformy edukacyjne w Polsce w XX wieku 20
 - 1.5.1. Edukacja muzyczna w okresie międzywojennym 20
 - 1.5.2. Edukacja muzyczna po II wojnie światowej 24
- 1.6. Muzyka w szkole ogólnokształcącej po transformacji ustrojowej 29

ROZDZIAŁ II

NAUCZYCIEL – ZAWÓD I POZYCJA SPOŁECZNA	35
----------------------------------------------	----

- 2.1. Etos i pozycja zawodu nauczyciela w ujęciu historycznym w świetle wybranych przykładów 35
- 2.2. Kształcenie nauczycieli muzyki dla potrzeb szkolnictwa powszechnego – rys historyczny 58
- 2.3. Nauczyciel muzyki w świetle współczesnej teorii i praktyki pedeutologicznej 80
- 2.4. Współczesne problemy kształcenia nauczycieli muzyki dla potrzeb szkolnictwa powszechnego 92

ROZDZIAŁ III

WYBRANE PROBLEMY EDUKACJI MUZYCZNEJ W ŚWIETLE BADAŃ NAUKOWYCH	105
3.1. Problemy edukacji muzycznej w Polsce w świetle raportów z badań	105
3.2. Problematyka powszechnej edukacji muzycznej w badaniach współczesnych pedagogów	115
3.2.1. Wybrane konferencje naukowe i serie wydawnicze	115
3.2.2. Wybrana problematyka prac habilitacyjnych i doktorskich	127
3.2.3. Działalność badawcza studentów i absolwentów kierunków pedagogicznych – możliwości i potrzeby	141

ROZDZIAŁ IV

EDUKACJA MUZYCZNA I KULTURA SPOŁECZEŃSTWA WOBEĆ PRZEMIAN CYWILIZACYJNYCH	149
-----------------------------------------------------------------------------------	-----

ROZDZIAŁ V

POST SCRIPTUM	161
BIBLIOGRAFIA	167

WSTĘP

Muzyka, jako jedna z najstarszych sztuk niezmiennie bliska człowiekowi, od wieków pozostaje w kręgu jego zainteresowań. Bogactwo i różnorodność problematyki z nią związanej fascynowały filozofów, poczynawszy od starożytności, aż do czasów współczesnych. Wybitni myśliciele w swoich traktatach dostrzegali nie tylko estetyczne, ale i wychowawcze walory muzyki. Wskazywali na muzykę jako sztukę będącą odbiciem doskonałej harmonii wszechświata¹. Pitagoras widział w niej cechy dobra i piękna, które, obok prawdy, uważano za najwyższe wartości², zaś Platon dostrzegał jej związek z działalnością i przeżyciami człowieka³. Arystoteles uważał uprawianie muzyki za zajęcie pożyteczne dla *wypełnienia czasu spoczynku, dla odprężenia i wytchnienia po pracy*⁴.

W erze nowożytnej liczne, zróżnicowane funkcje muzyki stanowią treść traktatu niderlandzkiego teoretyka Jana Tinctorisa z przełomu XV i XVI wieku. Wskazał on aż 20 funkcji natury religijnej, moralnej, estetyczno-hedonicznej i utylitarnej, które są nie tylko nadal aktualne, ale jeszcze w wielu dziedzinach zostały podjęte na nowo i doczekały się znaczących opracowań naukowych⁵. Chodzi tu m.in.

1 W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki*, t. I, *Estetyka starożytna*, Wrocław – Kraków 1960, s. 98.

2 I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1964, s. 38.

3 W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1976, s. 90.

4 I. Wojnar, *Estetyka...*, s. 46.

5 W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki*, t. III, *Estetyka nowożytna*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1976, s. 275.

o nadzwyczaj rozwiniętą funkcję terapeutyczną muzyki, znajdującą odbicie w muzykoterapii.

Współcześnie na najbardziej elementarnym poziomie kojarzymy muzykę z rozrywką, wypełniającą wolny czas, ale także niekiedy godziny pracy. Od wieków stanowi ona niezbędną, wartościową oprawę różnych uroczystych wydarzeń kościelnych, państwowych, rodzinnych. Materialny dorobek szeroko pojętej kultury muzycznej stanowią partytury, utrwalające w zmieniającym się przez wieki sposobie zapisywania muzyki (notacji muzycznej) genialne utwory, instrumenty muzyczne, mniej lub bardziej okazałe gmachy filharmonii czy oper, w których te dzieła są prezentowane, działające w nich orkiestry i występujący soliści.

Kultura muzyczna, jako wartość osobowa człowieka, od wielu wieków jest przedmiotem edukacji, dlatego jakiegokolwiek próby umniejszania roli muzyki w wychowaniu, również współczesnym, są tematem szerokich dyskusji pedagogów i organizatorów tej dziedziny działalności.

Myślenie o współczesnej, zwłaszcza instytucjonalnej edukacji muzycznej, jej trudnościach czy osiągnięciach, nie może być zawieszona w próżni. Zdaniem Marii Przychodzińskiej, *refleksja nad kulturą, sztuką i nauką wymaga wiedzy o tym, co w niej jest wartością i formą tradycyjną, ale i dziś ważną, akceptowaną, a co ich przemianą czy negacją*⁶. Toteż podjęcie tematyki określonej w tytule tej książki stanowi trudne zadanie z kilku powodów.

Prześledzenie i rzetelne przedstawienie tego wszystkiego, co w pojęciu szeroko rozumianej edukacji stanowiłoby podstawy dzisiejszego kształtu tej dziedziny wychowania, obejmuje nie tylko rozległy historycznie teren penetracji, ale także wiele ząbających się zagadnień, które tę dziedzinę wiedzy również aktualnie tworzą. Takie kompleksowe, historyczno-pedagogiczne spojrzenie na edukację muzyczną obejmuje wiele aspektów: organizację systemów oświatowych, zarządzenia i ustawy regulujące ich funkcjonowanie, programy, treści

6 M. Przychodzińska, *Powszechne wychowanie muzyczne 1960–1990. Między koncepcją a realizacją* (1), „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2011, nr 3, s. 4.

i metody nauczania, formy upowszechniania muzyki, nauczyciela i jego kształcenie, a także wypracowane naukowo określone kierunki myśli pedagogicznych.

Złożoność problematyki muzycznej edukacji instytucjonalnej wynika m.in. ze specyfiki przedmiotu nauczania. Obejmuje on zarówno muzyczną aktywność wychowanka, rozwijanie jego umiejętności praktycznych, kształtowanie zainteresowań, zdolności i estetycznej postawy względem muzyki, ale także obliguje ucznia do zdobywania niezbędnych podstaw teoretycznych do rozumienia i wykonywania muzyki. Ta sytuacja w czasach nam współczesnych zmusza do nowego spojrzenia na wiele problemów, wynikających z bujnego rozwoju cywilizacji, konieczności dokonywania pewnych wyborów, zatrzymania się nad kilku sprawami, które wymagają szczególnej uwagi.

W związku z tym uznałam za konieczne nie tylko ukazanie w tej książce historycznych dziejów edukacji muzycznej, ponieważ ich kontynuacja jest obecnie możliwa i konieczna, ale także osadzenie jej na tle zdobyczy cywilizacyjnych, z uwzględnieniem zarówno ich pozytywnych, jak i negatywnych przejawów, które wymagają obrony tradycyjnych wartości, jak i konieczności dotrzymywania tempa współczesnemu życiu. Rozwój technologii informatycznej i zainteresowanie nią współczesnych uczniów stawia przed edukacją muzyczną, kierującymi nią i jej organizatorami nowe wyzwania, wymuszając konieczność poszukiwania skutecznych sposobów na realizację procesu nauczania z ich wykorzystaniem, a także ukazując potrzebę podejmowania badań związanych z problematyką edukacji muzycznej, stanowiących rzetelne, naukowe podstawy pedagogiki muzyki.

Ten kierunek myślenia zdominował problematykę stanowiącą treść tej książki.

W pierwszym jej rozdziale przedstawiony został zarys historyczny organizacyjno-systemowych rozwiązań w zakresie powszechnej edukacji muzycznej w Polsce od średniowiecza do czasów współczesnych.

Następny, obszerny rozdział, wraz z podrozdziałami, poświęcony jest nauczycielowi. Ze względu na częste dyskusje i nierzadko

krzywdzącą krytykę współczesnych nauczycieli – rozważania na ich temat poprzędam historycznie ujętym spojrzeniem na etos działań nauczycielskich, by w dalszej kolejności przedstawić zarys kształcenia nauczycieli, zarówno w aspekcie historycznym, jak i współczesnym, specyfikę tego zawodu w odniesieniu do przedmiotu nauki (muzyki), a także ukazać jego szczególne zadania wynikające z założeń współczesnej teorii i praktyki pedeutologicznej. W ostatnim podrozdziale zwracam uwagę na współczesne problemy związane z przygotowaniem specjalisty do nauczania muzyki w szkole ogólnokształcącej.

Szeroko pojęta praktyka edukacyjna potrzebuje oparcia w badaniach: teoretycznych, pedagogicznych, psychologicznych, filozoficznych. Taka naukowo-badawcza twórczość, o której piszę w III rozdziale, stanowi rzetelne podstawy rejestrowania dokonujących się w olbrzymim tempie zmian w procesach edukacyjnych w zakresie sztuki, w tym również muzyki, nie zawsze zgodnych z oczekiwaniami zainteresowanych tą dziedziną.

Wobec szybko zaznaczającego się postępu technicznego, powodującego istotne zmiany w różnych dziedzinach życia, całość rozważań dotycząca różnych zakresów edukacji wymaga ukazania tych zagadnień w kontekście osiągnięć cywilizacji, zarówno początków sięgających XX wieku, dających impuls do ich eksplozji w kolejnych latach, jak i niezwykle, wręcz niepokojącego, obecnego bujnego rozkwitu tych dziedzin, które, być może, należą do wykorzystania, będą z korzyścią służyły budowaniu kultury muzycznej przyszłego społeczeństwa.

Książka jest też efektem mojego zainteresowania problematyką edukacyjną w związku z udziałem w dziesiątkach konferencji, na których gromadzą się w głównej mierze osoby, podobnie jak ja, zainteresowane o poziom kultury muzycznej społeczeństwa. Ponadto prowadzone przeze mnie szeroko ujęte badania w tej dziedzinie na użytek pracy doktorskiej i habilitacyjnej, związane z aktywnością muzyczną młodzieży (odbiorem muzyki – poziomem umiejętności percepcyjnych i zainteresowaniami), dają mi jasny pogląd na temat konieczności i możliwości inwestowania w muzyczny rozwój i wychowanie dzieci i młodzieży. Dopełnieniem (czy wręcz podstawą) tych doświadczeń

jest, zapoczątkowane w podstawowej szkole ogólnokształcącej i kontynuowane na różnych poziomach edukacji, nauczanie muzyki, ponad 50-letnia praca w zakładach kształcenia nauczycieli tego przedmiotu i tyleż lat trwająca działalność dyrygencka z zespołami amatorskimi, przede wszystkim z chórami. Na tle tych doświadczeń, obserwowanej ogólnej sytuacji kultury muzycznej społeczeństwa oraz zanikającego ruchu amatorskiego niepokój budzi poziom przygotowania kandydatów na studia o kierunku: *Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej*, przede wszystkim ich zainteresowania i motywacja do podjęcia działalności w szkole.

Kończąc to wprowadzenie, chciałabym podziękować osobom, które zachęciły mnie do napisania tej książki po moim krótkim wystąpieniu na konferencji⁷, obejmującym ograniczony ramami czasowymi tej konferencji zarys problematyki edukacji muzycznej, którą w tej książce mogłam szerzej rozwinąć. Szczególną wdzięczność wyrażam prof. dr hab. Beacie Bonnie za rzeczową i wnikliwą recenzję, a także doc. Przemysławowi Ziółkowskiemu za pomoc i zainteresowanie wydaniem tej publikacji. Wydaje się, że treści w niej zawarte powinny zainteresować nie tylko nauczycieli muzyki, ale także ludzi zajmujących się szerzeniem oświaty i kultury.

7 Międzynarodowa Konferencja Naukowa pt. „Konteksty kultury i edukacji muzycznej. Tradycja – współczesność”, zorganizowana przez Instytut Edukacji Muzycznej (Uniwersytet Jana Kochanowskiego) w Kielcach, listopad 2018.

ROZDZIAŁ I

ZARYS HISTORYCZNY REFORM EDUKACJI MUZYCZNEJ W POLSCE

1.1. Treści i formy wychowania muzycznego w średniowieczu

Nie ulega wątpliwości, że muzyka od wieków pełni bardzo wiele funkcji zarówno w społeczeństwie, jak i w życiu pojedynczych ludzi. Spośród nich, jej szczególna funkcja wychowawcza została zauważona i doceniona już w średniowieczu, dlatego stała się przedmiotem troski organizatorów oświaty.

Nauczanie muzyki obowiązywało w Polsce od początku naszej państwowości. Już w szkołach kolegiackich, katedralnych, a także parafialnych w kształceniu muzycznym na stopniu elementarnym podczas nauki pieśni korzystano z zapisu nutowego, który był uczniom znany dzięki wprowadzanym w niewielkim zakresie wiadomościom teoretycznym⁸. Istotną rolę w rozwoju kultury muzycznej tego okresu należy przypisać założonej w 1364 roku Akademii Krakowskiej, która uważana była ówczasie za *krynicę wiedzy muzycznej*. Począwszy od 1406 roku do końca XVI wieku odbywały się w niej, podobnie jak na pozostałych uniwersytetach europejskich, wykłady z muzyki, obowiązujące wszystkich studentów⁹. Przeznaczony był na nie tylko jeden miesiąc i były łączone z matematyką¹⁰, co wynikało z przekonania,

8 J. Prosnak, *Polihymnia ucząca. Wychowanie muzyczne w Polsce od średniowiecza do dni dzisiejszych*, Warszawa 1976, s. 10-11.

9 Tamże.

10 Tamże, s. 18.

że każda dziedzina wiedzy powinna mieć podstawy matematyczne. Wykłady te dotyczyły przede wszystkim przedmiotów teoretycznych i tzw. *pierwszych zasad śpiewu chóralnego*. Nie zawsze były prowadzone przez wykwalifikowanych w tym kierunku nauczycieli, w związku z czym nie kształciły zawodowych muzyków. Jednak działalność Akademii pozytywnie odbiła się na kulturze muzycznej Krakowa – ówczesnej stolicy Polski¹¹.

Również w średniowieczu w wielu miastach polskich powstawały organizacje przypominające cechy zawodowe, które przyczyniały się do rozwoju kultury muzycznej ówczesnego społeczeństwa. Dzięki ich działalności upowszechnił się w Polsce trójstopniowy system nauczania muzyki, w którym wyróżniano ucznia, czeladnika i mistrza. Przyjęcie ucznia na naukę, roczną, dwuletnią, a nawet pięcioletnią, wiązało się z podpisaniem odpowiedniej umowy, odbyciem okresu próbnego oraz poddaniem się działaniom wychowawczym ze strony *mistrza*. W tych organizacjach kształcono instrumentalistów, ale także kapelmistrzów i kompozytorów. Uczniowie ci byli również w przeważającej mierze członkami licznych chórów kościelnych i kapel dworskich. Nauczanie muzyki prowadzono również w ośrodkach, w których działały kapele i zespoły wokalne¹².

1.2. Edukacja i kultura muzyczna w Polsce w XVI–XVII wieku

Rozkwit kultury muzycznej w XVI wieku związany był ściśle z rozwojem ogólnej kultury w Polsce. *Złoty wiek* przyniósł rozpowszechnienie się druku muzycznego, co miało niebagatelne znaczenie dla rozwoju kultury muzycznej. Z 1647 roku pochodzi pierwszy podręcznik do nauki muzyki napisany w języku polskim przez Jana Aleksandra Gorczyzna pod oryginalnym i zawiłym tytułem: *Tabulatura*

11 M. Florek, *Z dziejów nauczania muzyki w Polsce do 1939 roku* [W:] A. Michalski (red.), *Tradycje myśli pedagogicznej w nauczaniu muzyki*, t. II, *Pedagogika muzyki. Cechy – Aksjologia – Systematyka*, Gdańsk 2013, s. 132.

12 Tamże, s. 133-134.

muzyki, albo zaprawa muzykalna, według której każdy, gdy tylko a b c znać będzie, może się bardzo prędko nauczyć śpiewać i na wszelakich instrumentach, to jest na skrzypcach, klawikordzie i inszej muzyce z not grać. Ten unikalny podręcznik zawierał podstawowe wiadomości z zakresu zasad muzyki dotyczące skal muzycznych, kluczy, wartości nut i pauz oraz wyjaśniał szereg pojęć związanych z umiejętnością śpiewu i grą na instrumentach¹³.

W zakresie instytucjonalnego powszechnego kształcenia, wszystkich uczniów obowiązywały w szkołach lekcje muzyki w wymiarze kilku godzin tygodniowo. Niekiedy jeszcze tę działalność rozszerzano. Jako przykład posłużyć tu może gimnazjum toruńskie, w którym oprócz codziennych lekcji muzyki, raz w tygodniu organizowano lekcje śpiewu chóralnego. W parafialnej szkole bydgoskiej, jak wynika z notatek powizytacyjnych, już w połowie XV wieku lekcje śpiewu prowadzono ze znajomością dydaktyki wokalne¹⁴.

Z powizytacyjnych uwag z 1577 roku dotyczących tej szkoły dowiadujemy się również, że: *Bakałarz – młodzieniec wykształcony – prowadzi szkołę jak najlepiej, nie dopuszcza do żadnych uchybień w wykonywaniu śpiewów*¹⁵. Podobna uwaga kończy wizytację w tej samej szkole w 1582 roku. W kolejnych protokołach powizytacyjnych stwierdzono również wystarczającą liczbę ksiąg w dobrym stanie przeznaczonych do nauczania muzyki.

Pedagogika i dydaktyka muzyki zyskała również w tej epoce nowe oblicze. Zaczęto zauważać jej funkcję wychowawczą, w odróżnieniu od funkcji służebnej, która przeważała w średniowieczu. Podkreślić należy też fakt, że nie tylko w każdej szkole parafialnej, ale również w każdej szkole średniej i wyższej uczono muzyki w myśl obowiązujących wówczas przepisów szkolnych. W związku z tym należy przypuszczać, że prowadziło to do podnoszenia poziomu muzykalności uczniów¹⁶.

13 Tamże, s. 135.

14 J. Prosnak, *Polihymnia ucząca...*, s. 16-17.

15 P. Podejko, *Życie muzyczne Bydgoszczy do końca wieku XVIII* [W:] *Z dziejów muzyki polskiej*, z. 7, Bydgoszcz 1964, s. 91-92.

16 J. Prosnak, *Polihymnia ucząca...*, s. 14.

Niezwykle postępowe idee dotyczące wychowawczych funkcji muzyki głosił filozof i pedagog Petrycy z Pilzna, interesujący się żywo wychowaniem dzieci i młodzieży. Jego wskazania antycypują ideowy program wychowawczy postulowany przez czołowych działaczy oświecenia¹⁷.

Ważnymi ośrodkami kształcenia muzycznego w omawianych czasach były bursy, tworzone przy kolegiach jezuickich, które w okresie swej świetności uważane były za pierwsze w Polsce zawodowe szkoły muzyczne. Nauka trwała w nich trzy lata, a po jej zakończeniu absolwenci (uczniowie) pozostawali jeszcze przez kolejne trzy lata na studiach uzupełniających. Kolegia jezuickie kształciły ubogą młodzież, od której nie pobierano opłat za naukę. Program tych szkół obejmował: śpiew solowy, chórny, grę na instrumentach, studia z zakresu teorii i kompozycji.

O jednej z takich burs, założonej w Krakowie przez księży jezuitów w XVII wieku przy kościele św. Piotra, pisał wybitny muzykolog Józef Reiss. Działający tam *znakomity chór i bogato obsadzona orkiestra rywalizowały z kapelą katedralną na Wawelu i nawet ją przewyższały. Utrzymywana przez jezuitów szkoła dostarczała coraz to nowych sił wykonawczych, a zarazem wśród nauczycieli miała wielu wybitnych kompozytorów*¹⁸.

W II połowie XVII wieku wyraźnie słabnie aktywność wielu ośrodków rozwoju muzyki na skutek nieudolnych rządów ówczesnie panujących Augusta II i Augusta III. W szkołach, w których wcześniej miały miejsce lekcje śpiewu po cztery czy sześć godzin tygodniowo, ograniczono je teraz do dwóch, co odbiło się niekorzystnie na efektach dydaktycznych i artystycznych w zakresie wychowania muzycznego. Nieznaczna poprawa w tym zakresie miała miejsce w niektórych regionach Polski w okresie reformacji, gdzie, zwiększając ponownie liczbę godzin muzyki, wprowadzano też grę na instrumentach. Doprowadziło to do podniesienia poziomu chórów, w których z powodzeniem wykonywano pieśni wielogłosowe¹⁹.

17 Tamże, s. 15-16.

18 Cyt. za: M. Florek, s. 136.

19 J. Prosnak, *Polihymnia ucząca...*, s. 17-18.

1.3. Nauczanie muzyki w Polsce w okresie oświecenia. Działalność Komisji Edukacji Narodowej

Po zaniedbaniach w nauczaniu muzyki w czasach saskich, spowodowanych brakiem zainteresowania tymi sprawami ze strony ówczesnie rządzących, przełom w tej dziedzinie nastąpił w epoce oświecenia, dzięki pionierskim reformom szkolnym Stanisława Konarskiego. W opracowanych przez niego w 1755 roku Ustawach szkolnych znajdujemy zalecenia dotyczące nauki muzyki w szkołach, wzbogacone o lekcje tańca, który, w myśl wskazań Platona, miał kształcić duszę i ciało²⁰. Na polskie koncepcje edukacyjno-muzyczne w II połowie XVIII wieku miały także wpływ działania wybitnych pedagogów, m.in. Jana Amosa Komeńskiego, propagatora nauczania pogładowego, apelującego do zmysłów i spostrzeżeń dziecka, czy Jeana-Jacques'a Rousseau, widzącego potrzebę rozwijania słuchu i wrażliwości muzycznej już we wczesnym dzieciństwie, a także uznającego konieczność tworzenia specjalnych pieśni dla dzieci, które *przybliżą je najszybciej do muzyki*²¹.

Przełomowe znaczenie miała dla edukacji w ogóle, w tym również muzycznej, działalność Komisji Edukacji Narodowej (KEN), obradująca w latach 1773–1794, która swoimi nowatorskimi koncepcjami *zdystansowała wszystkie ówczesne europejskie systemy edukacji*. W czasie działalności Komisji nauczanie muzyki obowiązywało w szkołach parafialnych, średnich, nowo powstających seminariach nauczycielskich i pensjach żeńskich. W szkołach średnich uczono muzyki z tańcem, natomiast w szkołach żeńskich, obok śpiewu i tańca, uczono także gry na klawikordzie, a w II połowie XVIII wieku również na harfie²².

Szczególną uwagę otoczyła Komisja szkoły parafialne, które podczas nieudolnych rządów Sasów stopniowo przestawały istnieć. Dotyczyło to szczególnie szkół wiejskich, które teraz zaczęto na nowo organizować na terenie całej Polski. Opracowano dla nich specjalne

20 Tamże.

21 Tamże.

22 M. Florek, *Zarys dziejów...*, s. 137-138.

programy nauczania, w których dużo miejsca zajmowała muzyka. Gorącym propagatorem nauczania muzyki był jeden z czołowych działaczy tej Komisji, ks. Grzegorz Piramowicz, który odegrał w niej istotną rolę. W dziele pedagogicznym pt. *Powinności nauczyciela* podkreślał wychowawcze walory muzyki, zwłaszcza pieśni. Postulował konieczność respektowania w szkolnych programach nauczania pieśni, jako czynnika o niezwykle doniosłym znaczeniu wychowawczym w edukacji muzycznej. Uważał, że *dzieci nie mogą być zdrowe bez wesołości [...] Pomoże do wesołości zwyczaj śpiewania wprowadzać. Niech mają przystojne, a wesołe pieśni, niech czasem pojedynczo, czasem w kupie wyśpiewują. Tym sposobem, to jest przez pieśni, można wpajać w nich pobożność, miłość bliźniego, chęć do pracy, różne cnoty, obrzydzać występki, próżnowanie i tym podobne*. Zamierzał też opracować specjalny śpiewnik zawierający piosenki dla pociechy ludu, lecz niestety, taki śpiewnik się nie ukazał²³.

Z uwagi na trudną sytuację polityczną kraju Komisja kładła szczególny nacisk na gotowość obronną młodzieży, na obywatelskie i patriotyczne jej wychowanie w szkołach, którymi administrowała. Zachowały się z tego okresu pieśni żołnierskie, pełne narodowych i patriotycznych treści. Ich wychowawcze walory podkreślił wychowanek Szkoły Rycerskiej Tadeusz Kościuszko w liście do twórcy naszego hymnu narodowego, Józefa Wybickiego: *znasz, ile pieśni entuzjazmu wpajają w dusze ludzi, co dyszą za wolnością; chciej je pomiędzy współziomkami pomnażać*²⁴.

Wiele dobrego dla muzycznej kultury w Polsce uczynił kano­nik katedralny ks. Wacław Sierakowski, zakładając około 1780 roku w Krakowie szkołę śpiewu, w której kształciła się młodzież z całego kraju. W jednym ze swych podręczników pt. *O narodowym języku napisał: żeby z muzyki odnosić pożytki, trzeba jej koniecznie w narodowym języku doświadczać, bo inaczej skrytych serca namiętności nie ruszy [...]. U nas w polskim języku ma być formowana muzyka, bo Polaków*

23 J. Prosnak, *Polihymnia ucząca...*, s. 58.

24 Tamże, s. 62-63.

jest istotnym interesem i punktem honoru własny język do doskonałości doprowadzić²⁵. W związku z tym sformułowaniem należy podkreślić, że Sierakowski, postulując język ojczysty w muzyce polskiej, miał na myśli właśnie muzykę wokalną, którą cenił znacznie wyżej niż instrumentalną.

1.4. Edukacja muzyczna w okresie zaborów

Wyraźne załamanie w kontynuowaniu postępowych reform edukacyjnych spowodowane było polityczną sytuacją kraju, który został opanowany przez zaborców. Nie sprzyjała ona tworzeniu konkretnych programów nauczania, mimo prób podejmowanych przez organizatorów życia muzycznego. Fakty znane nam z historii pokazują beznadziejną sytuację naszego kraju i konieczność ratowania go wszelkimi sposobami. Każdemu zaborcy przyświecał jeden cel: wynarodowienie kraju, zniszczenie kultury i języka. Natomiast nam, Polakom, leżała na sercu obrona tych wartości.

W tej sytuacji szczególną rolę miało odegrać śpiewanie pieśni w języku ojczystym. Sytuacja w poszczególnych zaborach była pod tym względem nieco zróżnicowana. Wspomnę tylko, że w zaborze pruskim intensywną działalność oświatową, również w dziedzinie wychowania muzycznego, prowadził Hugo Kołłątaj. Jego zasługą było stworzenie w latach 1803–1806 programów do nauczania muzyki (zajęć muzycznych) dla szkół elementarnych, średnich, wyższych oraz dla zakładów kształcenia nauczycieli. W nauce gry na instrumencie i śpiewie dostrzegął ogromną wartość tego typu działań dla ogólnego wykształcenia na różnym poziomie²⁶. Prawdopodobnie jego działalność przyczyniła się do utworzenia katedry muzyki przy Uniwersytecie Wileńskim²⁷.

Ponadto w zaborze pruskim, w Wielkim Księstwie Poznańskim i na Pomorzu, zarysowały się dwie tendencje: dbałość o nauczanie

25 Tamże, s. 69.

26 M. Przychodzińska, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje-współczesność*, Warszawa 1979, s. 29-30.

27 M. Florek, *Zarys dziejów...*, s. 139.

muzyki przy jednoczesnych bezwzględnych tendencjach germanizacyjnych. Właśnie w Wielkopolsce pojawił się pierwszy polski śpiewnik szkolny opracowany przez Teofila Klonowskiego, nauczyciela seminarium nauczycielskiego w Poznaniu, który był odpowiedzią na zaistniałą sytuację. W miarę wzmagania się terroru germanizacyjnego ten sam autor wydaje nowe zbiory pieśni polskich podtrzymujące ducha narodowego, w tym również *Śpiewy historyczne* do tekstów Juliana Ursyna Niemcewicza. Śpiewniki te, do których muzykę napisało kilkunastu polskich kompozytorów, miały stanowić *pieśń masową średnich sfer*²⁸. Mimo nierówności poziomu muzycznego zawartych w nim utworów, zbiór ten odegrał wielką rolę w utwierdzaniu poczucia narodowego i świadomości historycznej. Najlepszym tego dowodem były ostre wystąpienia władz carskich przeciwko śpiewnikom, poczynawszy od 1823 roku. Zdaniem historyków zbiór tych cennych utworów przygotował grunt, na którym pieśni powstańcze porwały naród do walki²⁹.

W zaborze rosyjskim, w istniejących szkołach (parafialnych, obwodowych i gimnazjach) uczono muzyki fakultatywnie, co zostało zagwarantowane w ustawach z 1834 i z 1840 roku: *w godzinach wolnych poobiednich życzący sobie tego mogą się uczyć śpiewów kościelnych z nut*. Jednak ówczesny kurator Warszawskiego Okręgu Narodowego Aleksander Apuchtin zdradzał wyraźne dążenia rusyfikacyjne, zakładając w szkołach prawosławne kaplice, w których uczniowie, śpiewając w chórach, zmuszeni byli do wykonywania pieśni cerkiewnych.

Nieco pomyślniejsza sytuacja zaistniała po strajku młodzieży szkolnej w 1905 roku, kiedy zezwolono na zakładanie prywatnych szkół, w których język polski był językiem wykładowym, a naukę śpiewu opierano na polskich pieśniach kościelnych, narodowych i obyczajowych. Wychowanie muzyczne miało miejsce wówczas również w niewielkim zakresie na tajnych i jawnych pensjach żeńskich w Kongresówce. W nauce tego przedmiotu wykorzystywano śpiewniki zawierające pieśni polskich kompozytorów: Stanisława Moniuszki,

28 J. Prosnak, *Polihymnia ucząca*, s. 100-102.

29 Tamże.

Ignacego Komorowskiego i Zygmunta Noskowskiego z tekstami Marii Konopnickiej³⁰.

W zaborze austriackim uczono muzyki w szkołach ludowych (elementarnych) pięcioklasowych, męskich, żeńskich i mieszanych. Instrukcja wydana przez władze oświatowe, zawierająca wskazania do nauki śpiewu, zalecała łączenie nauki piosenek z nauką języka ojczystego, śpiewanie takich pieśni, które mają wartość pedagogiczną i zgadzają się z ogólnymi celami szkoły. Zaliczano do nich pieśni ludowe, narodowe i religijne³¹.

Szczególne znaczenie dla podtrzymywania kultury i języka miała w okresie zaborów działalność chórów amatorskich – zarówno kościelnych, jak i świeckich, które w tym czasie były prawdziwymi bastionami polskości. Na Pomorzu tradycje organizowania tych zespołów sięgają drugiej połowy XIX wieku. Ucisk kulturalny i polityczny na tych terenach nie dopuszczał do tworzenia jakichkolwiek stowarzyszeń, które miałyby na celu krzewienie polskiej kultury. Polscy działacze wykorzystywali jednak możliwości organizowania różnych sekcji kulturalnych przy towarzystwach przemysłowych, których tworzenia nie zabraniano. Z tych śpiewających sekcji powstawały chóry, które nie tylko kultywowały polską pieśń, ale także organizowały przedstawienia teatralne, wycieczki, zabawy, odczyty czy dyskusje. Kroniki śpiewactwa polskiego podają wiadomość o istnieniu w Polsce w tym okresie chórów, z których wiele osiągnęło wysoki poziom. W Poznaniu już w 1820 roku powstał Chór Mieszany, a także od 1846 roku w tym samym mieście działał chór pod nazwą Towarzystwo Śpiewacze³².

30 Tamże, s. 97-103.

31 Tamże, s. 103.

32 Tamże, s. 100-102.

1.5. System szkolny i reformy edukacyjne w Polsce w XX wieku

1.5.1. Edukacja muzyczna w okresie międzywojennym

Jeszcze przed odzyskaniem przez Polskę niepodległości, czyli w 1915 roku, z inicjatywy Centralnego Biura Szkolnego i Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskiego Szkół Początkowych rozpoczęto prace nad organizacją szkolnictwa. Te dążenia nauczycielstwa zostały potwierdzone w deklaracji Rządu Ludowego w roku 1918, w której za najważniejsze zadanie uznano *stworzenie powszechnej, świeckiej i bezpłatnej szkoły* dostępnej dla wszystkich.

Już w 1917 roku opracowany został program śpiewu dla szkoły pięcioletniej, a następnie w roku 1919 również dla siedmioletniej szkoły powszechnej oraz niższego i wyższego gimnazjum. Program ten ostatecznie wszedł w życie w 1920 roku. Przeznaczono w nim po dwie godziny na lekcje muzyki i tyle samo na zajęcia zespołowe, sformułowano cele, treści i formy, co podkreślało wysoką rangę tego przedmiotu. W kolejnych zmianach programu, szczególnie w latach 1928–1931, ulegały one licznym, jednak raczej korzystnym modyfikacjom. Za niekorzystne należy jednak uznać ograniczenie czasu przeznaczanego na realizację przedmiotu, a także nieobligatoryjność podejmowania zajęć w zespołach. W następnej zmianie programu (w 1934 roku) przedmiot śpiew pozostał jako obowiązkowy w postaci lekcji tylko w szkołach powszechnych, natomiast pozalekcyjne zespoły muzyczne były traktowane różnie: jako obowiązkowe lub nieobowiązkowe³³.

Już w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości uwidoczniła się nadzieja na podwyższenie pozycji muzyki w edukacji powszechnej. Wynikało to z rodzącego się przekonania o wychowawczej roli sztuki. Właśnie przede wszystkim śpiew postrzegano jako niezbędny czynnik kulturalny i estetyczny w wychowaniu młodzieży. Zdaniem Tadeusza Joteyki miał on przyczynić się skutecznie do wyrobienia (rozwijania) muzykalności, służyć rozwojowi ruchu chóralnego w szkole i w środowisku, którego on, jak i wybitni pedagodzy tego

33 M. Przychodzińska, *Polskie koncepcje...*, s. 36-37.

okresu (m.in.: Piotr Maszyński, Stanisław Kazuro, Stefan Wysocki, Weronika Downar-Zapolska, Julia Baranowska, Jadwiga Wierzińska) byli gorącymi zwolennikami. W śpiewaniu pieśni widziano narzędzie wychowania społecznego, moralnego i umysłowego. Egzemplifikacją tego ostatniego jest wypowiedź J. Wierzińskiej: *obecnie, gdy szkoła dąży przede wszystkim do tego, aby z umysłów stworzyć sprawne narzędzie dla dalszej samodzielnej pracy i w tym celu budzi uśpione siły intelektu, rozwija uwagę, spostrzegawczość, zdolność do wnioskowania, krytycyzm, pamięć i wyobraźnię, nauka śpiewu może być użyteczną*³⁴.

Na ważną rolę śpiewu zwracano także uwagę w programie tego przedmiotu (wówczas nadobowiązkowego) dla wyższego gimnazjum z 1929 roku, mającego na celu rozbudzenie ogólnej wrażliwości i zamiłowania do muzyki, poprzez zapoznawanie uczniów z dziełami muzycznymi, wyrobienie wstępnych pojęć o muzyce na podstawie śpiewu i audycji muzycznych. Według T. Joteyki do zrozumienia muzyki uczeń dochodzi przez śpiew jako jedyny, najbardziej dostępny wszystkim w warunkach szkolnych *środek uzewnętrznienia dziedziny dźwiękowej*³⁵. Ponadto śpiewanie pieśni miało być okazją do pielęgnowania tradycji, doskonalenia języka, utrwalania poczucia jedności narodu, wychowania społecznego i patriotycznego. Do ważnych celów zaliczano też: rozwój myślenia muzycznego opartego na żywej muzyce, poznawanie muzyki w audycjach muzycznych, zdobywanie wiadomości historycznych, udział w zespołowym muzykowaniu, ale również zdobywanie szerszej wiedzy estetycznej dotyczącej wybranych pojęć, m.in. kategorii estetycznych i szeroko pojętego wychowania estetycznego, obejmującego różne dziedziny sztuki, jak literaturę, teatr czy plastykę.

Ponadto polską myśl pedagogiczną, zwłaszcza pierwszej dekady dwudziestolecia międzywojennego, zdominowała idea wychowania narodowo-obywatelskiego, mająca na celu *odrodzenie i umocnienie*

34 Cyt. za: V. Przerembska, *Pedagogiczne i filozoficzne podstawy nauczania muzyki w II Rzeczypospolitej* [W:] A. Michalski, *Tradycje myśli pedagogicznej w nauczaniu muzyki*, A. Michalski (red.), t. II. *Pedagogika muzyki. Cechy – Aksjologia – Systematyka*, Gdańsk 2013, s. 65.

35 Tamże.

więzi narodowej po okresie narodowej niewoli i temu również sprzyjała nauka pieśni. Toteż warto zauważyć, że w programach nauczania muzyki i śpiewu od pierwszych lat po wojnie jednym z głównych celów było kształtowanie świadomości narodowej, pogłębianie patriotyzmu poprzez poznawanie pieśni historycznych, powstańczych, ułańskich, legionowych, integrujących pierwiastki narodowe i patriotyczne. W treściach wychowania uwzględniano przede wszystkim kulturę narodową jako dziedzinę *tworzenia własnych wartości oraz istotny obszar samoistnego przetwarzania wartości ogólnoludzkich*³⁶. Dużą wartość wychowawczą upatrywano w śpiewie zbiorowym, uzasadniając to faktem, że budzi on w wykonawcach poczucie karności i łączności oraz poszanowanie dla wartości społecznych. Józef Reiss wielokrotnie podkreślał, że *nauka muzyki może być w tym kontekście postrzegana jako szkoła obywatelska*³⁷.

Podkreślany w programach wychowania obowiązek przekazywania młodemu pokoleniu dziedzictwa kultury narodowej, jej wartości materialnych, cywilizacyjnych, społecznych i duchowych wymagał poszanowania tradycji chrześcijańskich. Znalazło to odzwierciedlenie w kultywowaniu pieśni o charakterze historyczno-religijnym, w których pedagodzy muzyczni upatrywali *głębokie oddziaływanie emocjonalno-estetyczne*, a także, co jest oczywiste, tego typu repertuar wpisywał się w owym czasie w szeroko pojęte wychowanie państwowo-obywatelskie³⁸. Również w programach nauczania muzyki, zwłaszcza po reformie jędrzejewiczowskiej z 1932 roku, dostrzeżono konieczność uwzględniania w repertuarze szkolnym treści związanych z ludową tradycją narodu, zwłaszcza z regionalizmem. Pedagodzy podkreślali, zarówno w kontekście wychowania państwowego, jak i regionalnego, konieczność uświadomienia wychowankom znaczenie wspólnoty obyczajów, obrzędów, kultury duchowej i materialnej różnych regionów kraju. Główny rzecznik tej idei, Piotr Dahlig, widział w pielęgnowaniu kultury

36 Tamże.

37 Tamże, s. 72.

38 Tamże, s. 73-74.

regionalnej również alternatywę dla rozwijającej się w tym okresie kultury masowej³⁹.

Chociaż tworzone w latach międzywojennych programy nie wskazywały na istnienie jakichś głębszych treści w zakresie wychowania muzycznego, to znalazły one odbicie w koncepcjach pedagogów tego okresu, świadomych wartości głoszonych przez siebie poglądów. Wprawdzie różniły się one w szczegółach między sobą, jednak w ogólnych zarysach można wyodrębnić w nich szereg punktów styecznych⁴⁰.

W charakterystyce działalności ówczesnych pedagogów zainteresowanych edukacją Maria Przychodzińska wskazała cztery grupy celów stanowiących podstawy wychowania muzycznego w tym okresie.

Obok wspomnianego śpiewu i jego wszechstronnych walorów kształcących i wychowawczych, drugim celem była potrzeba umuzykalnienia dzieci i młodzieży oraz kształcenia ich wrażliwości muzycznej. Główny wyznawca tej idei, Stefan Wysocki, podważał uznawaną przez innych drogę do tego celu poprzez dążenie w wychowaniu do rozwijania w uczniach umiejętności naśladowczo-odtwórczych. Uważał, że umiejętności wykonawcze nie mogą stanowić podstawy rozwijania muzykalności, gdyż nie wszyscy mają odpowiednie predyspozycje w tym zakresie. Jego zdaniem *budzenie właściwej muzykalności jako podstawy kultury muzycznej* powinno opierać się na stałych kontaktach z żywą muzyką i kształceniu zdolności muzycznego słyszenia. A zatem celem wychowania muzycznego powinno być zaznajomienie intelektualne i emocjonalne uczniów z muzyką, poszerzenie zakresu ich kultury muzycznej i ogólnego wykształcenia. Podobne stanowisko przyjmuje T. Joteyko, uznając, że wykonawstwo muzyki należy pozostawić artystom, a dzieci kształcić na dobrych słuchaczy⁴¹.

Trzecia grupa celów uznawanych przez niektórych pedagogów, wskazywała na potrzebę usytuowania muzyki na tle wykształcenia humanistycznego. Według Józefa Reissa *muzyka nie jest ani przedmiotem*

39 P. Dahlig, *Uwagi o regionalizmie muzycznym w szkolnictwie polskim okresu międzywojennego*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2001, nr 5, s. 229.

40 M. Przychodzińska, *Polskie koncepcje...*, s. 44-48.

41 Tamże, s. 41-43.

zbytku, ani rozrywką, ani towarzyskim wydarzeniem, lecz wyrazem treści życia społecznego. Istnieje w zbiorowości i przez zbiorowość, zatem głównym celem wychowania przez sztukę jest budzenie poczucia jedności, solidarności, przeżyć na wysokim poziomie, potrzeb człowieka – członka społeczeństwa⁴². Reprezentujący ten sam kierunek Stanisław Kazuro widział w muzyce szczególne możliwości wychowawczego oddziaływania. Zalecał kształtowania nauczycieli i uczniów w kierunku humanistycznym, z uwzględnieniem historii muzyki i innych sztuk, psychologii i estetyki⁴³.

Czwartą grupę celów nauczania muzyki reprezentowali pedagodzy, widzący w muzyce środek, działający na sferę życia psychofizycznego człowieka. Przypisywali jej możliwość pogłębiania sfery uczuć, kształcenia woli, zmysłu społecznego, postawy bezinteresowności w kontaktach z ludźmi, rozwoju spostrzegawczości i szybkiej orientacji, jako niektórych dyspozycji poznawczych, a także możliwość przeciwdziałania wewnętrznym zahamowaniom, co było początkiem uznawania terapeutycznej funkcji sztuki⁴⁴.

1.5.2. Edukacja muzyczna po II wojnie światowej

Zaraz po II wojnie światowej brak było warunków do podjęcia zorganizowanego nauczania, ze względu na stan zniszczeń i spustoszenia materialnego, wyniszczenie inteligencji i nauczycieli. Duże znaczenie odegrał w tym czasie Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi, który stał się punktem odniesienia dla późniejszych reform, a także zapoczątkował ogólnopolską debatę na temat oświaty i wytyczył kierunki dalszych w niej przemian⁴⁵.

W 1945 roku w szkołach podstawowych i średnich nastąpił powrót do programu sprzed 1939 roku, który modyfikowano przez

42 Tamże, s. 46.

43 Tamże, s. 67.

44 Tamże, s. 48.

45 M. Grusiewicz, *Przemiany edukacji muzycznej w świetle reform oświatowych PRL i III Rzeczpospolitej* [W:] „Studia Kulturowo-Edukacyjne”, tom XII, 2017, nr 1, s. 10.

kolejnych pięć lat pod względem liczby godzin, z wyraźną tendencją do ich ograniczania. Zaczęto jednocześnie tworzyć zręby nowej edukacji muzycznej przy niezbyt dużym zainteresowaniu władz oświatowych tą dziedziną. Wprowadzono obowiązkową 7-letnią szkołę podstawową, 3-, 4-letnie gimnazja i 2-letnie licea. Przedmiot śpiew w liczbie dwóch godzin tygodniowo, a także uczestnictwo w chórze szkolnym, obowiązywało we wszystkich klasach szkoły podstawowej.

Znaczne zmiany w organizacji polskiego szkolnictwa nastąpiły po roku 1948, w którym wprowadzono 11-letnią szkołę ogólnokształcącą (7-letnią podstawową i 4-letnie liceum). Skrócenie nauki w szkolnictwie ogólnokształcącym o rok tłumaczono względami społecznymi i ekonomicznymi, jednak mimo tych trudności nauczyciele w tym skróconym czasie starali się realizować ustalone wcześniej programy nauczania⁴⁶. Wspomniane ograniczenia liczby godzin lekcyjnych dotyczyły przede wszystkim nauk humanistycznych, artystyczno-technicznych oraz religii, na korzyść przedmiotów przyrodniczych i matematyki. W tej sytuacji lekcje śpiewu pozostały wyłącznie w szkole podstawowej w wymiarze jednej godziny tygodniowo. Przesiał być obowiązkowy chór szkolny. Chociaż ogólne hasła wychowawcze dotyczyły wszechstronnego rozwoju osobowości człowieka, to nie doceniano w tym rozwoju udziału muzyki. Prawdopodobnie główną przyczyną tego był brak świadomości i wiedzy władz oświatowych na temat roli sztuki w wychowaniu.

Zmiany w programach wywołały falę krytyki, która stopniowo przybierała na sile. Dotyczyła ona zmniejszenia wymiaru godzin lekcyjnych przeznaczonych na śpiew, w czym upatrywano katastrofalny stan muzykalności dzieci i młodzieży oraz wynikający z tej sytuacji brak ich zainteresowań poważniejszą muzyką. Innymi podnoszonymi w dyskusjach kwestiami były: przepełnione sale, zwiększony dla nauczycieli muzyki wymiar obowiązków w etacie godzin, krytyka zarządzenia, w myśl którego ocena niedostateczna ze śpiewu nie wpływała na ogólną klasyfikację ucznia. Odczuwalny był brak właściwych

46 Tamże, s. 11-12.

podręczników, poradników metodycznych, płytoteki szkolnej, odpowiednio przygotowanych do pracy nauczycieli. Z ożywieniem toczono debaty i spory na temat koniecznych zmian w edukacji muzycznej, zwoływane były zjazdy i narady. Swoje oficjalne stanowiska, protesty, postulaty i listy otwarte składały różne organizacje i instytucje⁴⁷.

W wyniku reformy oświatowej, zapoczątkowanej w 1962 roku, szkołę podstawową przedłużono do 8 lat, a cały cykl kształcenia ogólnego, łącznie z 4-letnim liceum, obejmował teraz okres 12 lat. Dotychczasową nazwę przedmiotu *śpiew* zmieniono na *wychowanie muzyczne, co w założeniu rozszerzało zakres oddziaływania muzyką i było już wyrazem głębszej świadomości funkcji wychowawczych muzyki*⁴⁸. Obok nauki śpiewu, połączonej z ćwiczeniami kształcącymi słuch muzyczny i wiadomościami teoretycznymi, pojawiły się skromne elementy twórczości muzycznej uczniów, czyli improwizacja i sugestie gry na instrumentach⁴⁹.

Taka struktura szkolnictwa ustanowiona w 1961 roku, z pewnymi tylko korektami, przetrwała do 1999 roku. Przedmiot obowiązywał przez 8 lat szkoły podstawowej po jednej godzinie w tygodniu. Przywrócono, w formie zajęć nadobowiązkowych, chóry i zespoły muzyczne. Jako fakultatywne potraktowano zajęcia muzyczne w liceum – w klasie I w wymiarze dwóch godzin tygodniowo, w klasach II i III w wymiarze jednej godziny tygodniowo. Rozszerzono programy nauczania o ćwiczenia rozwijające słuch muzyczny, głos i poczucie rytmu. Uwzględniono w nich w znacznie szerszym stopniu słuchanie muzyki i poznawanie dzieł muzycznych wraz z wyposażeniem uczniów w elementarne wiadomości teoretyczne związane z tymi treściami. Szkolne audycje z płyt miały trwać od 10 do 30 minut, a do jej realizacji służyły starannie opracowane podręczniki dla uczniów, przewodniki metodyczne dla nauczycieli i bogata płytoteka z dostosowanymi do niej przewodnikami, oddzielna dla klas I–IV, V–VI i VII–VIII. Pewne

47 Tamże, s. 13.

48 M. Przychodzińska, *Polskie koncepcje...*, s. 138.

49 M. Grusiewicz, *Przemiany edukacji muzycznej...*, s. 14.

przebłycki poprawy sytuacji lokalowej szkół związane były z budową 1000 szkół na 1000-lecie⁵⁰.

Już od lat 60. poprzedniego stulecia zaczęły krystalizować się zręby nowej, tzw. współczesnej polskiej koncepcji wychowania muzycznego, której główną autorką była Maria Przychodzińska. Podstawę tej koncepcji, która z niewielkimi zmianami przetrwała do końca lat 90., stanowiło przeświadczenie, że *wcześniejsze programy przedmiotu śpiew i stosowana dotychczas dydaktyka nie są przystosowane do zmieniających się potrzeb cywilizacyjno-kulturowych i rozwiniętych postulatów wychowania estetycznego, a także spotykają się z brakiem zainteresowania uczniów*⁵¹. Treści tej nowej koncepcji inspirowane były działalnością m.in.: Emila Jaques-Dalcroze'a, Carla Orffa, Zoltána Kodály'a, wieloletnim doświadczeniem i badaniami M. Przychodzińskiej, które oparte były na mocnych podstawach teoretycznych wynikających ze współpracy z pracownikami Uniwersytetu Warszawskiego: Wychowania Estetycznego (prof. Ireny Wojnar) i Nauczania Początkowego (prof. Jadwigi Walczyny), z Instytutem Badań Pedagogicznych oraz z Pracownią Psychologii Muzyki prof. Marii Manturzewskiej w Warszawskiej Akademii Muzycznej⁵².

W koncepcji tej można wyodrębnić kilka grup celów, które koncentrowały się wokół: wykształcenia u uczniów wrażliwości muzycznej i pozytywnych motywacji do muzyki, usprawnienia ich procesów myślowych, kształcenia sfery uczuć, rozwijania wrażliwości muzycznej, pobudzania wyobraźni i twórczego myślenia, a także wykorzystania kontaktów z muzyką w działaniach terapeutycznych i rekreacji. Ta tzw. pluralistyczna koncepcja, umożliwiająca dochodzenie do muzyki różnymi drogami, nawiązuje w niektórych swych treściach do cennych doświadczeń z programów z okresu międzywojennego, pomijanych we wcześniejszych programach powojennych, a dotyczących dwóch spraw: poznawania muzyki artystycznej i wprowadzania

50 Tamże.

51 M. Przychodzińska, *Powszechne wychowanie muzyczne 1960–1990...*, s. 5.

52 Tamże.

na lekcjach elementów twórczości (rozwijania kreatywności uczniów). Pluralizm tej koncepcji przejawia się też w różnorodności treści muzycznych zawartych w programach, zróżnicowanych formach kontaktu z muzyką, otwartości na różne metody, w tym na twórczość metodyczną nauczyciela, możliwości wykorzystywania kontaktów dziecka z muzyką w procesie ogólnego kształcenia oraz kształcenia jego wrażliwości muzycznej⁵³.

W ogólnych założeniach podobne rozwiązania, odwołujące się do tzw. zrównoważonych koncepcji edukacji muzycznej, obowiązywały w wielu krajach Europy Zachodniej i Ameryki Północnej. Pisali o nich czołowi przedstawiciele pedagogiki muzycznej na świecie, m.in. James Mursell, którego propozycje edukacyjne bliskie były polskim rozwiązaniom⁵⁴.

W 1978 roku rozpoczęto sukcesywnie wprowadzać od klasy I szkoły podstawowej nowy program przedmiotu pod nazwą *muzyka*, który całkowicie został wdrożony w roku szkolnym 1985/86. Stanowił on zwieńczenie wysiłków na rzecz tworzenia wspomnianej wcześniej, tzw. polskiej koncepcji wychowania muzycznego. Na bazie tej koncepcji powstały programy szkolne i podręczniki. Szczególną uwagę zwrócono na młodszy wiek szkolny, najbardziej sprzyjający rozwojowi zainteresowań i zdolności muzycznych dzieci. W starszych klasach priorytetem było przygotowanie uczniów do świadomego korzystania z dorobku rodzimej i światowej kultury muzycznej oraz aktywnego uczestnictwa w życiu muzycznym kraju. Doceniano też znaczenie muzyki dla intelektualnego i psychicznego rozwoju młodzieży. Program składał się z trzech działów: *odtworzenia muzyki* – poprzez śpiew, grę na instrumentach, ćwiczenia mowy, ruch z muzyką; *tworzenia muzyki* – rytmu, melodii, ruchu, prostych form muzycznych oraz *percepcji muzyki i wiadomości*: obejmujących słuchanie utworów muzycznych, ćwiczenia słuchowe oraz wiedzę z dziedziny kultury muzycznej⁵⁵. We wszystkich

53 Tamże, s. 5-6.

54 Tamże, s. 17.

55 Tamże, s. 18.

typach szkół ponadpodstawowych zajęcia muzyczne miały charakter fakultatywny. Zainteresowani uczniowie słuchali wybranych utworów z literatury muzycznej przedstawianych w układzie chronologicznym (od średniowiecza do współczesności), z naciskiem położonym na twórczość kompozytorów polskich. Programy zakładały praktyczną działalność uczniów – śpiewanie i granie na instrumentach. Umuzycznianie młodzieży mogło się też dokonywać na pozalekcyjnych zajęciach chóru i zespołów instrumentalnych⁵⁶.

1.6. Muzyka w szkole ogólnokształcącej po transformacji ustrojowej

Znaczącym wydarzeniem w naszym kraju była transformacja polityczno-gospodarcza w 1989 roku, która znalazła odbicie również w dziedzinie edukacji. Niestety, edukacja nie stanowiła priorytetowych działań państwa i w znacznym stopniu podlegała żywiołowemu rozwojowi w ramach procesu prywatyzacji, decentralizacji oraz przyzwolenia na większą samodzielność w gospodarowaniu środkami publicznymi.

Edukacja muzyczna nadal była zgodna w ogólnych zarysach z koncepcją wypracowaną w latach 70., z taką samą siatką godzin. Wystąpiło teraz jednak znaczne zwiększenie swobód w zakresie demokracji i zarządzania (administrowania) szkołami. Podlegały one samorządom lokalnym, natomiast kompetencje kuratoriów ograniczono do nadzoru pedagogicznego nad nimi. Powstało też wiele szkół społecznych i prywatnych, wiele programów i podręczników oraz dano nauczycielom możliwość swobodnego ich wykorzystywania, co nie zawsze przynosiło pożądane efekty⁵⁷.

W roku 1992 resort edukacji opracował tzw. *minima programowe*, na bazie których każdy nauczyciel mógł tworzyć i realizować własne programy nauczania. W roku 1997 w miejsce minimów programowych wprowadzono *podstawy programowe*, które w swoich

56 Tamże, s. 19.

57 M. Grusiewicz, *Przemiany edukacji muzycznej...*, s. 20.

założeniach miały przygotować grunt dla planowanych reform oświatowych. Jednak ani minima, ani podstawy programowe nie wniosły wiele nowego do praktyki powszechnego kształcenia muzycznego. Odwoływały się one jedynie do utrzymującej się jeszcze polskiej koncepcji wychowania muzycznego. Muzyka jako element kształcenia ogólnego stała się mniej istotna w zestawieniu z innymi kierunkami kształcenia, zwłaszcza z językami obcymi.

Reforma oświaty z 1999 roku, określana jako *modernizacyjna*⁵⁸, zmieniła bardzo wiele, przede wszystkim: strukturę organizacyjną szkolnictwa, programy, metody nauczania, status zawodowy nauczyciela. W jej wyniku powstała 6-letnia szkoła podstawowa, 3-letnie gimnazja oraz 3-letnie licea (ogólnokształcące i profilowane).

Przekształciła się zasadniczo praca szkoły. Istotnym elementem tej reformy było wprowadzenie całościowego systemu pomiaru zewnętrznego. Stała się ona na wszystkich szczeblach nastawiona na przygotowanie ucznia do egzaminów. W tej sytuacji inne nastawienie do nauki i ocen przyjęli uczniowie i rodzice. Analizy wyników tych testów w pierwszej dekadzie XXI wieku wskazywały, że w wielu zakresach polska młodzież zdecydowanie podniosła swoje kompetencje. Jednak tak zorganizowany pomiar zewnętrzny generował również skutki ujemne, gdyż szkoła uczyła przede wszystkim poprawnego rozwiązywania testów (edukacyjnych), natomiast zaniedbywane były całe obszary nieobjęte pomiarem zewnętrznym. Między innymi na znaczeniu straciły edukacja kulturalna, estetyczna, w tym także edukacja muzyczna. Zatracił się przy tym indywidualny rozwój każdego ucznia, jego zainteresowań, zdolności, talentów, na rzecz produkowania jednakowo wyszkolonych ludzi. Egzaminom towarzyszyła też presja i stres.

Innym, bardzo istotnym elementem reformy było dążenie do integracji treści nauczania poprzez wprowadzenie tzw. *bloków tematycznych*. Nastąpiła likwidacja przedmiotu *muzyka* w nauczaniu wczesnoszkolnym również na rzecz zajęć zintegrowanych. Ta reforma spowodowała spadek liczby godzin przedmiotu, niespotykany od 1920 roku.

58 B. Śliwerski, *Reformowanie oświaty w Polsce...* [W:] Z. Kwiecieński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2*, Warszawa 2007, s. 389.

Skutkiem zmniejszenia liczby godzin było ograniczenie aktywności muzycznej uczniów⁵⁹.

Nauczanie muzyki w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej od wielu lat podlega krytyce. Dotyczy ona nie tylko niekompetentnego nauczyciela, nieprzygotowanego do tej roli od strony muzycznej, ale również ma związek z założeniami dydaktycznymi i treściami nauczania, które w niewielkim zakresie w tej sytuacji stymulują najbardziej intensywny w tym okresie rozwój muzyczny dziecka. Spowodowany niewłaściwie kierowanym nauczaniem spadek kompetencji muzycznych uczniów utrudnia dalszy ich rozwój oraz komplikuje pracę nauczycieli muzyki w następnych klasach. Sytuacja ta przyczyniła się do powołania w 2006 roku przy Polskiej Radzie Muzycznej Zespołu Ekspertów do spraw Sytuacji Muzyki w Polskim Szkolnictwie, którego naczelnym zadaniem miało być przywrócenie zajęć muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej, prowadzonych przez specjalistę-muzyka. Jednak mimo działań ekspertów oraz licznych listów protestacyjnych i spotkań w resorcie edukacji, postulat ten tylko w pewnym zakresie doczekał się realizacji po ostatniej reformie programowej z 2009 roku i rozwiązanie to nadal nie satysfakcjonuje środowiska związanego z edukacją muzyczną⁶⁰.

W drugim etapie edukacyjnym (klasy IV–VI szkoły podstawowej), jak również w trzecim (gimnazjum) wychowanie muzyczne w myśl tej reformy miało być realizowane w postaci przedmiotu o nazwie sztuka, łączącego w ramach jednej godziny, *muzykę z plastyką*. Sytuacja ta obudziła burzliwą falę krytyki. Podkreślano⁶¹ w listach otwartych do władz oświatowych i ministerstw niemożność pełnej realizacji tego przedmiotu, gdyż wymagałaby ona podwójnych programów nauczania oraz nauczyciela, będącego specjalistą w tych dwóch dziedzinach. Jeszcze wiele innych trudności (m.in. związanych

59 M. Grusiewicz, *Muzyka w polskiej szkole: stan aktualny* [W:] W. Jankowski, W. Łabanow (red.), *Powszechna edukacja muzyczna. Obowiązek czy szansa?*, Warszawa 2006, s. 24-25.

60 M. Grusiewicz, *Przemiany edukacji muzycznej...*, s. 24.

61 *List otwarty nauczycieli muzyki i plastyki gminy Warszawa-Centrum w sprawie miejsca sztuki w zreformowanej polskiej szkole*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2001, nr 2, s. 85-87.

z kształceniem nauczycieli tych podwójnych specjalności) powodowało, że realizacja takiego przedmiotu nie mogła być prawidłowa i skuteczna, gdyż odbywałaby się z konieczności z uszczerbkiem dla jednego z tych przedmiotów: muzyki lub plastyki. Reformatorom – pomysłodawcom tego rozwiązania – stawiano wiele zarzutów, w tym m.in. niekompetencje w podejmowaniu takich decyzji.

W liceum ogólnokształcącym i profilowanym jedyną formą kontaktu z muzyką był przedmiot *wiedza o kulturze*, realizowany przez jeden rok w wymiarze 30 godzin, który można było ewentualnie zastąpić fakultatywnymi zajęciami muzycznymi, takimi jak: chóry, zespoły instrumentalne czy kółka muzyczne. Również tutaj, obok wielu różnych trudności, sprawa związana była z nauczycielem – jego nie zawsze szerokim rozeznaniem w kulturze, albo – częściej – z przypadkowym przydziałem tych godzin nauczycielom różnych specjalności.

Badania i analizy efektów nauczania muzyki po wprowadzeniu reformy w 1999 roku potwierdzały niezadowalające kompetencje muzyczne uczniów, wykazywały obszary zaniedbane. Autorzy postulowali nie tylko przywrócenie nauczania muzyki w szkolnictwie powszechnym, ale także konieczność wprowadzenia daleko idących zmian w edukacji muzycznej.

Po reformach programowych z 2009 roku oficjalnie został przywrócony przedmiot muzyka w wymiarze jednej godziny tygodniowo w klasach IV–VI szkoły podstawowej oraz w I klasie gimnazjum. Nowym rozwiązaniem stały się zajęcia artystyczne jako przedmiot uzupełniający w gimnazjum oraz w liceum. Pod względem programowo-organizacyjnym nadało to spójności programom nauczania, ściślej powiązało gimnazjum z liceum, umożliwiło większą elastyczność w planowaniu pracy oraz precyzyjniej wskazywało, co uczeń powinien wiedzieć i umieć. Przyjęte rozwiązania nieco poprawiły sytuację edukacji muzycznej w szkołach. Jednak ta praktyka szkolnej edukacji muzycznej, zdaniem ekspertów, *nawiązuje do idei edukacji estetycznej i pozostaje pod wpływem polskiej koncepcji wychowania muzycznego, a podstawy programowe, programy i podręczniki szkolne w dużej części*

wypełniają postulaty koncepcji zrównoważonych, przynależnych i mocno zakorzenionych w minionej epoce⁶².

Najnowsza reforma oświatowa, rozpoczęta w roku szkolnym 2017/18, zmieniła zdecydowanie organizację szkoły poprzez likwidację gimnazjów, przywrócenie 8-klasowej szkoły podstawowej i 4-letniego liceum (ogólnego, profilowanego). Nowa podstawa programowa obowiązuje od 2017 roku. Nadal nie jest rozwiązana sprawa *muzyki* w nauczaniu wczesnoszkolnym, natomiast w szkole podstawowej od IV do VII klasy obowiązuje uczniów jedna godzina *muzyki* w tygodniu.

W przyjęciu tej reformy zaobserwować można pewien postęp i brak szerokich, merytorycznych dyskusji. Mimo to można mieć nadzieję, że w wyniku tej reformy w szerszym zakresie powrócą do szkół chóry i zespoły muzyczne, że poprawi ona choć trochę sytuację powszechnej edukacji muzycznej w naszym kraju. Rozważana jest też możliwość włączenia zespołowych zajęć dydaktycznych do pensum, co budzi nadzieję, że w bardziej rozbudowanej szkole podstawowej nauczyciel będzie miał stabilniejszą sytuację zawodową. Nie zmienia to jednak faktu, że zakres tej reformy oraz brak rzeczowych dyskusji i konsultacji na jej temat budzi niepokój specjalistów. W zakresie treści w porównaniu z poprzednią podstawą programową nie ma istotnych zmian. Materiał rzeczowy jest sumą zagadnień dotyczących muzyki z zakresu szkoły podstawowej i gimnazjum, a nowością – uzupełniony zapis wiadomości, które uczeń powinien osiągnąć z zakresu historii muzyki i kultury muzycznej⁶³.

62 M. Grusiewicz, *Przemiany edukacji muzycznej...*, s. 26.

63 Tamże, s. 29.

ROZDZIAŁ II

NAUCZYCIEL – ZAWÓD I POZYCJA SPOŁECZNA

2.1. Etos i pozycja zawodu nauczyciela w ujęciu historycznym w świetle wybranych przykładów

Wśród wielu różnych profesji zawód nauczyciela uważany jest za ważny, wręcz niezastąpiony. Refleksja na temat jego działania i pozycji w społeczeństwie towarzyszyła historii wychowania od czasów pierwotnych wspólnot, wyprzedzając znacznie naukowe teorie na ten temat. Z historycznych źródeł wynika, że zawód ten jest jednym z najstarszych, gdyż pierwszy w dziejach świata nauczyciel rozpoczął swoją pracę około 2200 lat p.n.e. Miejsce i rola, jaką miał on pełnić w społeczeństwie, była od początku uzależniona od określonych potrzeb i interesu społecznego⁶⁴. W ważnych sprawach dotyczących funkcjonowania państwa, w różnych okresach historycznych, rządzący krajem i ich doradcy poruszali niekiedy problemy oświaty i nauki, uznając wielką wartość tych działań dla życia narodu i jego kultury, nie przykładając jednak większej wagi do ich sprawcy – czyli do nauczyciela. Niezależnie od tego nauczyciel był potrzebny i obecny wszędzie tam, gdzie miało miejsce wychowanie i nauczanie, we wszystkich systemach oświatowych, a od jego pracy zależały efekty szkoły w tej dziedzinie.

Obecnie mówi się często o upadku autorytetu nauczyciela, gdyż istnieje głębokie pragnienie, niemal w każdej społeczności, żeby

64 P. Mazur, *Zawód nauczyciela – rys historyczny* [W:] B. Akimjaková, A. Famała-Jurczak, P. Mazur, O. Račková (red.), *Nauczyciel kreatorem zmiany*, Ružomberok 2013, s. 8.

nauczyciel wybijał się ponad przeciętność: był dobry, mądry i odpowiedzialny. Wiąże się to z przekonaniem, że w zawodzie *nauczycielskim, jak w żadnym innym, każda wartość osobista jest wartością społeczną, owocującą w praktyce pedagogicznej i w życiu społecznym*. Dlatego tak ogromne znaczenie ma to, kim jest *nauczyciel jako człowiek, a więc jakie wartości uznaje i ceni, do czego w życiu dąży, jakie są jego aspiracje i cele życiowe*⁶⁵. Tego typu myślenie o nauczycielu mieści się w bardzo pojemnym pojęciu etosu, rozumianego jako charakterystyczne postawy danej grupy ludzi oraz stały sposób ich istnienia i funkcjonowania. Zawiera w sobie *wartości, obyczaje, normy, wzory postępowania składające się na styl życia i charakter danej grupy ludzi, określając jej odrębność*⁶⁶.

Zamierzam na to zagadnienie spojrzeć z perspektywy historycznej, posługując się wybranymi wypowiedziami znaczących osób o nauczycielu w ogóle, rzadziej – wypowiedziami samych nauczycieli na ten temat. Dowiemy się z nich, jakie cechy nauczyciela ceniono najbardziej w przeszłości, za co go krytykowano, a nawet pozbawiano pracy. Tymi wypowiedziami poprzedzę podjęte w następnych podrozdziałach dalsze rozważania o nauczycielu, w tym o nauczycielu muzyki, m.in. na temat jego kształcenia, czy wielu aktualnych spraw związanych z tym zawodem.

Na przestrzeni wieków zmieniały się nazwy tych, którzy pełnili funkcje edukacyjne: *starszyzna rodowa, kapłani, magowie, guwernerzy*, po współczesnych *nauczycieli* zatrudnionych w różnych instytucjach oświatowo-wychowawczych i opiekuńczych.

W Chinach darzono nauczyciela szacunkiem, a najwyższym kryterium jego wartości była posiadana wiedza. W kulturze greckiej wzorem nauczyciela był poeta i filozof. W Atenach już od V wieku p.n.e. odnajdujemy dane dotyczące początków tworzenia się grupy zawodowej nauczycieli, którzy utrzymywali się głównie z przekazywania wiedzy. Niezależnie od dogłębnej znajomości przedmiotu nauczania,

65 W. Sawczuk, *Etyka i etos pedagogów – między wyobrażeniami a rzeczywistością* [W:] W. Sawczuk (red.), *Po co etyka pedagogom*, Toruń 2007, s. 118.

66 Tamże.

oczekiwano od nich również mądrości, która wyrażała się w dążeniu do prawdy, dobra i piękna. W trosce o rzetelną realizację tych wymagań utworzono urząd pedonoma, który sprawował nadzór nad nauczycielami szkół publicznych. Tych, którzy zaniedbywali obowiązków zawodowe, karano grzywną, a wyróżniający się otrzymywali nagrody. Na koniec każdego roku szkolnego nauczyciel zdawał publiczny egzamin, którego wynik decydował o przedłużeniu mu umowy o pracę. W ten sposób praca wszystkich nauczycieli była poddawana rygorystycznej kontroli, jednak ich status społeczny był zróżnicowany. Zarobki osób uczących na poziomie elementarnym w stosunku do pozostałych nauczycieli były mizerne, a społeczeństwo odnosiło się do nich z pogardą, jak do ludzi wykolejonych⁶⁷.

Bardzo ważną cechą nauczyciela podkreślał rzymski mąż stanu, mówca i filozof Cynceron (106 p.n.e.–43 p.n.e.). Jako zwolennik nauczania uwzględniającego osobiste cechy i indywidualne zdolności ucznia uważał, że z jednej szkoły winni wychodzić uczniowie, którzy zachowają swą odrębność i będą zdobywać w przyszłości sukcesy w różnych dziedzinach życia. Będzie to możliwe tylko wtedy, gdy nauczyciele będą umieli dostosowywać naukę do możliwości i zainteresowań każdego z nich⁶⁸.

Filozof Seneka Lucjusz Młodszy (4 p.n.e.–65 n.e.) uważał, że nauczycielem powinien być człowiek wystrzegający się gniewu, gdyż oszpeca on twarz i ztraca przytomność umysłu. Jego zdaniem pedagog winien zawsze tak myśleć, jak mówi i czynić, tak jak myśli i mówi, czyli w jego życiu nie powinno być rozdzwieńki pomiędzy jego postępowaniem a głoszonymi zasadami, nie powinien wyrażać dwuznacznych sądów i świadomie wprowadzać wychowanków w błąd. Zadaniem nauczyciela jest wzbudzanie w uczniach przede wszystkim pragnienia wiedzy, gdyż tylko wtedy jest ona skutecznie i ochoczo przez niech przyswajana⁶⁹.

67 P. Mazur, *Zawód nauczyciela – rys historyczny*, s. 9-10.

68 P. Mazur, *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów*, s. 22.

69 Tamże.

W starożytnym Rzymie po raz pierwszy ustalono status zawodowy nauczyciela jako pracownika *samorządowego*, powierzając mu ważne zadania wychowawcze, polegające m.in. na wpajaniu uczniom zewnętrznej ogłady i wiedzy, która miała być niezbędna w ich przyszłym życiu polityczno-żołnierskim.

Żyjący w I wieku naszej ery Marek Fabiusz Kwintyliian (35-95 n.e.) stawiał bardzo wysokie wymagania nie tylko już pracującym nauczycielom, ale także był zatroskany o wartość kandydatów do tego zawodu. Jego zdaniem nauczyciel powinien być dobrze przygotowany do pracy pod względem naukowym i metodycznym, być człowiekiem rozumnym i sprawiedliwym, życzliwym wobec wychowanków, jak prawdziwy ojciec powierzonych mu dzieci. Powinien chętnie odpowiadać na pytania uczniów, nie karać ich pod wpływem gniewu, zbyt hojnie nie chwalić oraz nie wytykać błędów w sposób obrażający ich godność osobistą. W swoim dziele *O kształceniu mówcy* jako pierwszy użył określeń charakteryzujących cechy osobowe nauczyciela: *powinność nauczyciela* i *charakter nauczyciela*. Określenie *powinność nauczyciela* dotyczyło w jego ocenie uczącego oraz jego stosunku do ucznia, wobec którego miał być tolerancyjny, opiekuńczy, nie naruszać jego godności osobistej, zachowywać umiar i rozagę. Natomiast *charakter nauczyciela*, zdaniem Kwintyliiana, przejawiał się jego głęboką, rzetelną wiedzą, postawą moralną, godnością i powagą zawodową oraz umiejętnościami pedagogicznymi.

Kwintyliian był przeciwnikiem stosowania kar cielesnych, ale równocześnie krytykował wychowanie zbyt łagodne i pobłażliwe. Uważał, że dzieci trzymane w zbyt surowej dyscyplinie tracą wiarę we własne siły, przyzwyczajają się do kar cielesnych, a także wzbudzają w sobie niechęć do wychowawców. Zalecał, aby nauczyciel zabiegał o to, by węzłem łączącym go z uczniami była miłość. Przestrzegał też, by nauczyciel nie śledził ciągle za złem, *gdy w jakiej sprawie dobrego dopatrzeć się może*. Był też zdecydowanie krytycznie nastawiony do nieodpowiedzialnych nauczycieli i wychowawców młodzieży, którzy swoim nieuctwem, despotyzmem i niewłaściwą postawą przynoszą ogromną szkodę wychowankom⁷⁰.

70 P. Mazur, *Zawód nauczyciela – rys historyczny*, s. 11.

W średniowieczu głównym celem działań nauczyciela było wychowanie do przestrzegania nauk i cnót chrześcijańskich, pokory i posłuszeństwa wobec Kościoła. W tym okresie nabiera znaczenia zawodowe wykształcenie nauczycieli, które zdobywano na uniwersytetach. Do uprawiania tego zawodu upoważniało posiadanie stopnia magistra. Nauczyciel musiał przede wszystkim znać dobrze przedmiot, którego miał nauczać. W średniowiecznej szkole stosowane były kary cielesne zgodnie z przekonaniem, że każde przewinienie ucznia, niezależnie od jego pochodzenia stanowego, należy przykładowo ukarać. W szkole panował bardzo ścisły rygor. Lęk przed karami doczesnymi i jeszcze większy przed karami wiecznymi były istotną motywacją wychowawczą. Nauczanie w szkole średniowiecznej nastawione było również na rozwijanie pamięci, dlatego przeważnie stosowano w praktyce mnemotechnikę⁷¹.

Żyjący w XIII wieku św. Tomasz z Akwinu (1225–1274) swoje refleksje na temat nauczyciela przedstawił w traktacie pt. *De magistro*. Według niego nauczyciel jest osobą przekazującą innym prawdę, którą wcześniej sam *poznał i kontemlował*. W tym procesie kontemplacja (pierwiastek wyższy) dominuje nad działaniem (czynem). Nauczanie traktował jako uzewnętrznianie owoców własnej kontemplacji. Jego zdaniem człowiek ma możliwość poznania wszystkich rzeczy, ale musi do tego sam dochodzić – przejść od *możliwości do urzeczywistniania*. Nauczyciel, który zna możliwości ucznia, jego aktywność umysłową, ma wprowadzić go w dynamikę procesu poznania. Wierzył, że w człowieku istnieje nie tylko bierna możliwość przyjęcia *wpływu sił zewnętrznych*, pewna *podatność na działanie otaczającego świata*, ale także samorzutna i dynamiczna *moc twórcza*.

Święty Tomasz z Akwinu porównał umiejętność nauczania i wychowania do sztuki medycznej. Nauczyciel ma w swej pracy, podobnie jak lekarz, do czynienia z żywą istotą, z żywym organizmem. Jego zdaniem naturalna aktywność umysłowa ucznia oraz intelektualne kierownictwo ze strony nauczyciela stanowią dwa dynamiczne czynniki

71 Tamże, s. 13-14.

wychowania. Zadaniem nauczyciela nie jest więc wtłoczenie wiedzy uczniowi, lecz jedynie udzielenie mu pomocy, aby sam ją zdobył⁷².

System szkolnictwa w Europie w XIII i XIV wieku natrafił na szereg zmian w sferze gospodarczej i społecznej, co wymagało również nowatorskiego podejścia do wychowania i programu szkolnego. Przejawem tego nowego kierunku w edukacji było odrodzenie wychowania moralnego. Za ideał wychowania przyjęto starożytną kalokagatię – *piękno i dobro*, a za podstawę edukacji moralnej uznano zaufanie między nauczycielem i uczniem. W kształceniu umysłu kładziono nacisk na rozbudzanie w uczniach ambicji i chęci poznania dorobku starożytnych mędrców, a w kontaktach nauczyciela z dziećmi – zwyciężał postulat łagodności i wyrozumiałości w ich traktowaniu.

W zakresie przygotowania do pracy wychowawczej ogromną rolę odegrali jezuiti, którzy dbali o odpowiednie wykształcenie swoich nauczycieli. Od początku Towarzystwo Jezusowe było zakonem szkolnym, który zatwierdził i zobowiązał do pracy nauczycielskiej papież Paweł III w 1540 roku. W tej sytuacji każdy konwent jezuicki prowadził szkołę-kolegium, przy której znajdowały się konwikty dla studentów. Były to szkoły typu humanistycznego z łaciną jako głównym przedmiotem nauczania.

Pod względem teoretycznym organizację szkół jezuickich opracował Klaudiusz Akwawiwa (1543–1615) w dziele zatytułowanym *Ratio atque institutio studiorum* (1599). To wybitne w owym czasie dzieło określało ogólne cele pedagogiczne i szczegółowe przepisy obowiązujące we wszystkich szkołach jezuickich, a mianowicie: program dydaktyczny i wychowawczy, zasady organizacji szkoły, klasy i lekcji, zasady kształcenia nauczycieli, elementy pragmatyki oraz wzór osobowy nauczyciela. Długotrwałe, gruntowne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela u jezuitów obejmowało (po odbyciu nowicjatu) trzyletnie studia filozoficzne, gdzie przyszły nauczyciel poznawał przede wszystkim dzieła Arystotelesa, odbywał kilkuletnią praktykę, podczas której poznawał przepisy, zarządzenia, brał udział

72 Tamże, s. 14-15.

w konferencjach nauczycielskich, prowadził próbne lekcje. Po praktyce wracał na studia teologiczne, a dopiero po ich ukończeniu otrzymywał pełne kwalifikacje do wykonywania zawodu. Ostatecznie głównym zadaniem pracującego już nauczyciela było dokładne wypełnianie przepisów zawartych we wspomnianym dziele Akwawiwy⁷³.

W okresie reformacji szczytowy poziom humanistycznej myśli pedagogicznej północno-zachodniej Europy osiągnęły dzieła Jana Ludwika Vivesa (1492–1540), hiszpańskiego pisarza i pedagoga. Łączył on myśl o wychowaniu z koncepcją szkoły humanistycznej. Do rozważań o edukacji wprowadził wątek psychologiczny, odwołując się do obserwacji i psychologii spekulatywnej. Swoje poglądy najpełniej przedstawił w dziełach: *O duszy i życiu* (1538) oraz *O podawaniu umiejętności* (1531). Stawiając bardzo wysokie wymagania nauczającemu, nakreślił model idealnego nauczyciela, który powinien być nie-naganny moralnie i traktować swój zawód jako powołanie. Ponadto powinna cechować go mądrość, szlachetność, skromność, roztropność i odpowiedzialność. Zdaniem Vivesa o poziomie dydaktyczno-wychowawczym decydują przede wszystkim nauczyciele, dlatego też *powinni oni nie tylko być na tyle uczeni, by móc dobrze kształcić, ale także mieć odpowiednią zręczność i biegłość w nauczaniu. Charakter ich niech będzie nieskazitelny: pierwszą ich troską winno być, by nic takiego nie powiedzieli lub nie uczynili, z czego by na słuchaczów mógł przejść zły przykład, a także by nie wyszło od nich nic takiego, co by nie było bezpieczne naśladować. [...] I nie tylko charakter nauczyciela winien być prawy. Musi on też być bardzo roztropny, umysł mieć przystosowany do tej sztuki, której uczy i do tego rodzaju słuchaczy, jakich kształci, a to po to, by i on sam mógł lepiej podawać wiedzę i oni ją lepiej percyowali*⁷⁴. Uważał też, że nauczycielom należy się godziwe wynagrodzenie z funduszy publicznych oraz szacunek ze strony uczniów i rodziców. Duże znaczenie przypisywał okresowym konferencjom nauczycieli danej szkoły, organizowanym w celu wymiany

73 Tamże, s. 16.

74 Tamże, s. 17-18.

doświadczeń pedagogicznych, podejmowania dyskusji na temat oceny uczniów, ich zdolności i postępów w nauce⁷⁵.

W dziedzinie praktyki szkolnej szczególną rolę odegrali w okresie reformacji Bracia Czescy. Ich głównym przedstawicielem był czeski pedagog Jan Amos Komeński (1592–1670), który stworzył najwybitniejszą nowożytną koncepcję pedagogiczną – teorię wychowania przez całe życie. W swoim dziele *Pampaedia* przedstawił m.in. obowiązki i powinności nauczycieli. Jego zdaniem nauczyciel powinien spełniać trzy warunki: *być taki, jakimi ma uczynić innych; władać sztuką kształtowania ludzi; być pochłonięty pracą*. Zdaniem J. A. Komeńskiego wychowawcami powinni być najgodniejsi wyboru spośród wielu: *bogobojni, szlachetni, poważni, pilni, roztropni, cierpliwi, wykształceni i opanowani, by mogli robić wszystko jak najłagodniej, lecz stanowczo*⁷⁶.

Jan Amos Komeński jasno sprecyzował cele pracy nauczyciela, jego obowiązki i powinności. Jego zdaniem zawód ten powinien mieć wysoką rangę: *żeby uczyć młodzież, nauczyciel musi być starannie wybrany, o nie mniejszej mądrości i rzetelności niż kapłani czy politycy, a nawet w wyższym stopniu zdatny, bo tu należy kłaść podwaliny pod wykształcenie owych dostojników*⁷⁷.

Nauczyciel powinien też być wzorem dla swoich uczniów – dbać o dobre obyczaje i zaszczebiać je wychowankom, ponieważ *ten, kto robi postępy w nauce, a cofa się w obyczajach, ten cofa się bardziej niż idzie naprzód*. Szkoła zasłuży na miano warsztatów ludzkości dopiero wtedy, kiedy będzie wychowywać młodzież na aktywnych działaczy i organizatorów, kształtując w nich żywotność i uczciwość. Nauczyciel powinien uczyć wszystkiego, co młodzież powinna wiedzieć, jednak sukces edukacyjny i wychowawczy można osiągnąć jedynie poprzez własny dobry przykład, przyjazne słowo, szczerze i otwarte odnośnienie się do ucznia. Nowoczesność poglądów Komeńskiego przejawia się oryginalnym podejściem do programów, treści i form organizacji

75 Tamże, s. 19.

76 Tamże, s. 17-18.

77 Tamże, s. 20.

nauczania, w których oscylował: [...] pomiędzy urozmaiceniem i doskonaleniem programów (treści) kształcenia a doskonaleniem metod nauczania i wychowania oraz pomiędzy nastawieniem na »jednostkę« (kształtowanie osobowości wychowanka) a nastawieniem na »przygotowanie do życia« (społeczno-obywatelskiego i zawodowego)⁷⁸.

W epoce odrodzenia do roli nauczyciela przywiązywano ogromną wagę, przypisując mu obowiązki i powinności przewyższające jego możliwości, które były w owym czasie zbyt oderwane od praktyki życia. Niestety nauczyciel nie posiadał zbyt wielkiego autorytetu w społeczeństwie, o czym świadczy powszechne powiedzenie, że *trudno być dumnym z tego, że ma się nauczyciela za przodka*⁷⁹.

W tym też czasie w Polsce godny podkreślenia jest rozwój myśli pedagogicznej, którego przedstawicielem jest Szymon Marycjusz z Pilzna (1516–1574) – autor pierwszego traktatu pedagogicznego *O szkołach, czyli akademiach ksiąg dwoje* (1551). W rozprawie tej poruszone zostały różnorodne zagadnienia pedagogiczne i oświatowe. Autor traktatu, doceniając ogromną rolę edukacji w społeczeństwie podkreślał, że *od szkół dobrze albo źle prowadzonych zależy szczęście lub nieszczęście ojczyzny*⁸⁰. Jego zdaniem szkoły, ich urządzenie i troska o nie jest obowiązkiem Rzeczypospolitej⁸¹. W rozprawie tej krytykował polskie szkolnictwo, ubolewał nad poniżeniem stanu nauczycielskiego, którego tak *niegodnie się traktuje i prawie zniewala*⁸². Twierdził, że troska o szkołę należy do całego społeczeństwa, które powinno się uważać za opiekuna tego *najpiękniejszego dzieła [...] i wszystkie swoje myśli, rady, usiłowania, prace i trudy skupić w dążeniu do podniesienia szkół zeszcpeconych gnuśnością leniwców*⁸³. Pragnął, by szkoły, które są

78 S. Wołoszyn, *Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce renesansu* [W:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. I, Warszawa 2005, s. 114.

79 P. Mazur, *Zawód nauczyciela – rys historyczny*, s. 20.

80 Tamże, s. 18.

81 Ł. Kurdybacha, *Poglądy pedagogiczne Szymona Maryckiego* [W:] „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 1963, nr 6, 3-39, s. 12.

82 P. Mazur, *Zawód nauczyciela – rys historyczny*, s. 18.

83 Ł. Kurdybacha, *Poglądy pedagogiczne...*, s. 13.

[...] najszacowniejszą i najużyteczniejszą instytucją Rzeczypospolitej, przygotowywały młodzież do służby ojczyźnie. Podkreślał, że od poziomu umysłowego społeczeństwa zależy w znacznej mierze potęga, bezpieczeństwo i rozwój państwa. Dlatego też stawiał wymowne pytanie: *dlaczego Polacy w naszym wieku zupełnie nie dbają o szkoły?* Od nauczycieli żądał przyjaznego stosunku do ucznia, znajomości psychologii oraz zamiłowania do wykonywanej pracy⁸⁴.

Z przedstawicieli odrodzenia na szczególne uznanie zasługuje myśl edukacyjna Andrzeja Frycza Modrzewskiego (1503–1572), autora znanego i cenionego przez humanistów dzieła pt. *O poprawie Rzeczypospolitej* (1551), przetłumaczonego w krótkim czasie na języki europejskie. Dla Modrzewskiego, podobnie jak dla Marcyjusza, szkoła stanowiła *fundament funkcjonowania państwa*. Wskazywał on na ogromne korzyści, jakich przysparza państwu rozwój szkolnictwa i nauki. Uważał, że warunkiem naprawy Rzeczypospolitej jest podniesienie rangi zawodu nauczycielskiego oraz otoczenie go opieką przez państwo. Zawód nauczycielski uznawał za jeden z najważniejszych, dlatego też domagał się szacunku dla pracy nauczycieli. Uważał, że *piękny i użyteczny jest dla ludzi stan nauczycielski, z którego wyszło tylu mistrzów najlepszych umiejętności i z którego korzyści zwykły czerpać wszystkie stany*⁸⁵. Dlatego też zawód nauczycielski, chociaż jest »urzędem największego trudu pełnym«, jest zawodem najznakomitszym, który może iść słusznie z najwyższymi stanami w zawody, gdy mowa o współzawodnictwie w zasługach dla państwa⁸⁶.

Modrzewski utożsamiał działanie nauczyciela z misją starożytnego mędrca-filozofa, który *bierze udział w tworzeniu podstaw prawnych sprawiedliwego państwa, a następnie broni ich przestrzegania*⁸⁷. Domagał się podniesienia godności stanu nauczycielskiego i przyznania mu uprzywilejowanej pozycji w społeczeństwie na równi

84 P. Mazur, *Zawód nauczyciela – rys historyczny*, s. 18.

85 Tamże, s. 19.

86 S. Wołoszyn, *Kultura umysłowa i reformy szkolne...*, s. 111.

87 P. Mazur, *Zawód nauczyciela – rys historyczny*, s. 18.

z królami i biskupami, gdyż uważał, że zawód ten stoi niejako *na straźnicy spraw boskich i ludzkich*⁸⁸.

Powołując się na starożytną tradycję, w której zawód nauczyciela traktowano jako urząd pełen największego trudu, uważał, że tych, którzy go obrali, należy na podstawie praw i ustaw zwolnić całkowicie od wszelkich innych obowiązków w państwie. Oburzało go lekceważenie pracy nauczycieli przez tych, którzy nie zdawali sobie sprawy z użyteczności i społecznej wartości ich działania. Jego zdaniem społeczeństwo powinno darzyć nauczycieli takim szacunkiem, jak lekarzy, prawników i innych dobrze zasłużonych dla Rzeczypospolitej, *bo jeśli społeczność nie może się obejść bez tamtych, to jakże obejdzie się bez tego, kto troszczy się o zachowanie i krzewienie nauki, z której pielęgnowania i dzieł spływają na Rzeczypospolitą i religię tak liczne oraz wielkie korzyści*⁸⁹.

Okres oświecenia, przypadający na XVIII wiek, został nazwany *wiekami pedagogicznym*, gdyż był czasem upowszechniania się wiedzy oraz szerzenia oświaty wśród szerokich mas, a podstawowym zadaniem nauczyciela było kształcenie umysłów. Wiedzę starano się przekazywać w sposób jak najbardziej zrozumiały, bowiem uważano, że edukacja może zmienić człowieka i korzystnie wpłynąć na rozwój całej ludzkości. Zalecano przekazywanie zwłaszcza tego, co może być przydatne w konkretnej życiowej rzeczywistości. Ponieważ zadaniem nauczyciela jest kształcenie umysłów, dlatego uważano, że nie powinien być obarczany innymi zajęciami, które utrudniałyby mu pracę. Niezależnie od posiadanej wiedzy, nauczyciel powinien odznaczać się szczególnymi zaletami osobistymi: tak postępować, by być przykładem dla uczniów, być otwartym na rozwój i postęp człowieka, towarzyskim i zawsze postępować tak, jak według niego miałby czynić ten, którego uczył i wychowywał. Uważano, że wiedza i rzetelność dają nauczycielowi szacunek i przywiązanie ze strony wychowanka. Ceniono u nauczyciela dobre zdrowie i pogodę ducha, by umiał znaleźć z wychowankiem wspólny język⁹⁰.

88 Tamże, s. 19.

89 Tamże.

90 P. Mazur, *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów*, s. 50.

W II połowie XVIII wieku zauważyć można w całej Europie silną tendencję do zmiany programów i organizacji szkolnictwa. Punkt kulminacyjny debaty pedagogicznej przypada na okres usuwania jezuitów i likwidacji ich szkół w poszczególnych krajach. To czas prawdziwej *rewolucji szkolnej*, a dokonujący się w Europie *przewrót umysłowy*⁹¹ był przede wszystkim przewrotem w wychowaniu i szkolnictwie⁹¹.

W zakresie przygotowania nauczycieli do pracy w zawodzie ogromną rolę spełnili również Bracia Szkół Chrześcijańskich. Swoje doświadczenia pedagogiczne przedstawili w dziele pt. *Prowadzenie szkółek chrześcijańskich* (1720). Bracia, a zwłaszcza ich założyciel, Jan Chrzyciel de la Salle (1651–1719), domagał się dbałości o dobre przygotowanie nauczycieli do pracy w szkołach elementarnych. Obok cenionych w zawodzie nauczycielskich takich cnót, jak cierpliwość, roztropność, wspaniałość czy pobożność, zalecał także nauczycielom uwzględnianie w nauczaniu różnic charakterów i uzdolnień wychowanków⁹².

W Polsce w drugiej połowie XVII i w początkach XVIII wieku podupada szkolnictwo i myśl pedagogiczna. Sytuacja ta znalazła odbicie w dziele ks. Hugona Kołłątaja (1750–1812) pt. *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III 1750–1764*. Autor krytykował w nim zarówno przewagę w nauczaniu nieprzydatnej społeczeństwu łaciny, jak i brak szkółek dla ludu, który, wobec nieumiejętności czytania i niemożności dochodzenia swoich praw, był wyzyskiwany⁹³.

Kołłątaj uważał zawód nauczycielski za jedną z czołowych profesji, gwarantujących stabilność i rozwój Rzeczypospolitej. Ponieważ głównym zadaniem nauczyciela było wychowywać, wprowadzać swoich wychowanków w życie społeczne i kulturalne, dlatego powinien on być wzorem do naśladowania dla swoich wychowanków. Powinien odznaczać się przede wszystkim dobrym zdrowiem oraz pracowitością, która jest niezbędna do zdobywania wiedzy i doskonalenia zawodo-

91 P. Mazur, *Zawód nauczyciela – rys historyczny*, s. 20.

92 Tamże, s. 22.

93 S. Wołoszyn, *Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia* [W:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. I, Warszawa 2005, s. 124–125.

wego, a te cechy powinny być wsparte zdolnościami i zainteresowaniami jakąś dziedziną wiedzy. Wskazane też, aby wyróżniał się łagodnym charakterem i dobrymi obyczajami. Za obowiązek tego stanu uważał pracę nauczyciela nad sobą, nad własnym rozwojem i nad wnoszeniem wkładu w rozwój nauki i działalność publiczną. Czynnikiem gwarantującym prestiż tego zawodu miało być odpowiednio wysokie wynagrodzenie nauczycieli⁹⁴.

Początki odrodzenia się i podniesienia poziomu oświaty w Polsce, a także próby reform szkolnictwa w XVIII wieku podjął się na szeroką skalę prowincjał polskich pijarów Stanisław Konarski (1700–1773). Chciał on uczynić ze szkolnictwa *kuźnię kształtowania charakterów i wychowania obywatelskiego w duchu miłości Ojczyzny*⁹⁵.

Stanisław Konarski opracował pierwszą w Polsce i jedną z pierwszych na świecie pragmatykę nauczycielską, która miała na celu chronić nauczycieli przed niesłusznymi zarządzeniami i niesprawiedliwą oceną. Swoje reformatorskie pomysły przedstawiał w (obejmujących pięć woluminów) *Ordynacjach wizytacji apostołskiej dla polskiej prowincji szkół pobożnych (1753–1754)*⁹⁶. Troszczył się również o wykształcenie nauczycieli i zapewnienie im jak najlepszych warunków do wykonywania zawodu. Przedstawił w nich studia każdego nauczyciela, jego pracę w szkole, warunki przenoszenia nauczyciela do innej placówki, uregulował metody opracowywania jego corocznej oceny.

Przygotowanie do zawodu nauczycielskiego u pijarów trwało osiem lat, w czasie których kandydaci na nauczycieli poznawali wszystkie przedmioty nauczane w szkole, pogłębiali zdobyte wiadomości poprzez samokształcenie i zapoznawali się z podręcznikami szkolnymi, a także z poglądami filozofów i pedagogów. Najzdolniejszym nauczycielom umożliwił odbywanie studiów zagranicznych w celu poszerzenia zdobytej w kraju wiedzy, zdobywania doświadczenia, poznania różnych zakładów naukowych i nowych sposobów

94 P. Mazur, *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów*, s. 63-64.

95 S. Wołoszyn, *Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia*, s. 125.

96 Tamże, s. 126.

nauczania. Dla zrealizowania tych postulatów utworzył fundusz stypendialny⁹⁷.

Lista wymagań Konarskiego, stawianych zarówno w odniesieniu do mistrza, jak i podległych mu uczniów, jest bardzo długa. W kontaktach z uczniem żądał on od nauczyciela uprzejmości, łagodności i jak największej przystępności w nauczaniu. Miał on wystrzegać się popędliwości, unoszenia się, podnoszenia głosu, obrzucania uczniów wyzwiskami, unikania szorstkiego języka w sposobie postępowania, uczenia i mówienia, używania słów rozumnych i nienagannyh. Wymagał, by nauczający kierował się cierpliwością w odniesieniu do mniej zdolnych uczniów, nie naigrawał się z nich, a jego stosunek do podległych mu uczniów powinien polegać na roztroprnym, dojrzałym, spokojnym i rozważnym sposobie postępowania.

W swoich wychowawczyh poczynaniach Konarski nie wykluczał możliwości karania ucznia w przypadku zaistnienia takiej konieczności. Przestrzegał tylko przed wymierzaniem mu kary *na gorąco i w gniewie*, a zalecał wykonać ją dopiero po ochłonięciu, jednak *stanowczo, surowo i poważnie*. Za największą cnotę nauczycieli uważał trzeźwość. Wykazywał ogromną troskę o autorytet nauczyciela. We wszelkich niesnaskach, nieporozumieniach czy też kłótniach pomiędzy nauczycielami widział ich szkodliwość pedagogiczną, dlatego zalecał, by nauczyciele między sobą pielęgowali braterską miłość i zgodę, aby ich niesnasek czy nieporozumień nie odczuwali uczniowie⁹⁸. Wykazując wielką troskę o morale nauczycieli, Konarski zwracał uwagę na właściwe ich zachowanie w szkole, ogładę towarzyską, również schludność ubioru i zewnętrzną prezencję. Wymagał też ogromnego zaangażowania w pracy oraz wiedzy wykraczającej poza treści nauczanego przedmiotu, nakazywał solidne przygotowywanie się do lekcji, refleksję i samokształcenie z zakresu pedagogiki, polityki i nauk moralnych⁹⁹. Uważał, że *nie ma nic gorszego i [bardziej] obrzydliwego jak*

97 P. Mazur, *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów*, s. 59.

98 Tamże, s. 60.

99 Tamże, s. 59.

*ospałość nauczającego, gnuśność, niechlujstwo, nawyk ciągłego siedzenia, zamierające wciąż bąkanie, poziewanie i widoczny przymus – jako-by nauczyciel nie cierpiał swego obowiązku i czuł do niego wstręt*¹⁰⁰.

Według Konarskiego do podstawowych obowiązków nauczyciela należy przygotowanie uczniów do życia, do służby dla dobra ojczyzny, kształtowanie dobrych obyczajów, poszanowanie społecznej równości oraz godności własnej i innych. Za naczelną powinność uważał walkę z pychą, zakłamaniami, wyniosłością i fałszem. Domagał się kształtowania u uczniów postaw patriotycznych¹⁰¹.

Naczelnym organem władzy szkolnej działającym w Polsce od 1773 roku była Komisja Edukacji Narodowej, a Grzegorz Piramowicz (1735–1801) – jej wybitnym przedstawicielem. Ukazywał on nauczyciela w zupełnie nowym świetle, przypisując mu pełną odpowiedzialność za własne działanie. W dziele pt. *Powinności nauczyciela* (1787), które było podręcznikiem dla nauczycieli szkół parafialnych, przedstawił jego ideał i zadania. Widział go nie tylko jako nauczającego w szkole, lecz również jako działacza społecznego, krzewiciela kultury i postępu w swoim środowisku¹⁰². W ocenie Piramowicza zawód nauczyciela był godny najwyższego szacunku, ponieważ celem jego działania była troska o zdrowie, moralność, wiedzę i umiejętności praktyczne ludu. Uważał, że *nie ma chwalebniejszego ani pożyteczniejszego powołania nad nauczycielskie*, a jego istotę widział w ukochaniu swojej pracy i pragnieniu czynienia ludzi szczęśliwymi. Do głównych zalet nauczyciela zaliczał: wysoką kulturę wewnętrzną, umiłowanie zawodu i młodzieży, takt i poczucie odpowiedzialności za wykonywane obowiązki¹⁰³. W związku z tym wymagał od nauczycieli starannego i rzeczowego przygotowania metodycznego, codziennej refleksji nad wykonywaną pracą, ciągłego samodoskonalenia się i doskonalenia metod swojej pracy, uczciwości wobec uczniów. Widział też potrzebę

100 Tamże, s. 60.

101 Tamże.

102 P. Mazur, *Zawód nauczyciela – rys historyczny*, s. 26.

103 P. Mazur, *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów*, s. 63.

rozszerzenia działalności nauczyciela poprzez przyjęcie przez niego roli dyskretnego doradcy w sprawach wychowawczych, w relacjach rodzinnych między małżonkami, a także między rodzicami i ich dziećmi. Wyznaczał mu rolę mediatora w razie konfliktów między wsią a dworem oraz pragnął widzieć w nim też rzecznika interesów chłopów w sprawach gospodarskich i życiowych¹⁰⁴. W *Mowie o zawodzie nauczycielskim* (1788) z najwyższym uznaniem napisał: *Co za wielki obowiązek, jak święty urząd – być nauczycielem ludu, to jest swą nauką i staraniem służyć szczęśliwości milionów bliźnich*¹⁰⁵.

Wiek XIX to czas upowszechniania i demokratyzowania się szkolnictwa oraz postulatów bezpłatnej edukacji dla wszystkich. W konsekwencji – szkoła stała się instytucją dostępną dla szerokich mas społecznych, a wykształcenie i wychowanie miało umożliwić człowiekowi udział w życiu społecznym z odpowiednią postawą moralną.

Wraz z rozwojem różnych kierunków w pedagogice, a także z dużym zainteresowaniem kształceniem nauczycieli, powstają oryginalne dzieła, rozprawy na tematy związane z jego osobą. Mówi się o nowym typie nauczyciela, który miał kierować się przede wszystkim *powinnościami rozumowymi, a wśród nich za fundamentalne uznano szerzenie bezwzględnej prawdy i ciągłe jej poszukiwanie z zachowaniem własnej niezależności*¹⁰⁶. Wzrosła pozycja zawodowa nauczyciela dzięki temu, że stał się urzędnikiem państwowym, powoływanym przez państwowe urzędy. Odtąd nauczyciele byli wyłącznie pracownikami szkoły i nie wolno im było zajmować się inną pracą zarobkową, która mogłaby obniżyć godność ich urzędu, a po ukończeniu odpowiedniego wieku otrzymywali emerytury¹⁰⁷.

W XIX wieku pojawiają się kolejni wybitni pedagodzy piszący o nauczycielu, jego osobowości, wskazujący drogi dochodzenia do ucznia, wychowywania go poprzez budowanie odpowiednich relacji.

104 P. Mazur, *Zawód nauczyciela – rys historyczny*, s. 26.

105 P. Mazur, *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów*, s. 63.

106 Tamże, s. 85.

107 Tamże.

Jest ich bardzo wielu, jednak nieco uwagi poświęcę wybranym, wpisującym się w podjętą w niniejszej książce problematykę.

Poglądy na temat nauczyciela, jego zadań i relacji z uczniami zaprezentował angielski filozof Herbert Spencer (1820–1903) w swoim dziele *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym* (1861). Jego zdaniem szkoła powinna przekazać uczniom wiedzę, która ułatwi zachowanie zdrowia, przygotuje do pracy zawodowej, życia rodzinnego i w społeczeństwie, do kulturalnego spędzania wolnego czasu. Uważał, że wychowanie powinno przygotowywać ludzi zdolnych *do walki o byt*, takich, którzy potrafią osiągać sukces i powodzenie w swojej działalności. Odnosząc się do pracy nauczyciela stwierdzał, że przyjazne stosunki pomiędzy nauczycielami a ich uczniami *wytwarzają radość*, dają im satysfakcję z osiągnięć, codziennie *dodają ducha* wśród różnych przeciwności życiowych, wpływają na proces samokształcenia. Taki styl wychowania budzi sympatię uczniów do nauczyciela i odwrotnie. Natomiast nauczyciel, określany jako *codzienny twórca przykrości*, wywołujący w uczniach jedynie negatywne uczucia, musi być przez nich z konieczności zniechęcony, traktowany z ukrytą niechęcią. Jednak wyłącznie ten pierwszy sposób wychowania, sprawdzony nie tylko w teorii, ale przede wszystkim w praktyce, może przynosić dobre owoce nauczycielskiego trudu¹⁰⁸.

Szczególną misję pełnią nauczyciele podejmujący pracę wychowawczą w specyficznych środowiskach, w trudnych warunkach. Wspomnę tu o znanym nauczycielu i opiekunie młodzieży z marginesu społecznego – św. Janie Bosko (1815–1888), twórcy oryginalnego systemu wychowania prewencyjnego. Pracujących wśród tej młodzieży nauczycieli zobowiązywał do kształtowania ich osobowości w atmosferze miłości. Jego zdaniem wychowawca powinien posiadać takie zalety, jak: tolerancja, takt pedagogiczny, autorytet i religijność, powinien być dla podopiecznych ojcem i nauczycielem. Swoje cenne praktyczne zasady wychowania wyłożył w 34 postulatach, z których *mądrych rad wychowawczych* mógł skorzystać każdy nauczyciel

108 Tamże, s. 75-76.

w codziennej działalności dydaktyczno-wychowawczej, a które jasno formułują *stosunek nauczyciela do jego pracy i do wychowanka*.

Jan Bosko przestrzegał w tych zaleceniach nauczyciela przed pochopnym osądzaniem ucznia, krytyką, gniewem, wymierzaniem kary, *lodowatymi* uwagami i słowami, które ranią. Zalecał działania poważne i roztropne, wybaczenie błędów przede wszystkim uczniom (a nie sobie), cierpliwe znoszenie cudzych wad, życzliwość i chętnie okazywanie pomocy innym. Zachęcał nauczycieli do pracy nad sobą, nad opanowaniem samych siebie, uważając, że tym *zaskarbią sobie* wielu przyjaciół, a unikną wrogów. Jego zdaniem nauczyciel powinien budzić w młodzieży zaufanie, by ta go polubiła i chętnie utrzymywała z nim kontakt. Uczyl swoich wychowanków szacunku do pracy, gdyż tylko dla tego, kto *pracuje z miłością*, praca nie jest ciężarem. Z miłości do młodzieży apelował do wychowawców, by nie pozostawiali jej samej sobie, by byli z nią *zawsze i wszędzie*. Postulował też, by w działania wychowawcze wносить radość: *kiedy tylko to jest możliwe, promokujecie do wybuchu wesołości. Bez radości nic się nie udaje*¹⁰⁹.

Spośród wybitnych wychowawców szczególna uwaga należy się również Januszowi Korczakowi (1878–1942), którego zasady wychowania w większości zostały przejęte przez współczesną pedagogikę. Pracując jako lekarz i wychowawca w Domu Sierot, którego był współzałożycielem, prowadził pogłębione obserwacje nad rozwojem psychofizycznym dziecka. Radykalizm jego poglądów, konsekwencje w działaniu, umiejętność łączenia myślenia naukowego z myśleniem praktycznym stawia go w rzędzie cenionych pedagogów *nowego wychowania*.

Istotą poglądów Korczaka, podkreślanych w jego dziełach, jest imperatyw pedagogiczny, przejawiający się indywidualnym podejściem wychowawcy do każdego dziecka, uznający bezwzględne jego prawo do szacunku i wolności, do miłości i tajemnicy, do wypowiedzania własnych myśli. Uważał, że dziecko nie może być przedmiotem manipulacji dorosłych, gdyż jest *samoistną siłą i wartością, z którą należy się liczyć*¹¹⁰.

109 Tamże, s. 73-75.

110 B. Śliwerski, *Pedagogika Janusza Korczaka* [W:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. I, Warszawa 2005, s. 339.

Cenną wychowawczą wartość poglądów Korczaka należy upatrywać także w postulatcie odrzucenia przez pedagogów despotycznego rygoru. Istnieje przekonanie, znajdujące potwierdzenie w jego zasadach pedagogicznych, że *im mizerniejszy poziom duchowy (wychowawcy),»bezbarwniejsze« moralne oblicze, większa troska o własny spokój i wygodę, tym więcej [w jego praktyce wychowawczej – dop. mój] nakazów i zakazów, dyktowanych pozorną troską o dobro dzieci.*

Korczak uważał, że wychowawca powinien wspierać dziecko w zmaganiach z różnymi trudnościami, ale nie zastępować w podejmowaniu przez niego wysiłku¹¹¹. Źródło kryzysów wychowawczych upatrywał w słabej kondycji moralnej pedagogów, zwłaszcza tych, którzy nie doświadczyli w życiu pozytywnych rozwiązań własnych kryzysów rozwojowych, w związku z czym nie potrafią być wsparciem dla wychowanków¹¹². Jego zdaniem wszelkie tego typu kryzysy może pokonać tylko refleksyjny wychowawca, który podążając za dzieckiem, może mu wskazywać drogę do szczęścia, który kocha i potrafi znaleźć klucz do jego serca, nie zaniedbuje jego potrzeb, rozumie i honoruje jego prawa. Sam zaś, chcąc innych obdarzać dobrem, wzbogaca własną osobowość i współdziała w duchowym wzroście swoich wychowanków¹¹³. Nic dziwnego, że Korczak domagał się pozyskiwania do placówek wychowawczych jak najlepszych kandydatów, gdyż jego zdaniem, nie może być wychowawcą ten, *kto się oburza, kto się dąsa, kto ma żal do dziecka, że jest tym, czym jest, kim się urodziło lub jakie doświadczenie je wychowało*¹¹⁴.

Wiek XX cechuje dynamiczny rozwój edukacji na każdym szczeblu szkolnictwa. Myśl edukacyjną charakteryzuje ogromna różnorodność teorii oraz praktycznych rozwiązań w zakresie pedagogiki szkolnej. Początki psychologii eksperymentalnej, przypadające na przełom lat 70. i 80. XIX wieku, w krótkim czasie zyskały dużą popularność, a także zastosowanie w praktyce oświatowej. Nowe

111 M. Pindera, J. Wojciechowski, *Nauczyciel – wychowawca według Janusza Korczaka*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2003, nr 3-4 (20-21), s. 25.

112 B. Śliwerski, *Pedagogika...*, s. 342.

113 Tamże, s. 345.

114 Tamże, s. 343.

wychowanie bazowało na przemyślanej psychologicznie, serdecznej opiece nad każdym dzieckiem. W tym duchu doskonalono metody nauczania oraz wychowania szkolnego i pozaszkolnego. Nowa pedagogika miała charakter pedagogiki humanistycznej, tzn. opowiadała się po stronie dziecka jako człowieka i jego niezbywalnych praw do szacunku, szczęśliwego dzieciństwa i edukacji, indywidualizowania, uwzględniania zainteresowań i zdolności młodzieży, swobody, pielęgnowania samodzielności i aktywności uczniów, wspomagania wychowanków w autoedukacji i samowychowaniu oraz uzyskiwaniu jednostkowego sukcesu. Dziecko stało się centralnym punktem wszelkiej działalności pedagogicznej¹¹⁵.

Jednak wysiłek badaczy tego okresu koncentrował się także na określeniu cech nauczyciela doskonałego, które zapewniłyby mu sukces pedagogiczny i właściwe relacje z dzieckiem. Do przedstawicieli tego kierunku badań należała Maria Grzegorzewska (1888–1967), twórczyni pedagogiki specjalnej w Polsce. Mówiła ona o *wyzwalającym typie osobowości nauczyciela*, oddziałującym na ucznia przez sympatię, miłość i życzliwość, dążącym do wzajemnego zbliżenia i do duchowej wspólnoty z uczniem poprzez chęć pomocy, sympatię, miłość. Czynniki te wyzwalają w wychowankach zaufanie, chęć do wysiłku i do pracy oraz czynną postawę wobec życia, przyczyniają się do doskonalenia ich osobowości. Wszystko to sprzyja kształtowaniu się autorytetu nauczyciela oraz duchowemu porozumieniu między nim i wychowankami.

Natomiast przeciwieństwem tego jest, według Grzegorzewskiej, *nauczyciel hamujący*, posługujący się w swojej pracy przede wszystkim takimi środkami, jak rozkaz, przymus czy sankcje karne, czego efektem jest osłabienie zainteresowania i chęci do pracy uczniów, niechęć do nauczyciela, znużenie, nieufność i bierność. Brak porozumienia z nauczycielem i działanie pod przymusem powoduje zamknięcie się w sobie wychowanka i zupełne *oddalenie* się od niego. Tylko wspólnota nauczyciela z uczniami wyjaśnia sens jego pracy:

115 P. Mazur, *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów*, s. 87-88.

radość z najdrobniejszych nawet osiągnięć, budzenia inicjatywy i zapału innych, radość życliwej i skutecznej pomocy w procesie wrastania wychowanków w kulturę, w zdobywanie wiedzy, stawanie się w pełni człowiekiem. W swoich *Listach do młodego nauczyciela* (1947), pisząc o miłości duszy młodego człowieka, zwracała na to szczególną uwagę. Doceniała znaczenie pracy nauczyciela dla przyszłości, w związku z czym skierowała do młodych nauczycieli wymowne pytanie: *czy wiesz dokąd i w jakim celu zmierzasz – czy zdołasz spojrzeć głębiej, zrozumieć doniosłość pracy, w której masz brać udział i rozpocząć życie, i pracować ze świadomością celu? Jeśli Ci się to uda – nie będziesz niewolnikiem pracy, lecz jej twórcą, będziesz wolnym człowiekiem, pełnym zapału i radości, praca ta nie będzie Cię nużyć.*

Grzegorzewska podkreślała znaczenie chęci u nauczyciela i dobrej woli w działalności wychowawczej, bardziej niż talentu czy geniuszu zawodowego. Jej zdaniem im nauczyciel jest lepszym człowiekiem, dobrze przygotowanym do pracy, ma zakorzenione poczucie odpowiedzialności, tym większy ślad zostawia w duszach dzieci. *Wśród »powinności« nauczyciela najbardziej ceniła: radość tworzenia, żywe poczucie łączności z dzieckiem, troskę o jego przyszłość i poszanowanie godności*¹¹⁶.

Maria Grzegorzewska założyła w 1930 roku wraz z Władysławem Radwanem dwuletni Państwowy Instytut Nauczycielski, którego celem kształcenia było zorientowanie na doskonalenie osobowości słuchaczy, na spotęgowanie aktywności ich życia duchowego, na wdrożenie do krytycznej postawy wobec rozpatrywanych zagadnień, na pogłębianie wykształcenia pedagogicznego oraz zrozumienie praktycznych zadań zawodowych. Realizowana przez Marię Grzegorzewską koncepcja kształcenia nauczycieli była nowatorska i tak nowoczesna, że wykraczała poza wzory znanych w świecie uczelni pedagogicznych¹¹⁷.

W XX-wieczną problematykę etyki nauczycielskiej wpisuje się też pracujący wśród harcerzy historyk, pedagog i pisarz Aleksander

116 Tamże, s. 103-104.

117 Tamże, s. 105.

Kamiński (1903–1978). Zajmował się problematyką etyki zawodu nauczycielskiego, a zwłaszcza sprawą obowiązków moralnych nauczyciela wobec uczniów. Według Kamińskiego respektowanie przez nauczyciela etyki zawodowej jest decydującym ogniwem w pracy, wspomagającym pomyślny rozwój uczniów. Obok wielu postulatów dotyczących obowiązków moralnych zalecał: *dobrze uczyć; być życzliwym dla dzieci; zachowywać się tak, jakby chciał nauczyciel, aby zachowywali się jego uczniowie; wprowadzać dzieci i młodzież w wartości kultury*. Nauczyciel może osiągnąć sukces wychowawczy poprzez życzliwość względem ucznia, przykładowy sposób zachowania się, skuteczne wprowadzanie ucznia w świat wartości. Fundament partnerskiej więzi z wychowankami, według Kamińskiego, sprowadza się do tego, że wychowawca nie narzuca, lecz inspiruje, nie wykonuje czegoś za młodzież, nie stawia siebie ponad wychowanków, lecz jest wśród nich i z nimi działa. Jego myślenie pedagogiczne cechuje *wyeksponowanie wzajemności perspektyw działania wychowawców i wychowanków jako podmiotów i partnerów*¹¹⁸.

Na zakończenie tego przeglądu zagadnień związanych z etyką nauczyciela zamierzam ukazać poglądy jednego z najznakomitszych polskich pedagogów, działającego w Warszawie na przełomie wieków, Jana Władysława Dawida (1859–1914). Propagował on rozwijającą się wówczas w Europie i Ameryce psychologię i pedagogikę eksperymentalną¹¹⁹. W opisie empirycznych badań zawartych w książce *Inteligencja, wola i zdolność do pracy* (1911), wskazał m.in. na trzy źródła ożywiający ludzkie życie i ich praktyczne konsekwencje dla kształcenia nauczycieli: wiedzieć – to być inteligentnym, chcieć – to wykazywać wolę, a móc i umieć – to pracować, przekształcać plany w rzeczywistość. Te trzy źródła są ze sobą ściśle powiązane i żadne z nich nie może sprawnie funkcjonować w oderwaniu od pozostałych¹²⁰.

Jan Władysław Dawid uważany jest za prekursora polskiej pedeutologii, a jego fundamentalną pracą z tej dziedziny jest rozprawa

118 Tamże, s. 107.

119 S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku* [W:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. I, Warszawa 2005, s. 148.

120 P. Mazur, *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów*, s. 94-95.

pt. *O duszy nauczycielstwa* (1912). Przedstawił w niej jedną z najbardziej wszechstronnych koncepcji dotyczących osoby nauczyciela, uznając za najważniejszą dyspozycję kierunkową jego osobowości – powołanie. W swojej rozprawie wyróżnił podstawowe cechy znamionujące nauczyciela z powołania: miłość dusz ludzkich, poczucie odpowiedzialności, obowiązku, potrzeba doskonałości, wewnętrzna prawdziwość i moralna odwaga. Dlatego nauczyciel z powołania nie może *po prostu być tylko wykładowcą*, lecz powinien być: wychowawcą, opiekunem, doradcą, partnerem, rozjemcą, inicjatorem różnorodnych poczynań poznawczych uczniów. Wspomniana wyżej miłość dusz wymaga od nauczyciela *wrażliwości na ludzką niedolę, dążenia do zgodności, harmonii i jedności z duchowym życiem innych*, ustawicznego samokształcenia, postawy społecznej, wysokiej kultury umysłowej i moralnej, tolerancji i obiektywizmu w ocenie innych, ale przede wszystkim w ocenie samego siebie¹²¹.

W procesie wychowania i nauczania kluczowe znaczenie ma dla Dawida osoba nauczyciela, co wyraził w znamienym zdaniu, że: *w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia jak w zawodzie nauczycielskim*¹²². Jego zdaniem dobry nauczyciel powinien mieć, obok wspomnianych wcześniej cech, świadomość celu wychowania, odwagę i konsekwencję w pokonywaniu trudności, zgodność z samym sobą oraz zamiłowanie do pracy społecznej. Autor tych postulatów przedstawił też piękne rozważanie na temat tego, co uważał za warunek powodzenia w pracy nauczyciela, stawiając znamienne, retoryczne pytanie: *co gwarantuje większe powodzenie w pracy nauczyciela: wiedza fachowa i pedagogiczna czy walory osobowościowe?* Odpowiadając sobie na nie, stwierdził, że gdyby trzeba było wybierać między nauczycielem, który posiada dużą wiedzę fachową, poznał psychologię, metody i techniki wychowania, ale któremu obca byłaby zupełnie miłość dusz, pierwszeństwo bezwzględne należałoby oddać temu drugiemu,

121 Tamże, s. 93-94.

122 J. W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa* [W:] *Osobowość nauczyciela*. Rozprawy J. W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, S. Szumana, M. Kreutza, S. Baley (oprac. i wstęp W. Okonia), Warszawa 1959, s. 34.

który potrafi w swoim postępowaniu kierować się miłością. Jednak wyjaśniając, dodaje, że nie trzeba wybierać, gdyż ten, *kto ma w sobie rozwinięte życie wewnętrzne i czuje swą duchową z uczniem wspólność, ma jednocześnie silne poczucie odpowiedzialności, obowiązku, potrzebę doskonałości*¹²³.

Historyczne spojrzenie na nauczyciela w opisanych powyżej przykładach dotyczyło funkcji i osoby uczącego niezależnie od wykładanego przedmiotu. W czasach współczesnych, w kontekście wyzwań cywilizacyjnych i rozwijających się różnych kierunków badań pedagogicznych¹²⁴, zmieniających się aktualnie potrzeb edukacyjnych, rozważanie o etyce nauczyciela i wykonywanego przez niego zawodu stanowi niezwykle ważny dział pedeutologii. Jednak jego istotą, podobnie jak przed laty, jest wpisany w nowe czasy i sytuacje, stosunek nauczyciela do ucznia i samego siebie, potrzeba zarówno jego osobistego, jak i zawodowego rozwoju. W związku z tym, zamierzeniem moim jest poruszenie tych zagadnień w kontekście teorii i praktyki pedeutologicznej w odniesieniu do nauczyciela muzyki, ważnej dziedziny kształcenia w powszechnej edukacji, w istotę tego przedmiotu, stawiającego przed nauczycielem nowe zadania. Szerzej do tych zagadnień odniosę się w podrozdziale 2.3., po wcześniejszym przedstawieniu form i historii kształcenia nauczycieli tej specjalności.

2.2. Kształcenie nauczycieli muzyki dla potrzeb szkolnictwa powszechnego – rys historyczny

Obraz doskonałego nauczyciela przedstawiony w poprzednim rozdziale nie jest, mimo upływu wieków, obrazem wyłącznie historycznym. Trudno mówić również obecnie o etycznej wartości nauczyciela m.in. bez refleksji nad jego wykształceniem, dzięki któremu zdobywa odpowiednią wiedzę, ale również wychowanie, ukształtowanie tych cech charakteru, które są podstawą jego formacji osobowej

123 Tamże, s. 38.

124 Zob. H. Kwiatkowska, R. Kwaśnica, W. Strykowski i inni.

i zawodowej. Dlatego też zagadnienie odpowiedzialności nauczyciela za wyniki pracy, zawsze, w każdej epoce historycznej, w większym czy mniejszym stopniu łączono z troską o jego kształcenie i dojrzałą osobowość, słusznie uznając to za warunek skuteczności jego wysiłków wychowawczych.

Z opisów dziejów oświaty w Polsce wynika, że o ile dane związane z nauczaniem dzieci i młodzieży były w minionych epokach traktowane poważnie, to sprawy kształcenia nauczycieli w tych opisach schodziły na dalszy plan. Dlatego brakuje obecnie takiego opracowania, które ukazywałoby historyczne dzieje kształcenia nauczycieli w ogóle, a także nie dokonano tego w odniesieniu do wiedzy, dotyczącej kształcenia nauczycieli konkretnych specjalności (przedmiotów). Podstawowym powodem tego jest brak kierunkowej literatury, duże rozproszenie materiałów źródłowych dotyczących tych zagadnień, czy ograniczony dostęp do niektórych danych zawartych w dokumentach¹²⁵.

Z najwcześniejszych doniesień o nauczycielach wiemy, że przede wszystkim wiedza i umiejętności jej przekazywania predestynowały ich do dzielenia się nią i przekazywania jej innym. Najczęściej nie kierowali się oni konkretnymi programami nauczania, lecz uczyli tego, co stanowiło zasób ich wiedzy i zainteresowań, oraz tego, co uważali za słuszne. W najbardziej odległych epokach historycznych nie zawsze ujawniano sposób czy źródło zdobywanej przez nauczycieli wiedzy, poza nielicznymi przypadkami (pjarzy, jezuici), w których wskazywano na instytucje zajmujące się profesjonalnie tym kształceniem, ukazując w tych opisach niewiele szczegółów związanych z jego przebiegiem.

Oświecenie przyniosło zapotrzebowanie na nauczyciela wszechstronnie wykształconego. Zdecydowanie odrzucono nauczyciela z przypadku, co w znacznej mierze przyczyniło się do zwiększenia zainteresowania instytucjonalnym kształceniem i przygotowaniem pedagogicznym nauczycieli.

125 <https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/organizacja-ksztalcenia-nauczycieli> [dostęp: 08.10.2019].

W tym rozdziale interesuje nas przede wszystkim instytucjonalne kształcenie nauczycieli muzyki, przedmiotu obowiązującego w szkołach, którego uczyć powinny odpowiednio do tego przygotowane osoby. Takie w pełni specjalistyczne kształcenie nauczycieli muzyki w Polsce dla potrzeb szkolnictwa powszechnego pojawiło się dopiero w XX–XXI wieku. Wcześniej jednak przygotowanie do pracy umuzykalniającej w niewielkim stopniu miało miejsce w różnego typu instytucjach edukacyjnych, zmieniających się w różnych okresach historycznych.

Pewne dane dotyczące kształcenia nauczycieli – specjalistów związane są z działalnością Komisji Edukacji Narodowej (KEN). Powołana w Polsce przez Sejm Rzeczypospolitej w 1773 roku, pełniąca rolę ministerstwa oświaty, utworzyła stan akademicki – pierwszy w Europie zawodowy związek zrzeszający profesorów i nauczycieli szkół średnich, wprowadziła specjalizację nauczycieli w odniesieniu do różnych poziomów i stopni nauczania oraz określiła ich zawodowy wizerunek. Ustawy Komisji Edukacji Narodowej można uznać za pierwszą w dziejach polskiej oświaty *kartę praw i obowiązków nauczyciela*, troszczącą się o jego rangę i uznanie społeczne¹²⁶.

Komisja Edukacji Narodowej kierowała m.in. tworzeniem programów nauczania, w których dużo uwagi poświęcano muzyce. Jednak wówczas zalecenia Komisji odnośnie realizacji przyjętych programów nie mogły być w pełni wprowadzone w życie z powodu braku odpowiednio wykształconej kadry nauczycielskiej.

Skutecznym posunięciem KEN warunkującym realizację tych programów było powołanie do życia w II połowie XVIII wieku seminariów nauczycielskich (m.in. pod Wilnem, w Łowiczu i w Kielcach), przygotowujących nauczycieli dla szkół parafialnych. Nie były to jeszcze uczelnie kształcące wyłącznie specjalistów w zakresie nauczania muzyki. Szeroki program tych studiów w pierwszych dwóch latach obejmował naukę czytania, pisania i rachowania, wprowadzał w zagadnienia moralności, uczył ogrodnictwa, rolnictwa, zielarstwa itp., czyli w bardzo szerokim zakresie przygotowywał nauczyciela

126 P. Mazur, *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów*, s. 65.

praktycznie do działalności w wielu dziedzinach. Z zakresu sztuki uczono śpiewu kościelnego, gry na organach i klawikordzie¹²⁷. Program ten przygotowywał nauczycieli o dwóch specjalnościach: pedagoga i organisty. Umiejętności zdobyte w trakcie tej nauki umożliwiały mu nauczanie śpiewu, który był ważnym i obowiązkującym w owym czasie przedmiotem w szkolnictwie powszechnym. Jednak w myśl postulatów Komisji nauczyciel miał być wychowawcą nie tylko dzieci, ale też i rodziców, opiekunem społecznym o wielostronnych kompetencjach. Te szczytne wskazania działaczy KEN wyprzedzały w pewnym stopniu współczesne tendencje wychowawcze, apelujące o społeczną działalność nauczyciela¹²⁸.

Studia dla kandydatów do pracy w zawodzie nauczycielskim odbywały się też w wileńskiej i krakowskiej Szkole Głównej. W ramach uniwersytetów w Wilnie i w Krakowie utworzone zostały seminaria dla kandydatów do stanu akademickiego, do którego wybierano spośród najlepszych uczniów, bez względu na ich pochodzenie społeczne. Skierowanie na studia było poprzedzone specjalnym egzaminem, sprawdzającym przydatność kandydata do tego zawodu. Osoby, które go pomyślnie zdały, przyjmowane były na uniwersytet na roczną próbę. Po jej upływie, tym, którzy zdecydowali się na podjęcie pracy w zawodzie nauczycielskim, stawiano wysokie wymagania. Dotyczyły one moralności, stanu wiedzy, zdrowia i dykcji. Zwracano też uwagę na umiejętności dydaktyczne kandydatów, a zwłaszcza na sztukę tłumaczenia materiału nauczania, umiejętności rozbudzania zainteresowań wychowanków, dostosowywania materiału i metod nauczania do wieku i poziomu rozwoju uczniów. Czteroletnie studia obejmowały kształcenie teoretyczne i praktykę pedagogiczną. W wychowaniu przyszłych nauczycieli kładziono nacisk na wartości narodowe, patriotyczne i obywatelskie¹²⁹.

W czasie zaborów nauczanie pod względem treści i form było zróżnicowane, uzależnione od sytuacji politycznej, która często unie-

127 M. Florek, *Z dziejów nauczania muzyki...*, s. 137.

128 J. Prosnak, *Polihymnia ucząca...*, s. 59.

129 P. Mazur, *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów...*, s. 61-62.

możliwała przyjęcie konkretnego programu dydaktycznego w zakresie nauczania muzyki. Inicjatywę w tej sytuacji podjął Hugo Kołłątaj, który w latach 1803–1806 opracował programy zajęć muzycznych dla szkół elementarnych, średnich i wyższych, a także dla zakładów kształcenia nauczycieli. Ponadto w początkach okupacji pruskiej ważnymi ośrodkami kształcenia nauczycieli, w których prowadzono nauczanie muzyki, były seminaria nauczycielskie w Poznaniu i w Łowiczu¹³⁰.

W zaborze austriackim uczono śpiewu jako przedmiotu obowiązkowego we wszystkich typach szkół, w związku z tym ze szczególną troską traktowano nauczanie muzyki w seminariach nauczycielskich. Pierwszeństwo w podejmowaniu nauki w tych szkołach mieli ci kandydaci, którzy wykazywali wyższe zdolności muzyczne. W miarę potrzeby zwiększano też liczbę godzin przeznaczonych na naukę tego przedmiotu. Szerokie, wszechstronne przygotowanie do zawodu otrzymywali uczniowie w tych seminariach nauczycielskich, w których, obok innych przedmiotów muzycznych, obowiązywała nauka gry na instrumentach oraz uczestnictwo w zespołach wokalnych i instrumentalnych¹³¹.

W małopolskich seminariach nauczycielskich istniały też zespoły instrumentalne, które wykonywały utwory kompozytorów polskich (Chopina, Moniuszki, Paderewskiego, Żeleńskiego, Wieniawskiego) i obcych (Bacha, Mozarta, Beethovena, Verdiego, Liszta, Griega, Gounoda), a także utwory kompozytorów, będących nauczycielami w danej szkole. Powstawało też wiele publikacji o tematyce pedagogicznej, podręczników do nauki teorii muzyki i śpiewników, których autorami byli również miejscowi wykładowcy¹³².

W pierwszych latach po odzyskaniu przez Polskę niepodległości ujawniły się silnie odczuwane braki w zakresie kadry nauczycielskiej. W tej sytuacji pracę w tym zawodzie podejmowało wiele osób bez jakiegokolwiek przygotowania pedagogicznego, a nawet bez pełnego wykształcenia ogólnego. Sprawą organizacji szkolnictwa

130 M. Florek, *Z dziejów nauczania muzyki...*, s. 139.

131 Tamże, s. 143.

132 J. Prosnak, *Polihymnia ucząca...*, s. 102-106.

w tym okresie zajęło się Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP). Wprowadzenie 7 lutego 1919 roku obowiązku nauki w zakresie szkoły podstawowej łączyło się z wprowadzeniem dekretu *O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w państwie polskim*, w którym zawarte były podstawy prawne do tworzenia seminariów nauczycielskich¹³³. Pilna potrzeba przygotowywania kadr dla szkolnictwa powszechnego spowodowała stosunkowo szybkie tworzenie tych placówek. Najbardziej dynamiczny ich rozwój miał miejsce na początku lat 20., kiedy to, zaraz po odzyskaniu niepodległości, przejęte zostały przez państwo polskie seminaria nauczycielskie istniejące pod zaborami. Najwięcej ich powstawało na terenie byłego zaboru austriackiego. Tam też dbano najbardziej o dobór właściwej kadry nauczającej, legitymującej się wcześniejszym doświadczeniem w pracy w tego typu szkołach. Seminaria przyczyniały się do repolonizacji całych społeczności zarówno na terenie byłego zaboru pruskiego, jak i rosyjskiego¹³⁴.

Szczegółową analizę przygotowywania nauczycieli do prowadzenia obowiązującego w szkołach przedmiotu śpiew przeprowadził Andrzej Denisiuk. Podstawą tej analizy uczynił programy nauczania, zmieniające się formy kształcenia, siatki godzin oraz wymagania dotyczące osób podejmujących w nich naukę w latach 1919–1939. Dane te rzucają światło na przygotowanie nauczyciela do pracy w zawodzie. Z ich analizy dowiadujemy się, jakie miejsce w ogólnym przygotowaniu do zawodu zajmowała muzyka, co było warunkiem, a co przeszkodą w podjęciu nauki w tej szkole, w jakim zakresie i jakie przedmioty przygotowywały nauczyciela do nauczania muzyki w szkole.

Przede wszystkim należy uświadomić sobie fakt, że na treści programów szkolnych w zakładach kształcenia nauczycieli miały decydujący wpływ przedmioty obowiązujące w powszechnej szkole ogólnokształcącej. Musiały one przygotowywać nauczycieli do nauczania wszystkich przedmiotów obowiązujących w szkołach ogólnokształcących, a śpiew i muzyka były w szkołach pedagogicznych (różnych

133 V. Przeremska, *Ideale wychowania w edukacji muzycznej w II Rzeczypospolitej*, Łódź 2008, s. 339.

134 Tamże, s. 339-341.

ich odmianach i formach) elementem kształcenia ogólnego i zawodowego. W tym momencie naszej historii, po odzyskaniu długo oczekiwanej niepodległości, głównym celem zakładów kształcenia nauczycieli było przede wszystkim aktualne zasilenie kadry nauczycielskiej. W późniejszej praktyce przygotowywania kadry nauczycielskiej w różnych szkołach pojawiły się tendencje do specjalizacji w pewnych grupach przedmiotów, co nie zwalniało przygotowujących się do zawodu z umiejętności nauczania wszystkich przedmiotów. Taką, trochę bardziej uprzywilejowaną pozycję, miały właśnie przedmioty artystyczne, w tym muzyka i śpiew¹³⁵.

Nauka w seminariach nauczycielskich trwała 5 lat, z czego pierwsze 3 lata były przeznaczone na kształcenie ogólne, pozostałe 2 – na kształcenie zawodowe.

Z analizy siatki godzin obowiązującej w seminariach w okresie międzywojennym wynika, że obowiązujące w tych szkołach przedmioty nauki dzieliły się na trzy grupy: na przedmioty *umysłowe*, *artystyczno-techniczne* i *pedagogiczne*. Szczególnie miejsce w procesie kształcenia nauczycieli zajmowała grupa przedmiotów artystyczno-technicznych, do których zaliczano: *rysunki*, *muzykę i śpiew*, *ćwiczenia cielesne i roboty ręczne*¹³⁶. Chociaż w siatce godzin muzyka i śpiew traktowane były łącznie (jako całość), na każdy z tych przedmiotów przeznaczona była konkretna liczba godzin: śpiew na kursie pierwszym i piątym realizowano w wymiarze dwóch godzin tygodniowo, a na drugim, trzecim i czwartym – po jednej. Muzyka, w postaci dwóch godzin tygodniowo przeznaczonych na zespołową naukę gry na skrzypcach, rozpoczęła się na drugim kursie i trwała do końca nauki¹³⁷.

Ogólnym celem wspomnianych wyżej przedmiotów było przygotowanie nauczycieli do nauczania śpiewu w szkole powszechnej, jednak całe muzyczne wykształcenie zdobyte w seminarium miało

135 A. Denisiuk, *Programy śpiewu i muzyki w zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1918–1939*. Cz. I. *Seminaria nauczycielskie* [W:] K. Pałubicki, E. Rogalski (red.), „Studia z Wychowania Muzycznego”, zeszyt 1, Bydgoszcz 1975, s. 6.

136 Tamże, s. 12-13.

137 Tamże, s. 14.

także przygotować ich do prowadzenia *działalności kulturalno-oświatowej* w środowiskach, w których podejmą pracę po ukończeniu szkoły. W programie tych przedmiotów określono również metody i środki osiągnięcia tego celu, na które składały się: śpiew, kształcenie słuchu i głosu, muzykowanie, słuchanie muzyki, zdobycie niezbędnej wiedzy teoretycznej oraz przygotowanie metodyczne¹³⁸.

Zespołowe nauczanie gry na skrzypcach nastęrczało wiele trudności ze względu na zróżnicowany poziom zdolności muzycznych uczniów. W tym celu grających dzielono na dwie grupy, co umożliwiło zdolniejszym czynienie w szybszym tempie postępów w nauce i poznanie szerszego repertuaru, a słabszym – opanowanie podstaw gry na tym instrumencie¹³⁹.

Zdecydowaną poprawę w tym zakresie mogła przynieść nauka indywidualna, jednak jest oczywiste, że nie wszyscy absolwenci seminariów uczyli śpiewu i muzyki, toteż przejście na system indywidualnego nauczania gry na instrumencie dawałoby wprawdzie lepsze wyniki w tym zakresie, jednak nie miałyby większego uzasadnienia¹⁴⁰.

Na kursie piątym w seminariach nauczycielskich przygotowywano nauczyciela metodycznie do pracy w szkole powszechnej od najniższych klas. Chociaż na dydaktykę szczegółową i praktykę program przewidywał oddzielny przedmiot: metodykę elementarnego nauczania, to w grupie przedmiotów artystyczno-technicznych to przygotowanie metodyczne i praktyczne najmłodszych powierzano nauczycielom – specjalistom prowadzącym te przedmioty¹⁴¹.

Cennym dopełnieniem aktywności muzycznej uczniów seminariów było zespołowe muzykowanie. Oprócz wielu korzyści, jakie były związane z tymi zajęciami, dodatkowo stwarzały one okazję do obserwacji dyrygenta, co mogło być przydatne również w przyszłej pracy nauczyciela, chcącego tego typu zespoły prowadzić¹⁴².

138 Tamże, s.15.

139 Tamże, s. 16, 18.

140 Tamże, s. 19.

141 Tamże, s. 17.

142 Tamże, s. 20.

Ponadto śpiewanie w chórze czy gra w orkiestrze dawały uczestnikom tych zajęć możliwość poznawania literatury muzycznej przeznaczonej na te zespoły oraz podnoszenia własnej kultury muzycznej. Udział w nich był też okazją do kształtowania pewnych postaw społecznych u uczniów: uczył odpowiedzialności za wyniki wspólnej pracy i dyscyplinowania. Zajęcia zespołowe odbywały się po południu w wymiarze jednej lub dwóch godzin tygodniowo i miały być formą *relaksu po nauce*. Program nie narzucał repertuaru mającego być treścią tych zajęć, pozostawiając w tym zakresie swobodę prowadzącemu¹⁴³.

Wobec dużego zapotrzebowania na nauczycieli zaraz po odzyskaniu przez Polskę niepodległości istniała potrzeba szukania również innych dróg kształcenia w tym zawodzie, poza seminariami. Rozwiązaniem zastępczym lub pomocniczym było umożliwienie przystąpienia do matury seminarialnej po ukończeniu kursu przygotowawczego w instytucji państwowej działającej przy seminarium lub prywatnie. Popularność kursów i zapotrzebowanie na udział w nich było bardzo wielkie. Organizowane były nie tylko w dużych i małych miejscowościach, ale też reprezentowały różny poziom przygotowania nauczycieli do pracy w szkole¹⁴⁴.

W styczniu 1919 roku zorganizowano w Krakowie kształcenie nauczycieli pod nazwą Kursy Pedagogiczne, które obejmowały: *kurs maturyczny i kurs wstępny*¹⁴⁵. W 1920 roku Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP) ogłosiło statut państwowych kursów nauczycielskich. Czas pobierania nauki na nich był zróżnicowany, uzależniony od wcześniejszego przygotowania kandydata. Kurs roczny przewidziany był dla tych, którzy mieli ukończone 18 lat i świadectwo ukończenia średniej szkoły ogólnokształcącej, a jeszcze lepiej, jeśli legitymowali się świadectwem maturalnym. Na kurs dwuletni przyjmowani byli kandydaci posiadający świadectwo ukończenia sześcioletniej szkoły średniej, którzy w danym roku kalendarzowym ukończą siedemnasty rok

143 Tamże, s. 16.

144 Tamże, zeszyt II, s. 107.

145 Tamże, s. 109.

życia. Ci, którzy nie mieli ukończonych sześciu klas szkoły średniej, przyjmowani byli na kurs na podstawie egzaminu wstępnego¹⁴⁶.

Statut nie określał dokładnej siatki przedmiotów ani liczby godzin na nie przeznaczonych, pozostawiając w tym względzie swobodę radzie pedagogicznej, natomiast plan zajęć i programy poszczególnych przedmiotów układane przez radę zatwierdzało Ministerstwo WRiOP. W statucie jednak znalazło się zastrzeżenie, że ogólna liczba godzin lekcyjnych w tygodniu nie mogła przekroczyć trzydziestu sześciu. Osoby kończące Państwowe Kursy Nauczycielskie otrzymywały świadectwo, które było równoznaczne ze świadectwem dojrzałości w seminariach nauczycielskich, gdyż program tych kursów był oparty na programie obowiązującym w seminariach¹⁴⁷.

Ze statutu dotyczącego egzaminu kończącego kurs wynika, że uczniowie otrzymywali świadectwo uprawniające do nauczania wówczas, kiedy z poszczególnych przedmiotów otrzymali minimum oceny dostateczne, jednak wyjątek stanowił śpiew, o którym w statucie napisano: *uczniowie, którzy ze względu na brak słuchu muzycznego nie uczynili dostatecznych postępów w nauce śpiewu, mogą otrzymać dyplomy bez oceny z tego przedmiotu*¹⁴⁸.

Z zaleceń programowych wspomnianych kursów wynika, że dbano na nich o duże *upraktycznienie* zwłaszcza przedmiotu śpiew, dostosowując ten program do potrzeb szkoły powszechnej¹⁴⁹. Mankamentem organizowanych kursów był jednak brak konkretnych programów nauczania. Wykładowcom zalecano wzorowanie się na programach seminariów nauczycielskich, jednak ze względu na odmienne warunki pracy na kursach (zbyt krótki czas nauki) realizacja ich była utrudniona. Brak było w tym zakresie jednolitych wymagań, a każdy nauczyciel ustalał program według własnego uznania¹⁵⁰.

146 Tamże, s. 110.

147 Tamże, s. 111.

148 Tamże, s. 112.

149 Tamże, s. 113.

150 Tamże, s. 113-115.

Uczestnicy kursów uczyli się wcześniej śpiewu i muzyki w szkołach ogólnokształcących, dlatego posiadali pewien zasób wiedzy w tym zakresie, jednak nie uczyli się gry na instrumencie. Na kursach nauka gry nie była obowiązkowa, stąd kończący je, o ile nie nabyli tej umiejętności poza kursem, nie byli wystarczająco przygotowani do prowadzenia lekcji śpiewu. Przy przyjmowaniu na kursy nie badano nawet uzdolnień muzycznych, dlatego (jak wspominałam wcześniej) dyplom ukończenia kursu był równorzędny z dyplomem seminarium, jednak nie był on równoważący w odniesieniu do śpiewu i muzyki¹⁵¹.

Szczególną uwagę zwracano na korelacje przedmiotów artystycznych z pozostałymi, zwłaszcza obowiązkowymi najmłodszymi. Okólnik w tej sprawie zalecał, aby programy te ustalać na końcu mijającego roku szkolnego na podstawie doświadczeń zdobytych w pracy w szkole ćwiczeń. Również tutaj brak było konkretnych wytycznych odnoszących się do tych programów – zawierały one tylko komentarz metodyczny dotyczący tej grupy przedmiotów¹⁵².

W latach 20. XX wieku rozwijały się z powodzeniem ogólnopolskie wakacyjne kursy dla nauczycieli muzyki i śpiewu w szkołach powszechnych i średnich w dużych i mniejszych miejscowościach. W 1923 roku zorganizowane były one w Tucholi, w 1925 w Toruniu, w 1927 w Wolsztynie, w 1929 na Puławach. Oczywiście poziom tych kursów był zróżnicowany. Dużą renomę zdobyły kursy organizowane m.in. w Wejherowie, a to za sprawą wybitnych wykładowców, którymi byli m.in. Józef Reiss prowadzący wykłady z historii form muzycznych oraz audycje szkolne z ilustracjami, Karol Hławiczka wykładający metodykę przedmiotu, Bolesław Wallek-Walewski prowadzący zajęcia chóru i orkiestry. Uczestnicy tych kursów mieli też możliwość wysłuchania kilku wykładów wybitnych muzykologów polskich, m.in. Zofii Lissy i recitali wybitnych artystów: skrzypaczki – Ireny Dubiskiej czy pianisty – Józefa Turczyńskiego. Wszyscy uczestnicy kursu brali

151 Tamże, s. 114-115.

152 Tamże, s. 114.

udział we wspólnym śpiewie chóralnym i grze w orkiestrze, jak również w inscenizacjach wybranych scen z *Pastorałki* Schillera¹⁵³.

Warto wyróżnić również słynny kurs wakacyjny zorganizowany przez Ministerstwo WRiOP, który rozpoczął swoją działalność w Krzemieńcu na Wołyniu w lipcu 1928 roku i kontynuował ją przez wiele lat. Na kursy krzemienieckie przyjmowano nauczycieli uczących w różnych typach szkół oraz wyjątkowo również tych kierowników chórów i orkiestr, którzy nie byli nauczycielami. Niezwykłą popularność i wyjątkowy poziom tych kursów zapewniała świetna organizacja, doskonałe wyposażenie, a przede wszystkim, również tutaj, wybitni wykładowcy. Wykładowcą przedmiotu o nazwie *encyklopedia*, obejmującym wiadomości z różnych dziedzin muzyki (akustyki, form muzycznych i historii oraz literatury chóralnej i solfeżu) był Bronisław Rutkowski; harmonii i kontrapunktu uczył Kazimierz Sikorski; Władysław Raczkowski prowadził chór złożony z uczestników kursu, a także wykładał harmonię, interpretację pieśni i praktykę chóralną; Tadeusz Ochlewski uczył gry na skrzypcach, a Zbigniew Drzewiecki – gry na fortepianie¹⁵⁴.

W ramach działalności krzemienieckich kursów wakacyjnych z czasem powołano stałą instytucję pod nazwą Muzyczne Ognisko Wakacyjne (MOW), której celem było *pogłębienie i rozszerzenie kultury muzycznej w kraju przez przygotowanie uzdolnionych nauczycieli śpiewu i muzyki, kierowników chórów, dyrygentów orkiestr amatorskich i zespołów instrumentalnych*¹⁵⁵.

W latach 20.–30. dyrekcja MOW w Krzemieńcu wystąpiła do Polskiego Radia z inicjatywą możliwości emitowania audycji radiowych dla nauczycieli śpiewu, uczących w szkołach ogólnokształcących. W ramach tych działań od 1932 roku rozpoczęto nadawanie dwa razy w miesiącu piętnastominutowych audycji, obejmujących zagadnienia z zakresu historii form muzycznych i polskiego folkloru. Poza wykładami z dziedziny muzyki poruszane były (np. w 1934 roku) również

153 V. Przeremska, *Idealy wychowania w edukacji muzycznej...*, s. 387.

154 Tamże, s. 387-389.

155 Tamże, s. 387.

tematy z zakresu etyki, filozofii i pedagogiki, które, w zamierzeniu organizatorów, miały chronić nauczycieli przed zrutynizowaniem w swoim zawodzie.

Warto zaznaczyć, że niezwykle prężna i różnorodna działalność MOW poprzez *specjalną muzyczną atmosferę pracy* stanowiła w owym czasie *centrum kultury muzycznej*. Z racji jego popularności, przydatności praktycznej i wysokiego poziomu, w podsumowaniu pierwszych lat działalności Karol Hławiczka uznał MOW za dzieło wyjątkowe, nie tylko z polskiego, ale i *europijskiego stanowiska*¹⁵⁶.

Opisany wyżej system kształcenia nauczycieli stał się z czasem powodem krytyki. Postępowe kręgi społeczeństwa domagały się przygotowywania kandydatów do pracy w tym zawodzie na poziomie wyższym. Sprawę tę tymczasowo rozwiązywało powołanie do życia w 1928 roku dwuletnich pedagogiów, w których naukę mogły podjąć osoby legitymujące się maturą ogólnokształcącą. Program pedagogiów dawał dość mocną podbudowę z zakresu nauk pedagogiczno-społecznych. Ich słuchacze mogli wybrać jako specjalizację jeden z przedmiotów nauki w szkole podstawowej. W działających pedagogiach, początkowo w Warszawie, Lublinie i Krakowie, stosunkowo dużo godzin zajmowały przedmioty artystyczno-techniczne, w tym przede wszystkim *śpiew*¹⁵⁷.

Violetta Przeremska, zajmująca się historią edukacji muzycznej w okresie międzywojennym, zwraca uwagę na ważny szczegół dotyczący związku kształcenia nauczycieli z aktualnymi programami tego przedmiotu i wynikające z tego konsekwencje – zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów. Sytuacja dotyczy muzyki w gimnazjum, która była dotychczas przedmiotem obowiązkowym dla wybierających ją (zamiast rysunków). W wyniku zmiany w siatce godzin wprowadzonej w programie z 1929 roku – przedmiot ten zachował się tylko w trzech niższych klasach jako obowiązkowy (oraz nadobowiązkowy chór lub orkiestra), natomiast zlikwidowany został w klasach wyższych na rzecz zwiększenia liczby godzin tzw. ćwiczeń cielesnych. Te zmiany

156 Tamże, s. 391.

157 Tamże, s. 359.

okazały się niekorzystne dla nauczycieli przygotowanych do nauczania *muzyki* w gimnazjach, którzy nie mając, w tej nowo zaistniałej sytuacji, zapewnionego etatu w jednej szkole, porzucali pracę, a zastępowali ich na tych stanowiskach – nauczyciele szkół powszechnych różnych specjalności (rysunku, gimnastyki). Spowodowało to obniżenie poziomu przedmiotu zarówno w szkole powszechnej, jak i w kształceniu nauczycieli *muzyki*, także w seminariach nauczycielskich, w których w tej sytuacji ograniczono naukę *śpiewu i gry na instrumencie* do trzech godzin w tygodniu. Wprowadzono jednak w nich obowiązkowe lekcje chóru i orkiestry, które w pewnym sensie kompensowały, zmniejszony w wyniku reformy, wymiar godzin lekcyjnych w nauczaniu tego przedmiotu¹⁵⁸.

W roku 1927 dzięki staraniom Stanisława Kazury powołano do życia przy Konserwatorium Warszawskim Wydział Nauczycielski, przygotowujący nauczycieli muzyki do szkół ogólnokształcących. Uzasadniając potrzebę stworzenia takiej instytucji, organizator podkreślał, że *sztuka powinna być udziałem wszystkich i jedną z pierwszych potrzeb duchowych ogółu*. W swoich licznych wystąpieniach S. Kazuro podkreślał *prometeistyczną* rolę nauczyciela, który jest powołany do wychowywania młodego pokolenia w duchu umiłowania polskiej poezji, zawartej w rodzimych pieśniach, krzewienia narodowej kultury, poprzez organizowanie chórów, orkiestr szkolnych i ludowych, teatrów o charakterze muzycznym oraz koncertów¹⁵⁹.

Wydział szybko zyskał renomę i już w dwa lata po jego utworzeniu studiowało na nim przeszło dwustu słuchaczy, z czego większość stanowili czynni nauczyciele szkół powszechnych, średnich i seminariów nauczycielskich.

W 1930 roku wydział ten został przemianowany na trzyletnie Seminarium Nauczycieli Muzyki, a już w 1931 stał się Wydziałem Nauczycielskim Państwowego Konserwatorium Muzycznego w Warszawie. Przez kolejne lata odgrywał ważną rolę w kształceniu nauczycieli, przygotowując specjalistów śpiewu i muzyki dla szkół ogólnokształcących

158 Tamże, s. 358-359.

159 Tamże, s. 359.

powszechnych, średnich, seminariów nauczycielskich, dyrygentów zespołów wokalnych (chórmistrzów) i instrumentalnych (kapelmistrzów), a także organizując koncerty w salach konserwatorium lub w filharmonii¹⁶⁰.

O przyjęcie na pierwszy rok nauki na tym wydziale mogli ubiegać się absolwenci szkół średnich i seminariów po złożeniu egzaminu wstępnego z solfeżu i gry na instrumencie (fortepianie, skrzypcach). Nauka trwała trzy lata i kończyła się tzw. egzaminem naukowym przed Państwową Komisją Egzaminacyjną. Wymagano od absolwenta tego wydziału m.in. umiejętności gry na instrumencie, harmonizowania melodii, skomponowania melodii do danego tekstu, gry *à vista*. Z repertuaru fortepianowego zalecano przygotowanie m.in. łatwiejszych utworów J. S. Bacha, J. Haydna, W. A. Mozarta czy L. van Beethovena. Z utworów skrzypcowych należało uwzględnić w repertuarze egzaminacyjnym jedną z trudniejszych etiud R. Kreutzera, P. Rodego czy Ch. Beriota, a także jedną z sonat G. F. Haendla czy W. A. Mozarta. Od wokalistów wymagano wykonania klasycznego utworu wokального lub współczesnego, a ponadto, od skrzypków i wokalistów – umiejętności akompaniowania na fortepianie do utworów skrzypcowych lub wokalnych. Należy również podkreślić dużą dbałość o poziom wykształcenia muzycznego przyszłych nauczycieli muzyki w szkołach średnich i seminariach nauczycielskich, o czym świadczą wymagania, jakie stawiano ich absolwentom. Państwowy egzamin pisemny zdawano z nauki o formach muzycznych, z analizy form, historii lub dydaktyki muzyki, a egzamin ustny obejmował zasady muzyki, solfeż, harmonię, kontrapunkt, a także wiadomości z historii i form muzycznych¹⁶¹.

Długoletnim kierownikiem Wydziału był jego założyciel, Stanisław Kazuro. Z jego inicjatywy zorganizowano w 1930 roku na tym wydziale również kurs przygotowawczy na studia oraz ćwiczeniówkę, w której kształciła się grupa uczniów ze szkół warszawskich, a także zorganizowano w konserwatorium naukę dla stu dzieci najbardziej uzdolnionych muzycznie¹⁶².

160 Tamże, s. 360-362.

161 Tamże, s. 362-364.

162 Tamże, s. 363.

W 1932 roku Ministerstwo WRiOP w ramach tzw. reformy jędrzejewiczowskiej podjęło ostatecznie pracę nad reformą szkolnictwa, w wyniku której powstały trzyletnie licea pedagogiczne oparte na programie czteroletniego gimnazjum oraz dwuletnie pedagogia, oparte na liceach ogólnokształcących. Nie przewidywano dalszego utrzymywania seminariów nauczycielskich ani rocznych kursów pedagogicznych dla maturzystów. Absolwenci liceów pedagogicznych mieli możliwość podejmowania dalszej nauki w wyższych uczelniach, natomiast absolwenci pedagogiów nie otrzymywali uprawnień absolwentów wyższych szkół zawodowych, mimo że były to szkoły pomaturalne¹⁶³.

Egzamin wstępny do liceum pedagogicznego obejmował materiał tematyczny państwowego gimnazjum ogólnokształcącego oraz badanie słuchu. W myśl tego regulaminu i postawionych kandydatom wymagań, tylko osoby zupełnie pozbawione słuchu muzycznego nie mogły być do tej szkoły przyjęte.

Jednak w związku z tym egzaminem, w odniesieniu do tego wymogu, można dopatrzeć się różnych nieprawidłowości. Znamienna jest wypowiedź Tadeusza Strumiły, którą za A. Denisiukiem przytoczę: *Egzamina te nie badają zresztą wcale uzdolnień, tylko wiadomości, jeżeli nie liczyć próby wzroku, muzykalności i badania lekarskiego. [...] Toteż chociaż materiał przychodzący do liceów jest o wiele w przecięciu lepiej przygotowany do pracy pedagogicznej niż dawny materiał dochodzący w seminariach do ostatnich dwóch kursów, ale jego muzykalność przedstawia się niewątpliwie daleko gorzej.* Natomiast Tadeusz Mayzner przewidywał na tej podstawie, że *upadek śpiewu w szkole powszechnej jest kwestią niezbyt dalekiej przyszłości*¹⁶⁴.

W nowej siatce godzin przyjętej w 1938 roku, podobnie jak w seminarium nauczycielskim, przedmioty były podzielone na trzy grupy: na ogólnokształcące, pedagogiczne i artystyczno-techniczne. W zakresie śpiewu i muzyki program przewidywał trzy formy zajęć. W klasie I i II zajęcia dzieliły się na obowiązkowe (dla wszystkich)

163 A. Denisiuk, *Programy śpiewu i muzyki...*, zeszyt III, s. 6.

164 Tamże, s. 9.

i nadobowiązkowe. Obowiązywała wszystkich nauka śpiewu wraz z chórem w wymiarze trzech godzin tygodniowo. Uczeń mógł również, obok śpiewu, wybrać grę na instrumencie: skrzypcach, fortepianie lub lutni. Wszystkich uczniów w klasie trzeciej obowiązywała jedna godzina chóru w tygodniu. Natomiast dla tych, którzy uzyskali dobre wyniki w grze na instrumencie, organizowane były zajęcia nadobowiązkowe w zespole instrumentalnym. Szczególnie uzdolnieni uczniowie mogli pogłębić swoje umiejętności w tym zakresie w klasie trzeciej, jednak warunkiem podjęcia takiego *quasi-specjalistycznego studium* była umiejętność gry na instrumencie na odpowiednim poziomie, zdobyta wcześniej dodatkowo poza liceum¹⁶⁵.

Warto zauważyć, że nauka śpiewu i muzyki w liceach pedagogicznych zorganizowana była lepiej niż w innych typach zakładów kształcenia nauczycieli. Stworzono tu w pewnym sensie możliwość podjęcia specjalizacji w zakresie tych przedmiotów dla uczniów uzdolnionych i zainteresowanych nimi. Warunkiem była jednak dodatkowa nauka gry w konserwatorium lub prywatnie. Mankamentem natomiast było przeniesienie gry na instrumencie do grupy przedmiotów nadobowiązkowych, co spowodowało, że uczeń podejmujący samodzielnie decyzję o nauce dodatkowych przedmiotów mógł z niej w każdej chwili zrezygnować, lub nie podejmować jej wcale¹⁶⁶.

Przyjęta siatka godzin i realizacja planów związanych z nauczaniem muzyki w liceach pedagogicznych powodowały liczne trudności organizacyjne. Dotyczyły one nie tylko realizacji poszczególnych przedmiotów z uczniami o bardzo zróżnicowanym poziomie zdolności, umiejętności i zainteresowań muzycznych. Związane też były w jeszcze większym stopniu z grupową nauką gry na proponowanych przez szkołę instrumentach. Realizacja tego przedmiotu wymagała nauczyciela o odpowiednio wysokich kwalifikacjach pedagogicznych, umiającego grać na obowiązujących w danej szkole instrumentach na właściwym poziomie. W przeciwnym razie trzeba było zrezygnować

165 Tamże, s. 13-14.

166 Tamże, s. 15.

z tak ambitnych planów. W tej sytuacji pojawiały się głosy wybitnych pedagogów i specjalistów w dziedzinie edukacji muzycznej (Tadeusza Mayznera, Henryka Rowida, Jana Życzkowskiego), przewidujące niemożność prowadzenia śpiewu w szkole powszechnej przez tak przygotowanych absolwentów liceów. W związku z tym zaproponowali oni władzom oświatowym utworzenie w krakowskim pedagogium specjalnej grupy przedmiotów artystyczno-technicznych, w ramach której mieściłby się także śpiew¹⁶⁷.

Według Violetty Przerembskiej za główny cel przedmiotu śpiew w liceach pedagogicznych uznano *wzbudzenie zamiłowania do muzyki, a w szczególności do śpiewu*, co w rezultacie miało wzbogacić nie tylko życie wewnętrzne kandydatów na nauczycieli, ale miało także emanować na ich przyszłych wychowanków. Realizowano ten cel poprzez umożliwienie przyswojenia przez licealistów w ramach zajęć dużego zasobu jedno- i dwugłosowych pieśni o zróżnicowanej tematyce: religijnych, artystycznych, patriotycznych, ludowych, jak również poprzez śpiewanie kanonów i łatwych utworów chóralnych. Zwracano też uwagę na rozwijanie umiejętności czytania nut głosem, która była oparta na materiale pieśniowym. Obok pieśni artystycznych Zygmunta Noskowskiego, Piotra Maszyńskiego czy Stanisława Niewiadomskiego zalecano uwzględniać również repertuar odpowiedni do wieku i upodobań młodzieży¹⁶⁸.

Podkreślano konieczność zwracania uwagi na wyraz artystyczny wykonywanych pieśni: właściwe tempo, dynamikę, poprawną emisję. Wskazane też było organizowanie, zwłaszcza na lekcjach chóru lub przy innych nadarzających się okazjach, audycji muzycznych z objaśnieniami, które powinny budzić zainteresowanie wykonywaną muzyką i ułatwiać jej rozumienie. W tych wszystkich sytuacjach uważano za słuszne na pierwszym miejscu stawiać muzykę polską, najlepiej wykonywaną *na żywo* przez zawodowych muzyków, a w przypadku ich braku, tylko wyjątkowo korzystać z radia czy gramofonu¹⁶⁹.

167 Tamże, s. 15-16.

168 V. Przerembska, *Idealy wychowania w edukacji muzycznej...*, s. 368-371.

169 Tamże, s. 371.

Pod koniec lat 30. XX wieku pojawił się też program dla czteroletnich seminariów dla wychowawczyń przedszkoli z obowiązującym śpiewem i chórem, na który przeznaczone były po trzy godziny w tygodniu. Program ten obejmował podobne zalecenia odnośnie repertuaru, ze szczególnym uwzględnieniem piosenek dziecięcych, audycji, wraz z grupowym nauczaniem gry na instrumencie. W uwagach programowych podkreślano, że należy dbać o to, by na lekcjach śpiewu panował pogodny nastrój, *którego wyrazem jest pieśń żywa, lubiana i pożądana przez młodzież. Szkoła winna mieć swoisty, własny repertuar pieśniarski, który w jej zbiorowym życiu będzie odgrywał ważną rolę wychowawczą*¹⁷⁰. Przywiązywano dużą wagę do doboru repertuaru, gdyż, zdaniem twórców programów, wszelkie zaniedbania w tym zakresie mogłyby osłabić zainteresowanie młodzieży. Podkreślano też, że wybierane pieśni powinny odznaczać się wysokim poziomem artystycznym, a w ich wykonaniu należy starać się o *ukazanie ich muzycznego i literackiego piękna*¹⁷¹.

Trzeba zaznaczyć, że działalność liceów pedagogicznych, w których w maju 1937 roku wprowadzono nową siatkę godzin, została przerwana wybuchem II wojny światowej i nie została w ogóle podjęta przez ówczesnych uczniów nauka w trzeciej klasie.

Ogromne straty wyrządzone polskiej kulturze przez II wojnę światową wśród naukowców i nauczycieli wymagały gruntownych reform i zdecydowanych kroków naprawy sytuacji. W miarę wyzwania ziem polskich spod okupacji niemieckiej władze oświatowe podejmowały próby uruchamiania różnych typów szkół, w związku z tym konieczne też okazały się działania mające na celu przygotowanie kadry nauczycielskiej.

W roku szkolnym 1944/45 pozostawiono bez zmian strukturę organizacyjną szkolnictwa wprowadzoną w Polsce Ustawą z 11 marca 1932 roku, nawiązano również do przedwojennego systemu kształcenia nauczycieli w zakresie przygotowania kadr dla szkolnictwa, przy-

170 Tamże, s. 376.

171 Tamże.

wracając trzyletnie licea pedagogiczne, oparte na programie czteroklasowego gimnazjum oraz dwuletnie pedagogia, kształcące absolwentów pomaturalnych szkół średnich. Ze względu na konieczność szybkiego dostarczenia szkołom wysoko kwalifikowanej kadry nauczycielskiej zadbane o odpowiednią bazę rekrutacyjną dla zakładów kształcenia nauczycieli. Zarządzenie Resortu Oświaty z dnia 12 sierpnia 1944 roku, w związku z ciężką sytuacją kadrową spowodowaną wojną i okupacją, zezwalało wyjątkowo radom pedagogicznym na przyjmowanie do liceów pedagogicznych uczniów, którzy posiadali świadectwo uczęszczania do klasy IV gimnazjum ogólnokształcącego, a do pedagogiów – uczniów byłych drugich klas liceów ogólnokształcących. Już 1 września 1944 roku wydane zostało kolejne zarządzenie tego samego organu w sprawie organizacji studiów nauczycielskich w roku szkolnym 1944/45. Realizację podjętych zadań utrudniały olbrzymie zniszczenia wojenne i okupacyjne. Dynamiczne zmiany społeczno-gospodarcze, szybki rozwój oświaty, nowe cele i zadania wysuwane pod adresem reformowanego szkolnictwa zmuszały do poszukiwania coraz skuteczniejszego systemu kształcenia i doksztalcania nauczycieli¹⁷². Chcąc zapobiec katastrofie braku sił nauczycielskich na najbliższą przyszłość, utrzymano dwuletnie pedagogia w dotychczasowej formie organizacyjnej z aktualnymi programami, skrócono do dwóch lat okres nauki w dotychczasowych trzyletnich liceach pedagogicznych, z pominięciem realizacji mniej istotnych treści programowych, zorganizowano przy pedagogiach i liceach pedagogicznych roczne kursy nauczycielskie dla kandydatów posiadających świadectwo dojrzałości. Organizowane równocześnie inne formy przygotowania zawodowego nauczycieli uzupełniały w pewnym stopniu potrzeby kadrowe szkolnictwa podstawowego, jednak nie mogły zapewnić każdej szkole zapotrzebowania na wysoko kwalifikowanych nauczycieli.

W ciągu kolejnych lat nastąpiły dalsze zmiany w strukturze organizacyjnej liceum pedagogicznego, które doprowadziły do ukształtowania średniej szkoły zawodowej. Ważnym krokiem

172 *Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej 1945–1970*, Prace monograficzne nr LVIIWN WSP, J. Jarowiecki, B. Nowecki, Z. Ruta (red.), Kraków 1983, s. 22.

w procesie tworzenia czteroletniego liceum pedagogicznego była instrukcja ministerialna o organizacji szkolnictwa w roku szkolnym 1946/47. W powstałych w tym czasie liceach w ciągu dwóch lat realizowano skrócony program gimnazjum ogólnokształcącego, natomiast w klasach licealnych – skrócony program liceum pedagogicznego. Dotychczasowe czteroletnie licea (od 1957 roku – pięcioletnie) funkcjonowały do 1970 roku i były przez 25 lat głównym zakładem przygotowującym nauczycieli do pracy w szkołach podstawowych¹⁷³.

W 1954 roku utworzono najpierw drugi typ zakładu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych – dwuletnie studium nauczycielskie (SN), przygotowujące nauczycieli do pracy w klasach V–VII, które również uległo w 1970 roku likwidacji. Nowy typ SN-ów powołano do życia w 1984 roku jako studia pomaturalne: dzienne dwuletnie i trzyletnie zaoczne¹⁷⁴. Kształciły one nauczycieli na jedno- lub dwukierunkowych wydziałach odpowiadających przedmiotom szkolnym. Istniały też w ramach tej formy kształcenia specjalistyczne wydziały wychowania muzycznego i nauczania początkowego z wychowaniem muzycznym kształcące kadrę pedagogiczną na poziomie wyższym zawodowym¹⁷⁵.

Warto też wspomnieć, że na przełomie lat 60. i 70., a także w kolejnych latach, dotychczasowe kształcenie nauczycieli muzyki w liceach pedagogicznych czy pomaturalnych dwuletnich studiach nauczycielskich (SN) zastąpiono kształceniem specjalistycznym na poziomie wyższym. Na początku odbywało się ono na ośmiu wydziałach pedagogicznych uczelni muzycznych. Zajmowano się nim także w powstających coraz liczniej Wyższych Szkołach Nauczycielskich, przekształcanych na początku lat 70. w Wyższe Szkoły Pedagogiczne, a także w uniwersytetach, początkowo najczęściej przy wydziałach pedagogicznych. W latach 70. kształcenie nauczycieli do pracy w szkolnictwie ogólnokształcącym podjęło dziewięć wyższych uczelni resortu nauki¹⁷⁶.

173 Tamże, s. 23.

174 T. Kautz, *Przegląd systemu kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945–2010*, Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej, Rok L II nr 2 (185), 2011, s. 189.

175 M. Przychodzińska, *Polskie koncepcje...*, s. 130.

176 M. Przychodzińska, *Powszechne wychowanie muzyczne 1960–1990...*, s. 7.

Wraz z powstawaniem tych uczelni następował rozwój naukowy ich pracowników. W związku z ciągłymi zmianami w treściach programów nauczania muzyki, a także pojawieniem się w siatce godzin przedmiotu o nazwie *wychowanie muzyczne* (1962 rok), należało zadbać o aktualizowanie wiedzy zarówno czynnych nauczycieli w ogólnokształcącym szkolnictwie, jak i wykładowców metodyki tego przedmiotu w uczelniach kształcących nauczycieli. Doskonaleniu zawodowemu nauczycieli sprzyjała też sieć Instytutów Naukowych: Instytut Kształcenia Nauczycieli, Centrum Doskonalenia Nauczycieli (później – w 1991 roku) Centralny Ośrodek Kształcenia Nauczycieli¹⁷⁷.

Ważną rolę w kierowaniu samokształceniem nauczycieli odegrał Nauczycielski Uniwersytet Radiowo-Telewizyjny (NURT) działający najintensywniej w latach 80. XX wieku. Był on odpowiedzią na głoszone w pedagogice tego okresu hasła edukacji permanentnej i uniwersytetu otwartego. W ramach tego przedsięwzięcia wyemitowano łącznie 40 audycji telewizyjnych dotyczących edukacji muzycznej, teorii wychowania estetycznego oraz nowego programu muzyki klas I–IV. Ostatni cykl audycji muzyczno-edukacyjnych (w 1988 roku) miał służyć pomocą nauczycielom w realizacji nowych programów szkolnych, jednak dzięki bogatej oprawie telewizyjnej okazał się rodzajem ciekawego widowiska przeznaczanego dla wszystkich zainteresowanych muzyką, również rodziców i dzieci¹⁷⁸.

Od 1990 roku tworzone kolegia nauczycielskie przeznaczone dla kandydatów na nauczycieli oraz zawodowo czynnych nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i innych placówek oświatowo-wychowawczych. Kolegia mogły powstawać w kooperacji ze szkołami wyższymi, mającymi uprawnienia do kształcenia na kierunkach nauczycielskich. Nauka w nich trwała trzy lata i mogła się odbywać w trybie stacjonarnym bądź niestacjonarnym, a kończyła się egzaminem dyplomowym¹⁷⁹.

177 Tamże, s. 7-8.

178 Tamże, s. 7-9.

179 T. Kautz, *Przegląd systemu kształcenia nauczycieli...*, s. 190.

Obecnie w kilku Akademiach Muzycznych np. w Bydgoszczy, Łodzi, Wrocławiu, Katowicach, Krakowie, istnieje możliwość podejmowania studiów na kierunkach *Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej*, odpowiadających dawnym IV wydziałom (pedagogicznym) w Wyższych Szkołach Muzycznych czy Akademiach, które przygotowywały nauczycieli muzyki do szkół ogólnokształcących¹⁸⁰.

2.3. Nauczyciel muzyki w świetle współczesnej teorii i praktyki pedeutologicznej

W poprzednich podrozdziałach skupialiśmy się na nauczycielu: jego działaniach, pozycji w społeczeństwie i kształceniu, co pozwoliło zauważyć, że zainteresowanie nim było obecne w historii wychowania od starożytności. Podejmowano już wówczas refleksję nad istotą i etosem tego zawodu, tworzone oryginalne dzieła, rozprawy na tematy związane z osobą nauczyciela, dotyczące jego zadań, krytykujące go i ukazujące jego pozytywne cechy, a także wskazujące zasady prawne związane z wykonywaniem tego zawodu. Dane historyczne dotyczące kształcenia nauczycieli ukazywały instytucje czy programy, których celem było formalne przygotowywanie kadry nauczycielskiej. Przygotowanie do tego zawodu, różniące się w określonych okresach historycznych czy systemach politycznych, było podstawą i warunkiem podejmowania pracy na różnych poziomach i w różnego rodzaju szkołach.

Jednak szerokie, naukowe myślenie o zawodzie nauczyciela jest specjalnością stosunkowo młodą, nieodłączną częścią pedagogiki, dyscypliny o znaczącym dorobku naukowym, które doprowadziło do wyodrębnienia się subdyscypliny pedagogiki – pedeutologii, poświęconej tej grupie zawodowej.

Współczesna problematyka pedeutologii już w XIX wieku kształtowała się pod wpływem tradycji, dobrych i złych doświadczeń

180 <https://www.otouczenie.pl/artukul/696/Edukacja-artystyczna-w-zakresie-sztuki-muzycznej>, [dostęp: 20.11.2020].

praktycznych, które ostatecznie wygenerowały wyobrażenia o ideale nauczyciela, jego kompetencjach i pożądanym cechach osobowości¹⁸¹.

Analizując przedstawione wcześniej wypowiedzi Jana Władysława Dawida związane z nauczycielem, zauważamy, że pedagog ten wyprzedził swoim myśleniem przedstawicieli współczesnej pedeutologii, która w Polsce przybrała postać dyscypliny naukowej dopiero w latach 30. XX wieku. W kręgu jej zainteresowań znalazły się zjawiska i fakty związane z nauczycielem jako jednostką, jego funkcjonowaniem zawodowym i społecznym, osobowością, z doborem kandydatów do tego zawodu, ich kształceniem i doskonaleniem zawodowym, kompetencjami, etyką oraz świadomością twórczości zawodowej określaną powszechnie jako *innowacyjność*¹⁸².

Mając na uwadze zdanie wypowiedziane przez Alicję Annę Kotusiewicz, że: *wychowanie wychowawców stanowi praźródło każdego procesu – samowychowania i samorealizacji [...] Od tego, kim jest nauczyciel jako człowiek, co umie i jak pracuje, zależy w dużym stopniu droga edukacyjna wielu pokoleń powierzonych jego opiece*¹⁸³, w przedstawionych poniżej moich spostrzeżeniach uwzględnię zarówno nauczycieli akademickich, czyli przygotowujących kadrę nauczycieli muzyki do pracy w zawodzie, jak i tych, którzy podejmując pracę w szkole ogólnokształcącej, są już wychowawcami dzieci i młodzieży, ucząc ich tego przedmiotu.

Jak wspomniano wcześniej, w liceach, seminariach nauczycielskich – obok wielu przedmiotów pedagogicznych i metodycznych – przygotowywano nauczycieli do pracy w tym zawodzie, a muzyka stanowiła jeden z mniej lub bardziej ważnych przedmiotów nauczania, zarówno od strony teoretycznej (poznanie pisma nutowego),

181 T. Lewowicki, *Problemy teorii i praktyki zawodu nauczycielskiego – pedeutologiczna „kwadratura koła”* [W:] D. Ekiert-Oldroyd (red.), *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – tym, czego wymaga praktyka – perspektywy*, Katowice 2003, s. 63-65.

182 S. Palka, *Pedeutologia w perspektywie badawczej pedagogiki* [W:] D. Ekiert-Oldroyd (red.), *Problemy współczesnej pedeutologii...*, s. 71.

183 A. A. Kotusiewicz, *Kształcenie nauczyciela a problemy współczesnej edukacji*, Warszawa 1989, s. 3.

jak i praktycznej, w postaci śpiewu czy gry na instrumencie. Z chwilą wyodrębnienia się w kształceniu nauczycieli kierunków specjalistycznych, obejmujących różne przedmioty, uznano również potrzebę przygotowywania nauczycieli muzyki dla szkół ogólnokształcących. I właśnie moja refleksja dotyczy takiego nauczyciela muzyki, którego zadaniem, według definicji Dzierżymira Jankowskiego, jest *wprowadzanie człowieka w świat wartości uznanych za szczytne ideały i osiągnięcia kultury europejskiej i światowej, a ściślej wychowanie go do kontaktu ze sztuką*. Jest to podstawowe zadanie powszechnej edukacji muzycznej, która jest w głównej mierze przygotowaniem wychowanka *do uczestnictwa w kulturze symbolicznej w drodze kształtowania kompetencji kulturalnej, stanowiącej psychologiczną podstawę aktywności jednostki w świecie kultury*¹⁸⁴. W tak ujętej edukacji estetycznej, w tym muzycznej, nie można mówić tylko o wykonywaniu zawodu przez nauczyciela, lecz o podjęciu przez niego misji przekazywania wartości i ideałów, które stanowią o naszej kulturze, są podstawą naszej narodowej tożsamości.

Pedagogiczne refleksje na temat nauczyciela muzyki przede wszystkim nie mogą być oderwane od przedmiotu nauki szkolnej i od funkcji, jakie przypisuje się edukacji muzycznej. Specyfika tego przedmiotu, wynikająca z przekazywanych w jego ramach treści i wartości w nim zawartych, czyni go odmiennym od wszystkich innych, chociażby z tego powodu, że podstawę działań nauczyciela stanowi muzyka, która od wieków towarzyszy człowiekowi w różnych sytuacjach życiowych. Realizacja szerokiego, ambitnego, naukowo i wychowawczo wartościowego programu umuzykalnienia dzieci i młodzieży w ramach tego przedmiotu napotyka na wiele trudności.

Słusznie zauważa Maria Przychodzińska, że zadania nauczyciela podejmującego proces umuzykalniania uczniów oraz szeroko rozumiane uczestnictwo w kulturze są integralnie splecione z ogólnie uznawanymi funkcjami muzyki i treściami przedmiotu. Pozostają one też w zgodności z oczekiwaniami wyznaczonymi przez praktykę

184 D. Jankowski, *Edukacja kulturalna – aktywność artystyczna*, Poznań 1996, s. 46.

wychowania muzycznego oraz z systemem celów sformułowanych we wszystkich programach nauczania tego przedmiotu dla szkoły ogólnokształcącej¹⁸⁵.

Jest jednak oczywiste, że ogólna wiedza o nauczycielach różnych innych specjalności jest częściej i szerzej opisywana czy uwzględniana w badaniach pedeutologicznych, niż wiedza o nauczycielu muzyki. Jego praca i działalność społeczna rzadko ukazywana jest na tle osiągnięć wielu innych dyscyplin naukowych. Dlatego też nie jest przypadkiem, że zagadnienia dotyczące nauczyciela muzyki zamierzam ukazać z uwzględnieniem specyfiki przedmiotu, który ów nauczyciel reprezentuje, usytuować na tle pedeutologii: jej teorii, jako podstawy poznawczej działania nauczyciela i praktyki, będącej źródłem jego doświadczeń zawodowych¹⁸⁶. Uważam, że te dwa nurty: dociekania naukowe i ich praktyczna realizacja wzajemnie się uzupełniają i wspomagają. Badania naukowe (pedagogiczne) wiążące teorię z praktyką służą ulepszeniu praktyki nauczycielskiej oraz *kształtowaniu badawczych i twórczych postaw nauczycieli*¹⁸⁷.

W podjętej w tym podrozdziale refleksji nad nauczycielem zamierzam skupić się na trzech wybranych zagadnieniach, które uznaję za podstawy teoretyczne pedeutologii: kształceniu, kompetencjach zawodowych i osobowości nauczyciela muzyki. Są one ze sobą ściśle związane, toteż rozdzielenie ich w tych rozważaniach nie jest ani konieczne, ani możliwe.

Kształcenie nauczyciela przyczynia się do budowania jego kultury ogólnej i aksjologicznej na podstawie pewnych cech osobowości, jest czynnikiem wspomagającym jego rozwój emocjonalny i społeczny, zwłaszcza w dziedzinie kontaktów międzyosobowych, w których niezwykle rolę pełni muzyka. A to wszystko stanowi zespół cech, w które powinien być wyposażony nauczyciel, zwłaszcza nauczyciel muzyki.

185 M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989, s. 167.

186 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 11.

187 S. Palka, *Pedeutologia w perspektywie...*, s. 72-73.

Przedstawione w poprzednim podrozdziale zagadnienia dotyczące kształcenia nauczycieli muzyki ograniczyłam do wskazania instytucji, które w przeszłości w różnym stopniu przygotowywały metodycznie nauczycieli do realizacji tego przedmiotu; najpierw tylko na poziomie średnim, potem wyższym, a obecnie, jako kierunki specjalistyczne, kształcą nauczycieli muzyki dla szkoły ogólnokształcącej.

Jednak w teorii pedeutologicznej kształcenie nauczyciela nie ogranicza się do formalnego ukończenia przez niego konkretnych, nawet wysoko cenionych, specjalistycznych uczelni, ale polega na przygotowaniu go w ramach tego kształcenia całościowo i procesualnie do pracy w zawodzie¹⁸⁸.

Całościowe przygotowanie nauczyciela do pełnienia przez niego funkcji wychowawczych nie może ograniczać się tylko do rozwijania umiejętności związanych z wykonywaniem zawodu, lecz powinno obejmować całą jego osobowość. Przygotowaniu nauczyciela *muzyki* służy przede wszystkim cały szereg przedmiotów związanych bezpośrednio z wybraną specjalizacją, ale także takich, które kształtując osobowość kandydata, wyposażają go w niezbędną wiedzę ogólnopedagogiczną. Ponadto szczególną rolę w rozwoju muzycznym kandydata odgrywa jego działalność kulturalna, która jest najbardziej skutecznym narzędziem *samorozwoju i samowychowania* przyszłego nauczyciela w sferze działań społecznych i uczestnictwie w szeroko pojętej kulturze.

Procesualne przygotowanie do zawodu jest w sposób naturalny wpisane w nigdy niekończący się proces rozwoju osoby ludzkiej. Pełne przygotowanie do pracy w jakimkolwiek zawodzie wiąże się tylko z tymi specjalnościami, które polegają na wykonywaniu powtarzających się czynności. Nie dotyczy to nauczyciela, który ma na co dzień do czynienia z podlegającymi zmianom uczniami, których powinien wspierać w rozwoju. W takim przypadku, nie kwestionując wartości uzyskanego podczas studiów merytorycznego przygotowania do za-

188 R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [W:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2007, s. 297.

wodu, należy liczyć się z tym, że może ono okazać się niewystarczające w zaskakujących nauczyciela sytuacjach ze strony uczniów.

Twórczość nauczyciela pojmowana w pedeutologii jako gotowość wykraczania poza to, co się już wie i umie, nie jest czymś wyjątkowym, odświętnym w jego działaniach. Przeciwnie – *jest codziennym i elementarnym obowiązkiem tworzenia, a nie odtwarzania własnego sposobu bycia z uczniem*¹⁸⁹. Ten obowiązek jest konstytutywną cechą zawodu nauczyciela, który ciągle jest *w drodze*, a przygotowanie do jego wykonywania nigdy nie jest skończone, wciąż wymaga zmian i uzupełnień. Trafnie określił tę sytuację Zenon Klemensiewicz, mówiąc, że: *dobrym jest tylko ten nauczyciel, który wciąż staje się lepszym*¹⁹⁰.

W procesie przygotowania do zawodu żadne instytucje kształcące nauczyciela nie są w stanie wyposażyć go w gotowe środki i narzędzia wychowania, lecz mogą pomagać w jego samodoskonaleniu. Powinny one przede wszystkim zaszczerpić w przyszłych nauczycielach tak niezbędną w życiu potrzebę pracy nad sobą, zmieniania siebie w wyniku autorefleksji, doskonalenia zdobytych w czasie studiów umiejętności, rozwijania zainteresowań poprzez korzystanie z instytucji kulturalnych. Te działania są konieczne, ponieważ aktualni kandydaci do tego zawodu najczęściej nie mają szerokich zainteresowań muzycznych, być może nie mieli wcześniej okazji do częstych kontaktów z kulturą, co niekorzystnie odbija się zazwyczaj na ich przyszłej pracy w zawodzie.

Zrezygnowanie nauczyciela z pracy nad sobą po ukończeniu studiów jest często powodem jego wczesnego wypalenia zawodowego. Niekiedy przyczyną tego jest lekceważący stosunek władz szkolnych i rodziców do tego przedmiotu, a w konsekwencji także uczniów, często brak zainteresowania środowiska wynikami społecznej działalności podejmowanej przez nauczyciela muzyki. Przejawem takiego stanu jest wzrastająca niechęć do pracy i do uczniów, która zamienia lekcje muzyki, w istocie swej oparte na aktywności ucznia, w przedmiot

189 Tamże, s. 295.

190 Cyt. za: A. A. Kotusiewicz, *Kształcenie nauczyciela...*, s. 43.

wymagający niekiedy zapamiętywania zbędnych wiadomości teoretycznych, pisanie klasówek, odrabiania trudnych zadań domowych. Taka napięta atmosfera na lekcjach powoduje, że te działania nauczyciela, które w jego mniemaniu mają podnieść jego własny autorytet i prestiż przedmiotu, w rezultacie przynoszą odmienny skutek. W realizacji tego przedmiotu najlepszym środkiem dyscyplinującym klasę jest sama muzyka, jej słuchanie i wykonywanie. Właśnie *wychowanie muzyczne*, bardziej niż pozostałe przedmioty szkolne, dzięki muzyce, a nie przez nadmiar wiedzy przekazywanej na lekcjach, jest zdolne do tworzenia więzi emocjonalnych, oraz do tego, co tak zdecydowanie uwydatnia się w określaniu treści kompetencji komunikacyjnych w pedeutologii.

Idealną sytuację w tym zakresie stwarza wspólny śpiew, jako najbardziej dostępna aktywność muzyczna służąca rozwijaniu zdolności, będąca często również podstawą wszelkich innych umiejętności. Jest to jednocześnie najprostsza forma aktywności, wnosząca w szarą szkolną rzeczywistość odprężenie i radość. Pieśń jest nośnikiem pozytywnych emocji i niezawodnym środkiem komunikacji nie tylko na lekcji, ale w różnych sytuacjach życiowych, ma zdecydowany wpływ na kulturę muzyczną uczniów owocującą w dorosłym życiu umiejętnością i chęcią podejmowania przez nich tej aktywności w kontaktach prywatnych i towarzyskich. Właśnie śpiew na lekcji ma moc poruszyć emocjonalnie ucznia w każdym wieku w takim stopniu, w jakim nie jest w stanie uczynić tego żaden inny przedmiot.

W myśl założeń pedeutologii charakter działań nauczyciela polega na dawaniu siebie innym w kontaktach komunikacyjnych, w interakcjach. Wspomniany wcześniej Jan Władysław Dawid – prekursor polskiej pedeutologii – określa je jako potrzebę *i zdolność sympatyzowania, wzajemnego przenikania się, udzielania swoich i uczestniczenia w cudzych stanach duchowych, dążenie do zgodności, harmonii i jedności z duchowym życiem innych*¹⁹¹.

191 J. W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, s. 34.

Nauczyciel wywiera wpływ na ucznia każdym swoim gestem, całym sobą¹⁹². Wydawać by się mogło, że prywatne zachowania nauczyciela nie mają znaczenia dla wychowania, że ta sfera jest wyłącznie zastrzeżona dla działań profesjonalnych. Jednak jest oczywiste, że źródłem sukcesów i porażek nauczyciela jest właśnie jego osobowość.

Na tę okoliczność zwróciła uwagę Irena Wojnar, mówiąc, że nauczyciel *ma szansę tworzyć nowe wartości w ludziach, a tym samym w swoim własnym świecie i może tę szansę wykorzystać tym lepiej, im więcej sam posiada inwencji i wyobraźni, im większą ma wiedzę i bogatszą wrażliwość*¹⁹³. Od kultury aksjologicznej i muzycznej wrażliwości nauczyciela zależy w dużym stopniu poziom doświadczeń i wartość przeżyć muzycznych jego uczniów.

Niezbędne w edukacji muzycznej wprowadzanie ucznia w świat wartości znajduje odzwierciedlenie w koncepcji pedagogicznej jednego z najwybitniejszych filozofów XX wieku Maxa Schelera. W refleksji poświęconej temu zagadnieniu autor podkreśla, że zarówno doświadczenie wartości, jak i wychowanie do wartości nie mogą być pozbawione komponentu emocjonalnego. Tylko w pełnym i prawdziwym przeżyciu emocjonalnym człowiek odkrywa sam siebie. Tak jak nie można mówić o pięknie sztuki, nie doświadczając go, tak też nie można mówić o wartościach, nie ukazując ich wychowankom, nie kształtując wrażliwości na nie. Poznając wartości w sposób bezpośredni trzeba je unaocznic np. poprzez własny przykład w wychowaniu, przez świadectwo ich przyjęcia. Jednak według M. Schelera we współczesnym świecie istnieje przekonanie, że dając sobie przyzwolenie na okazywanie emocji, ulega się własnym słabościom. Natomiast zgodnie z postulowanym przez niego prymatem doświadczenia aksjologicznego, nie można poznać, ani przekonać się do wartości inaczej, jak tylko poprzez bezpośrednie doświadczenie emocjonalne. Tak jak nie można dyskutować o pięknie sztuki, nie doświadczając go, tak też nie można mówić o wartościach, nie ukazując ich wychowankom. Poznanie

192 R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia...*, s. 296-297.

193 I. Wojnar, *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, Warszawa 1968, s. 144.

i przekonanie do wartości nie może być pozbawione emocjonalności, gdyż tylko nadając czemuś znaczenie, przypisując temu swoje odczucia, możemy uznać to za bliskie, godne włączenia w nasze życie¹⁹⁴.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, na często spotykany u nauczyciela – wychowawcy estetycznego, brak niezwykle cennej umiejętności, którą słusznie zauważa i podkreśla Maria Manturzevska¹⁹⁵. Jej zdaniem, w nauczaniu muzyki często mamy do czynienia z tym, co można nazwać blokadą ekspresji emocjonalnej. Niekiedy zauważalne jest to również w języku recenzji koncertów czy innych wydarzeń artystycznych pisanych przez dojrzałych krytyków, którzy, skupiając uwagę słuchacza czy czytelnika na faktach, nie wyrażają otwarcie swoich przeżyć, jak gdyby to była jakaś wstydliva retoryka. Autorka uważa, że nauczyciel powinien ujawniać swoje emocje związane z kontaktem z muzyką i w rozmowie z uczniami posługiwać się takim właśnie *językiem emocji*. Umiejętność dzielenia się nauczyciela z dziećmi przeżyciami doznawanymi pod wpływem kontaktu z muzyką pozwoli stworzyć między nimi płaszczyznę porozumienia i nawiązać emocjonalną więź, stanowiącą niezbędny warunek prawidłowego rozwoju muzycznego ucznia. Brak tej umiejętności stanowi poważne ograniczenie oddziaływania wychowawczego nauczyciela, a w konsekwencji, jest przeszkodą w doprowadzeniu uczniów do głębszych doznań emocjonalnych. Muzyka zawiera w sobie taki potencjał wartości wychowawczych, że ci, którzy ją przeżywają, a także uprawiają przez wiele lat, są przez nią ukształtowani; a działanie to jest tym większe, im bardziej wartościowa jest muzyka, z którą mają kontakt.

Nauczyciel przeżywający głęboko muzykę powinien czuć potrzebę i radość dzielenia się swymi przeżyciami z uczniami. Jeśli jednak nauczyciel przekazując muzykę uczniom, nie wyraża swoich stanów emocjonalnych, to następuje wspomniana blokada emocjo-

194 M. Wędzińska, *Człowiek na drodze do wartości. Myśl etyczna Maxa Schelera – implikacje pedagogiczne*, Bydgoszcz 2013, s. 40.

195 M. Manturzevska, *Zdolności, kompetencje i postawy muzyczne naszej młodzieży w świetle wyników badań* [W:] M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, Warszawa 1999, s. 105.

nalna, utrudniająca ściślejszą wzajemną komunikację między nimi, a wychowawca zaprzepaszcza szansę otworzenia uczniów na wartości, jakich nie posiada w takim stopniu żaden inny przedmiot. Muzyka, jako przedmiot szkolny, ale także cała sfera działań wychowawczych tworzących jego istotę, czyli to, co nazywamy wychowaniem muzycznym, nie tylko umożliwia, ale także zdecydowanie domaga się mówienia o przeżyciach, doznawanych emocjach zwłaszcza obecnie, kiedy nasz język (myśl nie tylko o dzieciach, ale także o nauczycielach) jest niezwykle ubogi¹⁹⁶, niemal sygnalizacyjny, skrótowy, a przede wszystkim – kaleczony.

Nieoceniona jest rola nauczyciela w procesie przekazywania i wprowadzania ucznia w świat wartości, jednak niemożliwa bez przyjęcia tych wartości przez niego i budowania na ich podstawie etosu jego pracy. Tylko ten nauczyciel, który żyje daną treścią, może ją skutecznie przekazywać swoim wychowankom. Niezwykle trafne i znamienne są tu słowa papieża Pawła VI, który stwierdza, że *dzisiejszy świat bardziej słucha świadków niż nauczycieli, a jeśli już słucha nauczycieli, to dlatego, że są świadkami*¹⁹⁷.

Niestety bardzo często brak zainteresowania nauczyciela wartościową muzyką jest powodem ograniczonego wykorzystywania jej na lekcjach, co najwyraźniej ujawnia jego *aksjologiczny kręgosłup* i jest najbardziej destruktywnym działaniem w edukacji muzycznej¹⁹⁸. Uwaga tego nauczyciela skupia się przede wszystkim na przekazywaniu wiedzy, a nie na tym, co jest nie tylko istotą tego przedmiotu, ale również niezwykle cennym środkiem kontaktu, źródłem doskonałej komunikacji. W języku pedeutologii działania te, określane jako *techniczne*¹⁹⁹, znacznie utrudniają komunikację nauczyciela z uczniem i ograniczają jego wychowawcze oddziaływanie.

196 Tamże, s. 104-105.

197 J. Kotowski, *Etos pracy nauczyciela i jego rola w przekazywaniu wartości*, „Studia Teologiczne”, 2010, nr 28, s. 187.

198 R. Ciesielski, *Uczeń – kandydat na studia – student – absolwent edukacji muzycznej: postacie w labiryncie wartości. Szkic do profilu aksjologicznego* [W:] J. Uchyla-Zroski (red.), *Wartości w muzyce*, t. 2: *Wartości kształcące i kształtowane u studentów w toku edukacji szkoły wyższej*, Katowice 2009, s. 31.

199 R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia...*, s. 303-305.

Na osobowe bogactwa nauczyciela i możliwość dzielenia się nimi z uczniami zwrócił uwagę Stefan Szuman. Jego zdaniem prawdziwy wychowawca powinien odznaczać się osobowością bogatą w dojrzałą i prawdziwą miłość, a także bogactwem życia estetycznego i umysłowego²⁰⁰. W charakterystyce talentu pedagogicznego nauczyciela autor ten podkreśla dwa podstawowe warunki jego zaistnienia i przejawiania się: wspomniane już bogactwo jego własnej osobowości oraz sposób rozdawania tego bogactwa w umiejętnym oddziaływaniu na wychowanka. Bogaty wewnętrznie nauczyciel, dając siebie uczniom, pomnaża swoje dobra – osobowość, inteligencję, zainteresowania, pasję, a harmonijne współdziałanie tych elementów warunkuje i wzbogaca także jego osobowość²⁰¹.

Wykształcone w wysokim stopniu kompetencje komunikacyjne nauczyciela, będące podstawą jego pracy wychowawczej, to w języku Dawida *miłość dusz*, która jest *źródłem entuzjazmu, wiary w swe powołanie*²⁰² i ostatecznie główną tajemnicą jego osiągnięć zawodowych.

Te bogate w treści myśli J. W. Dawida na temat nauczyciela nie są bezpośrednio związane z jakąś określoną specjalnością nauczyciela, jednak wpisują się niezwykle czytelnie w kompetencje komunikacyjne uczącego muzyki. Przejawiają się one umiejętnością nawiązywania kontaktu z uczniem i są niezbędne w przypadku szczególnie trudnej i delikatnej sprawy, jaką jest zbliżanie go do trudnej i obcej dla niego muzyki.

Tę szczególną misję wprowadzania dzieci i młodzieży w zrozumienie i polubienie muzyki artystycznej może z sukcesem pełnić tylko ktoś wyjątkowy, obdarzony szczególnym zespołem cech osobowościowych, wysoką kulturą, wykazujący specjalne umiejętności, zdolności i wiedzę, posiadający coś, co można określić *muzyczną duszą*, wyposażoną w niezwykle bogactwo płynące z kontaktu z tą sztuką.

200 S. Szuman, *Talent pedagogiczny* [W:] *Osobowość nauczyciela*. Rozprawy J. W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, S. Szumana, M. Kreutza, S. Baleya (oprac. i wstęp W. Okonia), Warszawa 1959, s. 88-89.

201 W. Okoń, *Problem osobowości nauczyciela* [W:] *Osobowość nauczyciela*. Rozprawy J. W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, S. Szumana, M. Kreutza, S. Baleya (oprac. i wstęp W. Okonia), Warszawa 1959, s. 11.

202 J. W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, s. 38.

Nie wystarczy, że nauczyciel jest przygotowany metodycznie do nauczania tego przedmiotu, ale sam musi być artystą, szczególnie wrażliwym na kontakt z muzyką. Ta jego wrażliwość powinna przekładać się na stosunki międzyludzkie, na sposób traktowania uczniów i kulturę współżycia, tak w klasie, jak i w środowisku. Takimi cechami powinien odznaczać się nauczyciel, który chce *wychowywać muzycznie*, kształtować wyobraźnię i wrażliwość wychowanka poprzez kontakt z tą sztuką, a nie tylko *uczyć muzyki*. W każdej sytuacji, w nauczaniu każdego przedmiotu, a zwłaszcza w *wychowaniu muzycznym*, zainteresowanie i pasja nauczyciela lub jej brak przynosi określone skutki. Jako wieloletni nauczyciel muzyki i wykładowca akademicki, z całą stanowczością twierdzę, że podchodzenie do nauczania tego przedmiotu w taki sposób, jak do wielu innych, nie przyniesie oczekiwanych rezultatów.

W myśl założeń pedeutologicznych wysokie kompetencje komunikacyjne potrzebne są nauczycielowi w warunkach klasy szkolnej, ale jeszcze bardziej w działalności społecznej, która jest niejako wpisana w misję nauczyciela muzyki, zwłaszcza w małych środowiskach. Jest to kontynuacja jego działań zapoczątkowanych na lekcji, jednak nie odnosi się tylko do jego pracy z uczniami poza szkołą, lecz powinna obejmować także szersze kręgi społeczeństwa. Zakres oddziaływań nauczyciela może być tym większy, im wyższe umiejętności muzyczne i kompetencje komunikacyjne posiada nauczyciel i im większe jest zapotrzebowanie środowiska, w którym przyszło mu pracować. Jego działalność społeczna jest nie tylko jego własnym, aktywnym uczestnictwem w kulturze, ale także wprowadzaniem w to uczestnictwo szerszych kręgów społeczeństwa.

W środowisku wiejskim nauczyciel muzyki ma do spełnienia szczególną rolę animatora życia kulturalnego. Często dzięki jego inicjatywom organizowane są wyjazdy na koncerty czy spektakle operowe do większych miejscowości, podejmowana jest działalność dydaktyczna i administracyjna w ogniskach muzycznych, a w miarę możliwości, również organizacja koncertów. Zarażony pasją śpiewania na studiach nauczyciel sam angażuje się w działalność istniejących już zespołów. Dzięki umiejętnościom muzycznym i organizacyjnym, a nade

wszystko dzięki wysokim kompetencjom komunikacyjnym, nauczyciel potrafi zgromadzić wokół siebie ludzi w różnym wieku, odczuwających potrzebę kontaktu z muzyką, pobudzając ich do działalności w chórach i zespołach muzycznych.

2.4. Współczesne problemy kształcenia nauczycieli muzyki dla potrzeb szkolnictwa powszechnego

Na przestrzeni wieków różne były losy edukacji muzycznej. Zaangażowanych w nią nauczycieli nie omijały wojny, niewola narodowa, kryzysy. Byli wśród nich tacy, którzy mężnie stawiali czoła najtrudniejszym wyzwaniom: potajemnie uczyli polskiej mowy, pieśni ludowych i patriotycznych, prowadzili chóry i zespoły teatralne. To właśnie dzięki ich ofiarności i postawie kultura nasza przetrwała najtrudniejsze czasy.

Obecnie, narzekając na system oświatowy i trudne czasy dla nauki i kultury, musimy mieć świadomość, że *nie ma kryzysu wychowanków, wychowania czy instytucji wychowawczych, jeśli wcześniej nie pojawi się na szeroką skalę kryzys wśród ludzi dorosłych, w tym również wśród wychowawców. Wychowanie dokonuje się przecież głównie poprzez kontakt dorosłych z dziećmi i młodzieżą*²⁰³. Ta rzesza dorosłych – wychowawców, powołana do kształtowania umysłów i charakterów dzieci i młodzieży, zatrudniona w szkołach, to nauczyciele różnych przedmiotów, żyjący w określonym czasie i środowisku, które stawia przed nimi wciąż nowe zadania.

Niezwykłe cenne ostrzeżenie do nauczycieli skierował w XVIII wieku wybitny pedagog – J.-J. Rousseau: *Pamiętaj, zanim odważysz się przedsięwziąć formułowanie człowieka, musisz przedtem sam stać się człowiekiem; musisz z samego siebie uczynić przykład, którym powinieś być dla ucznia*²⁰⁴.

203 J. Kotowski, *Etos pracy nauczyciela...*, s. 184.

204 Cyt. za: A. Kaczmarczyk, M. Kątny, *Nauczyciel – zawód, misja czy powołanie?*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, nr 19, Kielce 2010, s. 65.

Ta przestroga, mimo upływu wieków, nie straciła swej aktualności – dotyczy również współczesnych nauczycieli i wychowawców.

W przeszłości ceniono nauczyciela przede wszystkim za jego rozległą wiedzę i umiejętności, które, obok kultury osobistej, były podstawą jego autorytetu. Jednak już od dawna w społeczeństwie szerzy się niechlubna opinia o kandydatach do tego zawodu i wykonujących go, która prawdopodobnie zrodziła się z obserwacji miernych nauczycieli. Niektórym wydaje się, że można zajmować się nauczaniem po przyswojeniu sobie jakiegoś zasobu wiedzy z danego przedmiotu, by przekazywać ją uczniom, że to wystarczy, by wykonywać ten zawód. Sytuacja ta nasuwa na myśl określenie: *negatywna selekcja*, dotyczące osób, które – skoro nie zostały przyjęte na inne kierunki studiów – uważają, że mogą zostać nauczycielami, tak jakby ten od wieków prestiżowy zawód nie wymagał specjalnych predyspozycji. Sprawa ta dotyczy wszystkich podejmujących tę działalność, szczególnie zaś nauczycieli muzyki, których trudno w tak ograniczonym czasie nauki uczynić dobrymi specjalistami tego przedmiotu.

Na znaczącą rolę nauczyciela muzyki w powszechnej edukacji muzycznej zwróciła uwagę D. Wragg, która na potrzeby podjętych badań ustaliła skalę, wyrażającą stopień akceptacji młodzieży dla muzyki w szkole. Za źródła negatywnej postawy względem niej uznała panującą modę na muzykę atrakcyjną dla młodzieży, do pozytywnych – zaliczyła nauczyciela. Stwierdziła, że jego entuzjazm i zaangażowanie może najbardziej przyczynić się do modyfikowania postaw uczniów względem muzyki i przeciwdziałać negatywnym wpływom społecznym, które są najczęściej źródłem braku zainteresowania muzyką przekazywaną w szkole²⁰⁵.

Nietrudno zauważyć, że słabe wyniki uczniów w znacznej mierze są wynikiem pracy źle pracujących lub niedouczonej nauczycieli. Mierni nauczyciele rzucają cień na przedmiot, są powodem niskiej

205 D. Wragg, *An Investigation into Some Factors Affecting the Carry-Over of Music Interest and Involvement during the Transition Period Between Primary and Secondary Education*, "Psychology of Music", 1974, No. 2, p. 13-24.

jego oceny, złego traktowania przez decydujących o jego miejscu i roli w kształceniu i wychowaniu człowieka. Natomiast mądrzy i odpowiedzialni nauczyciele mogą być dobrym zaczynem pozytywnych zmian w dziedzinie wychowania muzycznego, podnieść prestiż przedmiotu w oczach nawet największych przeciwników, najbardziej wątpiących w jego rolę wychowawczą.

Spróbujmy zastanowić się, co współcześnie jest przyczyną trudności w kształceniu tych nauczycieli, których zadaniem jest budowanie kultury muzycznej młodego pokolenia.

Jako wieloletni wykładowca w zakładach kształcenia nauczycieli porównuję obecnych kandydatów do tego zawodu z tymi sprzed wielu lat. Nie ma wątpiwości, że przyczynił się do tego szalony postęp techniczny, zmieniający tak wiele w życiu i kulturze ludzi XXI wieku, który stawia również przed nauczycielem nowe, coraz trudniejsze zadania. Nie może im sprostać osoba podejmująca naukę na kierunku pedagogicznym bez odpowiednich predyspozycji i powołania. Dotyczy to każdego nauczyciela, dlatego uważam to za jeden z bardzo ważnych problemów związanych z kształceniem kadry nauczycielskiej w ogóle, a szczególnie z kształceniem nauczycieli muzyki do pracy w szkole ogólnokształcącej.

Z mojej obserwacji i wieloletniej praktyki w tego typu uczelniach wynika, że na podjęcie studiów na kierunku muzycznym decydują się niekiedy osoby nieświadome swoich braków w zakresie zdolności i potrzebnych na tym etapie umiejętności, absolwenci krótkiej i powierzchownej edukacji w szkolnictwie ogólnokształcącym, pozbawieni solidnego, niezbędnego na tym kierunku przygotowania muzycznego. Część spośród nich ponadto uważa, że znając piosenki i zespoły, słuchając prawie bez przerwy muzyki popularnej, są właściwymi kandydatami na nauczycieli muzyki w szkole, odpowiadającymi zapotrzebowaniu współczesnej szkoły i zainteresowaniom uczniów. Inni – podobnie jak tamci, też jednokierunkowo (piosenkowo) wyedukowani medialnie (w myśl hasła: „Śpiewać każdy może”), śpiewający przy gitarze, uważają, że mają talent muzyczny, więc nie planują podjęcia pracy w szkole, lecz marzą tylko o karierze piosenkarskiej i są przekonani, że ułatwią im to studia na tym kierunku.

Niestety, taka mentalność nie jest rzadkością. Wynika ona z przekonania, że istnieje tylko jeden rodzaj muzyki, czyli ta, którą skutecznie rozpropagowały wszelkiego typu media, wypełniły nią czas człowieka i wszystkie możliwe miejsca jego przebywania w przestrzeni publicznej. Jej wszechobecność jest dla wielu znakiem, że jest ona tą, którą bez wyjątku zainteresowane jest całe społeczeństwo, niezależnie od wieku czy wykształcenia.

Wspomniani kandydaci na studia pedagogiczne w zakresie sztuki muzycznej też są fanami tej muzyki, nie rozumieją i nie znają innej, a przed rozpoczęciem studiów nie próbowali jej poznać. Nie można liczyć na to, że podjęcie studiów automatycznie poszerzy horyzont ich dotychczasowego rozumienia muzyki, natomiast jest pewne, że spowoduje swoiste zderzenie, konfrontację z inną muzyką, diametralnie różniącą się od tej, którą uważali za jedyną i której przez lata słuchali²⁰⁶.

Wskazana wyżej sytuacja znajduje odzwierciedlenie w publikacjach pedagogów²⁰⁷, a także potwierdzenie w moich wieloletnich doświadczeniach związanych z prowadzeniem zajęć z historii i literatury muzycznej, którymi pragnę się podzielić.

Już po pierwszych zajęciach, na których spotykają się studenci z muzyką artystyczną, mogą się zorientować, z jakiego pułapu rozeznania w tej muzyce i z jakiego poziomu umiejętności jej percypowania startują kandydaci do tego zawodu, jak trudno będzie dotrzeć do nich w czasie studiów z wartościową muzyką i przekonać do niej. Na zajęciach z literatury muzycznej studenci niekiedy stykają się z nową dla nich muzyką po raz pierwszy w życiu. Zaszokowani jej odmiennością odbierają dzieła światowej kultury muzycznej przez pryzmat własnych, dotychczasowych doświadczeń związanych z muzyką popularną i nie potrafią przyjąć w całej rozciągłości tego, co niesie przekazywana im na studiach muzyka. Kryteria, którymi posługują się w słuchaniu i ocenianiu muzyki rockowej, przykładają jak szablony do tej *nowej* dla

206 R. Ciesielski, *Uczeń – kandydat na studia...*, s. 29.

207 W cytowanych wcześniej publikacjach M. Przychodzińskiej i M. Manturzewskiej.

nich muzyki, co utrudnia im jej zrozumienie. Przyzwyczajeni do głośnego rocka, nie akceptują *piana* (uważają, że jest nudne), *śmieszne* są w ich ocenie kształcone głosy śpiewaków, artystyczne pieśni czy arie. Największą trudność w odbiorze stanowią rozbudowane utwory. Tacy początkujący słuchacze nie potrafią z uwagą śledzić przebiegu cyklicznej formy, gdyż nie da się jej porównać nawet z najdłuższą piosenką, w której do znudzenia powtarzają się melodyczno-rytmiczne zwroty. Jednak zasadniczą trudność w percepcji tych utworów należy upatrywać przede wszystkim w całej ich dramaturgii, urozmaiconym przebiegu, wymagającym podczas słuchania znacznie bardziej czujnej uwagi, by ją zgłębić niż ta, która wystarczy do odbioru muzyki popularnej. Przewyciężenie tych barier jest niezwykle trudne w sytuacji ograniczonego czasu przeznaczanego na słuchanie i poznawanie muzyki artystycznej na studiach, zwłaszcza dla tych, którzy nigdy nie zetknęli się z nią wcześniej²⁰⁸. Należy więc wykorzystać wszystkie muzyczne przedmioty do budowania sprzyjającego klimatu wobec niej. Dlatego tak ważny jest poziom muzyczny nauczycieli akademickich różnych specjalności (dyrygentów, instrumentalistów, teoretyków), ich wiedza, zaangażowanie, szerokie zainteresowania i atmosfera sprzyjająca tej muzyce. Nie mogą oni ograniczać się do przekazywania studentom tylko wspomnianych już umiejętności technicznych w ramach wykładanego przedmiotu. Każdy z nich powinien być wysokiej klasy artystą, znającym wartość przekazywanej muzyki, umiejącym mówić o niej z pasją, posługiwać się językiem emocji, a także prowokować słuchaczy do wypowiedzania własnych przeżyć na jej temat. Ostatecznie, aby doprowadzić ich do pełnej jej akceptacji, żeby mogli ją, jako nauczyciele, również z pasją i przekonaniem przekazywać swoim uczniom.

Nauczanie, a tym bardziej wychowywanie, jest uzewnętrznianiem owoców własnej kontemplacji nauczyciela²⁰⁹, jego *zażyłości* z muzyką, również artystyczną. Nauczyciel, który kończąc studia, nie

208 E. Szubertowska, *Kandydat na nauczyciela wobec muzyki artystycznej*(z badań i doświadczeń) [W:] J. Uchyła-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. Muzyka w środowisku społecznym*, t. 4, Katowice 2012, s. 317.

209 P. Mazur, *Zawód nauczyciela – rys historyczny...*, s.13-14.

poszerzył kręgu swoich zainteresowań muzycznych, nie może poszerzyć ich u swoich uczniów, wychować ich muzycznie, czyli przekonać do wartości tkwiących w tej muzyce. Sytuację tę komplikuje zazwyczaj dodatkowo opór ucznia wobec tej muzyki, który paraliżuje często słabszych nauczycieli, odbierając im odwagę do pokonywania trudności. Zauważyłam jednak w praktyce i wykazałam w badaniach²¹⁰, że niekiedy młodzież, przy całym swym zakorzenieniu w tym niekorzystnym dla artystycznej muzyki środowisku, przyjmuje wobec niej pozytywną postawę i wolę jej poznawania. Jeśli jednak nauczyciel, który nie zna tej muzyki, nie jest z nią osłuchany, nie odczuwa jej piękna i nie jest na nią wrażliwy, podejmuje mimo wszystko próby przekazywania jej, to często są one nieporadne, co jest odczuwalne przez uczniów. Najczęściej zniechęcają one nauczyciela do dalszej pracy w tym zakresie, a także nie zachęcają uczniów do samodzielnego szukania kontaktu z taką muzyką.

Niezależnie od ujawnionych braków kandydatów na studia w zakresie umiejętności i szerokich zainteresowań, również wśród młodych nauczycieli akademickich na wydziałach pedagogicznych uniwersytetów bywają fani popularnej muzyki. Wynikiem tego jest coraz częściej zauważalne przyzwolenie na stopniowe obniżanie w tych uczelniach wymagań w stosunku do studentów, przyszłych nauczycieli, w zakresie wprowadzania ich w znajomość i przeżywanie muzyki artystycznej²¹¹. Trudno jednak mianem *nauczyciela muzyki*, absolwenta uczelni pedagogicznej, określać człowieka, który poznał tylko piosenki, a jest *neofitą* w zakresie wysokiej kultury muzycznej, niemogącym utożsamiać się z jej wartościami. Nauczyciel, także akademicki, który sam nie poznał tej muzyki, nie czuje jej, nie jest na nią wrażliwy, nie jest w stanie przekonać do niej studenta. Jego braki w tej dziedzinie są przez studentów – bardziej niż przez uczniów – dostrzegane, jego wysiłki w tym zakresie nie przyniosą spodziewanych efektów, gdyż jest po prostu niewiarygodny.

210 E. Szubertowska, *Edukacja a kultura muzyczna młodzieży*, Bydgoszcz 2003, s. 163.

211 R. Ciesielski, *Uczeń – kandydat na studia...*, s. 30-31.

Kolejnym poważnym mankamentem obciążających przyszłych nauczycieli, również muzyki, jest na ogół bardzo ubogi język, który wraz z powierzchownym, niechętnym odbiorem muzyki artystycznej powoduje nieumiejętność wypowiadania się ich na temat odczuć emocjonalnych towarzyszących jej słuchaniu. Stanowi to swoistą blokadę emocjonalną, mogącą w przyszłości utrudniać kontakt z uczniami w dyskusjach o muzyce²¹². Wydawać by się jednak mogło, że wspomniane trudności wynikają przede wszystkim z braku dobrej znajomości muzyki artystycznej. Niestety, ta nieporadność, wbrew pozorom, dotyczy również wypowiadania się na temat ulubionej przez nich różnego typu muzyki popularnej.

Jako przykład pozwolę sobie w tym miejscu przytoczyć pewien epizod związany z tym doświadczeniem w mojej pracy ze studentami. Wykreowałam sytuację, która miała mi dać okazję do sprawdzenia, na ile studenci zafascynowani modną muzyką potrafią wypowiadać swoje przeżycia związane z jej odbiorem. W ramach zajęć (seminarium prelekcji) studentom, przygotowującym tradycyjnie audycje z literatury muzycznej na zadane lub wybrane przez nich tematy, zaproponowałam przygotowanie przez ochotników również audycji związanej z ich ulubioną muzyką. Pozostawiłam prelegentom całkowitą swobodę w zakresie prezentowanych utworów. Celem tego wystąpienia miało być ukazanie wybranego gatunku tej muzyki, czy kierunku twórczości w taki sposób, żeby zachęcić i przekonać do niej kogoś, kto takiej muzyki nie słucha i nie zna, ukazać jej charakterystyczne cechy, podzielić się przeżyciami na jej temat. Audycja przekształciła się w dość prymitywny koncert, podobny do tych, jakie spotykamy w mediach czy na rockowych imprezach. Natomiast w treści tego komentarza nie było nic o muzyce: jej cechach, czy istocie danego stylu, nie było charakterystyki wybranego gatunku muzyki, a tylko ciekawostki dotyczące prywatnego życia wykonawców (ich przeszłość, kariera, ekscesy). Świadczyć to może o powierzchownym, bezrefleksyjnym odbiorze tej ulubionej przez nich muzyki, o braku świadomości, co w danym

212 Zob. M. Manturzewska, *Zdolności, kompetencje i postawy muzyczne...*, s. 67.

utworze stanowi o jego wartości, czy jej braku²¹³. Jeśli więc nauczyciel zamierza włączyć tego typu utwory (w rozsądnym wymiarze czasowym) w proces nauczania, to musi być przygotowany na to, by odnieść się w sposób krytyczny do ich wartości, wskazać cechy charakterystyczne danego gatunku, pomóc fanom muzyki popularnej zauważyć to, co w tej muzyce, a ściślej, w prezentowanych utworach, jest warte uwagi.

W wyniku tych doświadczeń wielokrotnie sugerowałam na różnych wystąpieniach, że niezależnie od właściwego przygotowania przyszłych nauczycieli do przekazywania uczniom muzyki artystycznej, należy przygotować ich także profesjonalnie do krytycznej oceny muzyki popularnej, która zawsze będzie obecna w życiu społeczeństwa.

Aktualnie jest to niezwykle ważne, ze względu na przeładowanie programów medialnych różnymi gatunkami tej muzyki, o bardzo zróżnicowanym poziomie artystycznym i wykonawczym. W tej sytuacji wydaje się konieczne umieszczenie w siatce godzin na muzycznych kierunkach nauczycielskich, obok literatury obejmującej muzykę artystyczną (jako samodzielnego przedmiotu, a nie tylko jego elementów w postaci krótkich ilustracji w ramach historii muzyki), również przedmiotu, który przygotowałby przyszłych nauczycieli do odpowiedzialnego przybliżania studentom i krytycznej oceny muzyki popularnej. Zajęcia te powinien prowadzić nie tylko pasjonat tej muzyki, ale dobrze znający ją wykształcony muzyk, który umiałby interesująco o niej mówić (o jej istotnych cechach, gatunkach), *wyłowić* z tego repertuaru bardziej wartościowe utwory, które nie są lansowane w mediach częściej, niż wiele pozycji nieprzedstawiających muzycznej, treściowej czy wykonawczej wartości. Przygotowany w ten sposób student – kandydat do tego zawodu, który sam potrafi właściwie ocenić jej wartość, mógłby ułatwić w przyszłości swoim uczniom nie tylko prawidłową ocenę wybranych utworów z tego gatunku, ale również stworzyć pozytywny klimat do poznawania przez nich muzyki poważnej i byłby w jej przekazywaniu wiarygodny.

213 Wspomnę tutaj wniosek z badań prowadzonych przez A. Białkowskiego i M. Grusiewiczza wskazujący na to, że muzyka jest coraz częściej *jedynie tłem, a nie sferą świadomych, autonomicznych wyborów młodzieży*.

Poważnym problemem kandydatów na nauczycieli tej specjalności jest również poziom opanowania przez nich gry na instrumencie. Dotyczy to samouków oraz tych absolwentów szkół ogólnokształcących, którzy nie zdobyli tej umiejętności na pożądanym poziomie przed podjęciem studiów. Trudno liczyć na to, że w trakcie studiów doprowadzą je do takiego poziomu, który umożliwi im swobodne posługiwanie się instrumentem na lekcjach. Deficyt w zakresie tych umiejętności oraz, wspomniana wcześniej, słaba orientacja, brak rozumienia i przekonania do muzyki artystycznej, najbardziej ograniczają nauczyciela na każdym etapie jego pracy i nie rokują osiągnięcia wysokich wyników w zakresie jego działań wychowawczych w tej dziedzinie.

Wracając do zasygnalizowanej na początku rozdziału sprawy naboru na ten kierunek studiów uważam, że jednym z powodów trudności w przygotowaniu wartościowych nauczycieli tego przedmiotu jest dość często wadliwa rekrutacja, zorientowana na liczebność²¹⁴ studentów, z pominięciem wyjściowego stanu ich umiejętności muzycznych, zainteresowań, a także motywacji. Niski poziom tych predyspozycji u progu studiów nie pozwala studentom w czasie ich trwania wyjść z infantylności muzycznej²¹⁵, co w konsekwencji odbija się na jakości przygotowania absolwentów.

Zwiększenie wymagań wobec kandydatów do tego zawodu powinno dotyczyć przede wszystkim gry na instrumencie. Osoby legitymujące się wcześniejszym przygotowaniem muzycznym (przynajmniej w stopniu podstawowym), niezależnie od swoich aktualnych zainteresowań, powinny wykazywać na tym etapie również elementarną orientację w muzyce artystycznej, co mogłoby budzić chociaż iskierkę nadziei na chęć jej szerszego poznawania w czasie studiów.

Byłoby jeszcze lepiej przyjmować absolwentów średnich szkół muzycznych. Osoby te, w ramach wcześniejszego kształcenia, poznawały muzykę artystyczną, uczestniczyły w koncertach, przypuszczalnie wykazują zainteresowania muzyczne wychodzące poza muzykę pop,

214 Niekiedy usprawiedliwione jest to koniecznością utrzymania kierunku, jednak trudno spodziewać się uzupełnienia przez studenta tych braków w czasie trwania studiów.

215 R. Ciesielski, *Uczeń – kandydat na studia...*, s. 26.

mają opanowaną zazwyczaj na wyższym poziomie grę na instrumencie. Większość z nich, mimo zdobytego już wykształcenia muzycznego, niekiedy wysokich umiejętności technicznych i muzykalności, nie ma możliwości, z różnych powodów, kontynuowania tej nauki w akademiach muzycznych i poświęcenia się karierze wirtuozowskiej. Te osoby, które z pasją wiele lat poświęciły muzyce, po zdobyciu kwalifikacji pedagogicznych mogłyby znacznie skuteczniej i z większym zapałem podejmować pracę umuzykalniającą w szkolnictwie ogólnokształcącym niż te, które ukończyły muzyczne kierunki w uniwersytetach po niewielkim wcześniejszym przygotowaniu muzycznym, a nie zdołały osiągnąć wysokiego poziomu tych umiejętności w czasie studiów.

W kontekście przedstawionych trudności związanych z kształceniem nauczycieli na kierunkach pedagogicznych w uniwersytetach problematyczne okazuje się również w praktyce zatrudnianie absolwentów tych kierunków jako wykładowców. Powierza się niekiedy kształcenie muzyczne i pedagogiczne osobom, które w drodze szybkiego awansu zawodowego stały się nauczycielami akademickimi, a często swoje postawy estetyczne zawdzięczają wyłącznie zbyt skromnemu jak na potrzeby nauczania, poznaniu tej muzyki na studiach. Można spodziewać się, że osoby, które rozpoczynają studia z niewielkim doświadczeniem muzycznym, po ukończeniu kierunku *edukacja muzyczna* nie są w stanie dać wiele swoim studentom jako wykładowcy akademicy. Brak im najczęściej szerokich zainteresowań, znajomości literatury muzycznej, którą w ograniczonym zakresie zdobyli na tej uczelni.

Podobnie wygląda sprawa nauczania metodyki przez tych, którzy nigdy nie pracowali w szkole ogólnokształcącej na jakimkolwiek poziomie edukacji i nie nabyli doświadczeń pedagogicznych w pracy z uczniami. Nie można oczekiwać od tych wykładowców, często pozbawionych bogatych i różnorodnych doświadczeń wychowawczych, że będą w stanie zainteresować studentów przedmiotem, wszystkimi formami aktywności muzycznej stanowiącymi o jego treściowym bogactwie, by ci mogli odnosić w tym zakresie w swojej przyszłej pracy sukcesy wychowawcze.

Zwróć jeszcze uwagę na sprawę związaną również z kształceniem nauczycieli, która od pewnego czasu budzi niepokój. Zasadniczym celem uczelni o *kierunkach edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej* jest przygotowywanie nauczycieli do pracy w szkole. Natomiast z doświadczenia mojego (i nie tylko mojego) wynika, że uczelnie te w dużej mierze zainteresowane są kształceniem dyrygentów. Przedmiot ten dominuje w siatce godzin m.in. ze względu na liczbę zatrudnianych *utytułowanych* wykładowców, dla których możliwość osiągnięcia awansów w tej dziedzinie jest nieporównywalna z innymi specjalnościami naukowymi, a także artystycznymi. Sytuację tę można by zrozumieć i usprawiedliwić jedynie wówczas, gdyby przygotowanie studenta na tym kierunku przekładało się na jego pracę w szkole jako nauczyciela muzyki, również prowadzącego zespoły muzyczne. Jednak tak nie jest, o czym świadczy chociażby brak chórów i zespołów muzycznych w szkołach. Jest oczywiste, że uczestnictwo w każdym chórze, również w chórze akademickim, sprzyja rozwojowi muzycznemu studenta i jest mu potrzebne, jednak nie jest równoznaczne z przygotowaniem go do prowadzenia chóru szkolnego. Niekiedy jest wręcz odwrotnie. Często zmęczenie studentów nadmierną ilością prób i występów chóru w czasie studiów wyraźnie zniechęca rozpoczynającego pracę nauczyciela muzyki do kontynuowania tej działalności w szkole czy w ruchu amatorskim. Chóry akademickie nastawione są na opracowywanie ambitnego repertuaru, który stanowi podstawę przewodów doktorskich i habilitacyjnych wykładowców-dyrygentów, a także do udziału w konkursach czy koncertach będących wizytówką uczelni, jednak w ten sposób nie przygotowują przyszłych nauczycieli do prowadzenia tej działalności – ani metodycznie, ani merytorycznie.

Praca z chórem szkolnym, a tym bardziej amatorskim, jest nieporównywalna z działalnością chóru akademickiego, przede wszystkim ze względu na materiał ludzki, który, w przypadku studentów, podlega przynajmniej wstępnej selekcji na egzaminie. Ponadto w chórze akademickim śpiewają studenci uczący się wielu przedmiotów wspomagających ewidentnie jego działalność: wszystkich obowiązuje indywidualna i zbiorowa emisja głosu, znajomość pisma nuto-

wego i umiejętność czytania nut głosem (choćby w elementarnym stopniu). Udział w chórze akademickim podlega zaliczeniu, którego warunkiem jest nie tylko znajomość głosów kompozycji, ale również frekwencja.

Zupełnie inaczej wygląda sprawa podjęcia działania w chórze szkolnym czy amatorskim. Zazwyczaj utworzenie chóru w szkole czy w środowisku łączy się z wieloma trudnościami, chociażby związanymi z naborem czy selekcją kandydatów, z ich słabą lub przeważnie całkowitą nieznajomością zapisu nutowego, nie mówiąc już o umiejętności czytania nut głosem. Trudno też w tych, zwłaszcza amatorskich chórach, wyegzekwować taką frekwencję, która mogłaby zapewnić zespołowi rytmiczną pracę i związane z tym sukcesy. Bez takiego wsparcia, jakie daje uczelnia akademickiemu chórowi (w postaci nauki wspomnianych wyżej przedmiotów), praca z chórem szkolnym czy amatorskim jest bardzo trudna, a oczekiwanie na jakiegokolwiek wyraźnej efekty – bardzo długie, zniechęcające słabiej zmotywowanych uczestników chórów, a także nauczycieli – dyrygentów. Jednak również z doświadczenia wynika, że brak chórów szkolnych jest powodem kryzysu ruchu amatorskiego w naszym kraju. Obecni uczestnicy chórów, m.in. powstających przy Uniwersytetach III Wieku, bardzo często mieli w swoim czasie okazję śpiewać w chórach szkolnych, które w latach 50.–60. istniały w każdej szkole, były zobowiązane do uczestnictwa w okresowych przeglądach i stanowiły ich wizytówkę.

ROZDZIAŁ III

WYBRANE PROBLEMY EDUKACJI MUZYCZNEJ W ŚWIETLE BADAŃ NAUKOWYCH

3.1. Problemy edukacji muzycznej w Polsce w świetle raportów z badań

Prawidłowo działający system oświaty, zwłaszcza w zakresie przeprowadzania reform, powinien być ściśle związany z badaniami prowadzonymi przez znawców w tej dziedzinie, a przede wszystkim liczyć się z ich opiniami. Podejmowanie przez naukowców tematów dotyczących problemów edukacji, rozwiązań systemowych, propozycji zmian, diagnozy sytuacji wychowawczych jest poważnym i kompetentnym wsparciem dla wszystkich reformatorów w dziedzinie oświaty. Rozpoznaniu stanu edukacji, jej różnorodnych problemów, służą przede wszystkim badania diagnostyczne prowadzone przy użyciu rzetelnych narzędzi, przedstawiające uzyskane wyniki w postaci raportów z badań.

Warto podkreślić, że problematyka edukacji muzycznej znalazła się od II połowy XX wieku wśród najbardziej dynamicznych i żywo rozwijających się obszarów badań pedagogicznych. Nastąpiły zauważalne zmiany nie tylko w kategoriach ilościowych, przejawiające się wzrostem liczby publikacji naukowych, konferencji, paneli dyskusyjnych, seminariów itp., ale także poszerzyła się tematyka, zmieniły priorytety, pojawiły się ujęcia interdyscyplinarne. Pod wpływem intensywnie rozwijających się różnych kierunków badawczych zauważono potrzebę tworzenia podstaw naukowych pedagogiki muzyki, obejmujących różne jej aspekty.

Już w latach 60. ubiegłego wieku została utworzona przy ISME (International Society for Music Education) międzynarodowa komisja, podejmująca badania naukowe w dziedzinie wychowania muzycznego²¹⁶. Najważniejszym celem komisji było zachęcanie nauczycieli muzyki do podejmowania działalności badawczej. Osoby zainteresowane edukacją muzyczną uczestniczyły w różnych szkoleniach i seminariach poświęconych tej tematyce. Komisja przywiązywała dużą wagę do poziomu naukowego prac, do ich poprawności metodologicznej i w związku z tym do możliwości zastosowania wyników tych badań w praktyce pedagogicznej. Powołano wówczas siedem oddziałów tej komisji, które przez szereg lat nastawione były na penetrację naukową określonych obszarów edukacji, m.in. związanych z kształceniem zawodowych muzyków, kształceniem nauczycieli dla potrzeb szkół ogólnokształcących, miejscem muzyki w pedagogice specjalnej, muzykoterapii i medycynie, z działalnością środowiskową, z polityką kulturalną, ze środkami masowego przekazu, z wychowaniem we wczesnym dzieciństwie. Seminaria międzynarodowe, badania i publikacje miały charakter diagnostyczny, a ich wyniki służyły wymianie myśli naukowych, wdrażaniu doświadczeń badawczych nauczycieli do praktyki pedagogicznej, a także formułowaniu nowych celów wychowawczych. Miały też charakter interdyscyplinarny i angażowały w naukową działalność przede wszystkim kadre wyższych uczelni kształcących nauczycieli. Zwraçały również już wówczas uwagę na niektóre zjawiska cywilizacyjne wymagające nowego spojrzenia na tę dziedzinę wychowania, m.in. na właściwości i rolę mediów w wychowaniu czy rozwój techniki²¹⁷.

Ożywiona działalność naukowo-badawcza w II połowie XX wieku, w różnym zakresie i charakterze, organizowana była w ośrodkach naukowych, związanych przede wszystkim z kształceniem nauczycieli. Szczególne zasługi należy przypisać utworzonemu

216 J. Fyk, *Problematyka badań w zakresie wychowania muzycznego w świetle działalności komisji naukowych ISME* [W:] A. Białkowski (red.), *Wychowanie muzyczne, stan badań a praktyka edukacyjna*, Lublin 1995, s. 46-49.

217 Tamże, s. 55.

w 1974, działającemu do 1992 roku, Międzywydziałowemu Instytutowi Pedagogiki Muzycznej (IPM) w Warszawskiej Akademii Muzycznej. Instytut ten, niezależnie od badań nad zawodowym szkolnictwem muzycznym, zajmował się również zagadnieniami dotyczącymi powszechnego wychowania muzycznego. Jednym z obszarów działań IPM było rozwinięcie badań nad funkcjami wychowawczymi różnych form aktywności muzycznej, również w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi i przewlekłe chorymi. Badania te, prowadzone głównie przez Zofię Konaszkiewicz, rozwinęły się także z czasem w kierunku teoretycznych i empirycznych podstaw pedagogiki i psychologii tańca. W tym nurcie znalazło się również szereg prac magisterskich i doktorskich, reprezentujących tematykę badań nad antropologiczną perspektywą wiedzy o muzyce i humanistycznymi aspektami koncepcji Zoltána Kodálya, prowadzonych przede wszystkim początkowo przez Katarzynę Dadak-Kozicką, później znacznie bardziej pogłębionymi, które wpisały się w trwałą dorobek IPM-u. Powstało w tym czasie szereg prac wykorzystujących w badaniach polskie wersje testów zdolności muzycznych, podejmujących diagnozę sytuacji w kształceniu powszechnym, ukazujących rolę aktywności w rozwoju muzycznym, a także możliwość wykorzystania doświadczeń naukowych i koncepcji Dalcroze'a, Orffa czy Kodálya²¹⁸.

Ta ostatnia koncepcja spotkała się z wielkim zaangażowaniem i zainteresowaniem pedagogów, pracowników IPM-u. Prace nad polską adaptacją metody Kodálya rozpoczęto od opracowania specjalnej kolekcji folkloru dziecięcego (autorstwa K. Dadak-Kozickiej), która stanowiła podstawę nauczania muzyki przy jej użyciu, a jednocześnie była niezbędna w prowadzeniu dalszych prac adaptacyjnych. W Instytucie podjęto też szerszy program prac badawczych i teoretyczno-wydawniczych w celu zaopatrzenia w podstawową literaturę naukową i metodyczną polskich nauczycieli posługujących się tą metodą²¹⁹.

218 W. Jankowski, *Główne dziedziny i kierunki działalności Instytutu Pedagogiki Muzycznej (1974–1992)* [W:] A. Michalski (red.), *Ontologia pedagogiki muzyki. Europejskie systemy edukacji muzyki*, tom IV, Gdańsk 2015, s. 180.

219 Tamże, s. 181–182.

Jednym z ważnych kierunków działalności pedagogicznej i psychologicznej Instytutu były prace psychometryczne, z których korzystało wielu naukowców, również z innych uczelni, a także z całego systemu oświatowego. Najważniejszym osiągnięciem była opracowana przez Halinę Kotarską i Barbarę Kamińską bateria testów Orientacji w Dziejach i Dorobku Kultury Muzycznej, które były podstawą badań związanych z pracą doktorską Barbary Kamińskiej i wielu innych naukowców (m.in. piszącej te słowa). Najpierw powstały testy wiedzy o muzyce dla potrzeb Olimpiady Artystycznej w Sekcji Muzyki, a następnie, do dziś wielokrotnie używane, jako pierwszy w Polsce test standaryzowany, bardzo przydatny i wartościowy w różnego typu badaniach. Należy także podkreślić trwającą przez cały czas działalności Instytutu jego współpracę z różnymi ośrodkami naukowymi, uniwersytetami, na zasadzie korzystania z ich metodologicznych doświadczeń jako promotorów i recenzentów w przewodach doktorskich i habilitacyjnych²²⁰.

W latach 70. i 80. podejmowano liczne badania eksperymentalne w ramach weryfikacji koncepcji programowej przedmiotu *muzyka*, najobszerniejsze, jakie przeprowadzono po 1945 roku w tej dziedzinie. Prowadzone były one w Instytucie Programów Szkolnych przez Ewę Hoffman-Lipską i Leokadię Jankowską. Za pomocą testów, wywiadów i obserwacji weryfikowano założenia programowe przedmiotu, analizowano wstępne wersje podręczników. Wnioski z badań budziły nadzieję, że przy dobrej realizacji programu możliwy jest znaczny rozwój zainteresowań muzycznych uczniów, ich uzdolnień, inwencji twórczej, sprawności i umiejętności oraz znaczny wzrost wiadomości²²¹.

W latach 80. pojawiły się też próby podejmowania diagnostycznych badań naukowych w celu ustalenia stanu faktycznego wybranych aspektów edukacji muzycznej. Przedmiotem ich była teoria wychowania muzycznego, *stanowiąca system wiedzy pedagogicznej i pedeutologicznej o celach, zasadach, treściach i środkach, metodach*

220 Tamże, s. 185.

221 M. Grusiewicz, *Przemiany edukacji muzycznej...*, s. 18-19.

*i organizacji edukacji muzycznej w skali powszechnej, a także bezpośrednio jej podstawach*²²². Za szczególnie przydatne dla praktyki pedagogicznej należy uznać te badania, które były najczęściej retrospektywnym spojrzeniem na wcześniejsze dokonania w tym zakresie. Raporty z tych badań miały na celu – obok refleksji nad osiągnięciami – analizę uzyskanych wyników pod kątem zaistniałych nieprawidłowości i sygnalizowały potrzebę podjęcia działań naprawczych, stanowiły wskazania do formułowania celów wychowawczych, tworzenia programów i podręczników. Wspomniane badania wyprzedziły późniejsze, obszerne ekspertyzy, przygotowywane przez różnych badaczy przez wiele lat i obejmujące szerokie rzesze respondentów.

W 1982 roku Maria Przychodzińska przedstawiła omówione wyżej kwestie w postaci raportu *Aktualny stan kadry nauczycieli wychowania muzycznego*, a w cztery lata później (1986) Andrzej Rakowski opublikował raport z badań zatytułowany: *Podstawowe uwarunkowania dostępu dzieci i młodzieży do kultury muzycznej w Polsce*. Ponadto w 1990 roku uruchomiony został Resortowy Program Badawczy Ministerstwa Kultury i Sztuki pt. *Edukacja muzyczna w Polsce* oraz projekt badawczy zamówiony przez Komitet Badań Naukowych dotyczący modeli kształcenia nauczycieli muzyki (1997), którego autorem był również Andrzej Rakowski. We wszystkich tych badaniach wskazywano na bardzo niski poziom wiedzy o muzyce i brak zainteresowania polskich dzieci wartościową muzyką, mimo wysokiego poziomu ich zdolności muzycznych²²³.

W sytuacji coraz trudniejszej dla wychowania muzycznego dzieci i młodzieży pojawiły się kolejne zdecydowane posunięcia. W tym momencie zadziałał kilkunastoosobowy Zespół Ekspertów Polskiej Rady Muzycznej ds. Muzyki w Szkolnictwie pracujący przez cztery lata (od 2006 do 2010 roku), pod przewodnictwem prof.

222 W. Jankowski, *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty? Wybór prac diagnostycznych, informacyjnych i porównawczych*, Warszawa 2006, s. 63.

223 A. Rakowski, *Powszechna edukacja muzyczna – historia narodowego niepowodzenia* [W:] A. Białkowski (red.), *Edukacja muzyczna w Polsce: diagnozy, debaty, aspiracje*, Warszawa 2010, s. 119.

A. Rakowskiego. Wnioski wysunięte z prowadzonych przez tę grupę badań dotyczą oceny aktualnego stanu edukacji muzycznej. Członkowie tego zespołu w kolejnym raporcie postulowali podjęcie konkretnych działań w celu naprawy istniejącej sytuacji. Opracowali i przedłożyli Ministerstwu Kultury i Dziedzictwa Narodowego ekspertyzę na temat wyraźnie postępującego obniżania się poziomu edukacji muzycznej w szkolnictwie ogólnokształcącym w wyniku ostatnio przeprowadzonej reformy i związanych z nią zmian w siatce godzin. Sugerowali konieczność reformy kształcenia nauczycieli do pracy w szkolnictwie ogólnokształcącym, ze względu na zdiagnozowany fatalny stan kadry zajmującej się kształceniem muzycznym w tych szkołach. Uznali również za konieczne m.in. opracowanie projektu uruchomienia nowego kierunku studiów pedagogicznych dla potrzeb szkolnictwa ogólnokształcącego, pod proponowaną nazwą: *muzyka w szkole*²²⁴. Zwracali uwagę na konieczność przeprowadzenia szeroko zakrojonych studiów analitycznych w celu ustalenia przyczyn wyraźnego spadku uczestnictwa w kulturze ogromnej większości polskiego społeczeństwa. Podsumowując owe badania podkreślali, że głównym powodem zaniku muzycznych kompetencji społeczeństwa polskiego jest fundamentalny błąd popełniany w Polsce w organizowaniu kontaktów dzieci z muzyką w przedszkolu i na pierwszym etapie edukacji szkolnej w klasach I–III²²⁵. Uważali, że sprawę nauczania muzyki dzieci na etapie wczesnoszkolnym należałoby potraktować priorytetowo, umożliwiając nauczycielom o właściwych kompetencjach stopniowe przejmowanie (od roku 2010) prowadzenia zajęć muzycznych w tych klasach.

Warto zwrócić uwagę, że na niekorzystne działania reformatorów oświaty, dotyczące muzyki w szkole ogólnokształcącej, zareagowano również szeregiem badań ukazujących poziom umiejętności uczniów na różnym etapie kształcenia. Bardzo często właśnie edukacja wczesnoszkolna i nauczyciele byli poddawani takim diagnostycznym

224 A. Rakowski, *Wybrane wnioski dotyczące działalności Zespołu Ekspertów Polskiej Rady Muzycznej ds. Muzyki w Szkolnictwie*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2011, nr 2, s. 74.

225 Tamże, s. 12-75.

badaniom, mającym ukazywać rzeczywisty stan zagrożeń dla rozwoju muzycznego dziecka, spowodowany pozbawieniem najmłodszych opieki specjalisty w tej dziedzinie²²⁶. Dotyczy to przede wszystkim powracającego ustawicznie zagadnienia: diagnozy kompetencji dzieci podlegających nauczaniu muzyki przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej²²⁷. W wysuniętych wnioskach wskazywano na konieczność przerwania niekorzystnego trendu związanego z niską jakością wczesnoszkolnej edukacji muzycznej i podjęcia skutecznych działań wspierających proces uczenia się muzyki. Podkreślano, potwierdzoną wynikami badań, rolę kompetencji muzycznych nauczycieli – specjalistów, warunkujących skuteczność kształcenia muzycznego dzieci w tym wieku²²⁸.

Autorami wielu opracowań naukowych diagnozujących poziom wiedzy i umiejętności muzycznych uczniów na różnym etapie edukacyjnym są Andrzej Białkowski i Mirosław Grusiewicz. Dwa obszernie raporty z badań przeprowadzonych w 2006/2007 roku przez wspomnianych autorów ukazują strukturę i poziom kompetencji uczniów kończących szkołę podstawową i gimnazjum²²⁹. Zatrzymam się nad nimi nieco dłużej, gdyż stanowią one cenną wartość poznawczą dla badań nad edukacją. Tematycznie nawiązują do wcześniej wspomnianego raportu A. Rakowskiego *Podstawowe uwarunkowania dostępu dzieci i młodzieży do kultury muzycznej w Polsce* oraz do dwóch projektów edukacyjnych: pt. *Edukacja muzyczna w Polsce* (1990) przygotowanym na zlecenie Ministerstwa Kultury i Sztuki oraz *Kształcenie nauczycieli muzyki. Stan obecny i perspektywy* (1997), zamówionym przez Komitet Badań Naukowych. Przedstawione w omawianym sprawozdaniu dane: zarówno imponująca liczba badanych – 1687 uczniów

226 A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Lublin 2010, s. 247-248.

227 Badania takie podejmowały m.in. A. Weiner, B. Bonna.

228 B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz 2016, s. 90-95.

229 A. Białkowski, M. Grusiewicz, *Kompetencje muzyczne uczniów szkół podstawowych* [W:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego. Pedagogiczne rozważania i doświadczenia*, Łódź 2009, s. 175-189.

szkoły podstawowej i 1549 gimnazjalistów, jak i zakres problematyki nimi objętej, stanowią mocne podstawy do wysunięcia ważnych dla edukacji muzycznej wniosków. Na potrzeby tych badań ich autorzy skonstruowali testy, obejmujące wszystkie zagadnienia wynikające z założeń programowych przedmiotu. Przeprowadzone przy ich użyciu badania są rzetelną diagnozą stanu wiedzy i umiejętności muzycznych młodzieży, kończącej systematyczną edukację w tej dziedzinie. Ze względu na ważność poruszanej w nich problematyki, pokrótce scharakteryzuję zastosowane w nich narzędzia badawcze.

Absolwentów szkół podstawowych badano dwuczęściowym *Testem kompetencji muzycznych dla uczniów kończących szkołę podstawową*, obejmującym łącznie 80 itemów. Zadania części I tego narzędzia dotyczą: znajomości zapisu muzycznego, wybranych dzieł instrumentalnych i pieśni, znajomości instrumentów muzycznych klasycznej orkiestry symfonicznej oraz instrumentów ludowych, tańców, a także innych zagadnień z zakresu kultury muzycznej. Zadania w II części testu służyły zbadaniu umiejętności rozpoznania ze słuchu instrumentów muzycznych, utworów muzyki klasycznej i pieśni oraz polskich tańców narodowych.

Kontynuacją wcześniej opisanych badań, przeprowadzonych przez Andrzeja Białkowskiego i Mirosława Grusiewicza wśród absolwentów szkół podstawowych, są badania kompetencji muzycznych gimnazjalistów²³⁰. Ich podstawą był *Test kompetencji muzycznych dla uczniów kończących gimnazjum*, składający się ze 143 itemów. Zadania I części tego testu pozwalały na wykazanie się uczniów wiedzą muzyczną dotyczącą ważnych dzieł europejskiej kultury muzycznej, kompozytorów, historii, form, gatunków i stylów muzycznych, znajomością polskich tańców narodowych oraz tańców z różnych regionów świata, a także twórców i wykonawców muzyki rozrywkowej. Część II testu umożliwiała zbadanie umiejętności percepcyjnych uczniów kończących gimnazjum w zakresie: identyfikacji określonego stylu epoki, stylu

230 A. Białkowski, M. Grusiewicz, *Kompetencje muzyczne uczniów gimnazjum* [W:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego. Pedagogiczne rozważania i doświadczenia*, Łódź 2009, s. 191-208.

kompozytora, identyfikacji wybranych utworów muzycznych i nazwisk ich twórców, gatunków muzyki rozrywkowej, folkowej i etnicznej.

Szczegółowe wyniki przedstawione w tym raporcie przez badających ukazują obraz różnego typu braków w zakresie wiedzy i umiejętności uczniów. Mimo zdecydowanie ogólnie niezadowolających wyników badań, ich autorzy nieco wyżej ocenili umiejętności percepcyjne badanych niż poziom wiedzy muzycznej, zarówno uczniów szkół podstawowych, jak i gimnazjów. Niski poziom umiejętności ujawniono w zakresie posługiwania się zapisem muzycznym, zwłaszcza dotyczącym rytmu i metrum, które są niezbędne do aktywnego uprawiania muzyki.

Kolejne obszernie badania, przeprowadzone w roku szkolnym 2007/2008 przez Andrzeja Białkowskiego i Mirosława Grusiewicza, poświęcone są zainteresowaniom muzycznym młodzieży²³¹. Objęły one 1251 uczniów szkół podstawowych i 1000 gimnazjalistów kończących naukę. Koncentrowały się wokół takich zagadnień, jak: ogólna charakterystyka zainteresowań muzycznych uczniów kończących szkołę podstawową i gimnazjum, budżet czasu przeznaczanego przez nich na słuchanie muzyki, preferencje w zakresie form słuchania i czynnego uprawiania muzyki oraz innych form realizacji zainteresowań muzycznych. Przedstawione przez badających wnioski wskazują na to, że muzyka jest coraz częściej *jedynie tłem, a nie sferą świadomych, autonomicznych wyborów* młodzieży. Umiarkowanym optymizmem napawa ujawnione w badaniach, np. zainteresowanie młodzieży czynnym uprawianiem muzyki, grą na instrumentach klasycznych, które daje podstawę do dyskusji na temat zmian w dziedzinie edukacji muzycznej, związanych m.in. z koniecznością poszerzenia aktywności muzycznej w zespołach²³².

Bardzo cennym zbiorem danych mogących wspomagać myślenie o reformie i jej ocenę (konkretnie tej z 1999 roku) są badania przeprowadzone przez wspomnianych autorów, dotyczące opinii nauczy-

231 A. Białkowski, M. Grusiewicz, *Zainteresowania muzyczne i główne formy ich realizowania przez uczniów szkół podstawowych i gimnazjów*, „Wychowania Muzyczne w Szkole”, 2009, nr 3.

232 Tamże, s. 28.

cieli na temat skutków wprowadzonych wówczas reform, organizacji zajęć obowiązkowych, współpracy z instytucjami kulturotwórczymi, a także sytuacji zawodowej nauczyciela muzyki²³³. Ogólna ocena wyrażona przez nauczycieli dotycząca tej reformy była dość zróżnicowana, przeważnie jednak negatywna. Wiele osób wysuwało ciekawe propozycje, mogące prowadzić do pozytywnych zmian. Nauczyciele domagali się przede wszystkim zwiększenia liczby obowiązkowych godzin muzyki, w czym dostrzegali możliwość poprawy status quo w zakresie edukacji muzycznej. Optowali za wprowadzeniem specjalisty od muzyki nie tylko w edukacji wczesnoszkolnej, ale również w klasie zerowej oraz obowiązkowych zajęć z rytmiki, prowadzonych także przez specjalistę. Sugerowali też wprowadzenie dodatkowych zajęć muzycznych dla najbardziej uzdolnionych, naukę gry na profesjonalnych instrumentach, a także umożliwienie dzieciom i młodzieży, zwłaszcza zamieszkującym w miejscowościach oddalonych od centrów kultury, poszerzenia kontaktów z muzyką żywą.

Kolejny obszerny raport, opublikowany w 2011 roku na temat stanu muzyki polskiej²³⁴, obejmuje wszystkie aspekty polskiej kultury muzycznej. Na temat edukacji w szkolnictwie powszechnym wypowiada się w nim A. Białkowski. Jego zdaniem od wielu lat mamy do czynienia z *kryzysem tożsamości edukacji muzycznej, który wynika z inercji i zachowawczego myślenia*²³⁵, stanowiącego główną przeszkodę w dostosowywaniu polskiej edukacji do zmian, z jakimi mamy do czynienia we współczesnej kulturze. Autor zwraca uwagę na trzy zasadnicze grupy przyczyn trudnej sytuacji edukacji muzycznej w Polsce: brak spójnej polityki kulturalnej między resortem edukacji i kultury oraz *brak współpracy pomiędzy podmiotami i instytucjami działającymi w obszarze edukacji muzycznej*²³⁶. Uważa, że jedną z przyczyn

233 A. Białkowski, M. Grusiewicz, *Reforma szkolna i praktyka nauczania muzyki w opinii nauczycieli*, „Wychowania Muzyczne w Szkole”, 2010, nr 3.

234 J. Grotkowska, A. Chłopecki (red.), *Raport o stanie muzyki polskiej*, Warszawa 2011.

235 A. Białkowski, *Edukacja muzyczna. Problemy, wyzwania, kierunki rozwoju* [W:] J. Grotkowska, A. Chłopecki (red.), *Raport o stanie muzyki polskiej*, Warszawa 2011, s. 288-289.

236 Tamże, s. 290.

słabości polskiej edukacji muzycznej jest również niewystarczająca atrakcyjność zajęć muzycznych, polegająca na niewykorzystywaniu w procesie nauczania szerokiej gamy najnowszych technologii, atrakcyjnej dla współczesnej młodzieży²³⁷.

3.2. Problematyka powszechnej edukacji muzycznej w badaniach współczesnych pedagogów

3.2.1. Wybrane konferencje naukowe i serie wydawnicze

Trudna sytuacja muzyki w szkolnictwie powszechnym, a także pogłębiający się kryzys w polskiej kulturze, potwierdzony wspomnianymi raportami, stał się powodem ponownego ożywienia, od początku XXI wieku, badań naukowych z dziedziny edukacji estetycznej i publikowania ich wyników w sposób przemyślany i dobrze zorganizowany. Mam tu na myśli działalność specjalistycznie ukierunkowanych różnych środowisk naukowych, katedr czy wydziałów uniwersyteckich, podejmujących tematykę powszechnej edukacji muzycznej. Przejawem tej naukowej działalności stały się organizowane konferencje o zasięgu ogólnopolskim czy międzynarodowym, poświęcone szeroko pojętej tematyce edukacji estetycznej, w tym muzycznej. Proponowanie przez komitety naukowe konferencji aktualnych tematów i sugerowanie obszaru związanych z nimi dyskusji czy wystąpień, zachęca zainteresowanych do udziału w nich w celu przedstawiania wyników swoich badań czy opinii, a także umożliwia zapoznanie się z dorobkiem naukowym innych. W uczestnictwo w konferencjach włączają się zarówno osoby o uznanym statusie naukowym, jak i początkujący adepci pisarstwa naukowego. Podejmowanie dyskusji naukowych związanych z edukacją muzyczną jest w znacznej mierze oparte na analizowaniu, ciągłym poszukiwaniu optymalnych systemowych rozwiązań edukacyjnych, wysuwaniu propozycji dotyczących zarówno form organizacyjnych, jak i treści programowych przedmiotu we

237 Tamże.

współczesnej szkole. Często inicjatywy dotyczące określonej tematyki są inspirowane oddolnymi propozycjami czynnych nauczycieli, którzy napotykać na trudności wychowawcze związane z realizacją przedmiotu, czy też obserwując różnego typu ewidentne zaniedbania władz oświatowych, powodujące utrudnienia w ich realizacji, szukają własnych, twórczych rozwiązań. Udział w tych konferencjach i panelach naukowych daje zainteresowanym tymi zagadnieniami okazję do dzielenia się doświadczeniami, jak również do przedstawiania wyników własnych badań, które nierzadko prowadzone są na potrzeby awansów zawodowych młodej kadry naukowej.

Konferencje takie są organizowane od wielu lat m.in. na wydziałach pedagogicznych Akademii Muzycznych w Warszawie, Gdańsku, Łodzi, Wrocławiu, a także na uniwersytetach: w Krakowie, Kielcach, Rzeszowie, Lublinie, Bielsku-Białej i innych. Przyjęta formuła konferencji i przyjazna atmosfera jest okazją nie tylko do oficjalnych wystąpień oraz możliwości publikowania treści wystąpień w pokonferencyjnych recenzowanych wydawnictwach, ale także do wymiany bardziej osobistych doświadczeń, do zawiązywania się przyjaźni owocujących często długotrwałą współpracą naukową. Sprzyja temu m.in. wspólne konferencyjne biesiadowanie, a także część artystyczna – zwykle okolicznościowy koncert, najczęściej w wykonaniu studentów, będący wizytówką działalności artystycznej uczelni, czy wydziału goszczącego uczestników tych spotkań. Szerokie, panoramiczne otwarcie się organizatorów konferencji również na pokrewną tematykę, np. z dziedziny filozofii czy religii, jest powodem udziału w nich specjalistów także innych gałęzi nauki, co ewidentnie wzbogaca treści obrad i podnosi ich prestiż naukowy.

W ostatnich czasach szczególnego znaczenia nabrała tematyka przyszłości kultury i edukacji w bliższej i dalszej perspektywie, i te zagadnienia w jakimś stopniu zdominowały tematykę wielu organizowanych konferencji. Bogata i ciekawa tematyka organizowanych konferencji i licznych wystąpień ich uczestników, wymagałaby niekiedy szerszych opisów, jednak z konieczności ograniczę się tylko do zasygnalizowania wybranych zagadnień, zwłaszcza tych, które najbardziej korespondują z poruszoną w tej książce problematyką edukacyjną.

Szczególną rolę pełni w tym zakresie w ostatnich latach aktywność naukowo-konferencyjna Katedry Edukacji Artystycznej, Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Jest ona ukierunkowana na problematykę wychowania do szeroko rozumianego kontaktu ze sztuką: na tematykę przyszłości sztuki i wychowania estetycznego w XXI wieku. Zagadnienia te pojawiają się zarówno w teoretycznych rozważaniach dotyczących samej istoty sztuki czy jej właściwości wychowawczych, jak i problemów edukacyjnych przedmiotów artystycznych. Prezentowane stanowiska i dyskusje są często próbą poszukiwania czy ukazywania potrzeby i możliwości włączenia w proces dydaktyczny zdobywczy współczesnej technologii.

Tym zagadnieniom poświęcona była m.in. międzynarodowa konferencja pt. *Europejska tradycja wychowania estetycznego wobec liberalizmu kulturowego* (2008), a jej owocem jest pokonferencyjna publikacja pt. *Sztuka wobec zakresów człowieka liberalnego. Pedagogiczne rozważania i doświadczenia*²³⁸ (2009). Publikacja ta podejmuje zagadnienia dotyczące w ogóle sztuki, jednak sporo miejsca poświęca problematyce wychowania muzycznego. W trzynastu rozdziałach drugiej części książki, zatytułowanej: *Nowe perspektywy wolności w estetyce muzycznej a edukacja muzyczna dzieci i młodzieży*, poruszono wyłącznie zagadnienia dotyczące edukacji muzycznej, w tym trzy z nich dotyczą badań nad ciągle dyskutowaną edukacją wczesnoszkolną, ze względu na liczne zaniedbania w tej dziedzinie²³⁹.

Wymienię jeszcze m.in. dwie konferencje zasługujące na uwagę zorganizowane w Łodzi przez tę samą uczelnię, zatytułowane: *Funkcje i zadania szkoły XXI wieku w realizacji edukacji estetyczno-artystycznej. Teoria i praktyka w odniesieniu do przestrzeni: lokalnej,*

238 M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego*, Łódź 2009.

239 B. Bonna, *Efektywność edukacji muzycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym – relacja z badań* [W:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego*, Łódź 2009, s. 217-227. A. Weiner, *Rozwój dziecka a aktualna sytuacja wczesnej edukacji muzycznej* [W:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego*, Łódź 2009, s. 229-243; A. Łuczak, *Terapeutyczny aspekt działań muzycznych w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej* [W:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego*, Łódź 2009, s. 245-250.

regionalnej, wirtualnej (2010) oraz *Edukacja estetyczna w kulturze konwergencji* (2014). Owocem również tych konferencji są obszerne publikacje, obejmujące wystąpienia ich uczestników, pt.: *Szkoła XXI wieku – szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*²⁴⁰ (2011) czy *Sztuka i wychowanie w kulturze konwergencji. Wyzwoleni i zagubieni w sieci*²⁴¹ (2015), poruszające szeroki wachlarz problemów związanych z nowym spojrzeniem na ucznia, nauczyciela i przedmiot w obliczu wyzwań cywilizacyjnych. Publikacje dotyczą różnych rodzajów sztuki i problematyki szeroko rozumianego wychowania estetycznego, a sprawy dotyczące edukacji muzycznej znajdują tutaj również należyte miejsce, tym cenniejsze, że prezentowane są w postaci wyników z badań dotyczących: m.in. osobowości i profesjonalizmu nauczyciela muzyki, jego kompetencji informatycznych, zainteresowania młodzieży muzyką poważną, czy wpływu muzyki na rozwój biosocjokulturalny dzieci²⁴².

Innego typu działalność naukową prowadzi Akademia Muzyczna w Gdańsku. Ośrodkiem twórczych działań naukowców i treścią konferencji zorganizowanych przez tę uczelnię w latach 2012–2016 były dyskusje nad naukowym kształtem pedagogiki muzyki, jej cech, aksjologii i systematyki, której status naukowy, jako *autonomicznej dziedziny pedagogiki* jest często umniejszany czy wręcz podważany. Każda z tych konwencji w ramach wiodącej tematyki przybierała nieco inny profil, czym tłumaczy się wielkie zainteresowanie nimi osób reprezentujących różne środowiska naukowe i artystyczne. Różnorodność podejmowanej przez uczestników konferencji tematyki pozwalała widzieć wiele aspektów działalności naukowo-pedagogicznej związanej z muzyką. Owocem tych konferencji było wydanie sześciu obszernych monografii, poruszających m.in. problemy: teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego, ontologii pedagogiki muzyki, tradycji myśli pedagogicznej czy ide-

240 M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), *Szkoła XXI wieku szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Łódź 2011.

241 M. Zalewska-Pawlak, P. Soszyński (red.), *Sztuka i wychowanie w kulturze konwergencji. Wyzwoleni i zagubieni w sieci*, Łódź 2015.

242 Autorami wspomnianych artykułów są: M. Sasin, J. Szczeciński, J. Bartnik, K. Pleśniarska, E. Szubertowska, P. Soszyński J. Pawlicki.

ałów i wartości w nauczaniu muzyki. Trudno byłoby odnieść się do tych wszystkich gdańskich konferencji, które swym zasięgiem tematycznym dotyczą różnorodnych problemów edukacji muzycznej, dlatego skupię się tylko na wybranych zagadnieniach, które wydają się być najbardziej cenne dla podejmowanej w tej książce problematyki.

Pierwsza konwencja, zatytułowana: *Tożsamość pedagogiki muzyki*²⁴³, koncentrowała się wokół teoretycznych podstaw pedagogiki muzyki, jej implikacji aksjologicznych i psychologicznych, metodologii i dydaktyki, a także zróżnicowanych problemów badawczych obejmujących również pokrewną tematykę.

Tematem wiodącym II Konwencji były *Tradycje myśli pedagogicznej w nauczaniu muzyki*²⁴⁴. W wystąpieniach naukowych uczestników konferencji historycznym spojrzeniem objęto nauczanie muzyki od starożytności do czasów współczesnych. Przedstawione w drugiej części tej monografii zagadnienia pozwalają poznać charakter reform edukacyjnych w zakresie nauczania muzyki w Niemczech, Austrii i Korei Południowej, również w aspekcie historycznym. Trzecia część tej publikacji zawiera wyniki badań związanych z edukacją muzyczną. Dotyczą one m.in. rozwoju słuchu muzycznego w świetle współczesnych badań, możliwości zastosowania badań narracyjnych w pedagogice muzyki czy specyficznego wykorzystania działań percepcyjno-zabawowo-twórczych w przeciwdziałaniu wobec szkolnego stresu, które przedstawiono w różnych kontekstach: religijnym, filozoficznym, założeń estetycznych, na podstawie bogatej literatury, a także przeprowadzonych badań.

Trzecia konwencja dotyczyła teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego²⁴⁵. Choć w dużej mierze poruszano na niej problemy profesjonalnych środowisk muzycznych, to należy podkreślić, że ich wpływ na powszechną edukację muzyczną i kulturę

243 A. Michalski (red.), *Tożsamość pedagogiki muzyki*, tom I, *Pedagogika muzyki. Cechy – Aksjologia – Systematyka*, Gdańsk 2012.

244 A. Michalski (red.), *Tradycje myśli pedagogicznej w nauczaniu muzyki*, tom II, *Pedagogika muzyki. Cechy – Aksjologia – Systematyka*, Gdańsk 2013.

245 A. Michalski (red.), *Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego*, tom III, *Pedagogika muzyki. Cechy – Aksjologia – Systematyka*, Gdańsk 2014.

muzyczną społeczeństwa zawsze był, a także jest ogromny i nieunikniony. Doskonałym tego przykładem jest zawarty w tym tomie artykuł Beaty Michalak, w którym autorka ukazuje działania takich twórców oryginalnych koncepcji systemów pedagogicznych, jak Emila Jaques-Dalcroze'a, Zoltána Kodály'a czy Carla Orffa i ich zasługi dla rozwoju edukacji muzycznej, a także wskazuje na możliwość i konieczność obejmowania stworzonymi przez nich programami jak najszerszych rzesz społeczeństwa. Autorka artykułu zamieszcza ponadto interesujące relacje z działań edukacyjnych takich znanych kompozytorów, jak Dymitr Kabalewski, wieloletni działacz międzynarodowej organizacji związanej z edukacją muzyczną ISME (International Society for Music Education), członek zarządu tejże organizacji, twórca cennych utworów dla dzieci i oryginalnego programu edukacji muzycznej włączonego w rosyjskich szkołach w latach 70., który to program był efektem własnej twórczości kompozytora, a także osobistych jego doświadczeń wynikających z pracy z dziećmi w wieku szkolnym. Ukazana jest w tej publikacji również postać współczesnego kanadyjskiego kompozytora Raymonda Murraya Schafera – gorącego zwolennika tworzenia muzyki przez dzieci, autora wielu pomysłów edukacyjnych pobudzających ich inwencję twórczą oraz autora książek ukazujących jego własne doświadczenia pedagogiczne.

Niezwykle ważną postacią dla polskiej kultury muzycznej i edukacji, o której wspomina autorka, jest najwybitniejszy po Fryderyku Chopinie kompozytor – Karol Szymanowski. W pismach tego twórcy i pedagoga przewija się troska o stan edukacji i kultury muzycznej społeczeństwa. Znamienne jest to, że jego niewielka rozmiarem książka, *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*, opublikowana w 1930 roku, do dziś nie straciła swej aktualności. Punktem wyjścia do podjętych przez kompozytora w tej książce rozważań jest diagnoza niskiej kultury muzycznej społeczeństwa polskiego, będąca skutkiem marginalnego udziału edukacji muzycznej w kształceniu ogólnym²⁴⁶. Kompozytor podkreśla w niej

246 B. Michalak, *Kompozytorzy XX wieku a edukacja muzyczna. Wybrane przykłady* [W:] A. Michalski (red.), *Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego*, tom III, *Pedagogika muzyki. Cechy – Aksjologia – Systematyka*, Gdańsk 2014, s. 227-229.

przydatność szerokiej wiedzy muzycznej w kształceniu artystów muzyków, która nie może ograniczać się tylko do poznania tajników komponowania czy gry na instrumencie. Jest też zwolennikiem edukacji muzycznej obejmującej całe społeczeństwo, czego ilustracją są słowa zawarte we wspomnianej broszurze: *Spontaniczne wybuchy twórczości genialnych jednostek zgastyby jak płomień w bezpowietrznej przestrzeni, gdyby nie znalazły istotnego oddźwięku w głębokim zrozumieniu i umiłowaniu sztuki wśród najszerszych warstw ludności*²⁴⁷.

Piąta konwencja²⁴⁸, uwzględniająca w podtytule *ideały, wartości, pragmatykę*, w większości wystąpień referujących nawiązywała do wyników ich własnych badań. Obejmowała swym zasięgiem sprawy metodologiczne i praktyczne związane z realizacją wybranych form umuzykalnienia, ukazujące nowoczesne i prekursorskie rozwiązania z wykorzystaniem muzyki, np. w nauczaniu matematyki, a także szereg ciekawych badań związanych z tańcem i rytmiką.

Ukazany powyżej przegląd teorii, doświadczeń i wypowiedzi uczestników gdańskich konferencji stanowi poważny wkład ludzi zajmujących się nauką i sztuką w budowanie podstaw naukowych interesującej nas dziedziny, pedagogiki muzyki. Słuchanie wystąpień uczestników i moje uczestnictwo w bardzo wielu z nich utwierdziło mnie w przekonaniu o potrzebie organizowania ich i stwarzania okazji do naukowych dyskusji, ukazywania doświadczeń w różnych dziedzinach, służących ożywieniu naukowemu ludzi związanych ze sztuką i edukacją artystyczną.

Interesującą pozycją naukową ostatnich czasów, dotyczącą szeroko rozumianej problematyki edukacji muzycznej, na którą chciałybym zwrócić uwagę, jest seria monografii wydanych w latach 2008–2015 przez Uniwersytet Śląski w Katowicach.

Wartości w muzyce (red. Jadwiga Uchyla-Zroski) to wspólna nazwa siedmiu zróżnicowanych tematycznie tomów, z których każdy

247 Tamże, s. 232-235.

248 A. Michalski (red.), *Pedagogika muzyki, ideały, wartości, pragmatyka*, tom V, *Pedagogika muzyki. Cechy – Aksjologia – Systematyka*, Gdańsk 2016.

opatrzone jest podtytułem, określającym w ogólnych zarysach obszar prezentowanych w nim treści. Znaczenie dyskusji o wartościach i aktualne myślenie o nich w kontekście problematyki edukacyjnej, a zwłaszcza edukacji muzycznej, jest konieczne w czasach relatywizmu aksjologicznego przejawiającego się zróżnicowanymi postawami wobec sztuki, w tym również muzyki. Właśnie ten cykl otwiera niezwykle szerokie horyzonty podejmowania zarówno refleksji teoretycznej, jak i praktycznej działalności badawczej w zakresie edukacji artystycznej. Z różnorodności tematów przedstawianych w tej serii wynika, że wartości doszukiwać się można w różnym kontekście: istniejących już dzieł muzycznych, aktu ich tworzenia, interpretacji czy odbioru, a także możliwości powiązania tych zagadnień z różnymi dziedzinami sztuki: tradycyjnymi i nowoczesnymi. Trudno byłoby rozpatrywać zagadnienia zawarte w każdym z tych tomów, gdyż wiele z nich zasługuje na szczególną uwagę. Poświęcę nieco uwagi ogólnej charakterystyce monografii oraz wybranym pozycjom, w których znajdują odzwierciedlenie problemy współczesnej edukacji muzycznej.

W każdej monografii z tego cyklu wyodrębnić można trzy części. Pierwsza z nich zazwyczaj poświęcona jest refleksjom teoretycznym na temat wartości. Autorzy publikacji zamieszczonych w tej części monografii odnoszą się do źródła piękna i wartości w rozumieniu filozofów, do istoty i rozumienia piękna jako kategorii estetycznej, a także wskazują na niezwykle ważne dla wychowania znaczenie kontaktu z pięknem zawartym w sztuce. Poruszane są tu również zagadnienia związane z różnymi dziedzinami sztuki w kontekście twórczości, interpretacji czy odbioru, a także problemy różnego typu wykonawstwa muzycznego (solowego, zespołowego). Takie wieloaspektowe odniesienie do wartości świadczy nie tylko o bogactwie sztuki, ale także o szerokich możliwościach i konieczności wykorzystania kontaktu z nią w wychowaniu.

Trzecia część każdej ze wspomnianych monografii obejmuje zazwyczaj szerokie spektrum zagadnień dotyczących problematyki badawczej związanej z edukacją estetyczną, a w szczególności – z muzyczną. W tej części jest też miejsce na bardziej wysublimowaną

analizę miejsca tej sztuki w życiu i rozwoju osobowym dziecka. Tak duża pojemność tematyczna każdej pozycji daje możliwość prezentowania swoich opinii i postaw, zarówno autorom zainteresowanym stricte naukowym myśleniem, jak i tym, którym bliższa jest aktywność dydaktyczna czy społeczna.

Zwróć szczególną uwagę na tom II, zatytułowany *Wartości kształcące i kształtowane u studentów w toku edukacji szkoły wyższej*²⁴⁹. Autorzy zawartych w nim opracowań, obok refleksji teoretycznych na ten temat, prezentują wyniki własnych badań ważne z punktu widzenia poruszanej problematyki. Z treści zamieszczonych w tym tomie artykułów wyłania się niezwykle trafnie ujmowany przez ich autorów i jednocześnie rozumiany przez nich skomplikowany proces kształtowania sylwetki nauczyciela, a zwłaszcza nauczyciela muzyki. Obejmuje on nie tylko bardzo wydłużony, w stosunku do wykształcenia nauczyciela innej specjalności, czas zdobywania szeregu specjalistycznych umiejętności, zwłaszcza opanowania gry na instrumencie, ale także wymaga posiadania specyficznych zdolności i ustawicznej pracy nad ich rozwijaniem. Te umiejętności, opanowane nawet w wysokim stopniu, nie stanowią jeszcze o wartości tego nauczyciela, którego celem jest obdarowywanie wychowanka własnym bogactwem i dzielenie się nim z wychowankami.

Skomplikowaną i pełną zawilości drogę dochodzenia do zawodu nauczyciela muzyki ukazał niezwykle trafnie Rafał Ciesielski²⁵⁰. W zamieszczonym w tej monografii artykule wnikliwie przeanalizował poszczególne etapy zdobywania tej specjalizacji, wskazując w tej dziedzinie wiele niedomagań w całym systemie edukacji. Ukazał w labiryncie wartości, ucznia, kandydata na studia, studenta i absolwenta. W tej sytuacji, zdaniem autora, przyszedł nauczyciel, wobec narzucającego się modelu popkultury i wcześniej nabytych zainteresowań,

249 J. Uchyla-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. Wartości kształcące i kształtowane u studentów w toku edukacji szkoły wyższej*, tom 2, Katowice 2009.

250 R. Ciesielski, *Uczeń – kandydat na studia – student – absolwent edukacji muzycznej: postacie w labiryncie wartości. Szkic do profilu aksjologicznego* [W:] J. Uchyla-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. Wartości kształcące i kształtowane u studentów w toku edukacji szkoły wyższej*, tom 2, Katowice 2009, s. 24-33.

nie jest w stanie w czasie studiów zdobyć takich kompetencji, które pozwoliłyby mu na przededefiniowanie dotychczasowego infantylnego rozumienia muzyki wyłącznie jako rozrywki w dziedzinę muzyki rozumianej jako sztuka. Według autora artykułu w kształceniu wysokich kompetencji specjalisty – nauczyciela muzyki – uczelnie powinny stwarzać jak najwięcej takich sytuacji aksjologicznych, które będą pomagały studentom w rozpoznawaniu, akceptowaniu i przeżywaniu nabywanych treści.

Kontynuację tej tematyki podejmuje również kolejny, trzeci tom serii, ukazujący w zarysie *współczesne kierunki badań nad wartościami w muzyce*²⁵¹. Znalazły w nim odbicie bardzo zróżnicowane treści. W pierwszej jego części znajdujemy m.in. filozoficzne rozważania na temat *dialogu ducha ze zmysłowością*, rozważania na temat *nowości w muzyce* jako kategorii historycznej w kontekście dzieła wybitnego muzykologa Carla Dahlhaus, czy refleksji teoretycznych Krzysztofa Pendereckiego, zawartych w jego książce pt. *Labirynt czasów*, której myślą przewodnią jest relacja *między dziełem muzycznym a publicznością*. W tych wypowiedziach autor odnosi się krytycznie zarówno do pseudoawangardowości w muzyce, jak i do kultury masowej, która, zdaniem kompozytora, *nie ma swemu odbiorcy nic ciekawego do powiedzenia*²⁵².

W drugiej części tego tomu autorzy podejmują problematykę związaną z wykonawstwem muzycznym solowym i zespołowym, zaś w ostatniej – zagadnienia szeroko pojętego wychowania estetycznego, w tym muzycznego.

Czwarty tom *Wartości w muzyce* zajmuje się muzyką w środowisku społecznym rozumianym bardzo szeroko, z uwzględnieniem różnych kręgów środowiskowych. Oczywiście w tym tomie poruszane są przede wszystkim zagadnienia dotyczące szerzenia kultury muzycznej poprzez działalność zespołów muzycznych: chórów, orkiestr

251 J. Uchyła-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce*, tom 3, Katowice 2010.

252 M. Zaranowicz, *Dzieło i odbiorca w teoretycznej myśli muzycznej Krzysztofa Pendereckiego* [W:] J. Uchyła-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce*, tom 3, Katowice 2010, s. 82.

oraz ukazywane są ich osiągnięcia. W ostatniej, trzeciej części tomu ta społeczna działalność dotyczy w głównej mierze środowiska szkolnego dziecka, ale nie tylko. Warto w niej zwrócić uwagę na artykuł, w którym Sonia Kędzióra ukazała swoiste środowisko, jakim jest organizm człowieka i terapeutyczny wpływ muzyki na jego psychiczną i somatyczną sferę, w tym na znaczenie muzyki w okresie prenatalnym oraz podczas porodu, zarówno w odniesieniu do matki, jak i mającego urodzić się dziecka²⁵³.

Bardzo interesujący, godny uwagi jest tom piąty, zatytułowany: *Interpretacja w muzyce jako proces twórczy*, który przynosi ciekawe ujęcie tego niezwykle trudnego i nie do końca zdefiniowanego pojęcia, a także nie w pełni dającego się zbadać i naukowo ująć zjawiska interpretacji. Nadzwyczaj *pojemny* temat daje autorom zawartych w tym zbiorze artykułów nie tylko okazję do prezentowania problemu twórczej interpretacji z pozycji muzykologicznej, filozoficznej czy pedagogiczno-psychologicznej, ale także przedstawienia bardzo zróżnicowanych własnych, autorskich stanowisk w tej sprawie, często dyskusyjnych, do czego prowokuje i czemu sprzyja możliwość pojmowania interpretacji na wiele różnych sposobów²⁵⁴.

Szczególne zasługi i odmienne zadania do spełnienia w zakresie propagowania nauki należy przypisać wydawnictwu, które już ponad 60 lat służy ważnej sprawie – powszechnej edukacji muzycznej. Mam tu na myśli „Wychowanie Muzyczne”, czasopismo²⁵⁵, które od 1957 roku²⁵⁶ zajmuje się nieprzerwanie problemami edukacji i kultury muzycznej, przede wszystkim w kontekście działań szkoły powszechnej, a także innych instytucji oświatowo-kulturalnych oraz muzycznych inicjatyw społecznych. Jeśli przyjąć, że wydawnictwo to jest kontynuacją

253 S. Kędzióra, *Znaczenie muzyki w okresie prenatalnym* [W:] J. Uchyla-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. Muzyka w środowisku społecznym*, tom 4, Katowice 2012, s. 288-299.

254 J. Uchyla-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. Interpretacja jako proces twórczy*, tom 5, Katowice 2013.

255 http://www.wychmuz.pl/witamy-na-naszej-stronie_z_33.html, [dostęp: 31.08.2019].

256 Redaktorami naczelnymi czasopisma byli: w latach 1957–1977 – Adam Suzin; 1977–2000 – Ewa Hoffman-Lipska; 2000–2006 – Andrzej Białkowski. Od 2007 roku redaktorem czasopisma jest Mirosław Grusiewicz.

istniejącego od 1912 roku periodyku, ukazującego się pod różnymi, zmieniającymi się nazwami²⁵⁷, nawiązującego do podobnych treści, to jego ponadstuletnie istnienie podnosi jeszcze bardziej jego rangę i świadczy o zapotrzebowaniu społecznym na zawarte w nim treści. Zgodnie z tradycją sięgającą okresu międzywojennego, wydawnictwo to ukazuje się jako dwumiesięcznik, wydając pięć numerów w roku, z przerwą wakacyjną.

W czasopiśmie poruszany jest niezwykle szeroki wachlarz problemów, które są podejmowane zarówno przez naukowców, jak również przez praktykujących nauczycieli, którzy zazwyczaj z różnych względów nie uczestniczą we wspomnianych wcześniej konferencjach. Na łamach tego czasopisma mają oni odwagę dzielenia się swoimi osiągnięciami, proponując praktyczne rozwiązania w postaci sugerowanej tematyki zajęć, audycji muzycznych, scenariuszy uroczystości, a także mają możliwość korzystania z doświadczeń innych. Zmieniająca się w ciągu lat formuła tego periodyku obecnie zamyka się w obrębie względnie stałych dziesięciu działów, dotyczących m.in. kultury, teorii i badań, materiałów tematycznych, doniesień ze świata kultury, recenzji, kronik itp. Szczególnie ważne miejsce w tym czasopiśmie obecnie zajmuje problematyka nowych mediów oraz propozycje ich wykorzystania w praktyce edukacyjnej. Przebogata oferta tematyczna obejmuje w każdym numerze: artykuły publicystyczne, dydaktyczno-metodyczne, eseje, rozprawy i refleksje naukowe, wywiady, informacje, polemiki oraz recenzje książek i multimedialnych, a także niezwykle przydatny dodatek muzyczny z nutami przeznaczonymi do amatorskiego uprawiania muzyki. Uwzględniane są w nim różne stopnie trudności prezentowanych opracowań: wokalnych, wokально-instrumentalnych, różne rodzaje muzyki, różne treści, niektóre egzemplarze zaopatrzone są również w płyty. Niezwykle ważne jest również w epoce mediów wyjście naprzeciw oczekiwaniom czytelników i udostępnienie na stronie internetowej wszystkich numerów czasopisma od 2003 roku oraz nut piosenek, opracowań wokально-instrumentalnych i instrumentalnych,

257 „Muzyka i Śpiew” (1912–1931); „Muzyka w Szkole” (1929–1939), od 1938 roku „Nowa Muzyka w Szkole”; „Śpiew w Szkole” (1933–1939).

nagrań utworów muzycznych przeznaczonych do edukacji muzycznej dzieci i młodzieży; wybranych artykułów z zakresu edukacji muzycznej, a także relacji z wydarzeń organizowanych przez redakcję czasopisma. Istnieje też baza danych zawierająca skatalogowane wszystkie artykuły zamieszczone w czasopiśmie od 1957 roku oraz wszystkie materiały nutowe. Bazę można przeszukiwać według tytułów, autorów, słów kluczowych, działów czasopisma, formy artykułu oraz numeru czasopisma.

3.2.2. Wybrana problematyka prac habilitacyjnych i doktorskich

Mówiąc o publikacjach badawczych związanych z edukacją muzyczną i wszystkimi problemami jej dotyczącymi, nie sposób pominąć bardzo ważnej dziedziny pisarstwa naukowego, jaką stanowią prace doktorskie, a zwłaszcza habilitacyjne, prowadzące do uzyskiwania naukowych tytułów. Warto podkreślić, że nadawanie tytułów *naukowych* w dziedzinie artystycznej nie jest porównywalne z procedurami obowiązującymi w dziedzinie nauki. Podstawą tamtych jest znacząca działalność artystyczna, pozostałych – działalność naukowo-badawcza. Prace badawcze stanowiące podstawę do uzyskania awansów naukowych odpowiadają w pełni standardom naukowym. Oparte są na rzetelnych, nieraz bardzo długo trwających badaniach, prowadzonych z wykorzystaniem narzędzi psychometrycznych, analiz statystycznych, umożliwiających wysuwanie ciekawych wniosków czy na bieżąco weryfikujących (diagnostujących) stan wychowania i kultury muzycznej badanych. Prace te w sposób zdecydowany budują prestiż naukowy pedagogiki muzyki, przyczyniają się do tworzenia kadry naukowej wyższych uczelni kształcących nauczycieli muzyki w uniwersytetach, uczelniach pedagogicznych czy instytutach naukowych. W zróżnicowanej tematyce badawczej ich autorzy podejmują szeroko rozumianą problematykę edukacyjną, ukazują wartość i potrzebę kształcenia muzycznego dzieci i młodzieży dla ogólnego rozwoju człowieka. Coraz częściej prace te mają charakter interdyscyplinarny. Ich poziom

i uzyskane wyniki wskazują na konieczność usytuowania wychowania muzycznego – działalności wychowawczej, realizowanej w ramach tego przedmiotu nauki w powszechnym, obowiązujących wszystkich kształceniu, wśród ważnych przedmiotów szkolnych, a nie wśród przysłówiowych *michałków*. Niezwykle cennym rysem kilku przedstawionych poniżej prac jest spójność naukowa tych działań, przejawiająca się w możliwości porównywania wyników, wymiany naukowych myśli, kontynuowaniu i podejmowaniu ich w różnych odmianach i kontekstach.

Warto byłoby odnieść się do tego działu pisarstwa naukowego z należnym szacunkiem, omawiając wiele tego rodzaju prac w miarę szczegółowo, gdyż każda z nich prezentuje wysoką wartość naukowo-badawczą. Dokonany tu wybór tematyki wydaje się reprezentatywny dla badań nad wybranymi aspektami edukacji muzycznej, prowadzonymi w ostatnich kilkunastu latach.

Na początku poświęcę zatem nieco uwagi kilku z nich, które poruszały najczęściej najsłabszy punkt, piętę achillesową naszej kultury i edukacji – wczesnoszkolne wychowanie muzyczne. Tematyka badań, o których zamierzam wspomnieć, jest naukową odpowiedzią na niezwykle ważny pogląd sygnalizowany przez naukowe środowiska muzyczne, mówiący o tzw. krytycznym okresie w rozwoju potencjalnych zdolności muzycznych dziecka. Wiąże się to z niepokojącymi danymi docierającymi do świadomości badaczy od początku lat 90. XX wieku, a dotyczącymi poziomu realizacji tego przedmiotu w nauczaniu wczesnoszkolnym.

W ten nurt badań diagnostycznych nad stanem wczesnej edukacji muzycznej w Polsce wpisuje się praca habilitacyjna Agnieszki Weiner pt. *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*²⁵⁸, obroniona w 2011 roku na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. W książce,

258 A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Lublin 2010.

podlegającej naukowej ocenie, autorka rozpatrzyła problematykę w szerokim kontekście badań interdyscyplinarnych (pedagogiki – dydaktyki i pedeutologii, psychologii – psychologii rozwojowej, psychologii różnic indywidualnych, psychologii muzyki). Przedmiotem tych badań uczyniła kompetencje muzyczne uczniów klas trzecich, kończących etap zintegrowanego kształcenia wczesnoszkolnego, definiowane jako kompetencje wokalne i kompetencje percepcyjne, stworzyła i zanalizowała empirycznie wieloczynnikowy model kompetencji muzycznych, zastosowała szereg obiektywnych, rzetelnych narzędzi badawczych, m.in. *Test Kompetencji Wokalnych* Barbary Kamińskiej, *Test Zdolności Muzycznych* Arnolda Bentleya oraz własnego autorstwa *Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych*. Zastosowała też szereg narzędzi służących ocenie uzyskanych wyników: *Skalę Ocen Kompetencji Wokalnych* Barbary Kamińskiej, *Arkusze Zachowań Znamionujących Uzdolnienie Muzyczne* Agnieszki Weiner wypełniany przez wychowawców klas, oraz kwestionariusze (dla rodziców, dla nauczycieli), *Arkusze Środowiska Rodzinnego* Jana Konopnickiego i Michała Zięby do zbadania warunków ekonomicznych rodziny. W części empirycznej pracy autorka w kolejnych podrozdziałach przedstawiła wyniki badań nad autorskim modelem uwarunkowań kompetencji muzycznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym, wielowymiarowe zależności kompetencji muzycznych w obszarze edukacyjnym oraz podjęła próbę umiejscowienia wyników badań na tle rozwoju muzycznego człowieka. Podjęta przez autorkę wszechstronna analiza wzajemnych związków pomiędzy szeregiem zmiennych niezależnych z obszaru biopsychicznego, środowiska rodzinnego i dydaktycznego a zmienną zależną (kompetencjami muzycznymi) wykazała, że podstawową rolę w kształtowaniu kompetencji muzycznych ucznia odgrywa podejmowana przez niego aktywność muzyczna oraz poziom jego inteligencji ogólnej. Czynnikiem decydującym o kompetencjach muzycznych dzieci okazał się poziom formalnych kompetencji nauczyciela. Jednak z badań przeprowadzonych przez A. Weiner wynika, że nauczyciele podlegający badaniom nie są zainteresowani podniesieniem osobistych kwalifikacji dydaktyczno-muzycznych z prostego powodu:

poczucia samozadowolenia i błędnej świadomości o wystarczającym poziomie własnych kompetencji w tym zakresie. Jednak ujawnione w badaniach ujemne korelacje deklaracji nauczycielskich z wynikami osiągnięć muzycznych ich uczniów powinny skłaniać do wniosku, że istnieje absolutna konieczność, by od początku realizacji procesu kształcenia muzycznego w szkole zajęcia prowadził specjalista muzyki o wysokich kwalifikacjach (pedagogicznych, psychologicznych, muzycznych i badawczych)²⁵⁹.

Poszukiwanie nowych rozwiązań edukacyjnych zaowocowało podjęciem szeregu badań na poziomie doktoratu i habilitacji. Kilka z nich związanych jest z metodą nauczania muzyki E. E. Gordona.

W 2008 roku opublikowana została książka Macieja Kołodziejskiego pt. *Koncepcja E. E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*²⁶⁰, na podstawie której jej autor uzyskał doktorat na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim. Praca ta, w zamierzeniu autora, jest próbą wypełnienia luki w badaniach naukowych, ukazujących jednoznacznie efekty stosowania w praktyce koncepcji Gordona. Przedmiotem swoich badań uczynił on uzdolnienia i umiejętności muzyczne badanych uczniów, stymulowane przez celowe zabiegi koncepcyjne oparte na tradycyjnej metodzie wychowania muzycznego w szkolnictwie powszechnym oraz koncepcji Gordona. Celem praktycznym podjętych badań była m.in. weryfikacja założeń teorii uczenia się muzyki w kontekście rozwijanie uzdolnień muzycznych uczniów szkoły podstawowej rozpoczynających nowy etap nauki (I i IV klasa szkoły podstawowej)²⁶¹.

Problem główny badań jest pytaniem o istnienie i stopień wpływu sekwencyjnego wprowadzania motywów tonalnych i rytmicznych (według Gordona) na poziom zdolności i osiągnięć muzycznych uczniów klas I i IV szkoły podstawowej. Problematyka szczegółowa przedstawiona jest w postaci 6 pytań, które dotyczą m.in.: związku pomiędzy uzdolnieniami muzycznymi uczniów wspomnianych klas a poziomem ich osiągnięć muzycznych, istotności różnic w przyswa-

259 A. Weiner, *Kompetencje muzyczne...*, s. 323-331.

260 M. Kołodziejski, *Koncepcja E. E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Płock 2008.

261 Tamże, s. 109-110.

janiu motywów tonalnych i rytmicznych uczniów tychże klas, a także roli kultury muzycznej rodzin w kształtowaniu uzdolnień muzycznych swoich dzieci²⁶². Weryfikacji założeń metodologicznych badań służył trwający jeden rok eksperyment pedagogiczny, przeprowadzony wśród uczniów klas I i IV, wsparty metodą w działaniu (*action research*), sondaż diagnostyczny oraz studium indywidualnych przypadków. W badaniach wykorzystano 2 testy uzdolnień muzycznych Gordona (IMMA i MAP), a także 3 sprawdziany autorskie M. Kołodziejskiego: *Sprawdzian Umiejętności Muzycznych*, *Umiejętności Percepcyjnych* oraz *Umiejętności Wokalnych*²⁶³.

W podsumowaniu badań, odnosząc się do postawionych hipotez, autor zwrócił uwagę że metoda Gordona przyczynia się do *rozwoju zdolności muzycznych uczniów, do stymulowania wrodzonych predyspozycji, przyspieszania zmian rozwojowych w obrębie zdolności i osiągnięć przede wszystkim w młodszym wieku szkolnym*. Sekwencyjne wprowadzanie motywów tonalnych i rytmicznych *wpływa modyfikująco* na poziom zdolności muzycznych uczniów klasy I i osiągnięć muzycznych klas I i IV, lecz zależy od wielu czynników. Do najważniejszych zalicza autor nieformalne i formalne kierowanie muzyczne, kulturę muzyczną rodziny, odpowiednio dobrane metody treningu zewnętrznego, a także kompetentnego nauczyciela o wysokich umiejętnościach muzycznych, znającego prawidłą koncepcji Gordona²⁶⁴.

W problematykę przedstawionych badań wpisuje się również praca habilitacyjna Beaty Bonny²⁶⁵, stanowiąca podstawę do nadania stopnia naukowego doktora habilitowanego na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w 2016 roku. Bardzo obszerna pod względem objętości książka (licząca 749 stron), podbudowana bogatą literaturą stanowiącą teoretyczne podstawy podjętych badań, wnikliwa wielo-

262 Tamże, s. 110-111.

263 Tamże, s. 114-118.

264 Tamże, s. 221-215.

265 B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz 2016.

warstwowa problematyka, logiczna i przejrzysta metodologia, stanowi cenny dorobek naukowy dla tego obszaru tematyki. Również dokonany celowy i trafny wybór uczniów kończących edukację wczesnoszkolną podyktowany został przez autorkę badań faktem, iż jest to ostatni etap, na którym obserwuje się rozwój podstawowych zdolności muzycznych, a także krytyczny okres dla kształtowania się wielu kompetencji muzycznych. Zamierzeniem autorki było więc ukazanie nowych perspektyw badań nad edukacją, m.in. dokonanie porównań edukacji muzycznej prowadzonej przez pedagogów wczesnoszkolnych z nauczaniem specjalistów muzyków w zakresie kształtowania zdolności i kompetencji muzycznych uczniów, a także analiza rzadko branego pod uwagę w badaniach – stosunku uczniów do lekcji muzyki. Pionierskim przedsięwzięciem autorki jest włączenie w tok badań i ukazanie wpływu działań opartych na teorii uczenia się muzyki E. E. Gordona na kształtowanie się zdolności i kompetencji muzycznych uczniów w młodszym wieku szkolnym oraz modyfikowanie procesu uczenia się muzyki²⁶⁶.

Podstawę badań stanowią dwa problemy główne i szereg problemów szczegółowych. Pierwszy problem główny jest pytaniem o istnienie i jakość związku pomiędzy wybranymi czynnikami a poziomem zdolności i kompetencji muzycznych uczniów kończących edukację wczesnoszkolną. Obejmuje on dwa zakresy badań (z których wynika szczegółowa problematyka); pierwszy: charakterystykę wybranych uwarunkowań zdolności i kompetencji muzycznych uczniów (środowiska rodzinnego, kompetencji muzycznych nauczycieli, postawy uczniów względem lekcji muzyki i stosowanych form aktywności muzycznej, bazy dydaktycznej) i drugi: dotyczący zdolności i kompetencji muzycznych uczniów klas trzecich, związku między ich poziomem a wybranymi uwarunkowaniami, a także współzależności między zdolnościami i kompetencjami muzycznymi dzieci.

Drugi problem główny postawiony przez autorkę jest pytaniem o wpływ systemu działań opartych na teorii E. Gordona (potraktowany

266 Tamże, s. 262.

tu jako czynnik eksperymentalny) na poziom zdolności i kompetencji muzycznych badanych oraz na modyfikację procesu uczenia się muzyki. W zakresie tych badań podjęto próbę określenia wpływu działań eksperymentalnych na poziom zdolności i kompetencji muzycznych uczniów w młodszym wieku szkolnym oraz dynamikę ich rozwoju, a także zbadania wpływu wieku uczniów na zmiany dokonujące się we wspomnianych zdolnościach i kompetencjach muzycznych. Ostatni zakres badawczy związany z drugim problemem głównym dotyczy współzależności między zdolnościami i kompetencjami muzycznymi uczniów uczestniczących w eksperymencie, wpływu aktywności muzycznej środowiska rodzinnego, udziału uczniów w pozalekcyjnych zajęciach muzycznych, a także muzycznych zainteresowań na ich muzyczne zdolności i kompetencje. Każdy zakres badań rozpatrywany był poprzez rozwiązywanie łącznie 23 problemów szczegółowych²⁶⁷.

Do podstawowych narzędzi badawczych zastosowanych w pracy należą: kwestionariusze dla nauczycieli i rodziców uczniów klas I–III szkoły podstawowej; *Ankiety Sprawdzenia Wiedzy Muzycznej* uczniów klas trzecich szkoły podstawowej; nagrania, instrukcja i arkusze testu *Średnia Miara Słuchu Muzycznego Gordona*, badającego podstawowe zdolności muzyczne uczniów; nagrania, instrukcje i arkusze testów do diagnozowania percepcyjnych kompetencji uczniów, *Testy Znajomości Muzyki* E. E. Gordona; *Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych* A. Weiner, autorski *Sprawdzian Percepcyjnych Umiejętności Muzycznych*; nagranie, instrukcja i arkusz *Rejestru Gotowości Improwizacji Rytmicznej* E. E. Gordona; *skale ocen utworzone do ewaluacji wokalnych i improwizacyjnych umiejętności dzieci*²⁶⁸.

Tak bogate w problematykę badania zakończyła autorka wypracowaniem czterech grup wniosków dotyczących:

- wybranych uwarunkowań zdolności i kompetencji muzycznych uczniów;

267 Tamże, s. 271-279.

268 Tamże, s. 284-301.

- zdolności muzycznych i ich związku z wybranymi uwarunkowaniami;
- kompetencji muzycznych i ich związku z wybranymi uwarunkowaniami;
- poprawy jakości wczesnoszkolnej edukacji muzycznej²⁶⁹.

Paweł Trzos w książce habilitacyjnej pt. *Umiejętności audiacyjne uczniów na etapie edukacji wczesnoszkolnej*²⁷⁰, obok już wspomnianych osób, podejmuje również niezwykle ważną problematykę nauczania muzyki dzieci w pierwszych klasach szkoły podstawowej, jednak wyraźnie skoncentrowaną na teorii E. E. Gordona, a ściślej, na problematyce umiejętności dziecięcego audiowania. Praca stanowiła podstawę do nadania jej autorowi stopnia naukowego doktora habilitowanego w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy w 2019 roku.

Przedmiotem badań autora były umiejętności muzyczne dzieci na wczesnoszkolnym etapie nauczania, analizowane w kontekście rozwoju audiacji właściwej, zaś głównym celem badań było wyjaśnienie specyfiki wpływu oddziaływań opartych na strategii audiacyjnej na poziom stymulowania myślenia muzycznego dzieci, stanowiącego podstawę ich umiejętności muzycznych.

Cenne wydają się podjęte przez autora cele poznawcze i praktyczne badań, do których należą m.in. poznanie zasobu zdolności muzycznych polskich uczniów, rozumianego jako ich biopsychiczny potencjał do nauki muzyki, a także poznanie kultury muzyczno-edukacyjnej środowisk rodzinnych badanych uczniów. Spośród trzech celów praktycznych, wszystkie można uznać za niezwykle ważne ze względu na to, że uzyskane w wyniku przeprowadzonych badań dane mogą modyfikować dotychczasowy proces nauczania i uczenia się muzyki w edukacji wczesnoszkolnej, inspirować do podejmowania

269 Tamże, s. 650-657.

270 P. Trzos, *Umiejętności audiacyjne uczniów na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, Bydgoszcz 2018.

kolejnych prób badawczych nad rozwojem i weryfikacją teorii audiacji, a także prowadzić do intensyfikacji procesu uczenia się muzyki, będącego fundamentem nie tylko pozytywnych zmian rozwojowych ucznia, ale też podstawą kształtowania przez audiację standardów piękna w kontakcie ze sztuką i kulturą. Ważne też wydaje się, dzięki podjętym badaniom, wzbogacenie tradycyjnej praktyki edukacji muzycznej o elementy wspierające jej innowacyjność i skuteczność wywoływania pozytywnych zmian w rozwoju muzycznym ucznia²⁷¹.

Podstawę badań własnych autora stanowią dwa problemy główne, z których pierwszy jest pytaniem o *istotność wpływu pomiędzy sekwencyjnym stymulowaniem myślenia muzycznego dzieci a poziomem rozwiniętych umiejętności uczniów wynikających z audiacji właściwej na etapie edukacji wczesnoszkolnej*. Problem ten, obejmujący dwa zakresy pytań szczegółowych, w całości związany jest z prowadzonym przez autora trzy lata eksperymentem. Drugi problem główny jest pytaniem o *związki pomiędzy stanem środowiskowych uwarunkowań praktyki umuzykalniania badanych dzieci a ich wynikami w rozwoju umiejętności audiacyjnych*. Obok wspomnianego eksperymentu – podstawowej metody badań, zastosowano: testowanie, skalowanie, obserwację i wywiad, a jako narzędzia badawcze służyły przede wszystkim autorskie testy E. E. Gordona. Uzyskane wyniki poddane zostały analizom statystycznym i jakościowym²⁷².

Wśród wielu ciekawych wniosków wysuniętych z przeprowadzonych badań autor wskazuje m.in. na możliwość wykorzystania teorii audiacji jako nowatorskiej metody (niezależnie – lub obok innych sposobów) do rozwijania kreatywności wychowanków w aktualnej sytuacji istnienia wielu czynników hamujących i ograniczających skuteczność kształcenia muzycznego²⁷³.

Badania Barbary Kamińskiej dotyczyły jednej z podstawowych form aktywności muzycznej człowieka – śpiewu. W książce

271 Tamże, s. 108-109.

272 Tamże, s. 142-151.

273 Tamże, s. 430.

habilitacyjnej pt. *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*²⁷⁴ autorka przedstawiła przebieg i wyniki badań prowadzonych w grupie zróżnicowanej wiekowo: od 6. do 17. roku życia. Dokonała w nich przede wszystkim diagnozy i oceny poziomu (umiejętności) kompetencji wokalnych w różnych grupach wiekowych oraz podjęła próbę ustalenia tendencji rozwojowych. W kolejnych działaniach badawczych skoncentrowała się na analizie wybranych czynników warunkujących rozwój kompetencji wokalnych człowieka w okresie dzieciństwa. Ostatecznie skupiła się na związkach umiejętności wokalnych z niektórymi komponentami zdolności muzycznych, zwłaszcza z pamięcią melodyczną, słuchem harmonicznym i pamięcią rytmiczną, a także ze zdolnościami percepcyjnymi. Ponadto wszystkie te uwarunkowania przeanalizowała w poszczególnych grupach wiekowych, uwzględniając również płeć. Niezwykle ważne pytania problemowe, podobnie jak w przedstawionych wcześniej badaniach, dotyczyły znaczenia aktywności muzycznej środowiska rodzinnego badanych dla rozwoju muzycznego dziecka oraz roli edukacji muzycznej prowadzonej pod kierunkiem kompetentnego nauczyciela. W celu uzyskania odpowiedzi na pytania problemowe autorka zastosowała w badaniach: *Skalę ocen kompetencji wokalnych*, *Test zdolności muzycznych* Bentleya, *Test inteligencji muzycznej* Winga, *Arkusze oceny środowiska muzycznego i warunków rozwoju kompetencji wokalnych we wczesnym dzieciństwie*. Dla potwierdzenia słuszności podjętych badań i wysuniętych hipotez – autorka w końcowym rozdziale książki ukazała możliwości rozwijania kompetencji wokalnych dzieci w wieku szkolnym, porównując je z wynikami uczniów klasy „kodalyowskiej”, opartej na rozszerzonym programie śpiewu. Wykazała znaczące różnice między poziomem i dynamiką rozwoju kompetencji wokalnych uczestników badań prowadzonych przez autorkę w ramach badań własnych a wynikami osiągniętymi przez uczniów eksperymentalnej klasy. Należy podkreślić, że ten wynik, uzyskany dzięki przeprowadzonemu

274 B. Kamińska, *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Warszawa 1997.

eksperymentowi, stanowi niezwykle ważny i mocny argument przemawiający za właściwym traktowaniem przez władze oświatowe tego przedmiotu, na każdym poziomie nauczania, uznanie jego wagi w muzycznym, a także ogólnym rozwoju człowieka, już od najmłodszych lat²⁷⁵.

Zatrzymam się jeszcze nad badaniami dotyczącymi edukacji i kultury muzycznej młodzieży, które, w moim odczuciu podobnie jak wcześniejsze, przemawiają za potrzebą kontynuowania nauki *muzyki* w szkole do końca obowiązującej wszystkich edukacji, również na poziomie średnim. Badania prowadzone były w Bydgoszczy przez Elżbietę Szubertowską na potrzeby pracy doktorskiej i habilitacyjnej, z których te drugie były podjęte przez badającą, w tym samym środowisku co poprzednie, po szesnastu latach, m.in. w celu dokonania pewnych porównań.

Badania prowadzone w związku z przygotowaniem dysertacji doktorskiej, opublikowane w książce pt. *Muzyczna aktywność własna młodzieży a świadoma percepcja muzyki młodzieży szkół średnich*²⁷⁶, prowadzone były w 1984 roku wśród uczniów bydgoskich liceów ogólnokształcących z klas z wychowaniem muzycznym oraz młodzieży innych szkół średnich, która nie miała po ukończeniu podstawówki kontaktu z tym przedmiotem. W celu zbadania zdolności muzycznych uczniów zastosowano *Test Inteligencji Muzycznej* H. D. Winga, natomiast ich wiedzę i umiejętności percepcyjne sprawdzono *Testem Orientacji w Dziejach i Dorobku Kultury Muzycznej* Barbary Kamińskiej. Do zbadania poziomu aktywności muzycznej młodzieży (percepcyjnej, ekspresyjnej), wraz z wydzieloną specjalnie na potrzeby badań aktywnością intelektualną, zastosowano *Kwestionariusz Ankiety*. Uzyskane tą drogą dane umożliwiły również rozeznanie w aktywności muzycznej środowisk rodzinnych badanych, dały pogląd na stosunek młodzieży do przedmiotu *muzyka*, a także na jej zainteresowania.

Ponadto w celach badawczych stworzony został przez autorkę sprawdzian pt. *Współczesne życie muzyczne Bydgoszczy*, którego

275 Tamże, s. 175-176.

276 E. Szubertowska, *Muzyczna aktywność własna młodzieży a świadoma percepcja muzyki młodzieży szkół średnich*, Bydgoszcz 2002.

wyniki potraktowane były jako jeden ze wskaźników wspomnianej *aktywności intelektualnej młodzieży*. W wyniku obliczeń statystycznych wystąpił tu zdecydowanie najwyższy współczynnik korelacji między samodzielną aktywnością poznawczą młodzieży a wiedzą o muzyce, co uznane zostało za pozytywny przejaw jej aktywnego uczestnictwa w kulturze.

W 2000 roku E. Szubertowska przeprowadziła badania w tym samym środowisku bydgoskim w liceach ogólnokształcących w momencie likwidowania w tych szkołach przedmiotu muzyka. Badania i opublikowana książka pt. *Edukacja a kultura muzyczna młodzieży*²⁷⁷ były podstawą otwarcia przewodu habilitacyjnego i jego sfinalizowania w 2007 roku w Uniwersytecie Warszawskim na Wydziale Pedagogiki.

Celem badań przedstawionych w książce była *diagnoza kultury muzycznej młodzieży ze szczególnym uwypukleniem w niej stosunku do wartościowej muzyki, tzw. muzyki poważnej, jej miejsca w życiu i pełnionych funkcji*. Problematyka badań obejmowała trzy podstawowe obszary: środowisko, jako źródło zainteresowań młodzieży, warunki i efekty działalności szkoły w zakresie budzenia i rozwijania zainteresowania muzyką poważną oraz miejsce i funkcje tej muzyki w życiu osobistym badanych²⁷⁸. W tych badaniach wykorzystano również, tak jak w poprzednich, m.in. dwie części *Testu Orientacji w Dziejach i Dorobku Kultury Muzycznej* Barbary Kamińskiej (TODiDKM), co umożliwiło porównanie poziomu umiejętności percepcyjnych i wiedzy muzycznej w obydwu badaniach. Natomiast *ankieta przeznaczona dla uczniów i nauczycieli*, która w wielu punktach nawiązywała do badań wcześniejszych (z 1984 roku), umożliwiła również porównanie wyników w zakresie aktywności i zainteresowań młodzieży.

Obok wielu poruszonych w książce zagadnień związanych z edukacją i kulturą muzyczną młodzieży zamierzam odnieść się do dwóch: postawy uczniów względem przedmiotu *muzyka* oraz do roli środowiska w ich zainteresowaniach. W pierwszym przypadku pytanie

277 E. Szubertowska, *Edukacja a kultura muzyczna młodzieży*, Bydgoszcz 2003.

278 Tamże, s. 120-121.

ankietowe skierowane do uczniów dawało im możliwość ustosunkowania się do istniejącej (lub proponowanej przez nich) formy organizacyjnej przedmiotu, do stosowanych w jej ramach form aktywności muzycznej oraz do rodzaju słuchanej na lekcjach muzyki. Najciekawsze wypowiedzi (postulaty młodzieży) z tego zakresu dotyczą dwóch zagadnień: stosunku badanych do stosowanych w ramach przedmiotu form aktywności i do rodzaju słuchanej na lekcjach muzyki. Jak można się było spodziewać, nie było wśród uczniów takich, którzy chcieliby słuchać na lekcjach tylko muzyki poważnej, to pocieszający jest fakt, że obu rodzajów muzyki – rozrywkowej i poważnej chciałoby słuchać na lekcjach prawie połowa badanych (48,42%). Również optymizmem napawa fakt, że 36,47% chciałoby uczyć się w ramach tych lekcji gry na instrumencie, 32,7% – dyskutować na tematy muzyczne, 28,3% – chciałoby więcej śpiewać i tyleż samo uczestniczyć w organizowanych przez szkołę wyjściach na koncerty muzyki poważnej i do opery, czyli podejmować różne formy aktywności muzycznej. Wyniki badań testem *Percepcji* osób pozytywnie i negatywnie nastawionych do *muzyki* w szkole wskazują na istotne znaczenie przychylniej postawy uczniów względem przedmiotu w rozumieniu i przyswajaniu przez nich muzyki²⁷⁹.

Ciekawe wydaje się porównanie wybranych wyników z badań prowadzonych w 1984 i 2000 roku ze względu na występujący w obydwu badaniach problem *własnej aktywności muzycznej* młodzieży podejmowanej w ramach wolnego czasu, zawarty w postaci równobrzmiącego pytania ankietowego. W badaniach z 1984 roku uczestnictwo w chórze najwyższej korelowało (na poziomie 1%) z wynikami wiedzy i percepcji muzyki badanymi testem B. Kamińskiej, co wskazuje na duży udział tej aktywności w rozwoju, zwłaszcza percepcji i zainteresowań młodzieży. Uczestnictwo to w dużej mierze w tamtych badaniach inicjowane było przez szkołę, natomiast w drugich badaniach (z 2000 roku) nastąpił drastyczny spadek aktywności chóralnej młodzieży. W porównaniu osób legitymujących się wcześniejszym doświadczeniem w tym zakresie różnica ta wynosi blisko 26 punktów

279 Tamże, s. 158-174.

procentowych, a w aktualnym uczestnictwie jest to różnica około 16 punktów procentowych. Natomiast wyniki *analizy korespondencji* wykazały, że najcenniejszymi źródłami różnorakiej aktywności muzycznej młodzieży są ich środowiska rodzinne i rówieśnicze, w których wspólnie śpiewają, słuchają muzyki, uczestniczą w koncertach²⁸⁰.

Jeszcze jedna zaproponowana przeze mnie pozycja wpisuje się wyraźnie w ogólną problematykę niniejszej książki. Mam tu na myśli pracę doktorską Piotra Soszyńskiego pt. *Kompetencje informatyczne nauczycieli muzyki. Stan postulowany a rzeczywisty*²⁸¹. Jej niekwestionowana wartość polega na ukazaniu rzeczywistego zastosowania wiedzy i umiejętności z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnej w procesie dydaktycznym przez nauczycieli muzyki, a także ustaleniu źródeł (przyczyn) ich niedostatecznego wykorzystywania. Równie ważnym zagadnieniem, z punktu widzenia podjętych w tej książce rozważań, jest ukazanie (w świetle dokumentów) postulowanego stanu kompetencji informatycznych nauczycieli muzyki, a także możliwość ich rozwijania w regionie łódzkim, gdzie prowadzono badania.

Problematykę swoich badań autor oparł na precyzyjnie sformułowanej definicji kompetencji informatycznych nauczyciela, określając je jako: »*harmonijną kompozycję*« *wiedzy informatycznej, umiejętności sprawnego posługiwania się nią oraz odpowiedzialnego działania, czyli wykorzystywania w sytuacjach dydaktycznych*²⁸². Badania wykazały, że wszyscy badani nauczyciele przyznają się do posiadania dwóch składników zdefiniowanej wyżej kompetencji: *wiedzy i umiejętności*, natomiast jedna czwarta z nich nie wykorzystuje tych umiejętności w pracy dydaktycznej. Ten trzeci element kompetencji: odpowiedzialne działanie, czyli świadomość potrzeby i konsekwencji takiego zachowania oraz przyjmowanie na siebie odpowiedzialności za nie, nie jest w pełni udziałem absolwenta studiów nauczycielskich, czyli że szerzej rozumiane kompetencje nie są powszechnym efektem

280 Tamże, s. 154-155.

281 P. Soszyński, *Kompetencje informatyczne nauczycieli muzyki. Stan postulowany a rzeczywisty*, Łódź 2014.

282 Tamże, s. 48.

wykształcenia nauczyciela. Zdobyta na studiach wiedza i umiejętności stanowią *podstawę kompetencji*, które określa się tylko jako kwalifikacje. Jedyną sytuacją pedagogiczną, sprawdzającą nabyte *kwalifikacje* przez ich demonstrowanie i wyposażającą w elementarne doświadczenia, są praktyki pedagogiczne²⁸³. W tej sytuacji autor postuluje konieczność umieszczenia w programie studiów nauczycielskich przedmiotu traktującego o zastosowaniach technologii informatycznej w dydaktyce muzyki przed podjęciem praktyki, w tym celu, by *przekształcenie kwalifikacji w kompetencje następowało po procesie kształtowania samych kwalifikacji*, by poznanie narzędzi poprzedziło ich odpowiedzialne wykorzystywanie²⁸⁴.

Niezwykle ważna i wręcz niezbędna jest ta część pracy, która ukazuje sposoby wykorzystywania technologii informatycznej w różnych sytuacjach dydaktycznych. Wskazuje na możliwości zaradzenia trudnościom ujawnionym w badaniach, z jakimi spotykają się nauczyciele w codziennej pracy, a także ukazuje braki w specjalistycznym przygotowaniu nauczycieli muzyki w tej dziedzinie²⁸⁵.

3.2.3. Działalność badawcza studentów i absolwentów kierunków pedagogicznych – możliwości i potrzeby

Przedstawiony powyżej materiał dotyczy badań publikowanych w wybranych naukowych opracowaniach, ukazujących podstawy edukacji muzycznej w różnych jej zakresach. Jednak mówiąc o badaniach naukowych, należałoby uwzględnić dwa zasadnicze, dopełniające się poziomy odniesienia do tego zagadnienia. Obok przedstawionego wyżej, z konieczności wybiórczo, pisarstwa i badań naukowych prowadzonych przez naukowców i rozwijającą się młodą kadrę w uczelniach kształcących nauczycieli, należy uwzględnić w tym działaniu także studentów piszących prace magisterskie. Jakkolwiek

283 Tamże, s. 264-265.

284 Tamże, s. 267.

285 Tamże, s. 269-275.

waga tych zagadnień jest różna, to cel wydaje się wspólny: wspomaganie koncepcji, rozwiązań, twórczych działań na rzecz kultury muzycznej młodzieży. Badania prowadzone przez praktyków, studiujących nauczycieli, monitorujących wyniki swoich oddziaływań powinny dotyczyć np. skuteczności stosowanych metod i zdobytymi tą drogą doświadczeniami wspomagać nie tylko własne, innowacyjne myślenie na temat edukacji muzycznej. By jednak mogły tym celom służyć, by wysnute wnioski były uczciwe, sensowne i wiarygodne, muszą być poprawne pod względem metodologicznym.

Nawiązując do zaleceń wspomnianej wcześniej, istniejącej przy ISME, międzynarodowej komisji, podobne myślenie zauważamy u Stanisława Palki²⁸⁶. Proponuje on podejmowanie w pracach magisterskich problemów teoretyczno-praktycznych, których rozwiązywanie służy wzbogacaniu wiedzy teoretycznej i wspomaganie praktyki wychowawczej nauczyciela. Słusznie zwraca uwagę na konieczność twórczego wiązania badań pedagogicznych z praktyką szkolną i na liczne uwarunkowania tego procesu²⁸⁷. Absolwent kierunku *edukacja muzyczna*, chcący podjąć pracę jako nauczyciel, powinien wykorzystać doświadczenia zdobyte podczas badań związanych z przygotowaniem pracy magisterskiej, by później wcielić je w życie, korzystać z narzędzi, które służyły do przeprowadzenia badań, poszerzyć teoretyczną wiedzę na dany temat. Jest to możliwe tylko wtedy, jeśli tematyka pracy będzie wiązała się ze specjalnością, w której student zdobył kwalifikacje.

Według S. Palki szczególną rolę ma do odegrania w tym zakresie czynny nauczyciel (np. studiujący na kierunkach niestacjonarnych), przyjmujący rolę badacza. Ma on tę przewagę nad cenionymi profesjonalistami skupionymi zwykle w środowiskach akademickich, że ma na co dzień kontakt z pracą w szkole i dzięki praktycznemu doświadczeniu umie tę szkolną rzeczywistość *opisywać, diagnozować, wyjaśniać, rozumieć i interpretować*. Wyniki takich badań, niezależnie od korzyści poznawczych dla przedmiotu w ogóle czy dla prowadzącego

286 S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, s. 30.

287 Tamże, s. 125-139.

badania, mogą być także cennym źródłem inspiracji w podejmowaniu badań pedagogicznych przez inne osoby²⁸⁸. Jednak zasadnicza trudność w prowadzeniu wartościowych i poprawnych metodologicznie prac naukowych polega na braku w wielu uczelniach promotorów wykazujących *podwójne kompetencje*, czyli znających metodologię badań pedagogicznych i właściwości przedmiotu, którego dotyczą badania²⁸⁹. Skutkuje to najczęściej nieudanymi pracami, które ze względu na błędy metodologiczne nie mogą być podstawą do wysuwania wiarygodnych wniosków, albo podejmowaniem takich tematów, które nie wnoszą niczego do praktyki pedagogicznej nauczyciela muzyki. Zdarza się to zwłaszcza w pracach pisanych pod kierunkiem profesorów o specjalnościach artystycznych, czynnych muzyków, którzy zainteresowani są najczęściej tematyką związaną np. z analizą utworów lub opisem twórczości wybranych kompozytorów, a brakuje im doświadczeń w zakresie powszechnej edukacji muzycznej w szkołach ogólnokształcących. Z całym szacunkiem dla ich artystycznych osiągnięć muszą stwierdzić, że prowadzone przez nich prace właśnie do tej grupy nieprzydatnych najczęściej należą. Rzadko zdarzają się wśród artystów osoby o wysokich kompetencjach, również naukowych, mogące wnieść swoje doświadczenia badawcze w rozwój pedagogiki muzyki. W prowadzonych przez nich pracach często wyczuwa się brak doświadczeń promotora w naukowym myśleniu. Jest też oczywiste, że osoba, która nie ma własnych doświadczeń w dziedzinie badań i pisarstwa naukowego, nie jest w stanie jako recenzent należycie ocenić, czy docenić, wkładu pracy piszącego, a jako promotor, skutecznie pokierować badaniami. Niezwykle istotna jest tu krytyczna ocena własnych możliwości promotora w tym zakresie i poczucie odpowiedzialności za podjęte zadanie.

Do często podejmowanych tematów prac magisterskich, niemających związku z praktyką pedagogiczną nauczyciela muzyki, należą te, które pisane są na temat zanikających lub nieistniejących

288 Tamże, s. 132.

289 Mówię to z całą odpowiedzialnością jako promotor około 300 prac i recenzent jeszcze większej ich liczby. W obecnym systemie kształcenia nauczycieli nie można liczyć na poprawę tej sytuacji bez wprowadzenia stosownych uregulowań.

już chórów czy zespołów muzycznych. Z mojej długoletniej praktyki pedagogicznej wynika, że sięgają po nie studenci mało ambitni i niezbyt pracowici, którzy upatrują w tych tematach możliwość szybkiego napisania pracy. Często te prace są opatrywane dużą ilością zdjęć, programów występów tych zespołów, spisem członków, co znacznie powiększa rozmiary pracy.

Z przykrością natomiast muszę stwierdzić, że coraz rzadziej zdarzają się studenci obdarzeni talentem badawczym (naukowym, poszukującym), którzy mają jakieś bliżej sprecyzowane zainteresowania, czy nawet propozycje badań. Niekiedy przychodzą do promotora z gotowymi propozycjami tematów, które mają poprawne, czy nawet naukowe brzmienie, ale z różnych powodów nie mogą być podstawą badań związanych z pisaniem pracy magisterskiej. Przebijają z nich brak wyobraźni badawczej, a także często – podstawowej wiedzy metodologicznej. Do takich tematów należą te, które zawierają słowo *wpływ* czy *rozwój*, gdyż możliwość rozwiązania tego typu problemów na etapie badań magisterskich jest znikoma, czy wręcz niemożliwa. Pełne rozwiązanie niewielkiego zadania badawczego daje więcej satysfakcji studentowi i promotorowi, niż walka z niemożliwym, w tym przypadku często kończąca się jedynie połowicznym rozwiązaniem. Na ogół prace pod takim właśnie tytułem są obarczone różnymi błędami metodologicznymi. Jednym z podstawowych jest stawianie hipotez o zaistnieniu tegoż *wpływu* lub jego braku, które w takich badaniach nie dają się zweryfikować ściśle naukowo. W badaniach związanych z edukacją trudno mówić o *wpływie*, ponieważ rozwój jakiejś cechy, zdolności czy umiejętności, które można uważać za wynik, efekt tego wpływu, wiąże się na ogół z długotrwałym działaniem wychowawczym. Wyniki te nie są najczęściej możliwe do zaobserwowania w krótkim czasie przeznaczonym na pisanie pracy magisterskiej, a tym bardziej licencjackiej. Prawidłowa weryfikacja hipotez w badaniach pedagogicznych powinna wiązać się z przeprowadzeniem badań wstępnych, poprzedzających wprowadzenie czynnika uznanego za zmienną modyfikującą działania pedagogiczne (czynnik wpływu), z zastosowaniem standaryzowanych narzędzi, a następnie, bardzo często, z przeprowadzeniem skompli-

kowanych obliczeń statystycznych, pozwalających zmierzyć zakres tego wpływu, czy zmian zaistniałych w badanym obiekcie (w związku z działaniem włączonego do badań czynnika). Ponadto w krótkim czasie przeznaczonym na realizację projektu badawczego nie można ograniczyć udziału różnego rodzaju czynników ubocznych (zmiennych interweniujących), niemożliwych do zbadania, które w ostateczności prowadzą do zniekształcenia uzyskanych wyników. W pracach tego typu najczęściej *dostosowuje się* problematykę do postawionych hipotez, do wyniku, który chcemy uzyskać, a który nie jest w rezultacie wynikiem badań, lecz wytworem własnej fantazji piszącego²⁹⁰. Dość często panuje w takich badaniach rażąca niespójność pomiędzy tematem a problemem głównym i problemami szczegółowymi, a także doborem metod i narzędzi.

Prawdziwy naukowiec, podejmujący się kierowania pracą magisterską, powinien dysponować propozycjami, wskazującymi obszary badawcze praktyczne dla piszącego, a jednocześnie przydatne w późniejszej jego praktyce nauczycielskiej. Można studentowi zaproponować np:

- badanie skuteczności stosowanych w praktyce wybranych systemów nauczania;
- analizę treści wybranych programów czy podręczników pod kątem ich przydatności praktycznej czy metodycznej;
- badanie poziomu wiedzy i umiejętności muzycznych uczniów kończących kolejne etapy edukacji ogólnokształcącej;
- badanie poziomu muzycznej dojrzałości szkolnej absolwentów przedszkoli;
- badanie zdolności muzycznych (np. uczestników pozaszkolnych zajęć muzycznych) lub osób uzdolnionych w innym kierunku (np. plastycznym, matematycznym);

290 W internecie znalazłam kilka takich prac. Przeczytałam je i jestem zdziwiona, że zostały tam umieszczone, ponieważ zawierają istotne błędy metodologiczne (jeśli w ogóle może być tu mowa o metodologii). Zastanawiam się, czy podpisani pod nimi promotorzy uznali je za wzór do naśladowania, czy antywzór. W moim odczuciu jest to drugie.

- badanie zainteresowań muzycznych różnych osób (grup społecznych – uczniów różnych środowisk, w różnym wieku, studentów różnych kierunków czy specjalności);
- badanie zainteresowania różnymi wydarzeniami w kulturze muzycznej, życiem muzycznym swojego środowiska;
- badanie aktywności muzycznej osób reprezentujących wybrane środowiska (grupy społeczne, uczniów, studentów, emerytów);
- badanie zainteresowań i preferencji muzycznych osób reprezentujących różne środowiska (np. wiejskie);
- badanie funkcjonowania tradycji folklorystycznych w regionie;
- zainteresowanie dzieci czy młodzieży festiwalami muzycznymi, konkursami, ich laureatami.

Szereg tych tematów można realizować np. w różnych regionach naszego kraju, co zwielaokrotnia możliwość ich wykorzystania, a także porównania uzyskanych wyników. Mogą też piszący proponować własne tematy, jednak za ich poprawność i możliwość rozwiązania bierze odpowiedzialność promotor.

Wydaje się niezwykle cenne wykorzystanie zainteresowań bardziej zdolnych studentów technologią informatyczną. Przy wielkiej różnorodności tych środków można np. zastosować je w badaniach związanych z pracą magisterską. Staje się to coraz bardziej realne w sytuacji zwiększającego się stopniowo zainteresowania tą technologią również wśród nauczycieli muzyki w szkolnictwie powszechnym²⁹¹. Zamieszczane w czasopismach pedagogicznych propozycje takich badań i ukazane wyniki²⁹² mogą być cenną inspiracją dla piszących. Poza tym znane na całym świecie testy zdolności czy umiejętności mu-

291 P. Soszyński, *Kompetencje informatyczne...*, s. 214.

292 B. Panasiuk, *Multimedialne programy komputerowe w zapoznawaniu uczniów z literaturą muzyczną*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2005, nr 4, s. 34-46; S. Juszczyk, *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Katowice 2000, s. 60-62.

zycznych, np. E. E. Gordona czy D. Winga, przystosowane do badań w polskich szkołach uczynią badania nie tylko ciekawszymi, ale także bardziej rzetelnymi. Wspomniane narzędzia czy interesujące własne sprawdziany zastosowane w metodologicznie poprawnych pracach mogłyby być nie tylko z sensem wykorzystane w procesie nauczania, ale także w tym, co w pedagogice określa się mianem metodycznej twórczości nauczyciela, czyli przede wszystkim powinny stanowić impuls do poczynienia zmian – szukania sposobów podejmowania działań rozbudzających zainteresowania muzyczne ucznia, a tym samym przyczyniających się do jego rozwoju muzycznego.

ROZDZIAŁ IV

EDUKACJA MUZYCZNA I KULTURA SPOŁECZEŃSTWA WOBEC PRZEMIAN CYWILIZACYJNYCH²⁹³

Przyglądając się przedstawionym w książce zmianom dokonującym się w edukacji muzycznej na przestrzeni wieków, możemy postawić pytanie: co, kiedy i w jakim stopniu decydowało o jej kształcie, treściach i jej miejscu w wychowaniu? Nietrudno zauważyć, że struktury, programy, a zwłaszcza przekazywane treści, miały często związek z sytuacją polityczną kraju, były uwarunkowane historycznie, ekonomicznie, natrafiały na wojny, niewolę narodową, na zastany poziom kultury i cywilizacji, wreszcie na poziom rozwoju różnych gałęzi gospodarki, który decydował o zamożności kraju. Zmienne losy edukacji muzycznej w różnych okresach historycznych uzależnione były ponadto od (nie zawsze jasno sprecyzowanych czy uzasadnionych) decyzji władz oświatowych, uznających ważność tej dziedziny wychowania lub ją lekceważących.

W okresie zaborów, kiedy nie było Polski na mapie, wobec niebezpieczeństwa germanizacji i rusyfikacji, zadaniem edukacji muzycznej było pielęgnować polską mowę i kulturę poprzez śpiew w języku ojczystym. Ratunkiem dla zaniedbanej edukacji były skuteczne i odważne posunięcia organizacyjne w tej dziedzinie ze strony świątłych pedagogów. Takim czytelnym przykładem walki o zachowanie języka była m.in. działalność ks. Wacława Sierakowskiego, który za-

293 Ten rozdział mojego autorstwa został opublikowany z pewnymi zmianami w monografii zbiorowej pt. *Konteksty kultury i edukacji muzycznej*, E. Parkita, A. Parkita, J. Szejnabis-Zdyb (red.), Kielce 2020, s. 51-58.

kładając w Krakowie w 1780 roku szkołę śpiewu, umożliwił pobieranie w niej nauki przez młodzież z całego kraju. W podręczniku pt. *O narodowym języku* pisał: *żeby z muzyki odnosić pożytki, trzeba jej w narodowym języku doświadczać, [...] bo Polaków jest istotnym interesem i punktem honoru własny język do doskonałości doprowadzić*²⁹⁴.

Widocznym krokiem zmierzającym do poprawy tej sytuacji były również mądre decyzje Komisji Edukacji Narodowej, które doprowadziły do uzdrowienia przedmiotu. Dokonano tego dzięki odkryciu czy zauważeniu roli nauczyciela, postawieniu na jego wysokie kompetencje zawodowe i rolę w społeczeństwie. Sprzyjało to nie tylko podnoszeniu jego autorytetu, uznaniu wysokiej rangi tej dziedziny wychowania i prestiżu przedmiotu, ale także w konsekwencji przyczyniało się do wzrostu poziomu muzykalności społeczeństwa²⁹⁵.

Zaraz po odzyskaniu niepodległości stworzono warunki preferencyjne dla muzyki w naszym kraju w szkołach powszechnych i średnich. Postawiono znowu na śpiew. Chodziło o to, by *muzyka mogła stać się spoiwem kulturalnym i emocjonalnym po przeszło wieku zaborów i obcych wpływów; by mogła służyć porozumieniu społecznemu, by ułatwiała zasypywanie przepaści kulturowej »między elitą a masami«*²⁹⁶. W programie z 1920 roku podkreślono, że: *celem nauczania przedmiotu jest rozbudzenie zamiłowania do śpiewu i muzyki w ogóle, w szczególności do pieśni ojczystej, a przez to budzenie i rozwijanie uczuć narodowych*²⁹⁷.

Najtrudniejszym zadaniem – wychowaniem słuchacza muzyki – zajmowały się w XX wieku, niezależnie od szkoły, profesjonalne instytucje, poprzez organizowanie wartościowych koncertów i nadawanie zróżnicowanych audycji („Ormuz”²⁹⁸, radio). Podejmowanie

294 J. Prosnak, *Polihymnia...*, s. 69.

295 P. Mazur, *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów*, s. 65.

296 W. Jankowski, *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty? Wybór prac diagnostycznych, informacyjnych i porównawczych*, Warszawa 2006, s. 120.

297 V. Przeremska, *Idealy wychowania...*, s. 65.

298 J. Domagała, *Organizacja Ruchu Muzycznego – ORMUZ (1934–1939)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2009, nr 4, s. 12–14.

aktywności muzycznej przez młodzież, również poza obowiązującą ją nauką w szkole (śpiew w chórze, gra w zespołach i orkiestrach), stanowiło ważny element tego wychowania – umożliwiało bliski kontakt z muzyką, lepsze jej zrozumienie i poznanie, a także tak ważne w wychowaniu, umiejętne wypełnienie wolnego czasu.

Znaczącym impulsem do podejmowania tego typu działalności była, trwająca wiele lat, ogólnopolska akcja organizowania Święta Pieśni w latach 20. XX wieku, która obejmowała całe społeczeństwo polskie, chóry szkolne i młodzieżowe, zespoły śpiewacze skupiające dorosłych w różnym wieku, ludzi różnych zawodów, co skutecznie rozbudzało także aktywność muzyczną w rodzinach, a nawet w całych miejscowościach²⁹⁹.

U progu wolności, po ponadstuletniej niewoli, muzycy polscy, twórcy i pedagodzy stanęli wobec konieczności nadrobienia opóźnień w dziedzinie edukacji muzycznej w stosunku do poziomu rozwoju tej dziedziny pedagogiki w Europie Zachodniej. Ta sytuacja ukształtowała świadomość narodową Polaków, która pozwoliła im przetrwać i ocalić oświatę i kulturę narodową w czasie II wojny światowej.

W latach 40. XX wieku badania naukowe, przemiany w nauce i technice rozwinęły się na niespotykaną wcześniej skalę, a ich rezultaty błyskawicznie znalazły zastosowanie w życiu codziennym. Proces ten nazwany został rewolucją naukowo-techniczną. W wyniku szybkich przemian wiek XX stał się stuleciem niebywałego postępu cywilizacyjnego, którego skutki dotyczą życia narodu, w tym w znacznej mierze edukacji.

Wobec wielości i różnorodności wynalazków, które systematycznie wzbogacają i zaskakują świat atrakcyjnością, zatrzymam się tylko nad tymi, które wiążą się z szeroko pojętym uczestnictwem w kulturze muzycznej i umożliwiają kontakt z muzyką bez ograniczeń.

Po wojnie rozpowszechniło się radio, rozpoczęto produkcję odbiorników telewizyjnych, w 1946 roku zbudowano w USA pierwszy

299 M. Sapiecha-Muzioł, *Zygmunt Gabriel Urbanyi (1872–1937). Biografia czasu przełomu ku Polsce niepodległej* [W:] W. Młóciński (red.), *Z badań nad muzyką i życiem muzycznym Pomorza i Kujaw* (3), s. 40-42.

komputer, w latach 90. pojawił się internet. Wynalazki te umożliwiły m.in. szybki rozwój kultury masowej – przeznaczonej dla szerokich rzesz odbiorców. Jednak już w ostatnich dziesięcioleciach XX wieku dały o sobie znać zgubne skutki tego szybkiego rozwoju technologicznego, zwłaszcza te, które związane są z rozpowszechnianiem się muzyki mechanicznej. Media przekazujące muzykę sprawiły, że jesteśmy atakowani nią ze wszystkich stron, często wbrew naszej woli. Sposób kontaktu z muzyką, stanowiący często tło dla wielu czynności, powoduje, że zatraciliśmy umiejętność słuchania w ogóle, a tym bardziej umiejętność słuchania i zdolność słyszenia muzyki. Ponadto towarzyszące nam w różnych sytuacjach hałasy, odgłosy i dźwięki sprawiają, że nie tylko nie dociera do nas to, co piękne i wartościowe, ale też nie dostrzegamy tego, co razi dyletanctwem. Tę sytuację określiła Zofia Konaszekiewicz jako: *świat intensywnie nasycony dźwiękami, ale bez muzyki*³⁰⁰. Ta swoista bariera dźwiękowa, którą zafundowała nam cywilizacja, odgradza nas od tych wartości, które niesie prawdziwa sztuka, a którą powinna przybliżać powszechna edukacja muzyczna.

Jednocześnie wyniki badań przedstawione we wspomnianych wcześniej ekspertyzach wykazały, że w II połowie XX wieku nastąpił znaczny spadek kultury muzycznej polskiego społeczeństwa. Zaczęły się też pojawiać alarmujące stwierdzenia, że edukacja muzyczna w Polsce należy do najbardziej zaniedbanych obszarów kształcenia, co znajduje liczne potwierdzenia w badaniach naukowych. I nie chodzi tu tylko o kształt organizacyjny edukacji, ale o wszystko, co o jej sukcesach lub klęsce mogłoby decydować. Należy mieć świadomość, że zarówno osiągnięć w dziedzinie kultury muzycznej, jak i niewątpliwych porażek możemy dopatrywać się właśnie w skutkach wspomnianej rewolucji naukowo-technicznej, zmieniającej w ostatnich czasach diametralnie nie tylko warunki naszego bytowania, ale również priorytety w życiu osobistym człowieka i całego społeczeństwa.

300 Z. Konaszekiewicz, *Badania odbiorców muzyki – wnioski dla wychowania muzycznego i muzykoterapii* [W:] A. Białkowski (red.), *Wychowanie muzyczne. Stan badań praktyka edukacyjna*, Lublin 1995, s. 184.

Już w latach 60. XX wieku, kiedy pojawiły się bezprzewodowe odbiorniki radiowe umożliwiające słuchanie muzyki praktycznie bez ograniczeń, w każdym miejscu, Międzynarodowa Rada Muzyczna UNESCO, na wniosek polskiego kompozytora Witolda Lutosławskiego, uchwaliła ustawę potępiającą jako niedopuszczalne *pogwałcenie wolności osobistej i prawa każdego człowieka do ciszy przez nadużywanie nagranej oraz nadawanej przez radio muzyki w miejscach publicznych i prywatnych*³⁰¹. Kompozytor ostrzegał, że słuchanie przez kilkanaście godzin dziennie nagranej muzyki doprowadza do znieczulenia ludzkiego ucha na bodźce o charakterze artystycznym. Dopełnieniem tego jest ogólnie panujący hałas, powodujący napięcie nerwowe, a także w dużym stopniu, również ubytek słuchu. Niebezpieczeństwo to dotyczy zwłaszcza młodzieży, która niemal bez przerwy atakuje swój słuch głośną muzyką poprzez używanie słuchawek. Wydaje się nawet niektórym ludziom (m.in. tym, którzy decydują o edukacji muzycznej), że nie ma potrzeby uczyć dzieci i młodzieży muzyki, gdyż takie korzystanie z niej jest przejawem muzykalności młodego pokolenia.

Dotychczas tradycyjnie edukacja muzyczna była rozumiana jako przygotowanie do świadomego i twórczego korzystania z dóbr kultury muzycznej, do odbioru, rozumienia i współtworzenia wartości muzyki. Obecnie poważnemu zachwianiu uległa, istniejąca od wieków, zgodność między stosowanymi powszechnie formami aktywności muzycznej w domu i w kontaktach międzyludzkich. Został zaniechany naturalny udział muzyki w wychowaniu dziecka poprzez śpiewanie kołysanek, przyspiewek, w opowieściach liturgicznych, w budzeniu uczuć patriotycznych, w rozrywce³⁰². Poza tym wobec braku pogłębionych refleksji na ten temat wydaje się, że muzyka jest taką sztuką, której funkcje społeczne są tak oczywiste, iż nie budzą zastrzeżeń. A jednak za sprawą mediów te naturalne, sprawdzone sposoby kontaktów z muzyką zostały odsunięte na dalszy plan.

301 D. Szwarcman, *Gluche ucho* [W:] A. Białkowski (red.), *Edukacja muzyczna w Polsce: diagnozy, debaty, aspiracje*, Warszawa 2010, s. 160.

302 W. Jankowski, *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty?*, s. 17-18.

Jesteśmy świadomi tego, że zróżnicowane, coraz bardziej atrakcyjne media wpłynęły na zmiany w kontaktach z muzyką. Ułatwiły na niespotykaną dotąd skalę dostęp do muzyki, jednak zrezygnowały z odpowiedzialnej funkcji wychowawczej w tej dziedzinie. Publiczne media słuchowe nie tylko wyposażyły nas w urządzenia przekazujące muzykę, często najwyższej jakości, ale narzuciły też swój repertuar. Za sprawą tych mediów dominujący kiedyś układ hierarchiczny kultury uległ *przekształceniu w model kołowy, gdzie w centrum znajduje się światowa popkultura, tworzona przez tzw. przemysły kultury [...]* Na obrzeżach popkultury globalnej sytuują się także dzieła kultury artystycznej, czyli sztuki w tradycyjnym rozumieniu. Są one ważne, ale peryferyjne, będąc, poza jej twórcami i koneserami, niezrozumiałe dla szerokich kręgów odbiorców³⁰³. Warto w tym miejscu przytoczyć słowa Allana Blooma, który słusznie i trafnie określił działania mediów, mówiąc, że decydujący o tych programach i wspierający je *przemysł rockowy to modelowy przykład kapitalizmu, który zaspokaja popyt, zarazem go kreując*³⁰⁴. Szczególnie łatwą zdobyczą dla tego typu działań komercyjnych jest zaniedbana muzycznie młodzież, której tymi działaniami wyrządza się największą szkodę.

Wpływ mediów na psychikę współczesnego człowieka, a szczególnie na psychikę dzieci i młodzieży, jest bardzo duży, stąd od początku pojawienia się tego typu środków przekazu istniały dwa nurty w ocenie ich działalności: pozytywny i negatywny. Cenne okazało się wykorzystanie ich już wkrótce po wojnie w procesie edukacji w cotygodniowych audycjach radiowych, a później również telewizyjnych z dziedziny wychowania muzycznego, kontynuowanych przez kilka dziesięcioleci w powojennej Polsce. Stanowiły one nieocenioną pomoc dla nauczycieli słabiej przygotowanych muzycznie, którzy mogli je w całości czy we fragmentach wykorzystywać na swoich zajęciach. Audycje radiowe polskich autorów otrzymywały międzynarodowe

303 A. Białkowski, *Wprowadzenie* [W:] A. Białkowski (red.), *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, Warszawa 2012, s. 8.

304 A. Bloom, *Umysł zamknięty*, Poznań 1987, s. 89.

nagrody³⁰⁵. Podobną pozytywną rolę odgrywały audycje telewizyjne, m.in. w doskonaleniu zawodowym nauczycieli muzyki (NURT), o czym wspominałam wcześniej.

Negatywny wpływ na dzieci i młodzież, w miarę rozszerzania się oferty i ogólnej dostępności mediów, jest podkreślany w wielu publikacjach. Specjaliści różnych dziedzin nauki biją na alarm nie tylko dlatego, że ciągle jeszcze niektóre z nich, zaskakując atrakcyjnością, coraz bardziej angażują czasowo ich użytkowników, ale też powodują groźne uzależnienia.

Poważne zagrożenie wynikające ze wspomnianej współczesnej mody polega również na tym, że długotrwały kontakt z muzyką z użyciem słuchawek zamyka słuchacza na otoczenie, wyizolowuje go ze społeczności. John Barrow³⁰⁶ określa praktykującą ten zwyczaj osobę mianem: *samotny słuchacz*. Autor uważa, że w wyniku takiego słuchania, zwłaszcza w środowisku młodzieży, straciła na znaczeniu integracyjna funkcja muzyki. Wprawdzie takie, niemal nieustanne, samotne słuchanie muzyki może po części usprawiedliwiać powiedzenie węgierskiego pedagoga i kompozytora Zoltána Kodály'a, że *muzyka tak samo potrzebna jest do życia jak powietrze*³⁰⁷, jednak specjaliści różnych dziedzin nauki widzą w tym poważne zagrożenia dla wielu obszarów funkcjonowania człowieka. Zwracają uwagę na to, że niewłaściwe korzystanie i nadmiar kontaktu z nimi wpływa negatywnie na zdrowie fizyczne i psychiczne dzieci i młodzieży, prowadzi do bezrefleksyjnego naśladownictwa bohaterów medialnych, przyczynia się do zubożenia i wulgaryzacji języka, ogranicza kontakty społeczne, powoduje lenistwo intelektualne³⁰⁸.

305 Z. Konaszekiewicz, *Konieczne obszary refleksji współczesnego pedagoga muzyka* [W:] A. Białkowski (red.), *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, Warszawa 2012, s. 115-118.

306 J. Barrow, *Wszechświat a sztuka. Fizyczne, astronomiczne i biologiczne źródła estetyki*, przekł. J. Skolimowski, Warszawa 1999, s. 273.

307 Z. Kodály, *Węgierskość w muzyce* [W:] Z. Kodály, *O edukacji muzycznej. Pisma wybrane*, red. M. Jankowska, Warszawa 2002, s. 57.

308 Z. Konaszekiewicz, *Konieczne obszary refleksji...*, s. 116-117.

Poza tym niezwykle łatwy dostęp do muzyki poprzez jej słuchanie zastąpił aktywny kontakt z tą sztuką, co ujemnie wpływa na rozwój muzyczny ich najczęstszych użytkowników i w konsekwencji na poziom kultury muzycznej ogółu społeczeństwa. Nadmiar muzyki emitowanej przez różne media odebrał chęć śpiewania w domu, zespołowego muzykowania, czyli kontaktu z takimi formami, które w sposób naturalny nie tylko przygotowywały do odbioru muzyki, ale także budowały więzi rodzinne i społeczne. To, co wydawać by się mogło, że aktualnie przybliżyło nas do muzyki, w rzeczywistości od niej oddało. Z badań wynika jednak, że osoby uprawiające własną aktywność muzyczną charakteryzują się o wiele dalej posuniętą wrażliwością muzyczną i niezależnością od mass mediów niż te, które tych prób nie podejmują i tym aktywnym osobom nie grozi uzależnienie od tych środków³⁰⁹. Wydaje się, że właśnie poprzez zainteresowanie młodzieży aktywnością muzyczną (grą na instrumentach, czy twórczością) możemy chronić młode pokolenie przed zgubnymi skutkami tych uzależnień.

Nie ma najmniejszej wątpliwości, że postęp naukowo-techniczny jest rzeczywistością, od której nie ma odwrotu. Jedyną słuszną drogą jest wykorzystanie go w różnych dziedzinach życia w sposób twórczy i odpowiedzialny.

Oczywiste jest, że wszelkie środki technologii informacyjnej mogą i powinny być obecnie włączone w proces edukacyjny. Jest to podwójnie uzasadnione. Sprzyja to unowocześnieniu procesu dydaktycznego i jest jednocześnie odpowiedzią na naturalne obecnie zainteresowania technologiczno-informatyczne uczniów. Należy przykłaść temu, że twórczy nauczyciele, podejmujący działania w kierunku wprowadzania nowoczesnej technologii do procesu nauczania, dzielić się swoimi doświadczeniami w pracach naukowych czy specjalistycznych czasopiśmie, zachęcając mniej odważnych do podejmowania podobnych prób. Ukazują w nich przykłady samodzielnie skonstruowanych programów, służących wspomaganie edukacji muzycznej na

309 A. Lepa, *Pedagogika mass mediów*, Łódź 2000, s. 173-180.

różnych szczeblach kształcenia muzycznego. Proponują stosowanie na lekcjach programów wspomagających rozwój wybranych dyspozycji muzycznych, ukazując możliwość wykorzystywania programów demonstracyjnych symulujących brzmienie instrumentów, służących do wydruku nut, a także zawierających sprawdziany wiedzy o muzyce.

Stanisław Juszczyk wspomina, że w badanych przez niego klasach, w których odbywały się lekcje z wykorzystaniem takich programów, zaobserwował rozwój uzdolnień i zainteresowań muzycznych uczniów oraz zwiększenie efektywności procesu nauczania³¹⁰. Również z opisów badań prowadzonych przez Bernarda Panasiuka wynika, że wykorzystanie przez niego programów multimedialnych będących pomocą w poznawaniu literatury muzycznej przez młodzież w gimnazjum, wskazuje na skuteczność zastosowanych przez niego środków³¹¹.

Wielu pedagogów niepokoi jednak fakt, że w szkołach wyposażone są w komputery przede wszystkim pracownie informatyczne, zaś powszechne korzystanie na lekcjach muzyki z tej aparatury jest mocno ograniczone, niekiedy wręcz niemożliwe. Powodem trudności jest też często słaba umiejętność nauczycieli w tym zakresie, a także ich niechęć czy brak przekonania co do celowości wykorzystania tych środków w nauczaniu. W tej sytuacji najczęściej kontakt z mediami na lekcji ogranicza się tylko do odtwarzania muzyki z mniej lub bardziej nowoczesnych przekazników. Nie brakuje jednak nauczycieli, również starszej generacji, którzy świadomi konieczności uwzględnienia tych środków w nauczaniu, zdobywają samodzielnie potrzebne umiejętności w tym zakresie³¹².

Zdecydowanie cennym przedsięwzięciem dotyczącym włączenia mediów w proces nauczania są propozycje związane z edukacją muzyczną dzieci i młodzieży, zawarte w *Standardach Edukacji Kulturalnej* wydanych przez Fundację Polskiej Rady Muzycznej,

310 S. Juszczyk, *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Katowice 2000, s. 60-62.

311 B. Panasiuk, *Multimedialne programy komputerowe w zapoznawaniu uczniów z literaturą muzyczną*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2005, nr 4, s. 34-46.

312 P. Soszyński, *Kompetencje informatyczne nauczycieli muzyki...*, s. 13, 264-269.

a przeznaczonych do konsultacji środowiskowych³¹³. W *Standardach* wydzielone są fragmenty tekstu (*Edukacja muzyczno-medialna*³¹⁴) proponujące wykorzystanie kontaktu z mediami na każdym poziomie edukacji i uwzględniające zróżnicowane możliwości i umiejętności uczniów związane z ich obsługą. Propozycje wysunięte przez wybitnych pedagogów ujmują kompleksowo zagadnienia uwzględniające zarówno naturalne zainteresowanie uczniów mediami, jak i ambitne cele wychowania muzycznego, które prowadzić mają do zwiększenia skuteczności działań wychowawczych w tej dziedzinie. Wskazują na możliwość stosowania mediów w edukacji muzycznej uczniów, począwszy od przedszkola aż do liceum, czyli do zakończenia formalnej, ogólnokształcącej edukacji w polskim systemie oświatowym. Podstawę tych działań należałoby widzieć w naturalnej potrzebie stosowania tych urządzeń i proponowanych programów komputerowych w nauce słuchania, wykonywania i tworzenia muzyki.

Twórcy tych propozycji programowych zalecają korzystanie na lekcjach w młodszych klasach z programów medialnych, które poprzez zabawę i gry komputerowe będą wspierać procesy zapamiętywania oraz nabywania wiedzy i umiejętności muzycznych³¹⁵. We wszystkich kolejnych latach nauki, na każdym szczeblu kształcenia, jedną z najważniejszych umiejętności zdobywanych przez uczniów, zdaniem autorów, powinno być krytyczne ustosunkowanie się i właściwa ocena wartości estetycznej muzyki nadawanej za pośrednictwem mediów. Początkowo próby w tym zakresie mają być odbywane pod kierunkiem nauczyciela, później samodzielnie, na podstawie zdobytego już własnego doświadczenia w tej dziedzinie. Dlatego niezwykle ważne w przygotowaniu nauczyciela do realizacji tych zadań są nie tylko jego umiejętności techniczne związane z wykorzystaniem mediów, ale także jego wysoka kultura muzyczna. Poprzez wykorzystywanie zasó-

313 A. Białkowski (red.), *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Warszawa 2008.

314 *Edukacja muzyczno-medialna* [W:] A. Białkowski (red.), *Standardy edukacji kulturalnej...*, s. 111-112, 121-122, 131, 140, 147-148.

315 Tamże, s. 121.

bów informacji zawartych w sieci komputerowej nauczyciel powinien zadbać o kontakt uczniów z różną muzyką w celu rozwijania ich zainteresowań. Dotyczy to m.in. wiedzy na temat kompozytorów, ważnych wydarzeń muzycznych, pozyskiwania repertuaru muzycznego zgodnie z przestrzeganiem praw autorskich. Niezwykle ważną umiejętnością zdobywaną w kontakcie z mediami jest korzystanie z programów komputerowych do zapisywania i odtwarzania muzyki, która powinna poszerzać i utrwalać umiejętności muzyczne uczniów, m.in. w zakresie samodzielnej twórczości. W starszych klasach komputerowe tworzenie muzyki powinno służyć nie tylko rozwijaniu zainteresowań, ale także wspomagać rozumienie wielu zjawisk muzycznych. Twórcy propozycji programowych zachęcają też do przygotowywania przez uczniów prezentacji multimedialnych poświęconych epokom, stylom, kompozytorom czy analizom wybranych dzieł³¹⁶.

Poprzez wieloletnią pracę umuzykalniającą z wykorzystaniem mediów twórcy wspomnianego programu edukacyjnego liczą ostatecznie na nabycie przez uczniów umiejętności krytycznego ustosunkowywania się do prezentowanego w mediach repertuaru, popartego dojrzałą oceną walorów estetycznych wybranych utworów, a także umiejętnością uzasadniania dokonanego wyboru. Umiejętność ta jest jedną z niezwykle ważnych, zwłaszcza wtedy, kiedy jest wynikiem pozytywnych doświadczeń, szerokiej wiedzy i estetycznej wrażliwości nauczyciela.

316 Tamże, s. 131, 147.

ROZDZIAŁ V

POST SCRIPTUM

Zagadnienia polskiej edukacji muzycznej przedstawione w tej książce dotyczą zarówno przedmiotu nauki szkolnej (*wychowanie muzyczne, muzyka*) z całą złożonością spraw dotyczących jego treści i form nauczania, jak również nauczyciela. Zostały one ukazane w aspekcie historycznym, obejmującym swym zasięgiem odległą przeszłość i czasy współczesne.

Z umieszczonych w poprzednich rozdziałach treści wynika, że na przestrzeni wieków, wobec ustawicznych zmian dokonujących się w kulturze i codziennym życiu, edukacja była i nadal jest tym newralgicznym punktem, w którym odbijają się wszelkie problemy otaczającego nas świata. Jest tą sferą działania człowieka, która uzależniona jest od całości życia społecznego, postępu, cywilizacji, kultury i nauki, wymaga ciągłych zmian i ulepszeń.

Różnego typu trudności dotyczą też polskiej edukacji muzycznej. Są one obecnie przedmiotem licznych dyskusji. Podejmują je przede wszystkim osoby zatroskane o poziom tej sfery wychowania, ale również ci, którym brakuje wiedzy i pedagogicznych doświadczeń w tej dziedzinie. Wspomniane debaty niekiedy koncentrują się wokół zbyt małej liczby godzin przeznaczonych na ten przedmiot, nieodpowiednich programów, złych warunków ich realizacji itp. Są one uzasadnione, gdyż wyrażają troskę o istotne dla tej edukacji wartości.

Skupiają się często wokół najtrudniejszego aktualnie, z wychowawczego punktu widzenia, problemu: sporu o rodzaj muzyki, która

powinna znaleźć miejsce w treściach tego przedmiotu w szkole ogólnokształcącej, czyli wokół tej sfery działalności nauczyciela, która ma budować szeroko pojętą kulturę muzyczną młodego pokolenia.

Zamieszczone w tej książce moje myśli, będące głosem w tej dyskusji i spostrzeżenia na ten temat, wynikające z wieloletniego doświadczenia, znajdują potwierdzenie w publikacjach naukowych cenionych pedagogów³¹⁷, świadomych wagi tego zagadnienia. Ich stanowisko pozostaje niekiedy w sprzeczności z opiniami nawet wielu światłych ludzi, którym nie dane było poznać we właściwym czasie muzyki artystycznej ze względu na zmagającą się z licznymi trudnościami edukację i silne działania mediów. Obecnie, wobec niezwykle łatwego dostępu do źródeł przekazywania muzyki, problem ten nabrał szczególnej wagi. Ekspozowana nadmiernie przez różnego rodzaju środki przekazu muzyka popularna wydaje się być jedyną, którą zainteresowane jest całe społeczeństwo, co budzi niepokój pedagogów reprezentujących tę dziedzinę wychowania. Natomiast dla osób niezwiązanych z muzyczną edukacją, dla wielu postronnych obserwatorów, czy fanów muzyki popularnej niemal nieustanny kontakt z nią jest wystarczającym dowodem świadczącym o muzykalności młodzieży. W związku z tym nie widzą potrzeby uwzględniania w wychowaniu innej muzyki niż ta, którą aktualnie interesuje się młodzież³¹⁸, a niekiedy nawet dla poparcia swego stanowiska stawiają znak równości między muzyką popularną i artystyczną³¹⁹. Poprzez wyrażanie takich sądów przyczyniają się do kształtowania opinii ogółu społeczeństwa w różnym wieku na ten temat, a niekiedy mają wpływ, bez szerszej specjalistycznej konsultacji, na ważne decyzje programowe czy organizacyjne w tej kwestii³²⁰. W ich opiniach uwzględnianie muzyki artystycznej w wychowaniu uważane jest za atak na zainteresowania młodzieży,

317 Na temat roli muzyki artystycznej w wychowaniu piszą m.in.: M. Przychodzińska, B. Smoleńska-Zielińska, R. Ciesielski.

318 W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2006, s. 31-32.

319 Tamże, s. 24-25.

320 E. Szubertowska, *Media w kulturze i edukacji – refleksje doświadczonego pedagoga* [W:] M. Zalewska-Pawlak, P. Soszyński (red.), *Sztuka i wychowanie w kulturze konwergencji. Wyzwoleni i zagubieni w sieci*, Łódź 2015, s. 203-214.

gdyż bardzo często to, co proponuje szkoła, odbierane jest przez uczniów jako przymus. Zarzuty te są jednak bezzasadne wobec oczywistej prawdy, że muzyka w szkole ogólnokształcącej, tak jak każdy inny przedmiot, którego wartości i sensu nie da się zakwestionować, ma na celu rozszerzanie horyzontów myślowych ucznia i jego zainteresowań, rozwijanie różnego rodzaju umiejętności i zdolności, zdobywanie przez niego wiedzy. Muzyka, która stanowi podstawę tego przedmiotu, jest jednocześnie najbardziej skutecznym, wśród innych przedmiotów nauczania, środkiem wychowania. W tej sytuacji tych lekcji nie może zdominować słuchanie tylko jednego rodzaju muzyki (jak chcą niektórzy), tej, która jest młodzieży znana i zajmuje jej niemal każdą wolną chwilę. Zarzuca się niekiedy pedagogom *kanonizowanie*³²¹ formalnej edukacji z pominięciem w niej popularnych form kultury młodzieżowej, a także podkreśla się, że ucząc szacunku uczniów do muzyki artystycznej, jednocześnie kształtuje się w nich ironiczne podejście do muzyki popularnej³²². Jednak właśnie pedagodzy, często niesłusznie krytykowani za wskazywanie potrzeby uwzględniania w wychowaniu muzyki artystycznej uważają, że każda przesada jest niewłaściwa – i szkodliwa dla tego przedmiotu. Właśnie oni są zdania, że brak jest głębszego uzasadnienia do całkowitego usunięcia lubianej przez młodzież muzyki z programów nauczania, ale także – nieporozumieniem jest walka o bezwzględne zastąpienie jej muzyką artystyczną. Wśród światłych nauczycieli muzyki, zdających sobie sprawę z powagi sytuacji, panuje przekonanie, że istnieje wręcz konieczność uwzględnienia w nauczaniu obu rodzajów muzyki w takim jednak zakresie, na jaki pozwala wymiar godzin przedmiotu i w takiej formie, jaka jest do zaakceptowania na lekcji w obecnym systemie edukacyjnym.

Racjonalne rozwiązanie tego problemu w ramach przedmiotu, uwzględniające zarówno stanowisko nauczyciela, którego obowiązują wskazania programowe, jak i zainteresowań (upodobań) ucznia, narezcza wiele trudności.

321 Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995, s. 264.

322 W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej...*, s. 31.

Słusznie zauważa M. Przychodzińska, że w procesie edukacji narzucanie uczniom upodobań jest nieetyczne i dydaktycznie nieskuteczne³²³, natomiast *wolność wyboru bez orientacji w świecie wartości i bez kompetencji – jest prawem pozornym*³²⁴. Najczęściej jednak, jak wynika z badań, przyczyną wyrażanego przy różnych okazjach negatywnego stosunku młodzieży do muzyki poważnej jest jej nieznamość, a nie autentyczna awersja do niej. Ten sam zarzut dotyczy najbardziej gorliwych obrońców muzyki popularnej w różnym wieku. Nie można zainteresować się czymś, a tym bardziej polubić tego, czego się nie słyszało. Tylko poznanie różnorodnej muzyki i przychyłność wobec niej może być podstawą wykrystalizowania się rzeczywistych upodobań czy zainteresowań słuchaczy, podstawą wyboru tej, która im najbardziej odpowiada.

Należy jednak pamiętać, że nic, co dotyczy edukacji i kultury muzycznej dzieci i młodzieży, nie dzieje się bez udziału nauczyciela – od niego *zaczyna się i rozwija każdy kryzys i postęp pedagogiczny*³²⁵. Wszystko, co było treścią tej książki, zarówno odnoszące się do przeszłości, jak i do czasów współczesnych, ostatecznie koncentruje się bezpośrednio lub pośrednio wokół osoby nauczyciela, którego autorytet podnosi prestiż przedmiotu. Wydaje się konieczne w tym miejscu podkreślić szczególną jego rolę w tej drażliwej kwestii, jak również wskazać obszary trudności i zaniedbań w przygotowaniu nauczyciela do pełnienia tego odpowiedzialnego zadania³²⁶.

Mam świadomość, co również podkreślałam w tej książce, przedstawiając sylwetki wybitnych nauczycieli i ich szczególną misję, że w każdym okresie historii oświaty wymagano od nich nie tylko dogłębnej znajomości przedmiotu nauczania, ale także szerokiej, wszechstronnej, wręcz filozoficznej wiedzy, często wykraczającej poza treści wykładanego przedmiotu, wielu predyspozycji i niezastąpionych

323 M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee...*, s. 74.

324 M. Przychodzińska, *Subkultura młodzieżowa...*, s. 289.

325 J. Legowicz, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975, s. 3.

326 Była o tym mowa w rozdziale dotyczącym współczesnych problemów kształcenia nauczycieli.

w tym zawodzie cech charakteru: odpowiedzialności, opiekuńczości, cierpliwości, komunikatywności, umiejętności przekazywania wiedzy. Jednak zbliżanie młodzieży do muzyki artystycznej różnych epok stylistycznych stanowi dla wielu nauczycieli szczególną trudność i nie jest możliwe wtedy, kiedy brakuje im odpowiedniej wiedzy i umiejętności przekazywania jej uczniom, a przede wszystkim, wystarczających osobistych doświadczeń estetycznych w kontakcie z nią. Nie wystarczy w tej sytuacji nawet szeroka wiedza nauczyciela o tej muzyce, ponieważ umiejętne wdrażanie uczniów do kontaktu z nią nie polega na jej tłumaczeniu, lecz na kształtowaniu wobec niej pozytywnej postawy, na przyjęciu i interioryzacji przez uczniów tego, co przekazuje im nauczyciel. Czynnikiem niezwykle ważnym, który powinien zaistnieć w tych działaniach wychowawczych, jest okazywanie szacunku i zrozumienia nauczyciela wobec przeżyć uczniów, jakie daje im ulubiona muzyka. Jednak niezależnie od tego, obowiązkiem jego jest zbliżanie uczniów do muzyki artystycznej, ukazywanie im tego, co ona w sobie zawiera w taki sposób, by nie było to odbierane przez nikogo jako atak na ich aktualne zainteresowania. Natomiast niewątpliwą umiejętnością i osiągnięciem nauczyciela jest uczynienie zainteresowania uczniów muzyką popularną punktem wyjścia do poznawania muzyki artystycznej i zaskarżenia ich przychylności wobec niej.

Rola nauczyciela w tej kwestii jest ogromna. Ograniczony w swoich zainteresowaniach muzycznych, nie może być dla ucznia mistrzem, otwierającym go na wartości, jakie daje kontakt z artystyczną muzyką, ani dawać świadectwa głoszonym przez siebie wartościom, które jest *na pewno ważniejsze od najbardziej nawet interesującego i wnikliwego ich przekazywania*³²⁷.

Dlatego też aksjologiczne przewartościowanie w procesie kontaktów z muzyką³²⁸ musi zaczynać się od najwyższego szczebla edukacji, od wykładawców akademickich kształcących kadrę do nauczania

327 M. Łobocki, *Pomaganie nauczycielom w postrzeganiu ucznia jako osoby ludzkiej* [W:] W. Hörner, M. Szymański (red.), *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*, Warszawa 2005, s. 94-95.

328 R. Ciesielski, *Uczeń – kandydat na studia – student – absolwent edukacji muzycznej...*, s. 25.

muzyki w szkole ogólnokształcącej. Dla przyszłego nauczyciela studia są okazją do osłuchiwania się z tą muzyką i poznawania jej. W czasie ich trwania powinien nauczyć się jej *śłuchać, kontemplować i odkrywać jej wartość*. Dopiero zdobycie tych umiejętności przez absolwenta, pełne zaakceptowanie ich i otwarcie się na nie, może upoważniać go, jako nauczyciela, do podjęcia odpowiedzialnej pracy umuzykalniającej w szkole.

Należy więc dołożyć wszelkich starań, by do poznania i umiłowania tej muzyki doprowadzić najpierw absolwentów kierunków muzycznych w uczelniach pedagogicznych, którzy w wyniku zdobycia bogatych doświadczeń i przeżyć potrafią zaciekawić i być może, również zapalić czy chociażby wzniecić w uczniach iskierkę zainteresowania tą muzyką, ponieważ ten, kto sam nie płonie, nie potrafi zapalić³²⁹ nikogo swoją postawą i zaangażowaniem. Nauczyciel musi być na tyle świadkiem głoszonej wartości, by pod jego wpływem uczeń zechciał zwrócić uwagę na tę muzykę, posłuchać jej i próbować się w nią wgłębić. Nie możemy mieć pewności, czy ją zaakceptuje. Jeśli jednak już ten krok uczyni, wierzę, że ostatecznie resztę zrobi sama muzyka.

329 H. Depta, *Artysta jako nauczyciel, nauczyciel jako artysta* [W:] W. Hörner, M. Szymański (red.), *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli...*, s. 129.

Bibliografia

Białkowski A., *Edukacja muzyczna. Problemy, wyzwania, kierunki rozwoju* [W:] J. Grotkowska, A. Chłopecki (red.), *Raport o stanie muzyki polskiej*, Warszawa 2011, s. 288-298.

Białkowski A. (red.), *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Warszawa 2008.

Białkowski A., *Wprowadzenie* [W:] A. Białkowski (red.), *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, Warszawa 2012.

Białkowski A., Grusiewicz M., *Reforma szkolna i praktyka nauczania muzyki w opinii nauczycieli*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2010, nr 3, s. 19-31.

Białkowski A., Sacher W. A. (red.), *Standardy edukacji muzycznej*, Warszawa 2010.

Bloom A., *Umysł zamknięty*, Poznań 1987.

Bonna B., *Efektywność edukacji muzycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym – relacja z badań* [W:] M. Zalewska-Pawlak M. (red.), *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego*, Łódź 2009.

Bonna B., *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz 2016.

Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.

Ciesielski R., *Uczeń – kandydat na studia – student – absolwent edukacji muzycznej: postacie w labiryncie wartości. (Szkic do profilu aksjologicznego)* [W:] J. Uchyła-Zroski (red.), *Wartości w muzyce*, tom 2, Katowice 2009.

Dahlig P., *Uwagi o regionalizmie muzycznym w szkolnictwie polskim okresu międzywojennego*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2001, nr 5.

Dawid J. W., *O duszy nauczycielstwa* [W:] *Osobowość nauczyciela*. Rozprawy J. W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, S. Szumana, M. Kreutza, S. Baleya (oprac. i wstęp W. Okonia), Warszawa 1959, s. 73-108.

Denisiuk A., *Programy śpiewu i muzyki w zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1918–1939. Cz. I. Seminaria nauczycielskie* [W:] K. Pałubicki, E. Rogalski (red.), „Studia z Wychowania Muzycznego”, zeszyt 1, Bydgoszcz 1975.

Denisiuk A., *Programy śpiewu i muzyki w zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1918–1939. Cz. II. Państwowe kursy nauczycielskie* [W:] E. Rogalski (red.), „Studia z Wychowania Muzycznego”, zeszyt 2, Bydgoszcz 1977.

Denisiuk A., *Programy śpiewu i muzyki w zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1918–1939. Cz. III. Organizacja nauczania śpiewu i muzyki w jędrzejewiczowskich liceach pedagogicznych* [W:] E. Rogalski (red.), „Studia z Wychowania Muzycznego”, zeszyt 3, Bydgoszcz 1978.

Denisiuk A., *Programy śpiewu i muzyki w zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1918–1939. Cz. IV. Licea pedagogiczne* [W:] E. Rogalski (red.), „Studia z Wychowania Muzycznego”, zeszyt 4, Bydgoszcz 1980.

Depta H., *Artysta jako nauczyciel, nauczyciel jako artysta* [W:] W. Hörner, M. S. Szymański (red.), *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*, Warszawa 2005.

Domagała J., *Organizacja Ruchu Muzycznego – ORMUZ (1934–1939)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2009, nr 4.

Florek M., *Zarys dziejów nauczania muzyki w Polsce do 1939 roku* [W:] *Tradycje myśli muzycznej w nauczaniu*, t. II, *Pedagogika muzyki. Cechy – Aksjologia – Systematyka*, Gdańsk 2013, s. 129-149.

Fyk J., *Problematyka badań w zakresie wychowania muzycznego w świetle działalności komisji naukowej ISME* [W:] A. Białkowski (red.), *Wychowanie muzyczne. Stan badań a praktyka edukacyjna*, Lublin 1995.

Grotkowska J., Chłopecki A. (red.), *Raport o stanie muzyki polskiej*, Warszawa 2011.

Grusiewicz M., *Muzyka w polskiej szkole: stan aktualny* [W:] *Powszechna edukacja muzyczna. Obowiązek czy szansa?*, Warszawa 2006, s. 24-29.

Grusiewicz M., *Przemiany edukacji muzycznej w świetle reform oświatowych PRL i III Rzeczypospolitej*, tom XII, nr 1 [W:] „*Studia Kulturowo-Edukacyjne*”, Lublin 2017.

Hyżak B., *Kompetencje i umiejętności nauczycieli wobec wyzwań XXI wieku* [W:] *Edukacja jutra*, XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe, F. Bereźnicki, K. Denek (red.), Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2005.

Jabłoński S., Wojciechowska J., *Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji* [W:] „*Studia Edukacyjne*” nr 27/2013, s. 43-63. Uniwersytet A. Mickiewicza, Poznań 2013.

Jakubowski W., *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2006.

Jankowski D., *Edukacja kulturalna - aktywność artystyczna*, Poznań 1996.

Jankowski W., *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty? Wybór prac diagnostycznych, informacyjnych i porównawczych*, Warszawa 2006.

Jarowiecki J., Nowecki B., Ruta Z. (red.), *Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej 1945–1970*, Prace monograficzne nr LVII WN WSP, Kraków 1983.

Juszczak S., *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Katowice 2000.

Kaczmarczyk A., Kątny M., *Nauczyciel – misja czy powołanie?* „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, nr 19, Kielce 2010, s. 65-75.

Kamińska B., *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Warszawa 1997.

Kautz T., *Przegląd systemów kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945–2010*, Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej, Rok L II nr 2 (185) 2011.

Kędzióra S., *Znaczenie muzyki w okresie prenatalnym* [W:] J. Uchyła-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. Muzyka w środowisku społecznym*, t. IV, Katowice 2012.

Kołodziejcki M., *Koncepcja E. E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Płock 2008.

Konaszek Z., *Badania odbiorców muzyki – wnioski dla wychowania muzycznego i muzykoterapii* [W:] A. Białkowski (red.), *Wychowanie muzyczne. Stan badań a praktyka edukacyjna*, Lublin 1995.

Konaszek Z., *Konieczne obszary refleksji współczesnego pedagoga muzyki* [W:] A. Białkowski (red.), *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, Warszawa 2012, s. 107-125.

Kotowski J., *Etos pracy nauczyciela i jego rola w przekazywaniu wartości*, „Studia Teologiczne”, 2010, nr 28, s. 177-188.

Kurdybacha Ł., *Poglądy pedagogiczne Szymona Maryckiego* [W:] „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 1963, nr 6, s. 3-39.

Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [W:] Z. Kwiecieński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2*, Warszawa 2007.

Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.

Legowicz J., *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975.

Lepa A., *Pedagogika mass mediów*, Łódź 2000.

Łuczak A., *Terapeutyczny aspekt działań muzycznych w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej* [W:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego*, Łódź 2009.

Manturzevska M., *Zdolności, kompetencje i postawy muzyczne naszej młodzieży w świetle wyników badań* [W:] M. Manturzevska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, Warszawa 1999.

Mazur P., *Zawód nauczyciela – rys historyczny* [W:] B. Akimjaková, A. Famuła-Jurczak, P. Mazur, O. Račková (red.), *Nauczyciel kreatorem zmian*, Ružomberok 2013.

Mazur P., *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów*, Chełm 2015.

Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995.

Michalak B., *Kompozytorzy XX wieku a edukacja muzyczna. Wybrane przykłady* [W:] A. Michalski (red.), *Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego*, tom III, *Pedagogika muzyki. Cechy – Aksjologia – Systematyka*, Gdańsk 2014.

Michalski A. (red.), *Tożsamość pedagogiki muzyki*, tom I, *Pedagogika muzyki. Cechy – Aksjologia – Systematyka*, Gdańsk 2012.

Michalski A. (red.), *Tradycje myśli muzycznej w nauczaniu*, tom II, *Pedagogika muzyki. Cechy – Aksjologia – Systematyka*, Gdańsk 2013.

Michalski A. (red.), *Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego*, tom III, *Pedagogika muzyki. Cechy – Aksjologia – Systematyka*, Gdańsk 2014.

Michalski A. (red.), *Ontologia pedagogiki muzyki. Europejskie systemy edukacji muzycznej*, tom IV, *Pedagogika muzyki. Cechy – Aksjologia – Systematyka*, Gdańsk 2015.

Michalski A. (red.), *Ontologia pedagogiki muzyki. Europejskie systemy edukacji muzycznej*, tom IV rozszerzonej serii *Pedagogika muzyki. Cechy – Aksjologia – Systematyka*, Gdańsk 2015.

Michalski A. (red.), *Ontologia pedagogiki muzyki. Europejskie systemy edukacji muzycznej*, tom V, *Pedagogika muzyki. Cechy – Aksjologia – Systematyka*, Gdańsk 2016.

Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006.

Panasiuk B., *Multimedialne programy komputerowe w zapoznawaniu uczniów z literaturą muzyczną*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2005, nr 4.

Pindera M., Wojciechowski J., *Nauczyciel – wychowawca według Janusza Korczaka*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2003, nr 3-4 (20-21).

Podejko P., *Życie muzyczne w Bydgoszczy do końca wieku XVIII* [W:] *Z dziejów muzyki polskiej*, z. 7, Bydgoszcz 1964.

Prosnak J, *Polihymnia ucząca. Wychowanie muzyczne w Polsce od średniowiecza do dni dzisiejszych*, Warszawa 1976.

Przeremska V., *Ideale wychowania w edukacji muzycznej w II Rzeczypospolitej*, Łódź 2008.

Przeremska V., *Pedagogiczne i filozoficzne podstawy nauczania muzyki w II Rzeczypospolitej* [W:] A. Michalski (red.), *Tradycje myśli muzycznej w nauczaniu muzyki*, Gdańsk 2013, s. 61-77.

Przychodzińska M., *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*, Warszawa 1979.

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

Przychodzińska M., *Edukacja muzyczna dziś. Idee – pytania – niepokoje* [W:] „Edukacja Muzyczna”, Vol. 1, nr 1, Rozprawy i artykuły, s. 7-38, lipiec/grudzień 2005, Lublin 2005.

Przychodzińska M., *Powszechne wychowanie muzyczne 1960–1990. Między koncepcją a realizacją (1)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2011, nr 3, s. 4-14.

Przychodzińska M., *Powszechne wychowanie muzyczne 1960–1990. Między koncepcją a realizacją (2)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2011, nr 4, s. 4-16.

Rakowski A., *Powszechna edukacja muzyczna – historia narodowego niepowodzenia* [W:] A. Białkowski (red.), *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, Warszawa 2010.

Rakowski A., *Wybrane wnioski dotyczące działalności Zespołu Ekspertów Polskiej Rady Muzycznej ds. Muzyki w Szkolnictwie*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2011, nr 2, s 72-75.

Sapiecha-Muzioł M., *Zygmunt Gabriel Urbanyi (1872–1937). Biografia czasu przełomu ku Polsce niepodległej* [W:] *Z badań nad muzyką i życiem muzycznym Pomorza i Kujaw* (3), Bydgoszcz 1998, s. 31-46.

Sawczuk W., *Etyka a etos pedagogów – między wyobrażeniami a rzeczywistością* [W:] W. Sawczuk (red.), *Po co etyka pedagogom*, Toruń 2007.

Soszyński P., *Kompetencje informatyczne nauczycieli muzyki. Stan postulowany i rzeczywisty*, Łódź 2014.

Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 27/28, Poznań 2005.

Szubertowska E., *Muzyczna aktywność własna a świadoma percepcja muzyki młodzieży szkół średnich*, Bydgoszcz 2002.

Szubertowska E., *Edukacja a kultura muzyczna młodzieży*, Bydgoszcz 2003.

Szubertowska E., *Kandydat na nauczyciela wobec muzyki artystycznej (z badań i doświadczeń)* [W:] J. Uchyła-Zroski (red.), *Wartości w muzyce. Muzyka w środowisku społecznym*, t. 4, Katowice 2012.

Szubertowska E., *Media w kulturze i edukacji muzycznej – refleksje doświadczonego pedagoga* [W:] M. Zalewska-Pawlak, P. Soszyński (red.), *Sztuka i wychowanie w kulturze konwergencji. Wyzwoleni i zagubieni w sieci*, Łódź 2015.

Szuman S., *Talent pedagogiczny* [W:] *Osobowość nauczyciela*. Rozprawy J. W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, S. Szumana, M. Kreutza, S. Baleya (oprac. i wstęp W. Okonia), Warszawa 1959, s. 73-108.

Szwarcman D., *Głuche ucho* [W:] A. Białkowski (red.), *Edukacja muzyczna w Polsce: diagnozy, debaty, aspiracje*, Warszawa 2010.

Śliwerski B., *Pedagogika Janusza Korczaka* [W:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 1*, Warszawa 2007.

Śliwerski B., *Reformowanie oświaty w Polsce* [W:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2*, Warszawa 2007.

Tatarkiewicz W., *Historia estetyki*, t. I, *Estetyka starożytna*, Wrocław – Kraków 1960.

Tatarkiewicz W., *Historia estetyki*, t. III, *Estetyka nowożytna*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967.

Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1976.

Trzos P., *Umiejętności audiacyjne uczniów na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, Bydgoszcz 2018.

Uchyla-Zroski J. (red.), *Wartości w muzyce. Wartości kształcące i kształtowane u studentów w toku edukacji szkoły wyższej*, tom 2, Katowice 2009.

Uchyla-Zroski J. (red.), *Wartości w muzyce. Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce*, tom 3, Katowice 2010.

Uchyla-Zroski J. (red.), *Wartości w muzyce. Muzyka w środowisku społecznym*, tom 4, Katowice 2012.

Uchyla-Zroski J., *Wartości w muzyce. Interpretacja jako proces twórczy*, tom 5, Katowice 2013.

Weiner A., *Rozwój dziecka a aktualna sytuacja wczesnej edukacji muzycznej* [W:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego*, Łódź 2009.

Weiner A., *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Lublin 2010.

Wędzińska M., *Człowiek na drodze do wartości. Myśl etyczna Maxa Schelera – implikacje pedagogiczne*, Bydgoszcz 2013.

Wojnar I., *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1964.

Wojnar I., *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, Warszawa 1968.

Wołoszyn S., *Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia* [W:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Warszawa 2005.

Wragg D., *An Investigation into Some Factors Affecting the Carry-Over of Music Interest and Involvement during the Transition Period Between Primary and Secondary Education*, "Psychology of Music", 1974, No. 2.

Zalewska-Pawlak M. (red.), *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego. Pedagogiczne rozważania i doświadczenia*, Łódź 2009.

Zalewska-Pawlak M., Pikała A. (red.), *Szkoła XXI wieku – szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Łódź 2011.

Zalewska-Pawlak M., Soszyński P. (red.), *Sztuka i wychowanie w kulturze konwergencji. Wyzwoleni i zagubieni w sieci*, Łódź 2015.

Ziółkowski P., *Pedeutologia – zarys problematyki*, Bydgoszcz 2016.

Netografia

<https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/organizacja-ksztalcenia-nauczycieli> [dostęp: 08.10. 2019].

http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Czlowiek_w_Kulturze/Czlowiek_w_Kulturze-r2005-t17/Czlowiek_w_Kulturze-r2005-t17-s201-212/Czlowiek_w_Kulturze-r2005-t17-Filozofia>wychowania>w>ujęciu>św>Tomasza>z>Akwinu, [dostęp: 9.08.2019].

<https://www.otouczelnie.pl/artikul/696/Edukacja-artystyczna-w-zakresie-sztuki-muzycznej>, [dostęp: 20.11.2020].

