

Bydgoskie Towarzystwo Naukowe
Prace Wydziału Nauk Humanistycznych
Prace Komisji Sztuki

Nr XV

ISSN 0067-947X

ISBN 978-83-60775-41-7

Edukacja – Muzyka – Kultura
Implikacje pedagogiczne i historyczne

Redaktor naukowy
Beata Bonna

Bydgoszcz 2015

Edukacja – Muzyka – Kultura. Implikacje pedagogiczne i historyczne
Education – Music – Culture. Pedagogical and Historical Implications

Redaktor naukowy
dr Beata Bonna

Recenzent tomu
prof. zw. dr hab. Marian Walczak, UAM

Rada Naukowa
dr hab. Elżbieta Szubertowska, prof. UKW w Bydgoszczy – przewodnicząca
dr hab. Mirosława Zalewska-Pawlak, prof. UŁ w Łodzi
dr hab. Jadwiga Uchyla-Zroski, prof. UŚ, Filia w Cieszynie
Doc. PhDr. Dagmar Micháľková, CSc., UMB w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja
prof. zw. dr hab. Bernard Mendlik, UKW w Bydgoszczy
dr hab. Andrzej Michalski, prof. AM w Gdańsku
dr hab. Tomasz Misiak
dr Beata Bonna, dr Paweł Trzos, UKW w Bydgoszczy – sekretarze naukowci

© Copyright by Bydgoskie Towarzystwo Naukowe
Bydgoszcz 2015

ISSN 0067-947X
ISBN 978-83-60775-41-7

Publikacja znajduje się w repozytorium UKW

Rozpowszechnianie:
Bydgoskie Towarzystwo Naukowe
ul. Jezuicka 5, 85-102 Bydgoszcz
tel. 52 322 22 68
btn@um.bydgoszcz.pl
www.btn.bydgoszcz.eu

Druk i oprawa:
Sowa Druk na życzenie

Spis treści

Beata Bonna Wprowadzenie	str. 5
Marlena Winnicka Pedagogiczne i interpretacyjne walory utworów fortepianowych Andrzeja Cwojdzińskiego	str. 7
Beata Bonna Testy Edwina E. Gordona i ich znaczenie w ewaluacji procesu kształcenia muzycznego oraz rozwoju audiacji	str. 21
Paweł Trzos Zastosowanie wybranych elementów teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona w badaniach studentów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy	str. 35
Elżbieta Szubertowska Nauczyciel w ocenach kandydatów do tego zawodu	str. 53
Andrzej Michalski Absolwenci uczelni muzycznych w Polsce w latach 1945-1965	str. 75
Marianna Kološtová Hudobná edukácia v príprave učiteľov primárneho vzdelávania so zameraním na vysokoškolské prostredie PF UMB v Banskej Bystrici	str. 99
Dagmar Micháľková Realizácia vlasteneckej výchovy v primárnom vzdelávaní z aspektu hudobného	str. 111
Dagmar Strmeňová Základné prístupy a princípy vlastenectva v multikultúrnej výchove	str. 123
Autorzy	str. 135

Wprowadzenie

Monografia zbiorowa *Edukacja – Muzyka – Kultura. Implikacje pedagogiczne i historyczne*, stanowi XV edycję Prac Komisji Sztuki Bydgoskiego Towarzystwa Naukowego. Nawiązuje do ważnych problemów skoncentrowanych wokół edukacji estetycznej oraz kultury muzycznej. Choć w ostatnim czasie zaczęto dostrzegać na świecie znaczenie tej edukacji w rozwoju emocjonalnych, estetycznych, poznawczych oraz społecznych umiejętności, to jednak nadal zwraca uwagę marginalizacja problematyki z nią związanej w toczącym się dyskursie na temat miejsca edukacji estetycznej wśród innych zagadnień. Sytuacja ta uzasadnia potrzebę ich przybliżenia i przeciwdziałania istniejącej, niekorzystnej tendencji. Problematyka prezentowana w pracy łączy się również z kompetencjami kluczowymi dotyczącymi kształtowania świadomości i ekspresji kulturalnej współczesnego człowieka.

W monografii zawarto osiem tekstów, z których trzy ostatnie są opracowaniami pedagogów ze słowackiego Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy w oryginalnej wersji językowej. Część prac poświęconych została problematyce dotyczącej młodych adeptów sztuki oraz zawodu nauczyciela. Jedna z nich przedstawia losy absolwentów uczelni muzycznych z historycznej perspektywy XX-lecia Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, których znaczna część znalazła po studiach zatrudnienie w tym zawodzie. Jej autor Andrzej Michalski odwołuje się również do ich społecznej roli oraz ówczesnej polityki edukacyjnej państwa.

Kolejne dwa opracowania ogniskują się wokół studentów wczesnej edukacji dziecka i ich przygotowania zawodowego, także w zakresie ważnych kompetencji XXI wieku. Paweł Trzos eksponuje potrzebę rozwijania umiejętności badawczych nauczycieli, prezentując komunikaty z badań prowadzonych przez studentów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego nad zastosowaniem teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona w polskiej praktyce edukacyjnej. Ukształtowanie tych umiejętności umożliwi w przyszłości nauczycielom nie tylko praktyczne wykorzystanie założeń teorii, ale również powstałego na jej gruncie metodologicznego i empirycznego dorobku. Marianna Kološtová nawiązuje do miejsca edukacji muzycznej w przygotowaniu zawodowym nauczycieli pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Uniwersytecie Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy. Prezentując wyniki badań,

autorka podkreśla fakt ciągłego ograniczania liczby godzin przeznaczonych na przedmioty muzyczne w przygotowaniu nauczycieli do nauczania muzyki, co – niestety – obserwuje się również w Polsce. Kolejne opracowanie, dotyczące przyszłych adeptów zawodu nauczyciela, to relacja Elżbiety Szubertowskiej z badań skoncentrowanych wokół opinii studentów na temat tej profesji. Autorka analizuje ich wypowiedzi odnoszące się do oceny nauczycieli, z którymi zetknęli się na wcześniejszych etapach edukacji, własnych predyspozycji do wykonywania tego zawodu, a także określenia ideału nauczyciela.

Do teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona nawiązuje również inny tekst monografii, choć w odmiennym niż wcześniej kontekście. Beata Bonna przedstawia charakterystykę testów E.E. Gordona, które będąc obiektywnymi narzędziami pomiaru, służą do oceny zdolności i kompetencji muzycznych (audiacyjnych), gotowości do improwizacji oraz preferencji barwy instrumentu. Wykorzystywane są zarazem do indywidualizacji nauczania i uczenia się muzyki zgodnego z możliwościami jednostki, a także ewaluacji procesu kształcenia muzycznego. Wiedza na ten temat wydaje się szczególnie istotna w sytuacji permanentnego deprecjonowania rangi edukacji muzycznej w powszechnym systemie kształcenia w Polsce.

Sylwetkę Andrzeja Cwojdziańskiego, współczesnego polskiego dyrygenta, kompozytora i pedagoga oraz jego kompozycje na fortepian charakteryzuje Marlena Winnicka. Autorka eksponuje pedagogiczne i interpretacyjne walory utworów kompozytora, które stają się pomocne w kształtowaniu umiejętności związanych z grą na instrumencie, wyposażają również wykonawcę w zasób środków pozwalających wyrazić idee, myśli i uczucia stanowiące treść utworu muzycznego.

Dwa ostatnie teksty nawiązują do edukacji wielokulturowej oraz znaczenia wychowania estetycznego w tym zakresie. Dagmar Micháľková wskazuje na możliwości, jakie stwarza edukacja muzyczna na Słowacji w kształtowaniu postaw patriotycznych, świadomości historycznej i tradycji narodowych oraz poszanowania odmienności innych kultur. Podejście związane z tak rozumianą misją tej edukacji obecne jest także w polskiej koncepcji wychowania muzycznego, w której również zwraca się uwagę na oddziaływanie muzyki w wychowaniu moralnym, w tym patriotycznym. Z kolei Dagmar Strmeňová uwypukla wątek roli wychowania estetycznego w wychowaniu wielokulturowym i patriotycznym, a także roli szkoły i nauczycieli w kształtowaniu postaw związanych z poszanowaniem kultury własnego oraz innych narodów.

Monografia adresowana jest do środowisk zainteresowanych problematyką kultury muzycznej oraz edukacji estetycznej będącej ważnym, choć nadal marginalizowanym zakresem wykształcenia współczesnego człowieka.

Beata Bonna

Pedagogiczne i interpretacyjne walory utworów fortepianowych Andrzeja Cwojdziańskiego

Pedagogical and interpretative values of piano compositions of Andrzej Cwojdziański

Andrzej Cwojdziański – conductor, composer and educator was professionally connected with the Music Academy of Gdańsk and Pomorska Pedagogic Academy in Słupsk.

The essential part of this elaboration is the cycle of 24 *Preludes* for the piano solo opus 23 composed in 1988. Apart from the means of the composing technique, the properties of the piano facture and means of the piano technique are emphasized. 24 *Preludes* opus 23 constitute the collection of the miniatures based on the chromatic order, in which each of them presents a different form. Cwojdziański links the carefulness of the form with the measured sound material characterized by the consistency in building the quarter accords and chromatics. Another common feature of these miniatures is their bi-tone nature.

Andrzej Tatarski, PhD was the first performer of the 24 *Preludes*. The premiere took place on September 6th, 1992 during the 26th Festival of Polish Piano Music in Słupsk. The *Preludes* were published in print by the Synthagma Music Edition in Słupsk in 1998.

Key words: music of twentieth century, Polish composers, piano music.

Streszczenie

Istotną częścią artykułu jest omówienie cyklu 24 *Preludiów* na fortepian solo skomponowanego w 1988 r. Oprócz środków techniki kompozytorskiej, scharakteryzowane zostały właściwości faktury i środki techniki fortepianowej. 24 *Preludia* to zbiór miniatur ujętych w porządku chromatycznym, z których każda prezentuje inną formę. Cwojdziański łączy prostotę formy z materiałem dźwiękowym wykorzystującym chromatykę i bitonową harmonikę. Pierwszym wykonawcą 24 *Preludiów* był prof. Andrzej Tatarski. Premiera odbyła się

6 września 1992 roku podczas XXVI Festiwalu Polskiej Muzyki Fortepianowej w Słupsku. Preludia zostały opublikowane przez wydawnictwo Synthagma w Słupsku w 1998 roku.

Słowa kluczowe: muzyka XX wieku, kompozytorzy polscy, muzyka fortepianowa.

Andrzej Cwojdziański – dyrygent, kompozytor i pedagog – zawodowo związany był z różnymi ośrodkami kulturalnymi w Polsce. Urodził się 25 stycznia 1928 r. w Jaworznie. Swą edukację zaczął jednak w Krakowie, gdzie ukończył liceum humanistyczne. W roku 1947 rozpoczął studia muzyczne w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej w Krakowie, najpierw w klasie Stanisława Wiechowicza, potem prof. Artura Malawskiego. Ukończył dwa kierunki – dyrygenturę i kompozycję. O latach studiów mówił w jednym z wywiadów: „Od Stanisława Wiechowicza zaczęła się prawdziwa droga mojej kompozycji, (...) a następnie dyrygentura z profesorem Arturem Malawskim, który mnie od Wiechowicza »porwał«. Był bardziej współczesnym nauczycielem kompozycji. Każdy z nich był innym profesorem, ale byli znakomitymi kompozytorami i pedagogami. Byli bez reszty, całkowicie oddani swoim uczniom i muzyce” (Jędrasik 2001, s. 37).

Pracę zawodową rozpoczął w Krakowie jako asystent dyrygenta i dyrygenta chóru (Błaszczuk 1964, s. 44-45). W latach 1955-1957 pracował jako asystent dyrygenta w Filharmonii Łódzkiej, gdzie zabrał go Witold Krzemiński. Samodzielną pracę kontynuował w Lublinie jako II dyrygent, a następnie jako dyrektor i kierownik artystyczny. Podobną funkcję – dyrektora i kierownika artystycznego – pełnił w latach 1964-1979 w Koszalinie. Pracując w Koszalinie Cwojdziański zainicjował i sprawował kierownictwo artystyczne kilku festiwali: Festiwalu Pianistyki Polskiej w Słupsku, Kołobrzeskich Wieczorów Wiolonczelowych, Koszalińskich Festiwali Organowych, Festiwali Chórów Polonijnych w Koszalinie. Właśnie działalność organizatorska była jego największą pasją i wyzwaniem. Twierdził: „Uważam, że jest moim obowiązkiem łączyć cały entuzjazm w to, co zamierzam zrobić. Przekonamy się za 200 lat, że o Cwojdziańskim nie będzie nikt pamiętał, a słupski festiwal będzie odnotowany przez historyków życia muzycznego” (Mikołajczyk-Trzczińska 1980, s. 41). Oprócz tego kontynuował pracę dydaktyczną: w Wyższej Szkole Aktorskiej w Krakowie (1951-1953), w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, w Punkcie Konsultacyjnym gdańskiej PWSM w Koszalinie i Wyższej Szkole Pedagogicznej w Słupsku (Podhajski 2005, s. 158-159). Swą pracę dydaktyczną traktował bardzo poważnie i z sympatią. Po latach tak wspominał początki tej działalności w Krakowie: „Przyjemnie powiedzieć sobie, że uczyło się kiedyś – przynajmniej przedmiotów muzycznych – takich aktorów, jak Kalina Jędrusik, Zbigniew Cybulski czy Bogumił Kobiela” (Mikołajczyk-Trzczińska 1980, s. 39).

Ta intensywna działalność dyrygencka, pedagogiczna i organizacyjna nie przeszkadzała Cwojdziańskiemu w pracy kompozytorskiej. W jego tece kompozytorskiej – oprócz utwo-

rów symfonicznych, kameralnych na różne zespoły instrumentalne, utworów chóralnych oraz na instrumenty solowe – znajdujemy także utwory fortepianowe. Sam kompozytor najbardziej ceni sobie komponowanie miniatur ujętych w formę cyklu. Pierwsze z nich powstały jeszcze w okresie studiów w PWSM w Krakowie.

W niniejszym artykule omówiono przede wszystkim cykl *24 Preludiów* na fortepian solo op. 23 skomponowany w roku 1988. Przyjrzymy się pokrótce także innym utworom fortepianowym Andrzeja Cwojdziańskiego, powstałym na przestrzeni jego pięćdziesięcioletniej pracy twórczej. Wśród nich znajdujemy miniatury fortepianowe: *Wariacje fortepianowe* (1948), *2 Humoreski* (1953), *Rondo* (1954), *Rondo C-dur* op. 61 (1999), *Dwie bagatele* op. 73 (2002), a także duże cykle, takie jak *Etiudy interwałowe* (1997) i *Dziesięć mazurków* op. 85 (2005).

Najprostsze pod względem faktury fortepianowej są krótkie utwory fortepianowe oznaczone opusem 42a: *Piosenki francuskie dla dzieci*¹ z 1993 roku oraz oznaczona opusem 42b *Mała kołysanka* skomponowana w 1994 r. *Piosenki francuskie dla dzieci* to cykl 20 miniatur zaopatrzone w tytuły o charakterze programowym, dedykowany najmłodszym wykonawcom, natomiast *Mała kołysanka* charakteryzuje się bardziej zaawansowanym stopniem trudności, kształtuje umiejętność prowadzenia kantyleny w planie nadrzędnym, jednocześnie realizując kilkuplanową fakturę zakomponowaną w szerokim polu brzmieniowym (przykład 1).

Tempo I

4

Piu mosso

p

Przykład 1. A. Cwojdziański, *Kołysanka* na fortepian, op. 42b, t. 26-31

¹ Utwór posiada dedykację o następującej treści: „Kochanej Eli Sudolskiej – inicjatorce powstania tych drobiazków – z najlepszymi życzeniami osiągnięcia sukcesów pedagogicznych we Francji – Autor”.

Inny utwór to *Rondo* op. 7 z 1999 roku, który można zaliczyć do grupy utworów przeznaczonych dla uczniów ostatnich klas szkół muzycznych I stopnia. Bogato zakomponowana faktura lewej ręki umożliwia wykonawcy wysłyszenie kilku planów brzmieniowych, co w efekcie kształtuje umiejętność interpretacji i wykonawstwa kompozycji polifonicznych. W kupletach, które znacznie odbiegają od żartobliwego charakteru refrenu (*maestoso ma piu scherzando*), znajdujemy też wiele środków techniki pianistycznej, takich jak: gra akordowa, oktawa, akcentowanie słabych wartości metrycznych, niesynchroniczne frazowanie w partiach obu rąk (kuplet pierwszy) czy stylizowane tańce – marsz i polonez (kuplet drugi).

W cyklu 9 *Wariacji* kompozytor ukazał stylistykę różnych kompozytorów: od Mikołaja Gomółki, Domenico Scarlattiego i Jana Sebastiana Bacha, poprzez klasyków i romantyków, aż po Claude'a Debussy'ego i Karola Szymanowskiego. Młody wykonawca może spotkać w nich całą gamę środków wykonawczych charakteryzujących muzykę danego kompozytora.

Dwie humoreski z 1953 roku kompozytor zadedykował swemu synowi Piotrowi. Ich prawykonania podjął się Władysław Kędra podczas I Festiwalu Pianistyki Polskiej w Słupsku. Miniatury utrzymane są w aurze *sérénité*, oddając radosny i żartobliwy nastrój w połączeniu z rozszerzoną harmoniką tonalności dur-moll, kształtują wrażliwość ucznia na rozumienie utworu w aspekcie brzmienia i faktury. Miniatury te mogą stać się cenną pozycją w repertuarze uczniów starszych klas podstawowych szkół muzycznych.

Z kolei *Dwie bagatele* z 2002 roku kompozytor dedykował swojej żonie Gabrieli. Bagatela, jak podaje *Słownik języka polskiego*, to rzecz bez znaczenia, drobiazg, drobnostka, błahostka. Natomiast w znaczeniu muzycznym, to miniatura fortepianowa o nieokreślonym charakterze i pogodnym nastroju (Szymczak 1978, s. 110-111). W swych *Dwóch bagatelach* Cwojdziański wykorzystuje materiał gam durowych i molowych, często w ujęciu bitonalnym, z dodatkiem chromatyki. Utrzymane są w typowej dla Cwojdziańskiego stylistyce, którą zawsze określał jako płynącą z potrzeby natchnienia i służącą własnym potrzebom, której odbiorcami zazwyczaj była najbliższa rodzina, przyjaciele i zaprzyjaźnieni wykonawcy. I nie są to drobiazgi, utwory bez znaczenia. Kompozytor zawarł w nich całą gamę środków wykonawczych, która młodego wykonawcę wprowadza w świat nowych zjawisk melicznych i harmonicznych.

„Wykształcona przez Chopina forma mazurka jako stylizowanego tańca artystycznego znalazła wielu kontynuatorów wśród kompozytorów polskich i obcych, głównie rosyjskich. (...) Nową szatę tonalną otrzymał mazurek w twórczości Karola Szymanowskiego. Również u niego panuje w ogólnej dyspozycji formalnej układ 3-częściowy A B A. Przejawia się wyraźnie dążenie do symetrii rozmiarowej i melodycznej” (Chomiński, Wilkowska-Chomińska 1983, s. 247). Cyklem 10 *mazurków* z op. 85 Cwojdziański wpisał się w bogatą

tradycję kompozytorów tworzących ten gatunek muzyki. Cykl *10 Mazurków* op. 85 powstał w 2005 roku, otrzymał dedykację następującej treści: „Andrzejowi Tatarskiemu – znakomitemu wykonawcy moich *24 Preludiów*, w dowód przyjaźni – Autor”. Poszczególne mazurki ułożone zostały według rosnącego stopnia trudności pianistycznych. Tylko w pierwszym mazurku zastajemy prostą fakturę dwuplanową z podziałem na dwie warstwy dźwiękowe dla obu rąk. Kolejne miniatury zawierają zawiłości techniki pianistycznej, takie jak: skomplikowana budowa struktur akordowych, figuracje ornamentalne, bardzo szybkie tempa. Niektóre mazurki wielowarstwowo wypełniają przestrzeń międzyszybową, zawierają wiele skoków i szybkich zmian rejestru. Ostatni, który pełni rolę *cody* całego cyklu, utrzymany jest w lisztowskiej technice pianistycznej. W budowie formalnej mazurków dominuje układ 3-częściowy typu A B A1, a ich cechą charakterystyczną jest faktura homofoniczna, wykorzystanie stałej formuły rytmicznej w akompaniamencie lewej ręki.

Niezwykle cennym wkładem do współczesnej literatury fortepianowej są *Etiudy fortepianowe*. Kluczem do powstania jedenastu miniatur jest zastosowany interwał przewodni. Każda etiuda skomponowana jest według zasady wybranego, wiodącego interwału – od prymy do oktawy, co stanowi główny walor pedagogiczny tego cyklu. Kompozytor sam twierdzi, że tworzenie muzyki nie powinno klócić się z natchnieniem, a wszelkie zamówienia czy przewodnie idee tłumią proces twórczy i uszczuplają wodze inspiracji twórczej. Sam jednak przyznaje, że etiudy powstały na własne zamówienie, po to, by zmierzyć się z konkretnym zadaniem, pomysłem przewodnim. Niewątpliwie etiudy dostarczają wykonawcom wiele zagadnień merytorycznych. Każda prezentuje inną problematykę techniki pianistycznej, ze względu na użycie odmiennego interwału. Mimo to, etiudy napisane są z wielkim rozmachem i polotem, każda ma indywidualny charakter. Spotykamy tu liczne gatunki, takie jak mazurek, walc, krakowiak, które dają pianiście możliwość wykazania się szerokim wachlarzem interpretacji.

Cykl *24 Preludiów* powstał w Sydney, pomiędzy lutym a majem 1988 roku, podczas pobytu Andrzeja Cwojdzńskiego u swojej córki. Cykl ten zresztą został jej poświęcony, dedykacja w partyturze brzmi następująco: „Małgorzacie Wiszniewskiej – mojej ukochanej córce”. Tak kompozytor opisał okoliczności ich powstania: „Preludia zostały napisane (...) niestety bez konsultacji z pianistą, stąd brak opalcowań oraz pewne niedogodności pianistyczne, z czego autor zdaje sobie sprawę” (Cwojdzński 1998, s. 3). Sam kompozytor uznaje *24 Preludia* za najbardziej udaną kompozycję w całym swoim dorobku fortepianowym.

Pierwszym wykonawcą *24 Preludiów* był prof. Andrzej Tatarski, prawykonanie odbyło się 6 września 1992 podczas XXVI Festiwalu Pianistyki Polskiej w Słupsku. Preludia zostały wydane drukiem nakładem Synthagma Music Edition w Słupsku, w 1998 roku.

Na wstępie wydania zamieszczono informacje pochodzące od kompozytora, m.in.: „Preludia zostały pomyślane jako swoisty most pomiędzy muzyką »tradycyjną« a współczesną, mający ułatwić percepcję nowej muzyki zarówno słuchaczom, jak i wykonawcom, jakże często od niej stroniącym...” (Cwojdziański 1998, s. 3). Znane formy oraz przyjętą specyfikę wykonawczą Cwojdziański splata z własnym indywidualnym językiem. Stąd wrażenie czegoś znanego, z czym chętnie obcujemy. Preludia Cwojdziańskiego nawiązują do przyjętych w muzyce form i gatunków, od etiud, przez rondo, chorał, passacaglię, aż do finałowego cyklu sonatowego. Jedno z preludium jest cyklem wariacji na temat australijskiej piosenki popularnej „Tańczący kangur”, będące „dowodem wdzięczności autora dla Ziemi, na której zostały zapisane” (Cwojdziański 1998, s. 3). Niektóre preludia stylistycznie nawiązują do baroku (preludium w formie fugi), muzyki klasycznej, neoklasycyzmu, stylistyki Chopina, Liszta czy Szymanowskiego. Wśród nich mamy kołysanki, nokturny, polonezy, mazurki i inne. Poziom trudności preludium jest bardzo zróżnicowany, w większości dostosowany do umiejętności ucznia szkoły średniej. Kompozytor zostawił wykonawcom dużą swobodę interpretacyjną, opracowując tylko fragmentarycznie frazowanie, dynamikę, a nawet zmiany agogiczne. Andrzej Tatarski w jednej z wypowiedzi na temat preludium stwierdził, że są „skomponowane niezwykle pianistycznie, ale jednocześnie dające wykonawcy „w kość”².

Najliczniejszą grupę preludium stanowią quasi etiudy o ciekawych i wyszukanych środkach wirtuozowskich. Do tej grupy należy *Preludium C-dur*, *Preludium cis-moll* i inne. Oba wymienione preludia prezentują skalę chromatyczną oraz kwartowe rozwiązania w zakresie budowy współbrzmień. Ciekawe jest *Preludium cis-moll*, wykazujące typowo wirtuozowskie cechy nawiązujące do lisztowskiej stylistyki pianistycznej w postaci kilkuwarstwowej faktury wykorzystującej figuracje akordowe, pasażowe, repetycje akordowe, szeroki ambitus pola dźwiękowego. Do wszystkich preludium Cwojdziański włącza własny język dźwiękowy, stosując kwartową budowę akordów oraz chromatykę (przykład 2).

² Z wywiadu Marleny Winnickiej z Andrzejem Cwojdziańskim, w Koszalinie, 6 kwietnia 2010.

Preludium cis

17

ANDRZEJ CWOJDZIŃSKI
op. 23, nr 4

Vivo $\text{♩} = 72$

ff agitato *sim.*

4

7

sempre legato *p* *mf*

10

f

13

ff

Przykład 2. Andrzej Cwojdzński, *Preludium cis-moll*, t. 1-15

Osobną grupę preludiów stanowią tańce – polonez, mazurek, walc. Jak sam kompozytor podkreślił, polonez i walc nawiązują do chopinowskich utworów tego gatunku, mazurek zaś utrzymany jest w stylistyce Szymanowskiego. Słuchając *Preludium* nr 14 odnosi się wrażenie reminiscencji *Poloneza cis-moll* Chopina. Z pewnym żartem kompozytor nawiązuje do tej

kompozycji poprzez nieustannie powracający motyw z całkowicie tonalnym materiałem (*fis-moll*). Motyw ten, natchniony żartobliwie pompatycznym rytmem w niskim rejestrze, przeplatany jest nieustannie odmiennymi odcinkami (przykład 3). Są to dłuższe, kantylenowe wypowiedzi, które, zaskakująco różne, w istocie stanowią wariacyjne opracowanie owych chopinowskich motywów. Całe preludium ma charakter przetworzeniowy, opracowując najmniejsze motywy szczątkowe.

Preludium *fis* 55

ANDRZEJ CWOJDZIŃSKI
op. 23, nr 14

Tempo alla polacca ♩ = 84 *Lento (quieto e misterioso)* ♩ = 59

Przykład 3. Andrzej Cwojdzinski, *Preludium fis-moll*, t. 1-6

Warto jeszcze zwrócić uwagę na kantylenowe preludia – kołysanki i nokturny. W grupie kołysanek mamy *Preludium D-dur* utrzymane w chorałowej konwencji, tempie *moderato*, wartkim przebiegu rytmicznym. Kołysankowy charakter mają też inne preludia, nawiązujące do innych gatunków i form. Przykładem jest *Preludium es-moll* nawiązujące do passacaglii, *Preludium Es-dur* w formie fugi, a także *Preludium c-moll*, będące krótkim cyklem wariacji nienumerycznych.

Wśród gatunku nokturnów na uwagę zasługuje *Preludium e-moll* nr 10, nawiązujące do stylistyki chopinowskiej. Nawiązanie to ma postać charakterystycznych nieregularnych podziałów metrycznych oraz błyskotliwych figuracji.

Jak wspomniałam we wstępie niniejszej wypowiedzi, preludia Cwojdziańskiego odzwierciedlają różnorodne gatunki, przez co identyfikują się z tradycyjną muzyką. Wśród form imitacyjnych, obok fugi, fugetty, znajdujemy niezwykle interesujące *Preludium es-moll*, nawiązujące do gatunku passacaglia (przykład 4). Kompozytor stosuje tu ostinatowy materiał chromatyczny w basie i wariacyjnie kształtowany materiał w prawej ręce, stąd skojarzenie z passacaglią, jednak w homofonicznym wydaniu. W jednej z partii ostinato zostaje przeniesione do planu górnego, zmieniona jest jego postać rytmiczna, tempo i charakter. Całe *Preludium es-moll* prezentuje środki techniki pianistycznej nawiązujące do stylistyki Franciszka Liszta.

Preludium es 31

ANDRZEJ CWOJDZIŃSKI
op. 23, nr 8

The musical score is presented in three systems. The first system is marked 'Grave' and 'f (pesante)'. The second system is marked 'sim.' and 'p legatissimo'. The third system is marked 'p legatissimo'. The score features a chromatic ostinato in the bass line and various rhythmic patterns in the right hand, including triplets and slurs.

Przykład 4. Andrzej Cwojdziański, *Preludium es-moll*, t. 1-8

Najbardziej odmienne spośród wszystkich preludiów cyklu jest *Preludium Fis-dur*, utrzymane w konwencji punktualistycznej. W nim też znajdujemy rozwiązania najdalej odległe od konwencjonalnych środków techniki pianistycznej, np. klastery na białych lub

czarnych klawiszach. To preludium może być przykładem zaznajomienia ucznia z muzyką skomponowaną w technice XX wieku.

Specyficzną rolę przyjmują cztery ostatnie preludia podsumowujące cykl 24 *Preludiów*, w połączeniu tworzące integralny czteroczęściowy cykl sonatowy. Pierwsza część stylistycznie nawiązuje do neoklasycyzmu, charakteryzuje się przejrzystą formą oraz utrzymana jest w aurze sérénité. Druga część cyklu to *Preludium b-moll*, zawierające bogato zaplanowaną przestrzeń dźwiękową w postaci kilkuwarstwowej faktury. Trzecia część (*Preludium H-dur*) to wzniosłe *scherzo*, przechodzące bezpośrednio w finałowe *Preludium h-moll*. Nawiązuje ono do cech pianistyki okresu romantyzmu poprzez zastosowanie materiału oktawowego, akordowo prowadzoną melodykę, burzliwe wirtuozowskie przebiegi, rozpięty ambitus (przykład 5).

Preludium h

Andrzej Cwojdziański
op. 23, nr 24

Tempo giusto

p *crescendo molto* *f* *simile*

3 *3* *3* *3* *ff* *simile, ma non in tempo*

6 *mf* *f*

8 *f* *p* *b₂*

Przykład 5. Andrzej Cwojdziański, *Preludium h-moll*, t. 1-3

Wszystkie 24 preludia scala układ porządku chromatycznego, z którym niemal każdy kompozytor ma chęć się zmierzyć. Na wspólną cechę preludium składa się łańd harmoniczny i formalny. Sam twórca nadmienia, że to „od swego mistrza – Stanisława Wiczowicza przejął słyszenie harmonii i rozumienie formy oraz nadał im uprzywilejowane miejsce w swojej twórczości”³. Nie podążając w kierunku młodej awangardy, kompozytor świadomie nawiązuje do stylistyki mistrzów romantyzmu i twórców początków XX wieku.

Na koniec warto wspomnieć, że Andrzej Cwojdziański przez wiele lat prowadził działalność pedagogiczną. Kierował klasą dyrygentury chóralnej w działającej w Koszalinie Filii Gdańskiej Akademii Muzycznej. Wykształcił szereg chórmistrzów, którzy z powodzeniem prowadzą amatorskie zespoły chóralne w różnych regionach Polski. Sam o tej formie swej działalności mówił w jednym z wywiadów: „Praca dyrygencka też jest pracą nauczycielską. Dyrygenci są po prostu nauczycielami gromady niesfornych uczniów. Ja pracę nauczycielską lubię. Wydaje mi się, że ona najbardziej jest powołana do tego, aby posiać ziarno, które najpewniej zakiełkuje” (Mikołajczyk-Trzczińska 1980, s. 39). I takie przesłanie przyświecało Cwojdziańskiemu komponującemu utwory fortepianowe o charakterze pedagogicznym. Próbując podsumować niniejsze rozważania na temat solowej muzyki fortepianowej Andrzeja Cwojdziańskiego w kontekście dydaktycznym, należy podkreślić zawartą w tych utworach dużą inwencję melodyczną i harmoniczną, elementy humoru, a przede wszystkim dbałość o dostarczenie niezbędnej literatury fortepianowej pianistom w każdym wieku i o różnym stopniu zaawansowania warsztatowego. Cwojdziański traktuje fortepian w sposób tradycyjny, nie eksperymentuje z preparowaniem instrumentu, nie stosuje modyfikacji brzmienia fortepianu przez wkładanie pomiędzy struny gwoździ, śrubek i innych pozamuzycznych przedmiotów czy wydobywanie dźwięków przez pizzicato, glissando bezpośrednio w pudle rezonansowym.

Indywidualność muzyki Cwojdziańskiego polega na zastosowaniu odmiennych form i gatunków, w ramach których kompozytor używa charakterystycznych zwrotów melodycznych i harmonicznym świadczących o specyfice jego języka dźwiękowego. Jest to użycie materiału chromatycznego oraz zamiłowanie do współbrzmień kwartowych. Tę właściwość spotykamy nie tylko w preludiach, ale w i całej twórczości kompozytora, jako najbardziej znaną cechę jego twórczości.

Andrzej Cwojdziański pisał wiele utworów dla młodych wykonawców. Jak sam wyznał, w programach nauczania w szkołach muzycznych dominuje muzyka XIX wieku, a bardzo

³ Z wywiadu Marleny Winnickiej z Andrzejem Cwojdziańskim, w Koszalinie, 6 kwietnia 2010.

marginalnie traktuje się muzykę współczesną. „Z tej racji piszę dużo dla dzieci, staram się wprowadzać, jak to czyniła moja koleżanka Janina Garścia, do ich edukacji współczesne brzmienia. To co dzisiaj nazywamy sonoryzmem. Są to współbrzmienia sonorystyczne, ale nie całkiem jeszcze awangardowe. Całkowicie odrzucające połączenia harmoniczne, funkcyjne. Robię to, co kiedyś genialnie nazwał mój profesor Stanisław Wiechowicz, jest to bardzo rozszerzona tonacja C-dur. Wszystkimi alteracjami, gdzie trudno czasami doszukać się toniki, subdominanty, ale one istnieją, są »kośćcem« utworu. Każdy utwór musi mieć jakiś kościec. Piszę zatem wiele utworów dla dzieci, aby miały utwory dla ćwiczeń i tym samym do pokochania” (Jędrasik 2001, s. 40). Na pytanie, czy trudno jest komponować dla dzieci, Cwojdziański odpowiedział: „Dziecko przede wszystkim trzeba zainteresować, żeby chciało grać, obojętnie na jakim instrumencie. (...) Zaczęłam dużo komponować dla dzieci i młodzieży dopiero po sześćdziesiątce. Widać musiałem dojrzeć do tej twórczości” (Ert-Eberd 2008, s. 71).

Ważną cechą omawianych kompozycji Cwojdziańskiego na fortepian solo jest wyszukana faktura fortepianowa, stawiająca wykonawcy wiele zadań, gdyż Andrzej Cwojdziański przykłada dużą wagę do zagadnień merytorycznych, starając się komponować tak, „aby utwór był możliwy do wykonania, ale żeby dał pianiście choć maleńki schodek do kształcenia swojej techniki”⁴. Sam kompozytor wyrażał się o swojej twórczości następująco: „Nie bardzo wiem, czy mam autentyczny talent, czy może urodziłem się w złym okresie, nie w tej epoce. W każdym razie piszę muzykę zgodną z własnym sumieniem i uchem” (Mikołajczak-Trzcińska 1980, s. 44).

Wielu muzykologów i kompozytorów uważa, że fortepian jest już instrumentem nieużytecznym, że to „instrument, z którego już nie można wiele wydobyć” (Schaeffer 1967, s. 33). Fortepianowa twórczość Andrzeja Cwojdziańskiego udowadnia, że tak nie jest. Fortepian jest wciąż instrumentem żywym, pozwalającym realizować ciekawą narrację melodyczną wzbogaconą interesującą harmoniką i mogącym dostarczyć młodym adeptom pianistyki wielu ciekawych przeżyć i doświadczeń. Celem kształcenia pianistycznego jest między innymi przekazanie uczniom umiejętności w zakresie podstaw techniki gry na danym instrumencie, a także wyposażenie ich w zasób środków pozwalających wykonawcy wyrazić idee, myśli i uczucia stanowiące treść utworu muzycznego. Najważniejsze są tu:

„1/ opanowanie różnorodnych kombinacji ruchowych, umożliwiających nie tylko szybkość, lecz także i władanie dynamiką, barwą dźwięku, rytmem, pedalizacją itp.;

⁴ Z wywiadu Marleny Winnickiej z Andrzejem Cwojdziańskim, w Koszalinie, 6 kwietnia 2010.

2/ łatwość i szybkość w dokonywaniu zmian jednych kombinacji ruchowych na inne;
3/ umiejętność dostosowania nawyków ruchowych do zamierzeń artystycznych w wykonywanych utworach” (Chmielowska 1963, s. 177-178).

Takie założenia dydaktyczne mogą również zostać zrealizowane poprzez zaprezentowane w niniejszym artykule utwory fortepianowe Andrzeja Cwojdzińskiego.

Utwory Andrzeja Cwojdzińskiego na fortepian solo:

Wariacje fortepianowe (1948)

Preludia fortepianowe (1952)

Rondo na fortepian (1952)

Dwie humoreski na fortepian solo op. 3 (1954)

Preludia na fortepian op. 23 (1988)

Klocki – 21 utworów na 4 ręce dla dzieci op. 31 (1991)

Piosenki francuskie na fortepian op. 42 a (1993)

Mała kołysanka na fortepian op. 42 b (1993)

Obrazki malowane dźwiękami – 17 miniatur na fortepian op. 51 (1996)

Małe etiudy interwałowe na fortepian op. 53 (1999)

Literatura

Błaszczyk L.T., 1964, *Dyrygenci polscy i obcy w Polsce działający w XIX i XX w.*, PWM, Kraków.

Chmielowska W., 1963, *Z zagadnień nauczania gry na fortepianie*, PWM, Kraków.

Chomiński J., Wilkowska-Chomińska K., 1983, *Małe formy instrumentalne*, PWM, Kraków.

Cwojdziński A., 1998, *24 Preludia na fortepian solo*, Wydawnictwo Synthagma Music Edition, Słupsk.

Dziębowska E. (red.), 1984, *Encyklopedia muzyczna PWM*, t. cd, hasło: Cwojdziński Andrzej, PWM, Kraków.

Ert-Eberdt A., 2008, *Nie zakopałem talentów. Z profesorem Andrzejem Cwojdzińskim, kompozytorem muzyki dla dzieci i młodzieży rozmawia Alina Ert-Eberdt*, [w:] „*TWOJA MUZA*”, Nr 4, Wydawca „Twoje zdrowie” sp. z o.o., Warszawa.

Jędrasik A., 2001, *Być potrzebnym – z profesorem Andrzejem Cwojdzińskim kompozytorem, dyrygentem i pedagogiem rozmawia Arkadiusz Jędrasik*, „*MUZYKA 21*”, Nr 4, Wydawnictwo Muzyczne „Acte Préalable” sp. z o. o., Warszawa.

Mikołajczyk-Trzcńska W., 1980, *Andrzej Cwojdzński*, [w:] *Kompozytorzy gdańscy. Monografie: 1945-1978*, Krassowski Janusz (red.), Gdańskie Towarzystwo Przyjaciół Sztuki, Gdańsk.

Podhajski M., 2005, *Kompozytorzy polscy 1918-2000. Cz. II Biogramy*, AM w Gdańsku, AM w Warszawie, Gdańsk-Warszawa.

Schaeffer B., 1967, *Mały informator muzyki XX wieku*, PWM, Kraków.

Szymczak Mieczysław (red.), 1978, *Słownik języka polskiego*, t. 1, PWN, Warszawa.

Testy Edwina E. Gordona i ich znaczenie w ewaluacji procesu kształcenia muzycznego oraz rozwoju audiacji

Edwin E. Gordon's tests and their significance in evaluation of the process of music education and audiation development

In this study, the author characterises Edwin E. Gordon's tests used to assess developing music aptitudes (*AUDIE*, *PMMA*, *IMMA*), steady music aptitudes (*MAP*, *AMMA*), music achievements (*ITML*), improvisation readiness (*HIRR/RIRR*) and timbre preference (*ITPT*). These are the research tools used to individualization of teaching and learning music in accordance with one's capabilities and to assess the process of music education as well as audiation development – musical thinking. The description of the tests is preceded by an explanation of terms in audiation as well as aptitudes and music achievements.

Key words: E.E. Gordon's tests, audiation, aptitudes and music achievements.

Streszczenie

W opracowaniu autorka charakteryzuje testy Edwina E. Gordona, wykorzystywane do oceny rozwijających się zdolności muzycznych (*AUDIE*, *PMMA*, *IMMA*), ustabilizowanych zdolności muzycznych (*MAP*, *AMMA*), umiejętności muzycznych (*ITML*), gotowości do improwizacji harmoniczej (*HIRR*) i rytmicznej (*RIRR*) oraz preferencji barwy instrumentalnej (*ITPT*). Są to narzędzia badawcze służące indywidualizacji nauczania i uczenia się muzyki zgodnego z możliwościami jednostki, a także do oceny procesu kształcenia muzycznego oraz rozwoju audiacji – myślenia muzycznego. Charakterystykę testów poprzedza wyjaśnienie pojęć dotyczących audiacji oraz zdolności i osiągnięć muzycznych.

Słowa kluczowe: testy E.E. Gordona, audiacja, zdolności a osiągnięcia muzyczne.

Audiacja jako podstawa zdolności i osiągnięć muzycznych

Kluczową kategorią Gordonowskiej teorii uczenia się muzyki jest audiacja, która stanowi podstawę uzdolnienia muzycznego i nabywania złożonych umiejętności muzycznych, ujmowana jest jako zdolność do słyszenia i rozumienia muzyki bez jej fizycznie obecnego brzmienia. Jest jednocześnie tym dla języka, czym myślenie dla mowy (Gordon 2000b, s. 15). Audiacja opiera się na złożonym procesie zachodzącym w umyśle wówczas, gdy człowiek asymiluje i rozumie muzykę, której słuchał przed chwilą lub w przeszłości, którą odtwarza, odczytuje z notacji bądź zapisuje, tworzy lub improwizuje. Edwin E. Gordon porównuje słuchanie muzyki do słuchania mowy ze zrozumieniem. Podkreśla, że dźwięk „staje się muzyką dopiero dzięki audiacji, kiedy analogicznie jak w języku, przełożony zostanie w umyśle na określone znaczenie. Znaczenie to będzie równocześnie różne w różnych sytuacjach, a także odmienne dla różnych ludzi. Jakość znaczenia, jakie dana osoba może nadać muzyce w określonym czasie jest zdeterminowana przez poziom jej uzdolnień muzycznych, zakres wykształcenia i rozległość doświadczenia” (Gordon 1999a, s. 23-24; zob. także: Bonna 2013). Poprzez dostarczenie odpowiedniej wiedzy i doświadczenia należy nauczyć dziecko jak audiować, co wiąże się ze sposobem posługiwania się potencjalną audiacją, która wynika z jego uzdolnień muzycznych, tak aby mogło uzyskać jak największe osiągnięcia (Gordon 1999a, s. 22-24; Gordon 2004, s. 1). Autor teorii uczenia się muzyki jest wyrazicielem opinii, że uczenie się audiowania jest możliwe bez względu na wiek, jednak im osoba ucząca się jest starsza, tym proces ten staje się dłuższy (Gordon 2004, s. 2; zob. także: Gordon 1999a, s. 23).

Edwin E. Gordon znany jest na świecie nie tylko jako twórca teorii uczenia się muzyki, ale również jako autor licznych testów przeznaczonych dla dzieci i dorosłych. Warto podkreślić, że niezaprzeczalnym walorem teorii uczenia się muzyki jest stworzenie przez Gordona niezwykle spójnego systemu teoretyczno-empiryczno-metodycznego. Według Barbary Kamińskiej, „Gordonowskie mistrzostwo łączenia teorii z praktyką pozostaje dla nas niedościgłym wzorem, którego chyba długo jeszcze nie uda nam się zrealizować” (Kamińska 1997, s. 38). Edwin E. Gordon wyposaża nauczycieli, rodziców i uczniów nie tylko w podręczniki zawierające dokładne instrukcje związane z sekwencyjnym charakterem przebiegu uczenia się muzyki, ale również w testy przeznaczone do diagnozy etapu rozwoju muzycznego, które mają ułatwić kierowanie tym procesem w sposób umożliwiający harmonijny rozwój uzdolnień muzycznych dziecka (Kamińska 1997, s. 38). Wyniki testów zdolności muzycznych stają się ważnym predyktorem określania postępów w uczeniu się muzyki i osiągnięć muzycznych (zob. Shuter-Dyson, Gabriel 1986, s. 39).

Zdolności a osiągnięcia muzyczne

Edwin E. Gordon dokonuje precyzyjnego rozróżnienia między zdolnościami a osiągnięciami muzycznymi. Uzdolnienie muzyczne definiuje jako miarę potencjału do uczenia się muzyki, natomiast osiągnięciem muzycznym określa efekt tego, czego uczeń nauczył się w zakresie muzyki. Zatem jest ono wynikiem uczenia się, wiążącym się z możliwością wykonania pewnego zadania. W tym ujęciu osiągnięcia są tożsame z umiejętnościami. Autor podkreśla, że osiągnięcia łączą się z intelektem i pracą mózgu, natomiast uzdolnienie ma charakter spontaniczny i związane jest z komórkami (neuronami) oraz genami. Zwraca jednak uwagę, aby nie przeceniać określeń „wrodzony” lub „dziedziczny”, bowiem istnieją dowody sugerujące, że wrodzone czynniki oraz współdziałanie unikalnych kombinacji genów oraz neuronów oddziałują na uzdolnienie muzyczne człowieka, jednak nie ma pewności, czy dziedziczność można uznać za czynnik decydujący. Oznacza to, że przodkowie nie stwarzają podstaw do prognozowania poziomu uzdolnień muzycznych dziecka po narodzeniu, a zatem bez względu na ich uzdolnienia muzyczne, „dziecko może urodzić się z wysokimi, przeciętnymi lub niskimi możliwościami w tym zakresie“ (Gordon 1995, s. 20; 1999a, s. 70; 2001, s. 81; zob. także: Gordon 1999b). Gordon zwraca uwagę, że uczniowie charakteryzujący się wysokim poziomem osiągnięć muzycznych posiadają także wysokie uzdolnienia, ale nie zawsze ci, którzy nie mają wysokich osiągnięć, to osoby z niskimi zdolnościami. Istnieją bowiem uczniowie z wysokimi uzdolnieniami, którzy nie realizują swojego potencjału, bowiem nie uzyskali odpowiedniego ukierunkowania czy nauczania w zakresie muzyki (Gordon 1999a, s. 70; 2001, s. 81). Aktualny poziom zdolności muzycznych jest efektem interakcji między potencjałem a wspomagającym bądź niewspomagającym środowiskiem. Autor teorii uczenia się muzyki jest wyrazicielem opinii, że odpowiednie oddziaływania muzyczne w okresie wczesnego dzieciństwa podejmowane w rodzinie, a następnie dobre kształcenie, mogą powstrzymać obniżanie się zdolności, nigdy jednak nie spowodują przekroczenia charakterystycznego dla danej jednostki – osobowego potencjału zdolności. Zatem są one zawsze wypadkową tego, z czym dziecko się rodzi oraz tego, jakie jest jego najbliższe środowisko (Gordon 1995, s. 20-21).

Zdolności muzyczne charakteryzują się rozkładem normalnym, co oznacza, że 2/3 noworodków rodzi się z przeciętnym potencjałem zdolności, 1/6 z wysokim oraz 1/6 z niskim. W strukturze uzdolnienia muzycznego Gordon wyróżnia uzdolnienia rozwijające się i ustabilizowane. Oba typy uzdolnień mają rozkład normalny, a ich podstawą jest audiacja. Uzdolnienia rozwijające się dotyczą tonalności oraz rytmu i wykazują tendencję wzrostową do około 9 roku życia. Następnie stabilizują się na określonym poziomie, który nie zmienia się przez resztę życia (Gordon 1995, s. 15-16; 1997, s. 29; zob. także: Gordon 1999a; 2000).

Dzieci, które znajdują się w fazie rozwojowej zdolności, nie potrafią obserwować obu wymiarów muzyki – tonalnego i rytmicznego jednocześnie. Nie umieją również wskazać na preferencje dotyczące brzmienia dwóch fraz muzycznych, nie dostrzegają także różnic w dynamice i barwie, jeśli nie są one ekstremalne (Gordon 1997, s. 16). Gordon zwraca uwagę, aby dzieci znajdujące się w fazie rozwijających się zdolności otrzymały możliwie najlepsze nieformalne kierowanie, a następnie formalne nauczanie, co nie tylko przyczyni się do podniesienia ich osiągnięć, ale zwiększy także „ogólny poziom uzdolnień i trwający przez całe życie potencjał możliwych dokonań w dziedzinie muzyki” (Gordon 1999a, s. 72). Autor wyróżnia co najmniej dwa tuziny uzdolnień ustabilizowanych, z których najważniejsze to uzdolnienia tonalne, odnoszące się do melodii i harmonii; rytmiczne – łączące się z metrum i tempem oraz uzdolnienia związane z preferencjami, takie jak ujęcie frazowania, zwrotów zakończeniowych oraz stylu. Rzadko zdarza się, aby poziom zdolności był jednakowo wysoki bądź niski u tej samej osoby. Częściej profil ustabilizowanych, a także rozwijających się zdolności obejmuje wartości wysokie i niskie (Gordon 1997 s. 15-16; 1999a, s. 77; 2001a, s. 81-83; zob. także: Bonna 2005b).

Rodzaje testów

Istotą metod testowych jest wnioskowanie o psychicznych cechach jednostki z jej określonych wytworów i czynności dowolnych. Niemal wszystkie testy można podzielić na dwie zasadnicze kategorie: testy osiągnięć i testy przydatności. Kategoria pierwsza służy pomiarowi wiedzy i umiejętności, natomiast druga – mierzeniu możliwości (głównie wrodzonych) (Wierszyłowski 1979, s. 177, 179).

Testy zdolności muzycznych są obiektywnym, rzetelnym i trafnym narzędziem pomiaru percepcyjnych zdolności muzycznych. Umożliwiają wyznaczenie ogólnego poziomu zdolności, wskazanie ich mocnych i słabych aspektów, a co za tym idzie – dostosowanie nauczania do indywidualnego profilu uzdolnień każdego ucznia. W szkole ogólnokształcącej ocena dyspersji zdolności muzycznych w poszczególnych klasach stanowi podstawę indywidualizacji nauczania i zmierza do doskonalenia pracy nauczyciela. Wszelkie formy kształcenia i wychowania muzycznego winny opierać się na dokładnym rozpoznaniu poziomu zdolności muzycznych, tak jak i zainteresowań, wiedzy oraz doświadczeń muzycznych osób objętych tym kształceniem. Należy pamiętać, że wyniki uzyskane w percepcyjnych testach zdolności muzycznych nie są gwarantem wybitnych osiągnięć muzycznych. Informują jednak, że dana osoba ma możliwości odnoszenia sukcesów w działalności muzycznej (Kamińska, Kotarska 1990, s. 97-99; zob. także: Kyrz 1982, s. 25-28; Gordon 1999b, s. 11-12).

Problematyka oceny osiągnięć szkolnych stanowi przedmiot badań i dyskusji od wielu dziesięcioleci. Nauczycielom niezbędne są informacje o rezultatach własnych oddziaływań w postaci wiedzy na temat osiągnięć uczniów (Kotarska, Kamińska 1984, s. 6). Ich pozyskaniu służą obiektywne narzędzia pomiaru – testy osiągnięć, wykorzystywane do określenia stanu przyswojonych i utrwalonych umiejętności oraz wiadomości, do weryfikowania efektów uczenia się w znanych i kontrolowanych warunkach w procesie nauczania. Testy osiągnięć szkolnych mogą mierzyć określoną sprawność, która stanowi jeden z ważnych elementów nauczania lub też całokształt wyników nauczania jednego przedmiotu (Anastasi, za: Kotarska, Kamińska 1990, s. 100). Testy te służą zatem ewaluacji osiągnięć uczniów, która jest sprawdzaniem i ocenianiem tych osiągnięć, ujmowanym jako łączny i wielostronnie uwarunkowany proces. Ewaluacja osiągnięć uczniów może stanowić główny, ale nigdy nie jedyny składnik ewaluacji systemu kształcenia; może być również podejmowana niezależnie. Wśród testów osiągnięć szkolnych wyróżnić można: testy różnicujące, gdzie układem odniesienia wyniku każdego ucznia są wyniki innych uczniów; testy sprawdzające, w których układem odniesienia są jednostopniowe wymagania programowe oraz testy wielostopniowe, gdzie układ odniesienia tworzą wielostopniowe wymagania programowe (Niemierko 1999, s. 49, 55).

Jak już wspomniano, Gordon jest cenionym na świecie twórcą testów, dostosowanych do różnych grup wiekowych, wnoszącym duży wkład w rozwój psychometrii muzycznej. Niemal wszystkie testy Gordona przeznaczone są do badania grupowego. Do testów zdolności muzycznych należą: *AUDIE*, *PMMA*, *IMMA*, *MAP* i *AMMA* (zob. Gordon: 2001b).

Test *AUDIE* jako jedyny stosowany jest do indywidualnego diagnozowania rozwijających się zdolności muzycznych dzieci od 3 do 4 roku życia, prognozując ich rozwój muzyczny. Celem testu jest dostarczenie rodzicom i nauczycielom niezbędnych informacji dotyczących uzdolnienia muzycznego dziecka, aby pomóc im w nieformalnym i formalnym kierowaniu jego rozwojem muzycznym możliwie jak najwcześniej (Gordon 2001b, s. 7). Za pośrednictwem testu dorośli otrzymują istotne informacje, ważne do przewidywania dalszego rozwoju muzycznego dziecka, jego indywidualnych potrzeb oraz utrzymywania dobrych z nim kontaktów poprzez wspólną zabawę muzyczną (Zwolińska; za: Kołodziejski 2008, s. 49). *AUDIE* jest postacią, która mówi i śpiewa krótkie piosenki zawierające jedną szczególną piosenkę. Zadanie dziecka polega na potwierdzeniu, kiedy postać śpiewa tę piosenkę i zaprzeczeniu, gdy wykonuje inną. *AUDIE* składa się z dwóch podtestów – tonalnego i rytmicznego, zawierających po dziesięć zadań. W przeciwieństwie do innych testów Gordona diagnozujących rozwijające się zdolności muzyczne, dzieci słuchają różnych motywów tonalnych w kontekście rytmu i różnych motywów rytmicznych w kontekście tonalnym.

W podteście tonalnym, w sytuacji gdy zmienia się melodia, rytm pozostaje niezmieniony, również w podteście rytmu, zmiana struktury rytmu nie zmienia składnika tonalnego. Każdą część testu należy stosować w różnych dniach (Gordon 1998b, s. 75; Gordon 2001b, s. 7). *AUDIE* dostępny jest w Katedrze Psychologii Muzyki w Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie.

Test *Primary Measures of Music Audiation (PMMA)* (*Podstawowa Miara Słuchu Muzycznego*), wykorzystywany jest do diagnozowania rozwijających się zdolności muzycznych dzieci w wieku przedszkolnym oraz w klasach pierwszej i drugiej (od 5 do 8 roku życia). Natomiast test *Intermediate Measures of Music Audiation (IMMA)* (*Średnia Miara Słuchu Muzycznego*) służy do identyfikacji rozwijających się zdolności dzieci w wieku wczesnoszkolnym oraz młodszych, które w teście *PMMA* osiągają wyjątkowo wysokie wyniki. Pomimo że *IMMA* diagnozuje rozwijające się zdolności muzyczne, może być stosowany również w starszych klasach (uczniowie dziesięcio- i jedenastoletni) nawet wówczas, gdy ich uzdolnienia są już ustabilizowane. Oba testy Gordon określa mianem testów audiacji muzycznej. Ich zasadniczym celem jest dostarczenie nauczycielom i rodzicom obiektywnych narzędzi, które mają ułatwić każdemu dziecku jak najlepsze wykorzystanie uzdolnień muzycznych, a także zapewnić właściwe kształcenie (Gordon 1979, s. 43; 1999b, s. 11). Każdy z testów składa się z dwóch części, służących do pomiaru zdolności tonalnych (test Melodii) oraz rytmicznych (test Rytmu). Oba testy zaleca się stosować do badań grupowych, ale można je również wykorzystać do indywidualnego pomiaru. Każda z części testu składa się z 40 zadań, a ogólną ocenę uzdolnień muzycznych tworzy suma poprawnych rozwiązań. Dziecko rozwiązuje zadania, zakreślając na arkuszu odpowiedzi właściwe obrazki, przy czym jego zadanie polega na odpowiedzi, czy dwa prezentowane motywy tonalne (w części tonalnej) oraz rytmiczne (w części rytmicznej) są takie same, czy różne. Reaguje ono na bezpośrednie wrażenia intuicyjnymi odpowiedziami, wskazując na identyczność oraz różnice słuchowo postrzeganych bodźców (Gordon 1999b, s. 11-20). Ponieważ rozwijające się zdolności muzyczne ulegają zmianie w zależności od jakości nauczania oraz środowiska muzycznego uczniów, wyniki testów mogą się szybko zdezaktualizować. Z tego względu należy je stosować w regularnych odstępach czasu, najlepiej co pół roku, względnie raz w roku (Taggart 1989, s. 48; Gordon, Woods 1999, s. 51-52; Gordon 2001b, s. 8-11; zob. także: Białkowski 1997; Kamińska, Kotarska 2000). Oba testy (*PMMA* i *IMMA*) służą:

- 1) okresowej ocenie oraz porównaniu zdolności melodycznych każdego dziecka z jego zdolnościami rytmicznymi (ocena idiograficzna), co pozwala dostosować nieformalne oraz formalne kształcenie do jego indywidualnych potrzeb;

- 2) okresowej identyfikacji dzieci, które mogłyby wziąć udział w grupowych i indywidualnych zajęciach muzycznych;
- 3) okresowym porównaniem uzdolnień melodycznych i rytmicznych każdego dziecka z uzdolnieniami innych dzieci w tym samym wieku (ocena normatywna).

Oba podtesty – tonalny oraz rytmiczny – należy przeprowadzać oddzielnie, przy czym przerwa między nimi nie powinna przekraczać dwóch tygodni (Gordon 1999a, s. 79; 1999b, s. 11-13). Testy *PMMA* i *IMMA* są dostępne w Katedrze Psychologii Muzyki UMFC w Warszawie. Warto dodać, że *IMMA* został wystandaryzowany również w Polsce (zob. Kamińska, Kotarka 2000).

Kolejny test – ***Musical Aptitude Profil (MAP)*** (*Profil Uzdolnienia Muzycznego*), bada ustabilizowane uzdolnienia muzyczne dzieci od około 9 do 17 roku życia. Zawarta w nim bateria testów składa się z Testu Wyobraźni Dźwiękowej (2 części: melodia i harmonia), Testu Wyobraźni Rytmicznej (2 części: tempo i metrum) oraz Testu Wrażliwości Muzycznej (3 części: frazowanie, zwroty zakończeniowe i styl). Testy stylu i frazowania przeznaczone zostały do oceny zdolności interpretacyjnych. Test zwrotów zakończeniowych wykazuje pewien związek z melodycznymi i rytmicznymi zdolnościami twórczymi. Autor testu założył, że w przeciwieństwie do rozwijających się zdolności muzycznych, ustabilizowane zdolności najlepiej jest mierzyć w kontekście muzycznym, dlatego rytm, melodia, muzyczna ekspresja i inne elementy muzyki występują w każdym punkcie testu. Wszystkie przykłady muzyczne zostały skomponowane przez Gordona i są wykonywane na wiolonczeli oraz skrzypcach przez zawodowych muzyków. *MAP* jest testem grupowym, ale może być także wykorzystany do indywidualnego badania, przy czym każda z jego trzech części powinna być rozwiązywana w innym dniu. Test służy obiektywnej ocenie zdolności muzycznych uczniów, prowadzonej na podstawie analizy profilu wyników jego poszczególnych części (Shuter-Dyson, Gabriel 1986, s. 38; Taggart 1989, s. 48; Gordon, Woods 1999, s. 51; Kamińska, Kotarska 1990, s. 95-96; zob. także: Gordon 1998b; 2001a; 2001b). Jego cele wiążą się także z:

- 1) zachęceniem uczniów z wysokimi ustabilizowanymi zdolnościami do muzycznej aktywności;
- 2) dostosowaniem nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów;
- 3) formułowaniem bieżących i przyszłych planów edukacyjnych;
- 4) oceną ustabilizowanych zdolności grup uczniów;
- 5) dostarczeniem rodzicom obiektywnych informacji dotyczących uzdolnień muzycznych ich dzieci (Gordon 1998b, s. 136-137). Test jest dostępny jest w Katedrze Psychologii Muzyki UMFC w Warszawie.

Test *Advanced Measures of Music Audiation (AMMA)* (*Zaawansowana Miara Słuchu Muzycznego*) wykorzystywany jest do pomiaru ustabilizowanych zdolności muzycznych dzieci i młodzieży ze szkół gimnazjalnych oraz średnich między 14 a 17 rokiem życia, uczniów szkół pomaturalnych, studentów wyższych szkół muzycznych, a także innych kierunków (Gordon, Woods 1999, s. 51-52; zob. także: Gordon 2001b). *AMMA* nie zawiera oddzielnych podtestów – tonalnego i rytmicznego, ponieważ oba te aspekty występują równocześnie. Test składa się z 30 zadań, a prezentowane przykłady muzyczne są takie same bądź różnią się pod względem tonalnym lub rytmicznym – różnice te nie występują jednak równocześnie. Stosowanie *AMMA* zalecane jest do identyfikowania osób z wysokimi zdolnościami, które powinny być angażowane w szkolną działalność muzyczną, a także w sytuacji ograniczonego czasu na badanie. W momencie, gdy uczniowie z wysokimi zdolnościami zostaną rozpoznani, wówczas wskazane jest przeprowadzenie testu *MAP*, który umożliwi pełniejszy obraz ich uzdolnień muzycznych i jest lepszy pod względem diagnostycznym niż *AMMA*. Ważne cele testu wiążą się z przyjęciem realistycznych i obiektywnych oczekiwań wobec badanych, dotyczących ich osiągnięć muzycznych oraz z dostosowaniem nauczania do indywidualnych potrzeb (Gordon 1998b, s. 109, 112; Gordon, Woods 1999, s. 52). Test dostępny jest w Katedrze Psychologii Muzyki UMFC w Warszawie.

Do testów osiągnięć muzycznych należą *IOWA Tests of Music Literacy (ITML)* (*Iowańskie Testy Znajomości Muzyki*), które przeznaczone zostały dla uczniów od klasy czwartej do dwunastej⁵. Za ich pomocą ocenia się podstawowe osiągnięcia muzyczne w zakresie opanowania pojęć dotyczących tonalności i rytmu. *ITML* składa się z 6 poziomów, z których każdy zawiera dwa działy – zagadnienia tonalne oraz rytmiczne. Każdy z działów składa się z trzech podtestów: percepcji słuchowej, umiejętności czytania oraz zapisywania notacji muzycznej. Na pierwszym poziomie weryfikowana jest znajomość tonalności durowej i molowej, jak również metrum dwu- i trójdzielnego. Na kolejnych poziomach wzrasta stopień trudności aż do sprawdzenia znajomości rzadko spotykanych skal (doryckiej, frygijskiej, lokryckiej, lidyjskiej, miksolidyjskiej, pentatoniki) lub metrum (np. 5/8, 7/8) (Shuter-Dyson 1986, s. 50; Gordon 1991, s. 9-10). Testy dotyczące tonalności powinny być przeprowadzone przed testami związanymi z rytmem. W pierwszej kolejności, zarówno w części łączącej się z tonalnością, jak i z rytmem, najpierw należy rozwiązać podtest percepcji słuchowej oraz kolejno część weryfikującą umiejętność czytania i zapisywania notacji muzycznej. Szczegółowe cele *ITML* to:

⁵ W amerykańskim systemie szkolnictwa.

- 1) diagnoza porównawcza słabych i mocnych aspektów osiągnięć uczniów w sześciu wymiarach tonalnej i rytmicznej oraz notacyjnej audiacji;
- 2) porównanie osiągnięć związanych z audiacją i audiacją notacyjną z potencjałem do ich uzyskiwania, określonym przez wyniki zdolności muzycznych;
- 3) ocena ciągłych i sekwencyjnych osiągnięć w zakresie tonalnej i rytmicznej oraz notacyjnej audiacji;
- 4) określenie względnej pozycji ucznia wśród innych w obszarze tonalnej, rytmicznej oraz notacyjnej audiacji (Gordon 1991, s. 1; Gordon 1998b, s. 159-160; zob. także: Gordon 1994; 2001b). Testy dostępne są w oryginale (USA).

Testy gotowości do improwizacji harmonicznego i rytmicznego – **Harmonic Improvisation Readiness Record (HIRR)** (*Rejestr Gotowości Improwizacji Harmonicznej*) oraz **Rhythm Improvisation Readiness Record (RIRR)** (*Rejestr Gotowości Improwizacji Rytmicznej*) zostały zaprojektowane jako obiektywna pomoc we wspieraniu uczniów w improwizacji poprzez stwarzanie odpowiednich możliwości oraz nauczanie. Żaden z nich nie jest ściśle testem zdolności lub osiągnięć muzycznych. Oba testy wykazują pewne właściwości zarówno testów zdolności, jak i osiągnięć muzycznych, natomiast inne cechy nie są związane z żadnym z nich. *HIRR* i *RIRR* przeznaczone są dla uczniów od trzeciej do dwunastej klasy⁶ oraz młodzieży i osób dorosłych. Zasadnicze cele testów wiążą się z:

- 1) obiektywnym określeniem, czy poszczególni uczniowie osiągnęli harmoniczną i rytmiczną gotowość do uczenia się improwizacji;
- 2) wskazaniem, jaki typ nauczania improwizacji jest najbardziej korzystny dla uczniów posiadających odpowiednią gotowość do harmonicznego i rytmicznego improwizacji oraz dla tych, którzy jej nie posiadają;
- 3) zapewnieniem pomocy nauczycielom w dostosowaniu nauczania improwizacji, uwzględniającego indywidualne muzyczne różnice związane z poziomem harmonicznego i rytmicznego gotowości każdego ucznia.

HIRR zawiera 43 motywy harmonicznego wykonywane w różnych tonalnościach i w tym samym nieskomplikowanym rytmie, natomiast *RIRR* składa się z 40 par rytmicznych motywów realizowanych na takiej samej, prostej linii melodycznej. W obu testach zadanie uczniów polega na udzieleniu odpowiedzi, czy dwa motywy w każdej parze brzmią tak samo, czy nie. Według wyznaczonych kryteriów, gotowość do improwizacji harmonicznego

⁶ W amerykańskim systemie szkolnictwa.

oraz rytmicznej mają uczniowie uzyskujący w testach wynik od 22 punktów wzwyż. Gordon zwraca uwagę, że aby profesjonalnie angażować się w improwizację, niezbędny jest wysoki poziom audiacji (myślenia muzycznego) (Gordon 1998a, s. 5-7, 13, 33-34; Gordon 1998b, s. 7; Zwolińska 2011, s. 68; zob. także: Grunow 2005, s. 196). Testy dostępne są w oryginale (USA).

Ostatni z testów – *The Instrument Timbre Preference Test (ITPT)* (*Test Preferencji Barwy Instrumentalnej*) ma pomóc uczniom zamierzającym podjąć naukę gry w wyborze odpowiedniego instrumentu – dętego lub smyczkowego. Gordon dowiódł, że barwa instrumentu, na którym uczeń gra, jest obok uzdolnienia muzycznego drugim co do ważności czynnikiem, warunkującym osiągnięcia w tym zakresie. Oznacza to, że uczeń odniesie większe sukcesy, gdy będzie grał na instrumencie, którego barwę dźwięku preferuje (Trzos 2009, s. 29-30). Test powinno się przeprowadzać w klasach od czwartej do dwunastej⁷, wśród uczniów, którzy chcą uczyć się gry na instrumencie. *ITPT* składa się z 42 pytań i zawiera siedem syntetycznych barw dźwięku tej samej krótkiej melodii, wykonywanej z taką samą ekspresją na syntezatorze. Każda z siedmiu syntezatorowych barw ma na celu przedstawienie brzmienia jednego lub większej liczby instrumentów (wynika to z możliwości syntezatora). Zadaniem uczniów jest zaznaczenie preferowanej barwy, która prezentowana jest dwukrotnie w zestawieniu z inną barwą, jako pierwsza lub druga w parze. *ITPT* zaleca się stosować razem z testami zdolności muzycznych (Gordon 1998b, s. 163; 2001b, s. 16; zob. także: Gordon 1994). *ITPT* dostępny jest w oryginale (USA).

Testy *AUDIE*, *MAP*, *ITPT* oraz *HIRR* i *RIRR* Edwina E. Gordona stosowane są w Polsce sporadycznie (zob. Zwolińska 1997c; 2004b; Kołodziejski 2008, 2009, 2010; Trzos 200). Znacznie częściej wykorzystuje się testy *PMMA* i *IMMA*, które znajdują w kraju szerokie zastosowanie do diagnozy rozwijających się zdolności muzycznych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz jako dodatkowe, bardziej czułe od tradycyjnego egzaminu narzędzie diagnostyczne, weryfikujące kandydatów do szkół muzycznych (zob. Zwolińska 1997a, 1997b, 2004; Kotarska 1995; Sierszeńska-Leraczyk 1997; Suświłło 2001; Bonna 2004, 2005a, 2008, 2009, 2011, 2012; Kołodziejski 2008; Bonna, Trzos, Kołodziejski 2014).

Skonstruowane przez Gordona (1999a, s. 409-411) testy umożliwiają obiektywną ocenę audiacyjnych zdolności i osiągnięć muzycznych oraz gotowości do improwizacji, a także preferencji barwy instrumentu. Ich podstawowym przeznaczeniem jest pomoc w nauczaniu i uczeniu się muzyki. Aby test mógł spowodować praktyczne korzyści, powinien mierzyć osiągnięcia uczniów w odniesieniu do celów szczegółowych oraz celu

⁷ W amerykańskim systemie szkolnictwa.

głównego, jakim jest rozumienie muzyki. Z tego względu zalecane jest przeprowadzenie więcej niż jednego testu do oceny wszystkich podrzędnych celów. Rozwijające się uzdolnienia muzyczne uczniów, a także ich osiągnięcia powinny być weryfikowane więcej niż raz w roku, co stanowi formę diagnozowania i odnotowywania postępów w nauce. Natomiast ustabilizowane zdolności muzyczne wystarczy badać tylko raz podczas całego okresu szkolnego w celu określenia możliwości ucznia i sformułowania oczekiwań odnoszących się do jego osiągnięć.

Literatura

- Białkowski A., 1997, *Test PMMA E.E. Gordona w świetle badań empirycznych*, [w:] *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, E. Zwolińska (red.), Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz.
- Bonna B., 2005a, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Bonna B., 2005b, *Zdolności muzyczne – ich rozwój i uwarunkowania. Wybrane koncepcje uzdolnienia muzycznego*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, t. 1, W. Limont, J. Cieślakowska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Bonna B., 2008, *Wybrane czynniki środowiska rodzinnego i ich znaczenie w rozwoju zdolności muzycznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Badania nad edukacją i kulturą muzyczną*, E. Szubertowska (red.), Bydgoskie Towarzystwo Naukowe. Prace Wydziału Nauk Humanistycznych. Prace Komisji Sztuki, Bydgoszcz.
- Bonna B., 2009, *Efektywność edukacji muzycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym – relacja z badań*, [w:] *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego*, M. Zalewska-Pawlak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Bonna B., 2011, *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów klas III szkoły podstawowej w świetle badań testowych oraz oceny nauczycieli*, [w:] *Współczesna edukacja estetyczna. Teoria i praktyka*, K. Ziółowicz, J. Szejnabis-Zdyb (red.), Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce.
- Bonna B., 2012, *Poziom zdolności i osiągnięć muzycznych uczniów klas II szkoły podstawowej oraz jego pedagogiczne uwarunkowania*, [w:] *Wspieranie potencjału dydaktycznego nauczycieli muzyki. Edukacja – Wiedza – Wykonawstwo – Praktyka*, R.J. Piotrowski, P. Trzos (red.), PWSZ w Koninie, Konin.

- Bonna B., 2013, *Research on the Application of E.E. Gordon's Theory of Music Learning in the Music Education in Poland*, „Kultura i Edukacja” No. 6.
- Bonna B., Trzos P.A., Kołodziejcki M., 2014, *Musical-Educational Research of the Adaptation of E.E. Gordon's Theory of Music Learning in Poland*, “Review of Artistic Education”, No. 7-8.
- Crump Taggart C., 1989, *The Measurement and Evaluation of Music Aptitudes and Achievement*, [w:] *Readings in Music Learning Theory*, D.L. Walters, C. Crump Taggart (red.), GIA Publications, Inc., Chicago.
- Gordon E.E., 1979, *Developmental Music Aptitudes as Measured by the Primary Measures of Music Audiation*, “Psychology of Music”, No. 7.
- Gordon E.E., 1994, *A Comparison of Scores on the 1971 and 1993 Editions of the Iowa Tests of Music Literacy: Implications for Music Education and Selecting an Appropriate String Instrument for Study using the Instrument Timbre Preference Test*, Gordon Institute for Music Learning, GIML Monograph Series, West Berne, NY, No 1.
- Gordon E.E., 1995, *Wykłady*, [w:] *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, E. Zwolińska, W. Jankowski (red.), Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz-Warszawa.
- Gordon E.E., 1991, *Iowa Tests of Music Literacy. Six Levels of Music Achievement Tests for Grades Four through Twelve. Manual*, GIA Publications, Inc., Chicago.
- Gordon E.E., 1998a, *Harmonic Improvisation Readiness Record and Rhythm Improvisation Readiness Record*, GIA Publications, Inc., Chicago.
- Gordon E.E., 1998b, *Introduction to Research and the Psychology of Music*, GIA Publications, Inc. Chicago.
- Gordon E.E., 1999a, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz.
- Gordon E.E., 1999b, *Podstawowa miara słuchu muzycznego i Średnia miara słuchu muzycznego. Testy uzdolnień muzycznych dla dzieci w wieku 5-9 lat. Podręcznik*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa.
- Gordon E.E., 2000b, *Teoria uczenia się muzyki*, [w:] *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, E. Zwolińska (red.), Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz.
- Gordon E.E., 2001a, *Preparatory Audiation, Audiation and Music Learning Theory. A Handbook of a Comprehensive Music Learning Sequence*, GIA Publications, Inc., Chicago.
- Gordon, E.E., 2001b, *Music Aptitude and Related Tests. An Introduction*, GIA Publications, Inc., Chicago.

- Gordon E.E., 2004, *The Aural/Visual Experience of Music Literacy. Reading & Writing Music Notation*, GIA Publications, Inc., Chicago.
- Gordon E.E., Woods D.G., 1999, *Zanurz się w program nauczania muzyki. Działania w kolejności uczenia się. Podręcznik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz.
- Grunow R.F., 2005, *Music Learning Theory: A Catalyst for Change in Beginning Instrumental Music Instruction*, [w:] *The Development and Practical Application of Music Learning Theory*, M. Runfola, C. Crump Taggart (red.), GIA Publications, Inc. Chicago.
- Kamińska B., 1997, *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa.
- Kamińska B., Kotarska H., 2000, Średnia miara słuchu muzycznego. Podręcznik do testu Edwina E. Gordona, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa.
- Kołodziejski M., 2008, *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock.
- Kołodziejski M., 2009, *Poziom zdolności muzycznych ustabilizowanych a gotowość do improwizacji harmonicznej i rytmicznej u studentów pedagogiki*, [w:] *Twórczość codzienna w praktyce edukacyjnej*, M. Kołodziejski (red.), Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock.
- Kołodziejski M., 2010, *Musical Aptitudes vs. Readiness of Pupils and Students for Harmonic and Rhythm Improvisation Base on Polish Research*, "Problems in Music Pedagogy", No. 7, Daugavpils University Akademiskais Apgads "Salve", Latvia.
- Kotarska H., 1995, *Podstawowa Miara Słuchu Muzycznego (PMMA) i Średnia Miara Słuchu Muzycznego IMMA E. Gordona. Wyniki badań prowadzonych pod kierunkiem Katedry Psychologii muzyki AMFC w latach 1991-1994*, [w:] *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, E. Zwolińska, W. Jankowski (red.), Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz-Warszawa.
- Kyrcz S., 1982, *Badania testowe uzdolnień muzycznych dzieci i młodzieży w aspekcie modernizacji systemu kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, [w:] *Metodologiczne podstawy wychowania muzycznego*, H. Danel-Bobrzyk (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Schuter-Dyson R., Gabriel C., 1986, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, WSiP Warszawa.
- Sierszeńska-Leraczyk M., 1997, *Test IMMA E.E. Gordona jako metoda przewidywania postępów muzycznych dzieci*, [w:] *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, E. Zwolińska (red.), Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.

- Suświłło M., 2001, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Trzos P.A., 2009, *Preferencje barwy dźwięku i zdolności muzyczne w nauce gry na instrumencie dętym. Badania edukacyjne nad adaptacją Teorii Uczenia się Muzyki E.E. Gordona*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Poznań-Kalisz-Konin.
- Wierszyłowski J., 1979, *Psychologia muzyki*, PWN, Warszawa.
- Zwolińska E., 1997a, *Pierwsze próby zastosowania testu AUDIE E.E. Gordona w warunkach polskich*, [w:] *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, E. Zwolińska (red.), Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz.
- Zwolińska E., 1997b, *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz.
- Zwolińska E., 1997c, *Pierwsze próby zastosowania testu AUDIE E.E. Gordona w warunkach polskich*, [w:] *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, E. Zwolińska (red.), Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
- Zwolińska E.A., 2004, *Testy zdolności Edwina E. Gordona stosowane w polskich badaniach*, Annales Universitatis Mariae Curie – Skłodowska, Vol. 2, sekcja L, Lublin.
- Zwolińska E., 2011, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

Zastosowanie wybranych elementów teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona w badaniach studentów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

The application of the selected elements of E.E. Gordon's Theory of Music Learning in Kazimierz Wielki University students own research in Bydgoszcz

Theory of music learning, according to Gordon, is mostly directed at teachers. The text aims at showing the aspect of the application of research on E. E. Gordon's theory into early music education teacher's professional training. The author recognises the importance of shaping research competences of future teachers as they help students use not only practical (pedagogical), but also methodological and empirical work of E.E. Gordon's theory. The text presents the reports from research on the application of E.E. Gordon's Theory of Music Learning, carried out by students of early school and music education. It is important to emphasise the fact that research has been conducted according to Gordon's procedures. Researching the application of theory of music learning refers to its selected elements within the range of application of research problems, theoretical implications and selected diagnostics solutions in music education (also E.E. Gordon's tools). The main idea of the text revolves around more and more popular aspect of making university and teachers training relations very practical (both formal and informal). Such expectations are taken into consideration in Muzopolis project described in this text. Muzopolis from its beginning has been the field of practical and empirical application of the elements of E.E. Gordon's theory with the use of staff and student team cooperating in the Faculty of Pedagogy and Music environment.

Key words: Theory of Music Learning by E.E. Gordon, applicability, action research, audiation, instrumental timber preferences, music aptitudes, informal music guidance.

Streszczenie

Teoria uczenia się muzyki, zdaniem Edwina E. Gordona, jest skierowana przede wszystkim do nauczycieli. Dlatego celem tekstu jest eksponowanie aspektu badań aplikacyjności teorii E.E. Gordona w specjalizacyjnym przygotowaniu nauczycieli wczesnej edukacji muzycznej. Uznano, że ważnymi kompetencjami przyszłych nauczycieli powinny być też ich kompetencje badawcze, których kształtowanie pozwoli w przyszłości korzystać nie tylko z praktycznego (metodycznego), ale również metodologicznego i empirycznego dorobku teorii E.E. Gordona. Tekst prezentuje komunikaty z badań prowadzonych przez studentów nad aplikacją teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona. Komunikaty z badań łączy fakt, iż były one zrealizowane przez studentów specjalności pedagogika wczesnoszkolna i wychowanie muzyczne według E.E. Gordona. Badania aplikacyjności teorii uczenia się muzyki odnoszą się do zastosowania wybranych jej elementów w zakresie analizy problemów badawczych, przyjętych modeli teoretycznych oraz zastosowania wybranych rozwiązań diagnostyki w edukacji muzycznej (w tym narzędzi autorstwa E.E. Gordona). Kluczowe przesłanie tekstu nawiązuje do coraz głośniejszego postulowanego na polskim rynku pracy upraktycznienia związków kształcenia uniwersyteckiego ze środowiskiem edukatorów (formalnych i nieformalnych). Takie oczekiwania realizuje omawiany w tekście projekt Muzopolis, który od początku stał się terenem praktycznego i empirycznego zastosowania elementów teorii E.E. Gordona z wykorzystaniem kadrowego i studenckiego zespołu osób współpracujących w środowisku Katedry Pedagogiki Muzyki w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Słowa kluczowe: teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona, aplikacyjność, badania w działaniu, audiacja, preferencje barwy dźwięku instrumentalnego, zdolności muzyczne, nieformalne kierowanie muzyczne.

Wprowadzenie

Według Edwina E. Gordona, teoria uczenia się muzyki jest skierowana przede wszystkim do nauczycieli, którzy są zainteresowani intensyfikowaniem rozwoju muzycznego uczniów z wykorzystaniem ich naturalnego potencjału do nauki. Podejście do myślenia o wczesnej edukacji muzycznej (w tym roli osób/członków rodzimego środowiska, możliwości diagnozy, opisu i projektowania zoptymalizowanych działań w tym zakresie) kształtuje się już na etapie studiów przygotowujących do zawodu nauczycielskiego. Jednym z takich podejść, jakie sugeruje nauczycielom i studentom teoria uczenia się muzyki E.E. Gordona, jest podejście aplikacyjne. Nie chodzi przy tym, aby taką aplikacyjność uznać jako wiodące

i jedyne podejście praktyków do myślenia o edukacji (por. Fish 1996, s. 21-26), gdyż wiele jest argumentów w teorii Gordona, które uzasadniają także potrzebę twórczego i rekonstrukcjonistycznego podejścia do myślenia o edukacji muzycznej. Rzecz sprowadza się jednak do możliwego ujęcia konkretnych zastosowań elementów użytecznej teorii Gordona (pojęć i modeli, twierdzeń, metodyk, narzędzi pomiaru) w polskiej praktyce edukacyjnej w celu wywoływania w niej zmian o charakterze twórczym, innowacyjnym, często kontestującym tradycyjną organizację działań.

Aplikacyjność jest zatem w opracowaniu tym rozumiana – za Ewą A. Zwolińską i J. Banasiakiem – jako jedno (obok generatywności i weryfikowalności) z funkcjonalnych odniesień przydatnych do określania naukowych wyznaczników poznawczego statusu teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona (Zwolińska 2011, s. 83). Zainteresowanie studentów tą teorią może wynikać z wyraźnie realizowanej przez nią funkcji użyteczności, dzięki której jesteśmy chronieni przed zagubieniem się w skomplikowanych i złożonych procesach opisu zachowania muzycznego. Nie trzeba więc zwracać uwagi na wszystkie aspekty badanego zjawiska, bo w teorii audiacji ustalono już, które zachowania i ich wymiary (np. tonalny, rytmiczny) mają istotne znaczenie w odniesieniu do badanych problemów (Zwolińska 2011, s. 83). Stąd aplikacyjność teorii E.E. Gordona nabiera szczególnego znaczenia w opinii i praktyce badawczej studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela edukacji muzycznej, który winien być nie tyle muzykiem, ale uważnym pedagogiem, obserwatorem codziennych działań i badaczem wskaźników rozwoju muzycznego dziecka (Kołodziejski 2012, s. 357-371; Trzos 2012, s. 89-107; tenże 2014). Użyteczność teorii Gordona jako naukowego (w tym pojęciowego i rzeczywistego bytu teoretycznego) wiąże się – jak zauważyła E.A. Zwolińska – z jej teoretyczną mocą wyjaśniającą i organizującą wiedzę oraz ze stosowalnością praktyczną i egzemplifikacją konkretnych zastosowań (Zwolińska 2011, s. 83). Takie właśnie ujęcie aplikacyjności teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona w polskiej przestrzeni edukacji muzycznej stało się podstawą badań prowadzonych w Katedrze Pedagogiki Muzyki UKW w Bydgoszczy. Aktywność badawcza pracowników katedry dotyczy także zogniskowanego problemowo (problematyka aplikacyjności teorii Gordona) ruchu naukowego studentów kierunku Pedagogika ze specjalnością *Pedagogika wczesnoszkolna i Wychowanie muzyczne według Edwina E. Gordona*. Efektem tych działań jest realizowany w strukturach uniwersyteckich moduł zajęć, będący jedyną w Polsce taką formą akademickiego kształcenia oraz projekt edukacyjno-badawczy *Muzopolis*. Projekt *Muzopolis* stał się rzeczywistym terenem studenckich wdrożeń, analiz oraz diagnoz w ramach prowadzonych w katedrze seminariów dyplomowych.

Nieformalne kierowanie muzyczne w badaniach studentów

W teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona wyraźnie eksponuje się konieczność włączenia podstawowego i naturalnego środowiska w proces stymulacji rozwoju muzycznego dziecka. Takim środowiskiem jest rodzina. Zwraca na to uwagę wielu badaczy. Beata Bonna – na gruncie swoich badań – eksponuje rolę właśnie środowiska rodzinnego we wczesnej edukacji muzycznej. Jej zdaniem, to rodzice są pierwszymi i najważniejszymi nauczycielami odpowiedzialnymi za rozwój umiejętności i osiągnięć dziecka w dziedzinie muzyki (Bonna 2006, s. 71).

Rodzina, jako naturalne środowisko edukacji dziecka, pierwsza i najsilniej oddziałuje na jego rozwój, także w zakresie muzyki. Według E.E. Gordona, ten wczesny etap rozwoju muzycznego dziecka, tj. etap audiacji wstępnej, zależy właśnie od jakości muzycznego oddziaływania w środowisku rodzinnym. Oddziaływanie to polega na wprowadzeniu małego dziecka w codzienną kulturę muzyczną najbliższego otoczenia w celu oswojenia go z głównymi jej atrybutami (choćby tonalnością, metrycznością, jakością preferowanego stylu czy frazowania).

Proces wczesnego stymulowania muzycznego dziecka w rodzinie, związany z reprodukowalnością rodzimej kultury muzycznej, może być opisywany także w kontekście rozwoju audiacji. Proces ten, określany mianem inkultu r a c j i m u z y c z n e j, jest kluczowym procesem edukacyjnym i zarazem pierwszym typem rozwoju audiacji wstępnej (Zwolińska 2011, s. 144-155). Kierowanie muzyczne w rodzinie zaczyna się zaraz po urodzeniu i w przypadku kierowania o charakterze inkulturacyjnym w edukacji niemowląt i dzieci trwa do około 3 roku ich życia. Jest to okres oddziaływań o charakterze nieformalnym i nieustrukturalizowanym, których kierunek, natężenie i różnorodność zależy właśnie od jakości muzycznych atrybutów życia w rodzinie (Trzos 2012, s. 60-77). Takie inkulturujące kierowanie muzyczne w rodzinie może przybierać *na co dzień* postać zadań polegających m.in. na:

- **pobudzaniu myślenia muzycznego** poprzez prezentacje różnych sposobów wykonywanych przez rodziców przykładów muzycznych,
- **kreowaniu sytuacji, w których doświadczanie zdarzeń muzycznych i muzycznych jakości** (elementów muzyki) staje się naturalnym udziałem obojga podmiotów (rodziców i dziecka),
- **aktywizacji słuchania materiału muzycznego** wysoce zróżnicowanego tonalnie i rytmicznie, wykonywanego przez rodziców głosem, dodatkowo z elementami ruchu,
- **wywoływanie w dziecku muzycznych reakcji** (różnych, w tym mimicznych, ruchowych, głosowych) z troską o pielęgnowanie raczej intencji niż tylko uwagi (Zwolińska, Gawryłkiewicz 2007, s. 15),
- **kształtowanie muzycznych nawyków** nabywanych w toku wielokrotnie utrwalanych reakcji na bodziec muzyczny (Trzos 2014, s. 127-139).

Pełne odczytanie intencji teorii Gordona polega na koncentracji uwagi edukatorów właśnie na muzycznym potencjale środowiska rodzinnego, „w którym wzrasta” i „w które wrasta” umuzykalniane dziecko⁸. Edwin E. Gordon wskazuje argumenty, które uzasadniają ten właśnie (inkulturacyjno-imitacyjno-asymilacyjny) zakres problemowy aplikacji celów, treści, metod i strategii rozwoju muzycznego dziecka.

W badaniach studentów Katedry Pedagogiki Muzyki UKW podjęto **ten wątek badawczy**, koncentrując się na roli rodziców i partnerów edukacji dziecka właśnie na tym rodzinnym i nieformalnym etapie rozwoju audiacji. Przyjęto ogólny zakres analizy przedmiotu badań, polegający na eksponowaniu tonalnego i rytmicznego wymiaru oddziaływań muzycznych, samooceny wiedzy rodziców o podstawach rozwoju muzycznego dziecka i kompetencjach operatywnego jej pożytkowania w codziennej praktyce umuzykalniania swoich dzieci (Trzos 2014, s. 127-141).

Tonalny zakres samooceny kierowania muzycznego odnosi się do problemów rozumienia, weryfikacji i praktycznego operowania przez rodziców codzienną wiedzą o:

- tzw. słuchu muzycznym dziecka (zdolnościach melodycznych),
- możliwości rozwijania poczucia melodii (jej fragmentów bądź całości),
- możliwości rozwijania poczucia tonalności (choćby w kategoriach dur/moll),
- możliwości rozwijania poczucia dźwięku centralnego (toniki),
- jakości i częstotliwości śpiewania z dziećmi i do dzieci,
- imitowaniu i modelowaniu motywów tonalnych (prostych: dwu/trzy dźwiękowych),
- umiejętności wyboru piosenek w różnych tonalnościach i tonacyjnościach,
- rozwijaniu melodycznych preferencji dzieci (kształtowanie umiejętności porównywania i wyboru).

Rytmiczny zakres samooceny kierowania muzycznego odnosi się do problemów rozumienia, weryfikacji i praktycznego operowania przez rodziców codzienną wiedzą o:

- zdolnościach rytmicznych,
- rozwijaniu poczucia tempa (w kategorii wolne/szybkie),
- rozwijaniu poczucia metrum (w kategorii proste/złożone),
- rozwijaniu poczucia stałości i zmienności rytmicznej (przyspieszanie, zwalnianie),
- możliwości rozwijania dźwięku centralnego (makrobitów),
- jakości i częstotliwości rytmizowania tekstu z dziećmi i do dzieci,
- imitowaniu i modelowaniu motywów rytmicznych (prostych) (Trzos 2014, s. 129-137).

⁸ Odwołuję się do charakterystyki naturalnych procesów wzrastania i wrastania, które, jak zauważyła T. Hejnicka-Bezwińska, bezpośrednio i w najmniej przetworzonym, codziennym oddziaływaniu wiążą się z rolą rodziny i jej kultury w rozwoju dziecka (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 222-223).

Działania muzyczne dziecka – tonalne i rytmiczne implikacje

Edwin E. Gordon zwraca uwagę, że w działaniach muzycznych trzeba analizować treść i kontekst muzyki. Jeśli chodzi o treść, to dziecko buduje tzw. słowniki muzyczne, które podobnie jak w nauce mowy, służą nabywaniu słownictwa potrzebnego do organizacji i rozumienia treści wypowiedzi językowych (w przypadku muzyki to będzie wypowiedź muzyczna jako wypowiedź *quasi* językowa). Działania muzyczne dziecka zawsze sprowadzają się do operacjonalizowania nabytej treści muzycznej, kojarzonej z nowymi zdarzeniami i w ten sposób wykonywaniem (wy)uczonych motywów tonalnych i rytmicznych. Kontekst działań muzycznych, analogicznie do składni w języku, jest reprezentowany przez tonalność i metrum (Zwolińska 2011, s. 34). Działania muzyczne dziecka prowadzą do nabywania gotowości rozumienia wzorów tonalnych i rytmicznych (jako konkretnej treści muzycznej) w odniesieniu do kontekstu tonalno-metrycznego (jako konkretnej skali czy metrum). Takie doświadczenia prowadzą do ukształtowania „świadomego umysłu muzycznego” dziecka (Zwolińska 2014, s. 155), ale zaczynają się już w okresie wczesnodziecięcym, w którym oddziaływanie rodziców i nauczycieli ma charakter nieformalnego kierowania. To uzasadnia wciąż zainteresowanie wiedzą i praktycznymi kompetencjami rodziców i nauczycieli do organizacji optymalnych działań muzycznych w tym bardzo ważnym okresie rozwoju dziecka.

W badaniach samooceny rodziców i nauczycieli dotyczącej ich wiedzy i kompetencji w organizowaniu działań na nieformalnym etapie edukacji muzycznej dziecka (Trzos 2014, s. 127-141) odniesiono się także do analiz wynikających z badań Kamili Niśkiewicz nad możliwością praktycznego kształtowania tych dwu podstawowych zakresów muzycznych działań dziecka, tj. zakresu tonalnego i rytmicznego także w warunkach edukacji wczesnoszkolnej (Niśkiewicz 2013). Znaczenie badania kompetencji nauczycieli (w tym kompetencji muzycznych, pedagogicznych: instrumentalno-technicznych, ale przede wszystkim dialogowych, komunikacyjnych) podkreśla założenie E.E. Gordona, że muzyki i jej znaczeń (treści i kontekstu) dziecko uczy się podobnie jak mowy. Rola powtórzeń i imitacji w nabywaniu struktur tonalno-rytmicznych języka muzycznego sprawia, że znaczenia nabierają nawykowo utrwalane postawy i zachowania muzyczne dorosłych osób. O konieczności prawidłowych powtórzeń gotowych wzorów muzycznych oraz zachowań w kształtowaniu reakcji i nawyków dziecka wyraźnie pisze E.E. Gordon. Dlatego też wpływ na różnicę w wykonaniu przez dzieci struktur tonalnych i rytmicznych ma, obok prawidłowości, także częstotliwość realizacji konkretnych rozwiązań w ramach aktywnego działania muzycznego. Częstotliwość tę, na gruncie badań Kamili Niśkiewicz, przedstawiono w tabeli 1:

Tabela 1. Realizacja przez dzieci elementów melodii i rytmu w opiniach nauczycieli

Opinie nauczycieli	Liczba (N)	Odsetek (%)
Realizacja podstawowych elementów rytmu na poziomie poprawnym	24	45,28
Realizacja podstawowych elementów melodii na poziomie poprawnym	8	15,09
Realizacja obydwu elementów na poprawnym poziomie	18	33,96
Brak danych	3	5,66

Źródło: badania K. Niśkiewicz (Niśkiewicz 2013)

W analizie działań muzycznych dzieci odniesiono się do kryteriów, które są możliwe do stosowania także w praktyce umuzykalniania dzieci na nieformalnym etapie kierowania muzycznego (audiacja wstępna). Uznano zatem za E.E. Gordonem, że podstawowymi dyspozycjami, naturalnymi w tym okresie rozwoju muzycznego dziecka są zdolności postrzegania struktur melodii i rytmu jako całości i szczegółów wykonawczych (Niśkiewicz, 2013). Konsekwencją przyjęcia takiego stanowiska były zastosowane w badaniach kryteria tonalnej i rytmicznej percepcji muzyki w działaniach dzieci.

Kryteria tonalne oceny działań muzycznych

Kryterium 1. Zainteresowanie śpiewem jako formą aktywności i nauką śpiewu (zaangażowanie w wykonywanie pierwszych dźwięków i pełnych motywów czołowych, motywów cząstkowych, fraz, dźwięków końcowych, realizacji *poprzedników i następników* jako prostego końca melodii).

Kryterium 2. Poprawność intonacyjna wykonania tonalnego zadania⁹ (w zakresach wskazanych w kryterium 1).

Kryterium 3. Wykazywanie wokalnego poczucia toniki (wykonywanie dźwięków centralnych: w trakcie, na końcu utworu bądź w całym utworze).

Kryteria rytmiczne oceny działań muzycznych

Kryterium 1. Zainteresowanie zadaniem rytmicznym (wykonywanie fragmentu i pełnych motywów rytmicznych, ciekawość sposobów wokalnego, ruchowego i instrumentalnego realizowania rytmu, ciekawość rozwijania własnych pomysłów i zakończeń rytmicznych).

⁹ Piosenka *Wielkanocna piosenka*, muz. M. Ziąber, sł. W. Stachurski.

Kryterium 2. Poprawność reagowania na stałość metrum (poczucie pulsu i makrobitów).

Kryterium 3. Poprawność ruchowej realizacji tempa (stałość i zmienność).

Przyjęciu takich kryteriów oceny działań muzycznych dzieci przyswiecały wnioski E.A. Zwolińskiej o wewnątrzno-zewnętrznej specyfice dziecięcej percepcji muzyki w procesie jej nauczania i uczenia się. Analiza tych dwóch płaszczyzn działań w muzyce, tj. jej znaczeniowej wewnętrznej i fizycznej zewnętrznej, pomaga zrozumieć, w jaki sposób odbywa się dziecięce poznawanie i uczenie się muzyki (Zwolińska 2011, s. 170-171). Stąd ustanawiając kryteria analizy działań muzycznych dzieci (w większości o charakterze wokalnym) uznano za E.A. Zwolińską, że **dzieci naturalnie rozwijają dwie płaszczyzny działań muzycznych: znaczeniową, gdy treść muzyczna postrzegana jest jako całość, która pomaga zrozumieć znaczenie poszczególnych motywów i fizyczną, gdy uczą się fragmentów muzyki, które prowadzą do opanowania całości** (Zwolińska 2011, s. 170).

Analiza działań dzieci polegała na przeprowadzeniu dwuetapowego sprawdzianu muzycznego z wykorzystaniem treści muzycznej (piosenka, utwór do tańca, przykład muzyczny). Aktywność dzieci była obserwowana, a jej rezultaty przełożone na ilościowe wskaźniki w skali 1-6, zgodnie z obowiązującym szkolnym systemem oceniania. W obserwacji i ustaleniu ilościowych ocen uczestniczył nauczyciel prowadzący oraz prowadząca badanie. W tabeli 2 podano wskaźniki uogólnione.

Tabela 2. Dziecięca realizacja struktur muzycznych w zakresie poczucia melodii i rytmu. Wyniki sprawdzianu wykonań muzycznych

Wyniki sprawdzianu dziecięcej realizacji struktur muzycznych			
Etap: różnicowanie			
Wielkość statystyczna	Kryterium 1 Skala (1-6)	Kryterium 2 Skala (1-6)	Kryterium 3 Skala (1-6)
Kryteria rytmiczne			
Średnia arytmetyczna:	5,50	5,11	4,61
Me:	6	5	5
D:	6	5	5
Kryteria melodyczne			
Średnia arytmetyczna:	3,44	3,67	4,11
Me:	3	4	4
D:	3	4	5

Źródło: badania K. Niškiewicz (Niškiewicz 2013)

Analizując ilościowe wyniki oceny wykonania wokalnego dzieci można było zauważyć, że **najwyższe** wyniki uzyskano w kryteriach **rytmicznych**. Trudniejsze okazały się zadania odnoszone do tonalnego, melodycznego kontekstu umuzykalniania, z których tylko **poczucie dźwięku centralnego** w opinii prowadzącej badania spełniało wymogi oceny zadowalającej. To bardzo ważne spostrzeżenie Autorki badań, dla którego zdecydowano się przywołać niniejsze wyniki i odnieść je do wyników badań samooceny rodziców i nauczycieli (Trzos 2014, s. 127-141; Leman 2014). **Okazuje się bowiem, że wyraźnie większe trudności sprawiają zadania opierające się na śpiewie i tonalno-harmonicznym kontekście muzykowania niż percepcja struktur rytmicznych** (por. też: Leman 2014). **To ważna implikacja dla doskonalenia studentów oraz osób zajmujących się kierowaniem muzycznym dzieci.** Od rodziców i nauczycieli wczesnej edukacji zależeć będzie realna sprawność dziecięcego muzykowania i pełnego rozumienia przez dzieci muzyki w jej tonalnym i rytmicznym kontekście. Warto na to zwracać uwagę w programach akademickiego kształcenia nauczycieli i różnych alternatywnych formach kursów i szkoleń dla rodziców (Trzos 2014, s. 127-141).

Szkolenia i programy, o których mowa powyżej, są realizowane m.in. w środowisku Katedry Pedagogiki Muzyki UKW w Bydgoszczy. Należy do nich wspomniany projekt edukacyjno-badawczy *Muzopolis*¹⁰, którego założenia nawiązują do praktycznego popularyzowania teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona w środowisku zainteresowanych edukatorów muzyki. Projekt *Muzopolis* obejmuje praktyczne programy alternatywnych form szkoleń dla instruktorów, nauczycieli, studentów i rodziców oraz program intensywnych zajęć umuzykalniających dzieci w wieku żłóbkowym, przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Programy projektu służą przede wszystkim dzieciom i rodzicom, którzy uczestnicząc w zajęciach wspólnie kształtują i realizują optymalne warunki umuzykalniania dzieci poprzez działania w sferze aktywnej percepcji melodii i rytmu. Studenci biorą udział w projekcie w charakterze asystentów i wolontariuszy. Dopełniają oni swoje akademickie przygotowanie poprzez obserwację i projektowanie sytuacji dydaktycznych z wykorzystaniem strategii, metod, celów i zaplecza teoretycznego, wynikających z teorii uczenia się muzyki.

Odrębną formą aktywności studentów w projekcie *Muzopolis* jest ich działalność badawcza, skoncentrowana na próbach empirycznego opisu doświadczania znaczeń muzycznych w rozwoju dziecka. Do takich prób, odwołujących się do aplikacyjności wybranych elementów

¹⁰ Projekt *Muzopolis* obejmuje cykl programów intensywnego umuzykalniania dzieci oparty na koncepcji oddziaływań wynikających z teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona. Projekt ten jest realizowany w Katedrze Pedagogiki Muzyki w Instytucie Pedagogiki UKW w Bydgoszczy we współpracy z Polskim Towarzystwem Edwina E. Gordona oraz bydgoską Fundacją Kreatywnej Edukacji.

teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona w alternatywnych programach wczesnego umuzykalniania, należą badania studentów: Beaty Leman, Joanny Jesiotr, Doroty Piwko i Mariki Piaseckiej (Leman 2014; Piwko 2014; Jesiotr 2014; Piasecka 2014). Przeprowadzone badania nawiązywały do jakościowego opisu „pól semantycznych” jako obszarów opisu podstawowych znaczeń w dziecięcym doświadczaniu muzyki (tj. melodii i rytmu). Chodziło także o to, aby w świetle wyników obserwacji muzycznych działań rodziców i nauczycieli można było odnieść się też do znanych, utrwalanych i modyfikowanych przyzwyczajzeń, traktowanych tu – za P. Bourdieu czy J.C. Kaufmannem – jako schematy myślenia i zależne od nich schematy działań, które stały się bądź niebawem staną się faktem (Kaufmann 2004, s. 164-165). Analiza tego wątku pozwalała zrozumieć motywy działań rodziców i nauczycieli w zakresie umuzykalniania małych dzieci.

Predyspozycje dziecka do nauki muzyki – praktyczne zastosowania pomiaru

Nauczyciele często wykazują szczerze zainteresowanie zagadnieniami pomiaru i oceny zdolności czy osiągnięć muzycznych w różnych warunkach sytuacyjnych. Odnoszą się oni głównie do rzeczywistego potencjału naturalnych predyspozycji dziecka do nauki muzyki. Istotnie ta problematyka (diagnoza zdolności specjalnych i preferencji) jest najbardziej eksponowanym przez praktyków wątkiem w refleksji o determinantach pomyślnego uczenia się dzieci i stąd ich zainteresowanie aktualizacją wiedzy o możliwościach diagnozy w tym zakresie. Przykłady egzemplifikujące potrzebę i możliwość zastosowania przez nauczycieli edukacji muzycznej konkretnych narzędzi pomiaru predyspozycji dziecka z wykorzystaniem zaplecza *Teorii Uczenia się Muzyki* E.E. Gordona można odnaleźć w pracach polskich badaczy (Bonna 2013, s. 76-85; tenże i in., 2014, s. 7-19). Możliwość przeprowadzenia dobrych, w zasadzie prostych w instrukcji, testów muzycznych Gordona przez nauczycieli muzyki prawie zawsze uwzględnia warunki współczesnego kształcenia muzycznego zarówno formalnego, jak nieformalnego, a także ogólnokształcącego i specjalistycznego w szkolnictwie muzycznym. Zapisy piśmiennicze przeprowadzonych w ostatnich latach prób badawczych dotyczących zastosowania wybranych testów Gordona w warunkach codziennej pracy nauczycieli muzyki są od początku powszechnie dostępne środowiskom zainteresowanych praktyków, mogących rozwijać swoje badawcze kompetencje zawodowe (Kołodziejski 2012, s. 357-372).

Analizę kryteriów zastosowania teorii E.E. Gordona w zakresie diagnozy i wyjaśniania predyspozycji dziecka do nauki gry na instrumencie podjęto w odrębnych badaniach Izabeli Wojciechowskiej, Anny Szatkowskiej oraz Małgorzaty Pamuły. Badania skoncentrowane na gordonowskiej problematyce pomiaru i teoretyczno-praktycznego wyjaśniania

preferencji barwy instrumentalnej w edukacji dziecka zostały przeprowadzone w dwóch zakresach: szkolnej i pozaszkolnej edukacji muzycznej. Wyniki badań rozkładu preferencji i ich roli w edukacji muzycznej pozwalają odnieść się do wskazanego przez E.A. Zwolińską kryterium oceny zastosowania teorii E.E. Gordona jako kryterium przydatności praktycznej, według którego poznawany jest rzeczywisty byt i stopień aplikacyjności teorii (Zwolińska, 2011, s. 84). Wyniki badania preferencji barwy instrumentalnej wybranej próbki uczniów klas trzecich w szkolnictwie ogólnokształcącym przedstawia tabela 3 (Szatkowska 2013).

Tabela 3. Wyniki ogólne badania preferencji barwy instrumentów muzycznych wśród uczniów klasy III ogólnokształcącej szkoły podstawowej. Badania testem ITPT E.E. Gordona

Nr kolejny ucznia	Grupy instrumentów muzycznych – instrumenty dęte						
	Grupa I	Grupa II	Grupa III	Grupa IV	Grupa V	Grupa VI	Grupa VII
1	W	W	U	N	N	U	B
2	B	W	W	U	B	U	B
3	N	W	W	B	B	U	N
4	N	W	U	W	B	N	B
5	W	W	U	N	B	N	B
6	N	B	B	U	U	W	W
7	U	U	B	U	U	U	B
8	W	N	W	N	N	N	B
9	W	U	W	U	B	N	B
10	U	W	W	B	U	U	B
11	B	W	N	U	B	U	W
12	B	B	U	B	W	U	U
13	U	W	U	B	B	U	N
14	U	U	W	U	N	N	B
15	B	W	W	B	N	N	W
16	W	N	U	N	W	N	B
17	W	U	W	B	B	B	U
18	U	U	U	U	N	U	B

Oznaczenia: B – brak preferencji, N – niski poziom preferowania barwy, U – poziom umiarkowany preferowania barwy, W – wysoki poziom preferowania barwy (proponowany instrument do nauki gry)

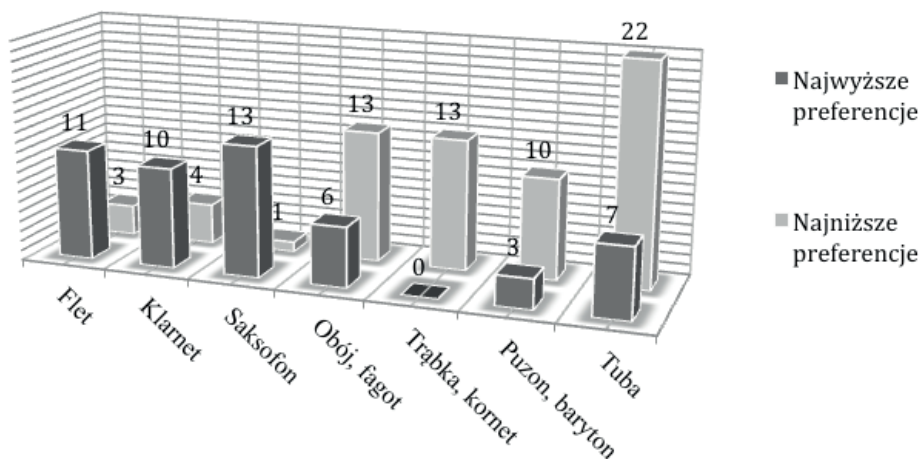
Źródło: badania A. Szatkowskiej (Szatkowska 2013)

W świetle wyników testowego badania preferencji na próbie polskich uczniów klasy III ogólnokształcącej szkoły podstawowej można było dostrzec, że w rozkładzie preferowanych przez uczniów barw są barwy wysoko i umiarkowanie preferowane. Można również zauważyć, że dzieci w wieku 10 lat mogą preferować barwę więcej niż jednego instrumentu, a w nielicznych przypadkach dotyczy to nawet trzech instrumentów. Takie uogólnienia wcześniej wyprowadził także E.E. Gordon, zauważając, że w przybliżeniu czterech na pięciu badanych Testem *ITPT* ma jedną lub więcej preferowanych barw, a także jedną lub więcej barw, których ewidentnie nie lubi (Gordon 1984, s. 16-23). Ten aspekt, tj. braku preferencji, udało się także poddać analizie w badaniach A. Szatkowskiej, dostrzegając, że każdy z badanych uczniów potrafi wyraźnie wskazać te instrumenty muzyczne, których barwy nie preferuje. To bardzo ważny kierunek refleksji z uwagi na fakt, iż instrumenty te mogą wywoływać u uczniów niechęć do nauki.

W badaniach Pawła Trzosa podobne uogólnienia, wyprowadzone w toku dwuletnich badań quasi eksperymentalnych, potwierdzają istnienie wskazanej przez E.E. Gordona sytuacji także na polskim gruncie specjalistycznego muzycznego kształcenia i amatorskiego ruchu muzycznego (Trzos 2009, s. 74-76). Odrębność badanych próbek w badaniach P. Trzosa i A. Szatkowskiej spowodowała, że ponownie zainteresowano się problemem diagnozy preferencji barwy instrumentalnej w nieformalnym ruchu muzycznym i amatorskim nauczaniu prywatnym.

Badania sondażowe Izabeli Wojciechowskiej na próbie 94 członków pięciu orkiestr dętych w nieformalnym ruchu muzycznym wybranych gmin województwa kujawsko-pomorskiego pozwoliły dostrzec podobieństwo sytuacji, w której większość badanych uczniów potrafi określić zdecydowanie wysokie i zdecydowanie niskie preferencje w tym zakresie. Członkowie badanych pięciu orkiestr tworzyli projekt *MUZA*, który stał się terenem badań I. Wojciechowskiej. Podjęto w nich zauważone przez P. Trzosa podobieństwo w tym zakresie pomiędzy ilościowym rozkładem preferencji dziewcząt i chłopców (Trzos 2009, s. 74-78). Sprawdzone też jakościowy rozkład profilu preferencji właśnie ze względu na płeć badanych. Potwierdziła się też wskazana przez E.E. Gordona sytuacja (Gordon 1984, s. 16-23), w której badane osoby potrafiły wskazać więcej niż jeden instrument preferowany i więcej niż jeden instrument, którego barwa wywołuje niechęć (stąd suma wskaźników z rys. 1, 2 przekracza liczbę badanych dziewcząt i chłopców). Jak wynika z badań I. Wojciechowskiej, najbardziej preferowaną barwą instrumentu wśród dziewcząt jest barwa saksofonu, klarnetu, a potem fletu poprzecznego. Te instrumenty okazały się najbardziej preferowanymi pod względem brzmienia przez badane dziewczęta uczestniczące w projekcie *MUZA*. Do najmniej preferowanych instrumentów w tej grupie badanych należy tuba (Wojciechowska 2014, s. 50-53). Wyniki ilustruje rysunek 1.

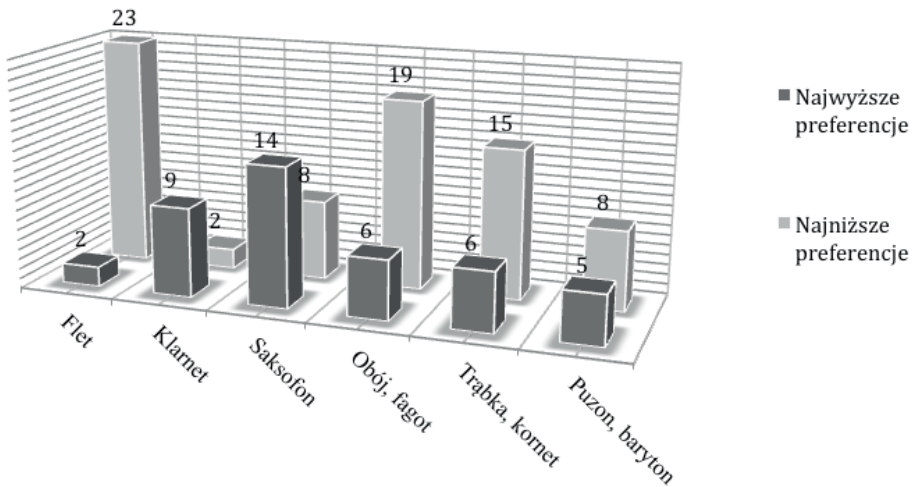
Rysunek 1. Wskaźniki preferowanej barwy instrumentalnej w grupie dziewcząt projektu MUZA na podstawie wyników Testu ITPT Edwina E. Gordona (N=42)



Źródło: badania I. Wojciechowskiej (Wojciechowska 2014)

W grupie badanych chłopców najbardziej preferowaną barwą instrumentu również okazała się barwa saksofonu, a najmniej barwa fletu oraz oboju lub fagotu – rys. 2 (Wojciechowska 2014, s. 52-53). Poznanie indywidualnych predyspozycji uczniów w tym zakresie jest ważne, bowiem powinno sugerować możliwości dzieci i kierunek optymalizowania warunków ich kształcenia muzycznego. Eksponowana przez E.E. Gordona problematyka badania preferencji dziecka w zakresie percepcji barwy i rejestru brzmienia instrumentów muzycznych okazuje się ważna także w rzeczywistości polskiego kształcenia muzycznego: ogólnokształcącego, specjalistycznego muzycznego oraz w nieformalnym i amatorskim ruchu muzycznym. Badania studentów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego wskazują możliwości zastosowania narzędzi pomiaru preferencji muzycznych oraz adekwatność takich analiz ze względu na zapotrzebowanie i rosnące zainteresowanie praktyków edukacji, tą wciąż bardzo mało znaną dziedziną zastosowania gordonowskiej teorii w Polsce.

Rysunek 2. Wskaźniki preferowanej barwy instrumentalnej w grupie chłopców projektu MUZA na podstawie wyników Testu *ITPT* Edwina E. Gordona (N=52)



Źródło: badania I. Wojciechowskiej (Wojciechowska 2014)

Badanie preferencji dziecka z zastosowaniem Testu *ITPT* Edwina E. Gordona pozwala sprawdzać rozwój predyspozycji dziecka do nauki muzyki i jednocześnie określać kierunek i czas, w którym może rozpocząć naukę gry na konkretnym instrumencie (Trzos 2009; Szatkowska 2013; Wojciechowska 2014). Aby wzbudzać wewnętrzną motywację dziecka do nauki muzyki w zakresie nauki gry instrumentalnej, warto analizować jego indywidualne usposobienie w tym zakresie. Okazuje się, że oprócz zdolności muzycznych takim drugim, ważnym wskaźnikiem predyspozycji dziecka są właśnie jego preferencje w zakresie barwy instrumentu muzycznego. Wyniki studenckich badań Testem *ITPT* potwierdzają uogólnienia E.E. Gordona, które sugerują, że taka analiza jest możliwa jeszcze przed podjęciem fizycznego kontaktu z instrumentem w szkole, a większość rozpoczynających kształcenie muzyczne uczniów już potrafi wyraźnie wypowiedzieć się w tym zakresie (Gordon 1984, s. 13-26; Trzos 2009, s. 77-78; Bonna 2013, s. 81-84).

Analizowano także doświadczenia nauczycieli wczesnej edukacji muzycznej w kontekście ich przygotowania i zainteresowania możliwością stosowania narzędzi pomiaru zdolności muzycznych E.E. Gordona. Badania studentów w tym zakresie nawiązywały do wniosków z wcześniejszych badań (Bonna 2013, s. 76-81) i wynikały z **pytań badawczych o doświadczenia nauczycieli w zadaniach pomiaru i oceny zdolności**

muzycznych uczniów. Okazało się, że sprawdzanie możliwości aplikacji gordonowskiej techniki testowania wymaga odniesienia się do przynajmniej dwóch kwestii. Pierwszą z nich jest skoncentrowanie się na refleksji nauczycieli dotyczącej kształtowania ich wiedzy osobistej i jej znaczeniu w podejściu do gordonowskiej koncepcji zdolności muzycznych. Druga kwestia analizy tego wątku badań dotyczyć winna opisywanych przez badanych nauczycieli związków pomiędzy wskaźnikami badania zdolności muzycznych uczniów testem E.E. Gordona a subiektywną oceną nauczycieli (o kształtowaniu i diagnozie potencjału swoich uczniów w tym zakresie). Badania M. Pamuły wskazały na różnorodność osobistych opinii nauczycieli, które odnosiły się raczej do ogólnej znajomości problematyki zagadnień uczenia się muzyki, możliwego pluralizmu podejść w tym zakresie i elementów ich deklarowanej wiedzy osobistej. Większość badanych nauczycieli dość pobieżnie i ogólnikowo potrafiła opisać swoje doświadczenia w zakresie diagnozowania zdolności muzycznych uczniów (Pamuła, 2013, s. 40-68). Badania M. Pamuły pozwoliły także dostrzec potrzebę autoewaluacji wiedzy nauczyciela i jego stosunku do nowatorstwa strategii, programów i technik oceny także we wczesnej edukacji muzycznej.

Podsumowanie

Analiza aplikacyjności teorii uczenia się muzyki, jako konkretnego wyznacznika jej poznawczego statusu, pozwala odnieść się do możliwości naukowego wyjaśniania konkretnych zastosowań w rzeczywistości polskiej praktyki edukacji muzycznej. Nie chodzi przy tym o zwrócenie uwagi tylko na praktyczne odniesienie tak pojmowanej użyteczności teorii Gordona, ale o sprawdzenie, na ile znane już polskim praktykom rozwiązania rzeczywiście pozwalają sądzić im o realnej możliwości łączenia teorii z praktyką w tym zakresie. Ruch naukowy studentów, którzy w ramach specjalistycznego kształcenia akademickiego analizują teorię E.E. Gordona, sprawia, że takie analizy wzbogacone są także o „wątek” badawczy.

Ponadto uwzględniając często zgłaszane postulaty pracodawców o tworzenie platformy współpracy studentów ze środowiskiem praktyków edukacji w zakresie generowania i wspierania innowacyjnych wdrożeń można sądzić, że podejmowane działania studentów UKW na rzecz zastosowania gordonowskich strategii rozwoju muzycznego także oczekiwania realnie spełniają (Zwolińska, 2013, s. 143-147, 158-168). Wtedy praktyczno-badawcze działania studentów w ramach edukacyjno-badawczego projektu *Muzopolis* jako laboratorium rozwoju audiacji, stają się rzeczywistą odpowiedzią na potrzeby pełnienia kluczowej dziś misji „uniwersytetu w praktyce”.

Literatura

- Bonna B., 2006, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Bonna B., 2013, *Research on the Application of E.E. Gordon's Theory of Music Learning in the Music Education in Poland*, „Kultura i Edukacja” No. 6.
- Bonna B., Trzos P.A., Kołodziejcki M., *Musical-Educational Research of the Adaptation of E.E. Gordon's Theory of Music Learning in Poland*, 2014, “Review of Artistic Education”, Nr 7-8.
- Hejnicka-Bezwińska T., 2008, *Pedagogika ogólna*. Seria: Pedagogika wobec współczesności, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Kaufmann J.C., 2004, *Ego. Socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Kołodziejcki M., 2012, *Music Teacher as a Researcher of Educational Process*, “Mūzikas zinātne šodien: pāstavīgais un mainīgais. Zinātnisko rakstu krājums”, t. 4, Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds “Saulē”.
- Kołodziejcki M., Trzos P.A., 2013, *Środowiskowy wymiar uczenia się muzyki w kontekście rozwoju audiacji*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, t. 22.
- Fish D., 1996, *Kształcenie poprzez praktykę*, CODN, Warszawa.
- Gordon E.E., 1984, *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*, GIA. Publication, Inc., Chicago.
- Gordon E.E., 1999, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz.
- Leman B., 2014, *Możliwości intensywnego umuzykalniania dzieci na przykładzie projektu edukacyjnego „Muzopolis”*, praca licencjacka napisana pod kierunkiem P. Trzosa, Bydgoszcz.
- Niśkiewicz K., 2013, *Realizacja elementów muzyki w zakresie melodii i rytmu przez dzieci w klasie trzeciej szkoły podstawowej*, praca licencjacka napisana pod kierunkiem P. Trzosa, Bydgoszcz.
- Pamuła M., 2013, *Diagnoza indywidualnych predyspozycji dzieci do nauki muzyki w klasie drugiej w świetle teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona*. Praca licencjacka napisana pod kierunkiem P. Trzosa, Bydgoszcz.
- Piasecka M., 2014, *Postrzeganie procesów audiacji wstępnej w opiniach studentów o rodzicach (na przykładzie projektu edukacyjno-badawczego Muzopolis)*, praca licencjacka napisana pod kierunkiem P. Trzosa, Bydgoszcz.

- Piwko D., 2014, *Edukacyjne zaangażowanie rodziców w aktywne formy umuzykalniania dzieci na przykładzie projektu „Muzopolis”*, praca licencjacka napisana pod kierunkiem P. Trzosa, Bydgoszcz.
- Szatkowska A., 2013, *Rozwijanie preferencji muzycznych dzieci klasy trzeciej w ogólnokształcącej szkole podstawowej*, praca licencjacka napisana pod kierunkiem P. Trzosa, Bydgoszcz.
- Trzos P.A., 2012, *Codziennosc we wczesnej edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Trzos P.A., 2014, *Dziecięce uczenie się muzyki w badawczym oglądzie studenta pedagogiki – o efektywności praktyki pedagogicznej*, Wydawnictwo PWSZ, Konin (w druku).
- Trzos P.A., 2014, *Kierowanie muzyczne we wczesnej edukacji dziecka*, [w:] *Edukacja ku przyszłości. Wyzwania i zaniechania w wychowaniu przedszkolnym i kształceniu wczesnoszkolnym*, A. Klim-Klimaszewska, E. Jagiełło (red.), Siedleckie Towarzystwo Naukowe, Siedlce.
- Zwolińska E.A., 2011, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Zwolińska E.A., Gawryłkiewicz M., 2007, *Podstawa programowa nauczania muzyki według Teorii Uczenia się Muzyki Edwina E. Gordona*, KRESKA, Bydgoszcz.
- Zwolińska E.A., 2013, *Strategia rozwoju audiacji w muzycznej edukacji*, Wydawnictwo Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Zwolińska E.A., 2014, *Sposoby audiacji. O myśleniu muzycznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

Nauczyciel w ocenach kandydatów do tego zawodu

Being a teacher as assessed by teacher candidates

This survey, carried out among 91 students of pedagogy, had the purpose for the students to try to assess the teachers they had at the earlier stages of education, to build a modern model of a teacher in their imagination and to make an objective assessment of their own predispositions to do this job in the future.

Key words: teacher, teacher candidate, teacher's authority, class teacher, discipline, vocation.

Streszczenie

Sondaż przeprowadzony wśród 91 studentów pedagogiki miał na celu podjęcie przez nich próby oceny swoich nauczycieli z okresu wcześniejszych etapów edukacji, stworzenie w swojej wyobraźni aktualnego wzoru – ideału nauczyciela oraz obiektywną ocenę własnych predyspozycji do wykonywania tego zawodu w przyszłości.

Słowa kluczowe: nauczyciel, kandydat na nauczyciela, autorytet nauczyciela, wychowawca, dyscyplina, powołanie.

Podjmując badania uświadomiłam sobie, że wśród wszystkich znanych mi profesji zawód nauczyciela może być uważany za najbardziej popularny. Zainteresowanie nauczycielem ma długą historię, jednak w czasach współczesnych przeżywa prawdziwy renesans. Składa się na to wiele czynników, które podkreślane są w dyskusjach naukowców z różnych dziedzin, zwłaszcza pedagogów, a także rodziców, uczniów i wszystkich tych, którzy bezpośrednio lub pośrednio mają kontakt z tą grupą zawodową. Temperaturę tych dyskusji potęguje dodatkowo opinia o „słabości” szkoły jako instytucji wychowania, o upadku autorytetu nauczyciela i jego ogólnie trudnej sytuacji. Należy jednak mieć świadomość, że mimo wielkiego postępu techniki, rozwoju Internetu i przewidywań postępowych działaczy

zapowiadających koniec tej instytucji, nie ma nikogo, kto mógłby uniknąć kontaktu z osobą przekazującą jej w sposób profesjonalny usystematyzowaną wiedzę, formującą w różnym stopniu jej osobowość.

Pracując od wielu lat w instytucjach kształcących nauczycieli uświadomiłam sobie, że mimo tych opinii i prognoz kierunki nauczycielskie cieszą się ciągle popularnością. Ta sytuacja nasunęła pomysł przeprowadzenia wśród studentów badań, oscylujących wokół sylwetki nauczyciela – tego z dawnych lat, tego, którego uważać można za ideał, a także, wybiegając myślą w przyszłość, zobaczyć i poczuć siebie w tej właśnie roli. Z doświadczeń wiemy, że bardzo często kontakt z nauczycielem z lat dziecięcych bywa zapamiętany na całe życie. Pewne fakty czy może sporadyczne sytuacje, ocenione przez ówczesnego ucznia pod wpływem emocji, mogą wydawać się obecnie zbyt kategoryczne, jednostronne, często uwzględniające tylko własne stanowisko, jednak nie muszą być błędne. Charakterystyczne jest to, że wiele osób zdecydowanie potępiających w sondażu zachowanie swoich nauczycieli w przeszłości, dodaje do tego opisu coś, co może tę negatywną ocenę złagodzić lub usprawiedliwić, a zmiana tego nastawienia badanych jest wynikiem refleksji i ich późniejszych życiowych doświadczeń.

Sondaż, którego wyniki ukazano w tym opracowaniu, przeprowadzony został w roku akademickim 2012-2013 wśród 91 kandydatów na nauczycieli, studentów kierunków pedagogicznych Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy i Bydgoskiej Szkoły Wyższej. Podstawą sondażu były trzy zagadnienia zasygnalizowane krótko w postaci haseł: mój nauczyciel; nauczyciel moich marzeń; ja – jako nauczyciel (realia i perspektywy).

Wypowiedź na pierwsze zagadnienie wymagała cofnięcia się myślą do czasów szkoły podstawowej, gimnazjum czy liceum, by przypomnieć sobie najbardziej charakterystycznych, lubianych czy nie lubianych nauczycieli. Zdarzały się też wspomnienia dotyczące lat przedszkolnych. Chcąc wypowiedzieć się w drugiej kwestii, należało rozbudzić wyobraźnię, by stworzyć w niej obraz wymarzonego nauczyciela, takiego, jakiego chcielibyśmy widzieć w naszych szkołach, jaki miałby być wychowawcą naszych dzieci. Na koniec, niezależnie od wcześniejszych refleksji, lub może niekiedy na ich podstawie, należało niejako „zaprojektować” siebie jako nauczyciela, widzieć siebie w tej roli w kontekście cech swego charakteru, motywacji, wiedzy i umiejętności, a także przygotowania do tego zawodu. Wypowiedzi były anonimowe. Miały charakter i formę całkowicie swobodną, w związku z tym były bardzo różnorodne. Zazwyczaj bardziej rozbudowane były wspomnienia o dawnych nauczycielach. Również stosunkowo łatwo było stworzyć w wyobraźni obraz wymarzonego nauczyciela, jednak znacznie trudniej było wyobrazić sobie siebie w takiej roli. Stąd te ostatnie wypowiedzi były na ogół krótsze i bardziej schematyczne, często zdradzały brak wyobraźni w tym zakresie.

Mój nauczyciel

Zagadnienie to można ująć w pytaniach, które pomogą uporządkować zebrany materiał badawczy:

- Jakie pozytywne cechy nauczyciela zyskały największe uznanie w oczach badanych?
- Jakie negatywne cechy nauczycieli podkreślali najczęściej badani?

Warto też spróbować odpowiedzieć na pytania:

- Czy jakieś grupy nauczycieli były szczególnie często wymieniane w pozytywnej czy negatywnej ocenie: np. wychowawcy, nauczyciele klas początkowych, gimnazjów czy szkół średnich?
- Czy może ocena ta dotyczy nauczycieli różnych specjalności, konkretnych przedmiotów?

Wiedzę tę uzyskano z analizy wypowiedzi badanych dotyczących wspomnień o nauczycielach. Kilka osób wspominało więcej niż jednego nauczyciela, toteż opisano łącznie 110 przypadków.

Cały materiał dotyczący tego zagadnienia najogólniej można ująć w trzy grupy: wypowiedzi w całości pozytywne, zdecydowanie negatywne i mieszane, w których krytykowano jednych, a chwalono innych nauczycieli, lub takie, w których temu samemu nauczycielowi przypisywano pozytywne i negatywne cechy.

Z analiz wynika, że 50 osób (54,95%) zachowało jak najlepsze zdanie o swoich nauczycielach. W wypowiedziach podkreślano takie ich cechy osobowe, jak np. w stosunku do konkretnego ucznia: pomoc w różnego typu trudnościach, opiekuńczość, cierpliwość, wyrozumiałość, odpowiedzialność, tolerancję, poszanowanie jego godności, przyjazny stosunek okazywany w różny sposób, zwłaszcza pociechę i wsparcie w niepowodzeniach, umiejętność pochylecia się nad nim, nawet niekiedy mimo sprawianych trudności wychowawczych.

Do szczególnie podkreślanych walorów nauczycieli w odniesieniu do ogółu uczniów zaliczano: umiejętność utrzymania dyscypliny, autorytet, rygor mimo serdeczności, wyrozumiałość mimo wymagań. W zaobserwowanych cechach charakteru nauczyciela, w odniesieniu do pełnionych przez niego obowiązków, ceniono często jego sumienność w pracy, fachowość, zdyscyplinowanie, pracowitość, konsekwencję, punktualność, opanowanie.

W wypowiedziach negatywnych na temat nauczycieli szczególnie często zwracano uwagę na używanie przez wielu z nich podniesionego głosu świadczącego o zdenerwowaniu, niecierpliwość w oczekiwaniu na odpowiedzi wolniej myślących czy mniej zdolnych uczniów, wypowiadanie obraźliwych określeń, złośliwość, niesprawiedliwość w ocenianiu i nierówne traktowanie uczniów w klasie.

W grupie 32 wypowiedzi mieszanych (35,16%) znalazły się oceny pozytywne dotyczące jednego nauczyciela i negatywne – innego. Niekiedy jednak cała tego typu wypowiedź

skupiała się tylko wokół jednej osoby, u której podkreślano zarówno dobre, jak i złe cechy. W tych opisach na pierwszym miejscu stawiano profesjonalizm nauczyciela i jego determinację w doprowadzeniu wszystkich uczniów do pozytywnego końca nauki. Podkreślano, że nauczyciel, którego początkowo nie lubiano, potrafił zaszczepić w uczniach chęć do nauki, zainteresowanie, przerażające się niekiedy w trwałą fascynację jakąś dziedziną wiedzy czy przedmiotem. Najwięcej takich opisów (22) dotyczy matematyki i przedmiotów ścisłych, które na początku były przyczyną braku akceptacji nauczycieli tych specjalności. Dla wszystkich uczniów, którzy w sondażu zachwycali się nauczycielami matematyki, początkowo przedmiot ten był trudny, niezrozumiały i z tego powodu nielubiany. W trakcie nauki bardzo często sytuacja ta ulegała zmianie dzięki nauczycielowi. Uczniowie „zarażali się” od swego nauczyciela pasją, która pozwalała pokonywać im trudności lub nawet w wielu przypadkach, w jakiś „cudowny sposób”, odsunąć je na zdecydowanie daleki plan. Przyczyniał się do tego sposób nauczania, bardzo często oryginalny, nawiązujący do sytuacji życiowych i dzięki temu bardziej zrozumiały. Ciekawie prowadzone zajęcia, przy jednoczesnym życzliwym stosunku nauczyciela do uczniów (nawet tych najbardziej przeciwnych matematyce), pogodnej atmosferze na lekcji, utrzymywanej dyscyplinie i cierpliwości, przyczyniały się do znakomitych efektów.

Zwróćmy uwagę na kilka opisów zawartych w sondażu.

(12)¹¹. Nauczyciel matematyki w szkole podstawowej

„Był to starszy człowiek, który w szkolnictwie pracował wiele lat. Na jego zajęciach panował idealny spokój, w przeciwieństwie do atmosfery panującej na lekcjach prowadzonych przez innych nauczycieli. Tłumaczył materiał prostym językiem, kilkakrotnie pytał uczniów, czy zrozumieli, jeśli nie, tłumaczył ponownie. Był cierpliwy, ale wymagający, gdy przyszło odpytywanie. Myślę, że dzięki temu **polubiłem matematykę**, królową nauk i do dziś nie mam z nią problemów”.

(U61). Nauczycielka matematyki w szkole podstawowej – kl. IV-VI

„Niesamowicie opanowana, cierpliwa, spokojna. Nawet najgorszy uczeń był w stanie opanować dany materiał z matematyki. Tłumaczyła i uczyła w taki sposób, że **matematyka okazała się ciekawa i pasjonująca**. Była to nauczycielka z powołania. Kochała dzieci i młodzież bardziej niż matematykę i to było jej kluczem do naszych serc. Swoim uśmiechem i energią niesamowicie motywowała do pracy. Pamiętam, jak tydzień przed zakończeniem roku szkolnego w sali 103 wałkowaliśmy materiał od nowa, kątem oka patrząc na inne

¹¹ W nawiasie ukazany jest symbol, którym oznaczona była cytowana wypowiedź.

dzieci, jak beztrudno bawią się na boisku. Wtedy to było dla nas straszne. Woleliśmy być na dworze z dziećmi, niż uczyć się „nudnej” matematyki. Potem jednak rezultaty były bardzo widoczne, bo to my byliśmy najlepszą klasą z tego przedmiotu. Teraz jestem wdzięczna tej niesamowitej osobie, że zaszczepiła we mnie tę miłość do matematyki. Do dziś mile ją wspominam i tęsknię za takimi lekcjami”.

(U58). Nauczyciel matematyki w liceum ogólnokształcącym

„Uczył mnie dopiero w maturalnej klasie. Był wicedyrektorem szkoły. U niego zauważyłam zamiłowanie do nauczania. W bardzo krótkim czasie (niecały rok szkolny) przygotował całą klasę do matury, gdzie nauka matematyki przychodziła naszej klasie raczej trudno. **Pasją tego nauczyciela była właśnie matematyka.** Poprzez swoje ciekawe spostrzeżenia (często bardzo śmieszne) wyjaśniał nam, jak trzeba rozumieć ten przedmiot. Właśnie ta jego pasja i takie jego myślenie odnośnie tego przedmiotu najbardziej utkwily mi w pamięci. Pokazał on też, poprzez nauczanie innych, jak można przekazywać swoją wiedzę w tak trwałe sposoby”.

(U66). Nauczyciel matematyki i informatyki w szkole średniej

„Poza szkołą prowadził koło filozoficzne. Ogromny pasjonat, który **potrafił zainteresować i zarazić pasją.** Ponadto cenił przede wszystkim umiejętność myślenia i argumentowania (...). Uczył myśleć, wychodząc z założenia, że nie każdy jest „ścisłowcem”, a i z wybitnymi „ścisłowcami” pracował nad ich warsztatem. Nie wiem jak to robił, ale zachęcił grono uczniów lubiących matematykę do dodatkowych zadań domowych, wymagających kreatywności, a nie tylko książkowej wiedzy. Odznaczał się „przyzwoitym” poczuciem humoru”.

(U62). Nauczyciel fizyki w liceum

„Jako typowo artystyczna dusza o fizyce nie miałam zielonego pojęcia. Mimo to dzięki temu nauczycielowi na lekcje chodziłam ze spokojem i z „luźnym” podejściem. Pan był wymagający, ale wyrozumiały, rozumiał, jeśli ktoś nie miał z fizyką nic wspólnego. Ponadto lubił muzykę i można było o niej z nim porozmawiać, jak również na wiele innych tematów. Fizyki nie wykładał nam jako suchej teorii, ale **dzielił się wieloma ciekawostkami z życia wziętymi.** Był to świetny, sympatyczny i zawsze uśmiechnięty nauczyciel – odwrotność stereotypów nauczyciela fizyki”.

W opisach nauczycieli przedmiotów ścisłych szczególnie zapamiętanych przez uczestników sondażu występowały też wypowiedzi wyłącznie krytyczne lub też zawierające jakiś

szczegół ostatecznie łagodzący może zbyt ostre sądy. Jednak z wypowiedzi badanych wynika, że wysokie wymagania stawiane przez nauczycieli w stosunku do uczniów były powodem wyraźnego zaniżania ich oceny. Oto kilka takich wypowiedzi:

(10). Matematyka

„Pani strasznie wymagająca. Kazała się dużo uczyć. Było ciężko, ale potem się udawało. Musiała mnie zaakceptować, polubić, bo zostawałem po lekcjach lub uczęszczałem na dodatkowe zajęcia, bo mnie do tego zachęcała. Dziś jestem wdzięczny!”

(U 55). Nauczyciel matematyki liceum ogólnokształcącego

„Nauczyciel matematyki, czyli znieawidzonego przeze mnie przedmiotu. Jednak swoją pasją, umiejętnością i sposobem przekazywania wiedzy potrafił nawet w największym leniu wzbudzić choć trochę **zaangażowania w przedmiot**. Budził ogromny szacunek, ale także strach, że jeśli nie przyjdzie się na zajęcia nie zostanie się dopuszczonym do matury. Przez pierwsze 2 lata LO bardzo go nie lubiłam, jednak w ostatniej klasie przekonałam się, że od niego mogę nauczyć się o wiele więcej niż od kogoś innego. I tak dzięki mojemu ulubionemu profesorowi w maturalnej klasie miałam lepsze oceny z matematyki niż przez poprzednie lata swojej edukacji. Gdyby nie chęć nauczyciela nauczania nas matematyki, to nigdy nie polubiłabym tego przedmiotu”.

Kolejną grupą nauczycieli najczęściej opisywaną w sondażach są poloniści i nauczyciele języków obcych. Dość często ci pierwsi bywają jednocześnie wychowawcami, co nakłada na nich również specjalne obowiązki. Nie zawsze jednak talent pedagogiczny przejawiający się umiejętnością jasnego przekazywania wiedzy, szedł w parze ze skutecznymi działaniami wychowawczymi, które z sympatią wspominali badani.

(13). Nauczyciel języka polskiego w szkole podstawowej

„Pan był osobą kreatywną, wprowadził dużo nowości i zajęć pozalekcyjnych (gazetka, kółko teatralne). Sam pisał scenariusze, grał na gitarze swoje kompozycje i absorbował wszystkich uczniów. Był sympatyczny, ale mało obiektywny, wykazywał sympatie i antypatie do uczniów. Z kim mu się lepiej pracowało, dawał więcej obowiązków, co miało być dowodem zaufania. Potrafił krytykować, czasem przeradzało się to w kpinę, szyderstwo, co teraz z perspektywy czasu potrafię nazwać. Lecz i tak był jednym z najfajniejszych nauczycieli i tak to oceniam do dziś”.

(17). Nauczyciel języka polskiego w kl. I i II LO

„Podziwiałam go za ogromną wiedzę, jaką posiadał i sposób jej przekazywania. Każdego ucznia obdarzał ogromnym zainteresowaniem. Nie sposób było dociec, jak on to robi, że wychwytuje potrzeby intelektualne każdego z osobna. Zaznaczam, że nie była to klasa liczna. Praca z lekturą w rękę była tak fajnie zorganizowana, że naprawdę można było wynieść wiele z lekcji. Podawane notatki wyczerpujące temat były nie za długie i bardzo przydatne do późniejszych powtórek. Był zawsze przygotowany do lekcji i punktualny. Lekcje te były zawsze ciekawe”.

(U68). Nauczycielka języka polskiego w gimnazjum

„Pamiętam i dobrze wspominam. W ciągu pierwszych dni w szkole zdążyliśmy ją wszyscy znienawidzić, ponieważ wymagała od nas czegoś. Po trzech latach, w czasie egzaminów okazało się, że robiła to dla nas. Ciągle czuła pasję w tym, co robi, w tym, o czym mówi. Organizowała dla nas kółko plastyczne. Była bardzo zorganizowaną osobą i kobietą z klasą. Zawsze idealnie uczesana, elegancko ubrana, z subtelnym makijażem, tonem głosu. Martwiła się o los każdego swojego ucznia i chciała, abyśmy wyszli na ludzi”.

(18). Nauczycielka angielskiego w LO

„Dobrze znająca język, świetnie przekazująca wiedzę. Czasem spóźniała się na zajęcia, poświęcała swój czas po lekcjach dla słabszych, lub chcących więcej umieć uczniów. Miała odpowiednie podejście do uczniów, bardzo dobry kontakt z młodzieżą. Ceniła uczciwość, nie tolerowała kłamstwa”.

(22). Nauczyciel języka polskiego w LO

„Bardzo wymagający. Klasa bała się przychodzić na te zajęcia. Trzeba było bardzo się do nich przykładać. Dzięki temu cała klasa, nawet dostateczni, zdali maturę z języka polskiego na dużo punktów. Nie spoufalął się z nami w klasie. Na wycieczce np. do teatru lub gdy coś odbywało się poza lekcjami, był zupełnie inny. Przybierał rolę jakby naszego kolegi. Można było z nim o wszystkim porozmawiać, pożartować. Bardzo dobrze wspominam tego nauczyciela. Jak skończyliśmy, umówiliśmy się z nim na kawę, wtedy też było bardzo fajnie, na wesoło, zero stresu, nie tak jak przed zajęciami. Bardzo chętnie powtarzałabym takie spotkania. Pewnie nieraz pójdę go odwiedzić do liceum”.

(26). Nauczyciel LO – kl. I. – **wychowawca**

„Okazywał wielkie serce i zainteresowanie młodzieżą. Rozmawiał z nami o życiu codziennym, nie tylko o szkole. Był wyrozumiały, otwarty. Nie oceniał, dopóki nie poznał

środowiska rodzinnego swoich wychowanków. Na godzinie wychowawczej przybliżał nam świat natury z pasją i sercem, chodziliśmy na wycieczki piesze, rowerowe, biwaki. Integrował tym sposobem dorastającą młodzież. Jego pozycja była silna, nikt nie mówił na niego złego słowa, nawet gdy był wymagający. Potrafił idealnie połączyć obowiązki szkolne, naukę, prowadzenie zajęć oraz pomoc, wsparcie i integrację młodzieży”.

(33). Nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej

„Pani była osobą bardzo cierpliwą. Z racji wieku (była jedną ze starszych) traktowała nas wszystkich jak swoje dzieci. Zawsze miała czas, by zostać po godzinach i wytłumaczyć lekcje tym, którzy mieli problem. Niestety, niektórzy uczniowie wykorzystywali jej dobroć. Nigdy nie potrafiła zostawić w potrzebie nawet takiego ucznia, który stwarzał jej problemy wychowawcze”.

(44). Nauczycielka języka polskiego w szkole średniej

„Przez 2,5 roku uczyła moją klasę. Uważam, że była bardzo kompetentną nauczycielką. Uczyła z pasją, przez co jej lekcje były zawsze ciekawe. Potrafiła wyklądać materiał w taki sposób, że uczeń bez poświęcenia dużej ilości czasu w domu potrafił wykazać się wiedzą. Miała szalenie pozytywny stosunek do życia, a jej uśmiech zawsze sprawiał, że uczniowie pozytywnie ją odbierali. Przy tym wszystkim była bardzo wymagająca, dzięki niej klasa nie miała obaw przed egzaminem maturalnym. Potrafiła mobilizować klasę do działania widząc, że ta ma problemy np. z integracją. **Pełniła funkcję wychowawcy, choć wcale nim nie była**”.

(MU 80). Nauczycielka języka polskiego

„Była osobą, która nauczyła nas myślenia i pracy dla własnego rozwoju. Potrafiła nas zachęcić do nauki, odczytywać w wierszach ich ukryte przesłanie. Proponowała chętnym ciekawą literaturę młodzieżową, ceniła sumienną pracę, ale nie negowała uczniów mniej zdolnych z tego przedmiotu, którego uczyła. Potrafiła oceniać sprawiedliwie. Na zajęciach porządek i ład był rzeczą naturalną, ponieważ w każdym wzbudzała szacunek i do nas jako klasy też odnosiła się z szacunkiem. Kiedy odchodziła, bo prowadziła z nami polski tylko na lekcjach jako zastępca innej nauczycielki, wszyscy jednogłośnie się sprzeciwialiśmy. Chcieliśmy, by została. Kolejny, właściwy nauczyciel tego przedmiotu był jej przeciwieństwem”.

(40). Nauczyciel geografii w LO

„Zaciekawił całą klasę już od pierwszej lekcji, opowiadając o swoim powołaniu nauczycielskim. Tak było naprawdę. Lubił uczniów, był wyrozumiały, wszyscy go słuchali

i darzyli szacunkiem. W sposób przyjemny przekazywał wiedzę, co sprawiło, że wszyscy lubili geografę. Dzięki temu, że wykazywał zainteresowanie swoim przedmiotem, przywrócił mi wiarę w zawód nauczyciela i bardzo miło będę go wspominać. Jako **wychowawca** był dla klasy ostoją i wsparciem również w sprawach prywatnych”.

(6). Technikum

„Potrafił wysłuchać i pomóc, zawsze sprawiedliwy, konsekwentny. Mieliśmy do niego szacunek, ponieważ potrafił oddzielić czas na naukę i na żarty. Pomagał bardziej niż wychowawca, organizował wycieczki, ale też pilnował, żebyśmy wszystko zaliczyli. Potrafił doradzić oraz załatwić dodatkowe zajęcia z innego przedmiotu, jeśli coś nie było jasne. Umiejętnie przekazał nam swoją wiedzę, którą pamiętamy do dziś”.

Kolejna dłuższa wypowiedź jednej osoby dotyczy trzech różnych nauczycieli ze szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum.

(25). Szkoła Podstawowa:

„Ulubiona pani od języka polskiego. Wymagała bardzo dużo, co w tamtym czasie wcale nam nie odpowiadało. Nauczycielka ta, mimo całej swojej „surowości”, była lubiana przez uczniów i nawiązywała świetny kontakt z wszystkimi. Teraz z perspektywy lat stwierdzam, że jej wymagania bardzo mi się przydały, ponieważ kończąc szkołę podstawową umiałam bardzo dużo. Była surowa w swoich ocenach, ale sprawiedliwa, była bardzo szanowana w środowisku szkolnym”.

Gimnazjum:

„Pan od matematyki, który był jednocześnie **wychowawcą** mojej klasy. Mimo młodego wieku posiadał bardzo dużą wiedzę, którą świetnie potrafił przekazać. Dzięki niemu polubiliśmy matematykę. Zajmował się nami nie tylko jako uczniami, ale też jako ludźmi. Na godzinie wychowawczej cierpliwie wysłuchiwał naszych problemów i próbował je rozwiązywać”.

Liceum:

„Pani od języka polskiego, która ciekawie prowadziła lekcje. Fascynująco przeprowadzała nas przez lektury i epoki, przez co w sposób doskonały przygotowała nas do matury. W związku z tym byliśmy klasą humanistyczną i w dużym stopniu realizowaliśmy treści rozszerzone. Wszyscy bardzo ją lubili”.

Oceny typowo negatywne nie pojawiały się w sondażu tak często jak pozytywne, jednak ich ton jest wyjątkowo ostry (przerazający). Oto kilka z nich:

(4). Nauczycielka języka polskiego w LO

„Surowa, wymagająca, trzymająca dyscyplinę, uczniowie się jej bali, bo krzyczała. Brak podejścia do ucznia. Nigdy nie była uśmiechnięta. Jedynki od góry do dołu, to jej metoda nauczania”.

(9). Nauczycielka szkoły podstawowej (nie podano przedmiotu)

„Pani, która rzadko się uśmiechała, miała groźny wyraz twarzy, złościła się, gdy uczeń nie odrobił zadania lub nie zrozumiał tematu czy pojęć z lekcji. Zadawała dużo zadań domowych i krzyczała na ucznia często bez powodu. Miała donośny głos, co wprawiało uczniów w przerażenie”.

(21). Nauczycielka matematyki i **wychowawczyni** w szkole podstawowej

„Wymagająca, dobrze przekazywała wiedzę. Nie potrafiła wykazać się cierpliwością i zrozumieniem w stosunku do uczniów. Dyscyplinowała uczniów krzykiem. Nie starała się rozwiązywać problemów wychowanków”.

(24). Nauczycielka szkoły podstawowej – **wychowawczyni**

„Przeżywałem traumę z wychowawczynią, która wrzeszczała, była opryskliwa, nie potrafiła przekazać wiedzy, była nadmiernie wymagająca, dzieci się jej bały, przez co niechętnie chodziłem do szkoły”.

(29). Szkoła Podstawowa – klasy I-III

„Wymagający, ale niepotrafiący przekazać swojej wiedzy, nieznoszący sprzeciwu i broniący swojego zdania, niepotrafiący rozumieć problemów w klasie, krzyczący, używający kar cielesnych, niesprawiedliwy”.

(50). Nauczyciel niemieckiego (nie podano szkoły)

„Wymagający, krzyczał na uczniów, wyzywał od kretynów, kazał uczyć się na pamięć długich tekstów, wierszy, piosenek. W oczach uczniów był nielubiany”.

(52). Szkoła Podstawowa (nie podano specjalności)

„Miał duży zasób wiedzy w swojej dziedzinie, ale nie umiał jej przekazać tak, aby wszyscy zrozumieli dany temat. Prowadził zajęcia chaotycznie, słabo merytorycznie. Był

niesprawiedliwy, nieobiektywny i niesłowny. Nie traktował wszystkich równo i był konfliktowy, bezkompromisowy”.

(53). Gimnazjum – sztuka

„Mój nauczyciel sztuki był nienormalny, używał siły fizycznej i każdy był dla niego gorszy. A uczniom, których rodzice mieli większe pieniądze, często to wypominał”.

(54). „Wredna, brzydka, niemiła, bez jednego zęba, mściwa, kapryśna, zniszczyła mi pół życia. Do tej pory lecę się na wrzody żołądka”.

Były jednak i takie wypowiedzi, które niezależnie od postawionych zarzutów podkreślały pozytywny wynik końcowy. To, co wówczas wzbudzało złość na nauczyciela, okazało się w ostatecznym rozrachunku zbawienne.

(28). Nauczycielka historii w gimnazjum

„Postać dość charakterystyczna. W czasie, gdy chodziłam do gimnazjum, wzbudzała wśród uczniów ogromny strach. Na lekcjach była grobowa cisza, gdyż baliśmy się odezwać. Miała zawsze srogą minę, nie przypominam sobie, aby kiedykolwiek żartowała na lekcji, żeby rozładować atmosferę. Testy, jakie robiła, wzbudzały ogromny strach, były bardzo dokładne i długie. Jednak gdy skończyłam gimnazjum i na koniec roku dostałam czwórkę byłam z siebie bardzo dumna, że podołałam. Jednak z perspektywy czasu wydaje mi się, że było to całkowicie złe podejście”.

(46). „Mój nauczyciel (nie wiadomo o jaki przedmiot i szkołę chodzi) był bardzo zawzięty i nie odpuszczał nigdy nieodrobionych zadań domowych. Przez wzgląd na te wszystkie lata myślę, że było to dobre posunięcie, ponieważ nauczyło mnie to sumienności i staranności. Wdrażał nowe sposoby nauczania, przez co uczniowie się nie nudzili. Zawsze potrafił zaskoczyć ciekawą anegdotą”.

Analizując wypowiedzi badanych na temat ich nauczycieli możemy zauważyć, że dotyczą one najczęściej nauczycieli najważniejszych przedmiotów i sytuacji wychowawczych. Jeśli chodzi o matematyków, to powód tych opinii tkwi niejako w samym przedmiocie nauki. Dobry nauczyciel tej specjalności musi obudzić w uczniach wiarę we własne siły i bardzo często, jak wynika z badań, ten fakt zbliża uczniów do wcześniej nie lubianego przedmiotu. Pozytywna ocena takiego nauczyciela nie zjawiała się z chwilą wejścia nauczyciela do klasy na

pierwszą lekcję, lecz była wynikiem jego rzetelnej pracy, cierpliwości, zaangażowania, które stopniowo podbijało serca uczniów. Nauczyciele języka polskiego nie mieli aż tak trudnego zadania, gdyż przedmiot ten na ogół nie wzbudzał sam w sobie tylu negatywnych emocji, chyba, że dotyczyły one obowiązujących lektur. Najczęściej pozytywne opinie uczniów na temat polonistów prawdopodobnie wynikały z poczucia, że przedmiot ten, w porównaniu z abstrakcyjną i „niepotrzebną w życiu matematyką”, jest podstawą ich wykształcenia.

Szczególna sytuacja dotyczy wychowawców. Być dobrym wychowawcą jest o wiele trudniej niż nauczycielem każdego innego przedmiotu. Bywa tak, że predyspozycje te nie zawsze występują w parze. Zdaniem Janusza Korczaka „Człowiek nie lubiany, nieakceptowany przez dzieci nie może wychowywać”. Uważał on również, że wychowawcą nigdy nie będzie 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” (Śliwerski 2003, s. 343). Od wychowawców wymagają uczniowie znacznie częściej większego niż od innych nauczycieli zainteresowania ich sprawami, oddania, troski nawet o sprawy codzienne. Dlatego w kilku przypadkach zwracano uwagę na to, że jakiś nauczyciel, nieprzydzielony klasie jako jej wychowawca, pełnił w jej życiu taką właśnie rolę, lub inny, będąc wychowawcą, nie interesował się klasą.

Nauczyciel moich marzeń

Łatwo jest oceniać nauczycieli, zwłaszcza negatywnie. Można by myśleć, że w oczach ucznia niepałającego miłością do szkoły, nauczyciel, ze względu na pełnioną w niej funkcję, jest uosobieniem czy główną przyczyną tego zła. Należałoby się więc zastanowić, czy dla ucznia może istnieć ktoś taki, jak idealny czy wymarzony nauczyciel, czy wyobraża sobie nauczyciela o takich umiejętnościach i cechach charakteru, który będzie miał pozytywny wpływ na swoich uczniów. Jakiego nauczyciela chciałby mieć dla swoich dzieci?

W literaturze pedagogicznej poświęconej tej grupie zawodowej wymienia się wiele cech, które niezmiennie od lat uznawane są przez uczniów za cechy dobrego nauczyciela. Pisał już o tym Jan Władysław Dawid, prekursor nauki o nauczycielu i autor wielu prac z tej dziedziny. Mówił on o „duszy nauczycielskiej”, która przejawia się potrzebą i zdolnością sympatyzowania, wzajemnego przenikania się, udzielania swoich i uczestniczenia w cudzych stanach duchowych, dążeniem do zgodności, harmonii i jedności z duchowym życiem innych (Dawid 1959, s. 34). Stąd też w marzeniach studentów o wzorowym czy idealnym nauczycielu podkreśla się bardzo często powołanie, jako podstawę ofiarnej pracy dla dobra uczniów. Według Jana Legowicza, istota zawodu nauczyciela wyraża się w „człowieczym udzielaniu się drugiemu człowiekowi”, toteż nic, co „wywodzi się z osobowości nauczyciela nie pozostaje obojętne, jej ludzka jakość uwielokrotnia się w ludziach” (Legowicz 1975, s.

41-45). Stefan Wołoszyn, mówiąc o „kulturze duchowej nauczyciela”, widział w niej „najwyższą wartość humanistyczną, na którą składa się godność i szlachetność ludzka”. Jego zdaniem, wychowanie jest „emanacją osobowości nauczyciela” (Kotusiewicz 1989, s. 296). Stefan Szuman widział potrzebę obecności dwóch elementów w osobowości doskonałego nauczyciela (Szuman 1959, s. 97-101), które określił jako: bogactwo wewnętrzne i sposób jego rozdawania, czyli sposób oddziaływania na innych. Bogaty wewnętrznie nauczyciel, dając siebie uczniom pomnaża swoje dobra – osobowość, inteligencję, zainteresowania, pasję, a harmonijne współdziałanie tych elementów warunkuje i wzbogaca także jego osobowość (Okoń 1959, s. 11). W życzliwych i przyjaznych kontaktach nauczyciela z uczniami przejawia się właśnie „miłość dusz”, która jest niezwykłą siłą pokonującą nawet największe trudności wychowawcze. A zatem bogactwo wewnętrzne nauczyciela w wypowiedziach studentów to przede wszystkim ich wiedza, kreatywność, zainteresowania, szerokie horyzonty myślowe, kultura osobista, pasja, temperament. Marzenia studentów sprowadzają się do tego, by nauczyciel chciał i umiał obdarowywać tym bogactwem swoich uczniów w ofiarnej i sumiennej pracy, by był wyrozumiały, szanował i kochał dzieci, kierował się nie tylko sprawiedliwością, ale przede wszystkim cierpliwością i był wzorem godnym naśladowania.

W pojęciu Mieczysława Kreutza trzema niezbędnymi warunkami wpływu wychowawczego nauczyciela na uczniów jest: miłość ludzi, skłonność do społecznego oddziaływania i zdolności sugestywne (Kreutz 1959, s. 149-160). Analizując wypowiedzi studentów zawarte w tej części sondażu możemy zauważyć, że miłość do ucznia określana jest w sondażu w postaci takich przymiotników, jak: życzliwość, cierpliwość, wyrozumiałość, sprawiedliwość. Społeczne oddziaływanie w opinii studentów to nic innego, jak poświęcanie wychowankom swego czasu, troska o ich sprawy prywatne, a sugestywność jest umiejętnością wpływania na ich poglądy, wolę i uczucia. Jest ona u niektórych nauczycieli na tyle silna, że potrafi zapalić wychowanków do nauki, przekonać do pewnych zachowań, zmienić sposób ich postępowania i myślenia. Wydaje się zatem, że wirtualne stworzenie takiego ideału nauczyciela w umysłach badanych opierać się może na dotychczasowych dobrych lub złych doświadczeniach lub też na czystych spekulacjach. Biorąc pod uwagę tego typu sytuacje przyjrzyjmy się wypowiedziom studentów umieszczonym w drugiej części naszego sondażu.

(22). „Nauczyciel marzeń? Trudno go określić. Kiedyś pewnie bym powiedziała, że to taki, który nie robi klasówek, nie pyta, nie zadaje prac domowych, odbywa zajęcia wesoło i wszyscy powinni dostawać bardzo dobre oceny. Teraz z biegiem czasu moim wymarzonego nauczycielem powinna być osoba, która jest konsekwentna w tym co robi, powinna umieć radzić sobie z uczniami, najważniejsze, aby miała dobre podejście, żeby na jego lekcjach

można się było dużo nauczyć, wynieść z zajęć jak najwięcej przydatnych informacji. Wymarzony nauczyciel to też taki, do którego można podejść, porozmawiać o problemach, jeśli jakieś mamy. Powinien wysłuchać i zawsze udzielić dobrej rady. Myślę, że z takiego nauczyciela byłabym bardzo zadowolona”.

(28). „Powinien być osobą z prawdziwego powołania, która lubi dzieci/ludzi, sprawia jej przyjemność uczenie, ma satysfakcję z nauki, ma pomysły na prowadzenie zajęć, aby były ciekawe. Poza tym powinna umieć zapanować nad ładem, uczniowie powinni wiedzieć, że mogą z nią pożartować, ale kiedy należy być uważnym i trzeba pracować, powinni to robić. I przede wszystkim konsekwencja”.

(29). „Chciałabym, aby w szkole pracowali nauczyciele z powołania, z indywidualnym podejściem do ucznia, kreatywni, z pomysłami, twórczy, nieopierający się tylko na podręcznikach, ale także proponujący swoje własne programy autorskie; dostrzegający indywidualne predyspozycje i talenty ucznia; wspomagający ich w trudnościach; cierpliwi, rozwijający zainteresowania, doksztalający się, proponujący zajęcia pozalekcyjne; otwarci na pomysły uczniów, sprawiedliwi”.

Przed przystąpieniem do analizy wypowiedzi studentów zawartych w tej części sondażu wydaje się konieczne postawienie dodatkowego pytania:

- Czy istnieje spójność między oceną (pozytywną, obojętną czy negatywną) dokonaną przez studenta w pierwszej części sondażu a jego marzeniem o idealnym nauczycielu?

Chęć odpowiedzi na to pytanie skłoniła mnie do przeanalizowania związków, jakie łączą te dwie sprawy. Pocieszający jest fakt, że 61,54% studentów buduje swój ideał opierając się o dobrych wspomnieniach z przeszłości, że nauczyciele z tamtych lat są dla nich wzorem godnym naśladowania.

(38). „...jak moja Pani opisana wcześniej. Była wspaniałym nauczycielem pod każdym względem. Ważne jest dla mnie, by wiedza nie była przekazywana tylko teoretycznie, gdyż najważniejsza jest praktyka. Powinien przekazywać swoje umiejętności i wiedzę w życzliwy, ciekawy sposób, powinien tak prowadzić zajęcia, by uczniowie z radością przychodzili na lekcje, chętni chłonąć wiedzę”.

(39). „Jest nim przykład mojej nauczycielki. Odpowiedzialna, nie była obojętna na nasze problemy, troskliwa, zarazem dobrze poinformowana, przygotowana do zajęć. Swoją wiedzą zaspokajała naszą ciekawość, chętnie uczestniczyła z nami w atrakcjach kulturowych miasta i okolic, niebojąca się stosować nowych metod nauczania”.

(30). „Osoba otwarta, ciepła, miła, sympatyczna, która jest przyjacielem dzieci. Dzieci nie powinny się bać takiego nauczyciela. Powinny mu ufać i zwracać się do niego z problemami. Nauczyciel, oprócz nauczania, powinien wychowywać, znać dzieci i ich kłopoty, powinien być konsekwentny i wyrozumiały”.

(31). „Osoba wyrozumiała, którą warto naśladować, która starałaby się nauczyć swoich uczniów czegoś w interesujący sposób a nie standardowy, nudny, byłaby idealnym nauczycielem; powinien być pozytywnie nastawiony do uczniów i swojej pracy. Na pewno nie mogłaby być to osoba, która jest nauczycielem z przypadku, gdyż to nie byłoby dla niej przyjemnością czyli najogólniej: z powołania, pozytywny, kreatywny i idealny”.

(40). „Wyrozumiały, powinien rozumieć to, że uczniowie też mają życie prywatne. Zadawanie prac domowych powinno być w granicach możliwości uczniów. Idealny nauczyciel to osoba, która ma się ciągle rozwijać, iść z biegiem czasu, rozumieć świat, w jakim żyje dziecko czy nastolatek. Najważniejszą cechą jest umiejętność przekazywania wiedzy w sposób ciekawy i łatwy do przyswojenia”.

A oto wybrane przykłady z wypowiedzi 19,78% osób, które wobec własnych, przykrych wcześniejszych doświadczeń wytworzyły w swojej wyobraźni zdecydowanie odmienny obraz wzorowego nauczyciela. Podkreślały one takie cechy, którymi nie odznaczały się wspomniani przez nich nauczyciele z przeszłości, a w wyobrażeniach studentów o „wymarzonego” nauczyciela są one niezwykle istotne.

(41). „Powinien być przede wszystkim osobą wykształconą i ambitną. Powinien „chcieć nauczać”, pojawiać się w szkole nie z przymusu, lecz z własnej, nieprzymuszonej woli, powinno to być jego powołaniem. Uczniów traktować równo – tych słabszych i tych zdolnych. Przekazywać wiedzę w sposób zrozumiały, jasny, przejrzysty. W razie problemów powinien wytłumaczyć wszystkie wątpliwości. Powinien zająć się osobami z trudnościami w nauce, a nie tylko całą swoją uwagę poświęcać uczniom zdolnym. Powinien być wymagający, ale też ludzki, umieć zrozumieć drugą osobę. Być obowiązkowy”.

(U57). „Powinien być wymagający, jak również czuły na nawet najmniejsze postępy ucznia. Powinien potrafić obiektywnie oceniać ucznia bez żadnych uprzedzeń. Moim zdaniem, nauczyciel ma stać się dla mnie mentorem czy mistrzem, który potrafi zaszczerpić w dziecku miłość do przedmiotu, który prowadzi. W niektórych sytuacjach powinien być

dla dziecka godnym zaufania przyjacielem, a w niektórych – surowym rodzicem, który nagrodzi za sukces i zmotywuje do pracy, kiedy ten napotka trudności”.

W ostatecznym podsumowaniu zwróćmy uwagę na niektóre określenia charakteryzujące najczęściej nauczycieli, o których marzą badani studenci. Nadmienić należy, że każdy z nich mógł w dowolny sposób wyrażać swoje opinie, toteż liczba określeń – przymiotników charakteryzujących nauczycieli marzeń jest bardzo duża. Ze względu na to pogrupowano je według następującego schematu:

- odnoszące się do postawy nauczyciela względem ucznia w czasie lekcji (149),
- odnoszące się do postawy nauczyciela względem ucznia poza lekcjami (57),
- odnoszące się do wykonywanej przez nauczyciela pracy (75),
- inne.

Zdecydowanie najwięcej osób ocenia stosunek nauczyciela do ucznia w czasie lekcji, która generuje różne trudności i sytuacje powodujące stres, a nauczyciel może ten stan złagodzić (wyrozumiałość, cierpliwość) lub pogłębić (złośliwość, zniecierpliwienie, podniesiony ton wypowiedzi, wystawiane w stanie zdenerwowania oceny).

Po lekcjach (poza lekcjami) uczniowie chcieliby mieć bardziej serdeczny i przyjazny kontakt ze swoimi nauczycielami, który mógłby świadczyć o ich życzliwości w stosunku do nich, co nie zawsze może być możliwe podczas lekcji. Takim zbliżeniom sprzyjają wycieczki czy wspólny udział w różnych imprezach. Sytuacje te pozwalają uczniom odkryć i zauważyć niektóre cechy swoich nauczycieli, poznać ich upodobania, usposobienie, poczucie humoru, zwłaszcza tych, którzy na lekcjach utrzymują rygor i powagę. Takie „odkrycie” nauczyciela niekiedy radykalnie zmienia stosunek ucznia do niego, a często do wykładanego przez niego przedmiotu.

Z wypowiedzi studentów odnoszących się do wykonywanej przez nauczyciela pracy wynika, że zależy im na nauczycielach pracowitych, sumiennie przygotowujących się do lekcji, odpowiedzialnych za wyniki uczniów, poszerzających swoją wiedzę i przekazujących ją uczniom w ciekawy sposób.

Ja – jako nauczyciel

Postawienie takiego zagadnienia w ostatniej części badania sondażowego było celowe. Nie powinno być ono zaskoczeniem dla respondentów w sytuacji, kiedy wcześniej wspominali swoich nauczycieli i tworzyli w wyobraźni obraz człowieka będącego uosobieniem ideału w tej grupie zawodowej. Jednak w sondażu odniesienie się do tego ostatniego zagadnienia okazało się szczególnie trudne i – w moim odczuciu – nie tyle niezrozumiałe, co nieprze-

myślane czy wręcz niedojrzałe. Polecenie zawierało dwa stopnie – poziomy odpowiedzi. Określenie: „realia”, miało ukazać aktualny stopień przygotowania kandydata do tego zawodu nie tyle od strony merytorycznej, ile ze względu na cechy charakteru i predyspozycje do jego wykonywania. Wiadomo, że osoby rozpoczynające studia licencjackie (I; II rok) nie mogły mieć tu na uwadze przygotowania merytorycznego, gdyż zdobywa się je w całym okresie studiów. Tym bardziej nie mogły teoretycznie dotyczyć najtrudniejszej umiejętności nauczyciela, która zdobywana jest i doskonalona w ciągu wielu lat pracy – wychowania. Jest ono, według Stefana Wołoszyna, pomaganiem w stawaniu się człowiekiem. Jednym z ważnych czynników jest nauczyciel-wychowawca: jego osobowość, poziom i jakość jego wewnętrznej, osobistej kultury duchowej, którą uznawał za najwyższą wartość humanistyczną (Kotusiewicz 2008, s. 296). Sztuka podejmowania właściwych decyzji na zaskakujące niekiedy sytuacje występujące podczas lekcji, w pedeutologii określana jest mianem: „twórczość nauczyciela”. Działalność nauczycielska nie jest w tej dziedzinie czymś wyjątkowym czy „odświętnym”; „jest codziennym i elementarnym obowiązkiem tworzenia, a nie odtwarzania własnego sposobu kontaktu z uczniem. Ten obowiązek właśnie jest konstytutywną cechą zawodu nauczyciela i sprawia, że przygotowanie do tego zawodu jest zawsze prowizoryczne, wciąż wymagające zmian i uzupełnień” (Kwaśnica 2007, s. 295). Nauczyciel nie zawsze jest w stanie odpowiednio zareagować na wiele tych niezwykle zróżnicowanych sytuacji, które zdarzają się podczas lekcji. Poza tym nie ma żadnej możliwości wyuczenia się odpowiednich reakcji na nie, co niekiedy sprzyja popełnianiu przez niego różnych błędów. Każdy błąd wychowawczy nauczyciela ma znacznie gorsze konsekwencje niż nawet przekazanie złej informacji. Nie chodzi jednak o to, że błędne informacje są dozwolone, ale dają się one odwołać, sprostować, naprawić. Nie jest łatwo lub wręcz nie jest możliwe naprawienie błędów wychowawczych popełnionych przez nauczyciela. Kandydatom do tego zawodu powinna więc towarzyszyć ciągle myśl o ciężącej na nich odpowiedzialności za drugiego człowieka zarówno na etapie przygotowania się do niego, jak również później, w czasie jego wykonywania.

W drugim członie tego polecenia należało niejako zaprojektować siebie jako nauczyciela, widzieć siebie w perspektywie wykonywanych obowiązków, czyli wykonującego swój zawód. W niektórych przypadkach wypowiedź ta wyraźnie korespondowała z poprzednimi, dotyczącymi wspomnianego z sympatią czy wykreowanego we własnej wyobraźni nauczyciela „swoich marzeń”. Zanim jednak przedstawię wypowiedzi studentów na ten temat, wydaje się celowe sięgnięcie do teoretycznych rozważań nad nauczycielem, zawartych w naukowej literaturze pedagogicznej. Pojawia się tu problem kształcenia nauczyciela, a przede wszystkim „całościowego” i „procesualnego” przygotowania go do pracy w zawodzie.

Zdaniem pedagogów (pedeutologów), „całościowe” przygotowanie do pracy powinno obejmować całą osobowość nauczyciela, nie może ograniczać się tylko do rozwijania jego umiejętności zawodowych. Temu całościowemu rozwojowi służy nauka przedmiotów ogólnopedagogicznych, które mają na celu wyposażyć go w wiedzę, a także przyczynić się do rozwoju osobowości kandydata. Nie będzie w tym przesady jeśli dodam, że ogromną rolę odgrywa tu ogólne wychowanie i kultura bycia, przejawiające się u kandydata do tego zawodu właściwym stosunkiem do drugiego człowieka, do wartości, uczciwości, pracowitości, które powinny wyróżniać ludzi piastujących prestiżowe stanowiska, w tym również nauczycieli. Jest to niezbędne do pozyskania przez nich autorytetu wśród wychowanków i ich rodziców, o czym tak często się mówi i krytykuje, zapominając o źródle i podstawach, na których się on opiera: na wychowaniu „wyniesionym z domu” i ciągłej pracy nad sobą.

Przygotowanie „procesualne” nauczyciela wynika z właściwości osoby ludzkiej, która podlega ciągłemu rozwojowi, a proces ten nigdy nie jest skończony (Kwaśnica 2007, s. 297), również w dziedzinie samowychowania. Pełne przygotowanie do pracy w zawodzie dotyczy tylko tych specjalności, które polegają na wykonywaniu powtarzających się czynności. Zawód nauczyciela różni się od nich zasadniczo. Nauczyciel nie jest nigdy „skończony” w swoim przygotowaniu do pełnienia zawodu. Nie zdobywa go w żadnym, zamkniętym w czasie procesie kształcenia czy uczestnictwie w różnych formach dokształcania. Jest ciągle... „w drodze”. Trafnie ujął to Zenon Klemensiewicz mówiąc, że: „dobrym jest tylko ten nauczyciel, który wciąż staje się lepszym” (za: Kotusiewicz 1989, s. 43), dlatego jest on zobowiązany do autoedukacji, rozwijania swoich zdolności przez całe życie, poprzez uczestnictwo w różnych jego przejawach. Badani przeze mnie studenci, mówiąc obrazowo, są dopiero u początku tej drogi, gdyż w myśl zasad pedeutologii: „Nauczyciel staje się nauczycielem, wykonując swój zawód. Staje się nim przede wszystkim dzięki własnemu wysiłkowi rozumienia i zmieniania siebie, dzięki samorefleksji i powodowanym przez nią przemianom” (Kwaśnica 2007, s. 314-315). Nikt nie rodzi się nauczycielem, żadna uczelnia, nawet najlepsza, nie daje pełnego przygotowania, żadne instytucje nie mogą wyposażyć go w gotowe środki, narzędzia wychowania, lecz mogą i powinny pomagać w ciągłym jego doskonaleniu.

Praca nad sobą, która powinna być procesem całościowym przede wszystkim w zawodzie nauczycielskim, wymaga krytycznego spojrzenia na swój charakter, gdyż tylko umiejętność trzeźwej samooceny jest punktem wyjścia do podjęcia konkretnych działań w tej dziedzinie. Cały szereg cech, które poddawane były krytyce we wstępnej ocenie nauczycieli w pierwszej części sondażu, były dla niektórych punktem wyjścia do oceny siebie jako potencjalnego nauczyciela. Tylko 28 badanych (30,77%) uwzględniło w swoich wypowiedziach ten stan faktyczny, odpowiadając na pierwszy człon polecenia. Niektórzy z nich, ukazując swoje słabości (jestem nieśmiały, zbyt nerwowy, używam często podniesionego głosu w różnych sytuacjach),

widzieli potrzebę pracy nad sobą w tej określonej dziedzinie, być może zdając sobie sprawę, że „dawanie świadectwa głoszonym wartościom jest na pewno ważniejsze od najbardziej nawet interesującego i wnikliwego ich przekazywania” (Łobocki 2005, s. 94-95). W tym też miejscu pojawiły się mniej lub bardziej czytelne oznaki świadczące o powołaniu do tego zawodu, jak również zaskakujące wypowiedzi tych, którzy nie chcą mieć z nim nic wspólnego. Najbardziej niepokoi jednak fakt, że są to osoby, które mimo podjęcia tego kierunku studiów nie planują pracy w zawodzie m.in. ze względu na złe doświadczenia z przeszłości.

(15). „Przyznam szczerze – popełnię setki błędów wychowawczych, ale żadnego nie odpuszczę, gdyby był popełniony wobec mnie. Takie skrzywienie zafundowała mi szkoła. Zasługuję na potępienie, aż dziw, że w ogóle chcę mieć z nią coś wspólnego. Choć to poczucie ogólnego krzywdzenia uczniów pcha mnie do próby reform”.

Dodam tutaj, że autor tej wypowiedzi również zachował dość sarkastyczny ton w ocenie swoich nauczycieli z przeszłości i podobnie wyraża się o nauczycielu marzeń. Przytoczę tu obie wcześniejsze wypowiedzi:

(15). „Nie wspominam dobrze, bez małych wyjątków tych, którzy tak właściwie uformowali moje poglądy, mieli wpływ na moje życiowe wybory dotyczące szkoły, kierunku studiów. Ci, których dobrze nie wspominam, zwykle zainteresowani byli tylko nauczaniem własnego przedmiotu, choć nie mieli pojęcia, jak nas uczniów nim zainteresować. Z perspektywy czasu czuję, że traktowani byliśmy jak motłoch”.

(15). „Dla ucznia nie ma czegoś takiego, jak idealny nauczyciel. Szkoła to przymus konieczny – tak jest postrzegana i będzie, póki nie zmieni się system oświaty”.

(37). „Nie chciałabym być nauczycielem, bo bałabym się kosza na głowie”¹².

(51). „Ja nie mogłabym być nauczycielem, ponieważ jestem zbyt nerwowa”.

(53). „Nie chcę być nauczycielem”.

(67). „Nie potrafiłbym być nauczycielem”.

¹² Jest to aluzja do zdarzeń, które miały miejsce w jednej z toruńskich szkół.

Podsumowanie

Szerokie na ogół wypowiedzi studentów, często szczery i entuzjastyczny ich ton, świadczą może o potrzebie podjęcia refleksji nad tym zagadnieniem przez osoby, które obrały taki kierunek studiów i drogę życiowo-zawodową. Analizując treść tych wypowiedzi można zauważyć, że:

- najczęściej osób wypowiada się z sympatią o swoich nauczycielach z lat szkolnych, podkreślając wiele zapamiętanych pozytywnych cech ich charakteru i zachowania;
- zauważyć można, że tak jak przed laty, tak i dziś najbardziej cenią uczniowie cierpliwość i wyrozumiałość nauczyciela, co również w tym sondażu podkreślano najczęściej; zarówno w odniesieniu do wspomnianych, jak i do „wymarzonych” nauczycieli;
- u nauczycieli swoich marzeń chcieliby uczestnicy sondażu widzieć takie cechy, które złagodzą trud nauki uczniów i zamienią ją w pasję i przyjemność zdobywania wiedzy;
- w licznych wypowiedziach dotyczących własnego miejsca w tym zawodzie zauważyć można pewne zniechęcenie studentów, brak odwagi i zapału, chociaż pojawiają się też pozytywne postanowienia: będę sprawiedliwy, będę chciał wszystkich zachęcić do nauki, będę przygotowywał się do każdej lekcji, będę traktował uczniów przyjaźnie;
- dobrze byłoby, żeby osoby, które już na studiach negatywnie nastawione są do tego zawodu, nie podejmowały pracy z dziećmi, by ich nie krzywdzić i nie być przyczyną negatywnej oceny ludzi, którzy często ofiarnie i z wielką pasją realizują swoje nauczycielskie powołanie.

Literatura

- Dawid J.W., 1959, *O duszy nauczycielskiej*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, zbiór rozpraw w opracowaniu W. Okonia, PZWS, Warszawa.
- Kreutz M., 1959, *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, zbiór rozpraw w opracowaniu W. Okonia, PZWS, Warszawa.
- Kwaśnica R., 2007, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kotusiewicz A.A., 1989, *Kształcenie nauczyciela a problemy współczesnej edukacji*, PWN, Warszawa.
- Kotusiewicz A.A., 2008, *Zamiast zakończenia. Szkic do dyskusji z przesłaniem pedeutologicznym Stefana Wołoszyna*, [w:] *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.), Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.
- Legowicz J., 1975, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, PWN, Warszawa.

- Łobocki M., 2005, *Pomaganie nauczycielom w postrzeganiu ucznia jako osoby ludzkiej*, [w:] *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*, W. Hörner, M.S. Szymański (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Ekiert-Oldroyd D. (red.), 2003, *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
- Śliwerski B., 2003, *Pedagogika Janusza Korczaka*, [w:] *Pedagogika – podręcznik akademicki*, t. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szuman S., 1959, *Talent pedagogiczny*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, zbiór rozpraw w opracowaniu W. Okonia, PZWS, Warszawa.

Andrzej Michalski

Absolwenci uczelni muzycznych w Polsce w latach 1945-1965

Music academies graduates in Poland between 1945 and 1965

The issues concerning the fate of graduates in the period we are interested in are analyzed by a great number of researchers. The material of this article is to add the new results of the analyses relating to the social role of music academies graduates, their satisfaction and dissatisfaction with their work, as well as the educational policy of the state. The paper also presents, inter alia, a detailed numerical comparison showing the problems connected with disparity in education of students in particular fields and specializations.

Key words: music education, the fate of graduates.

Streszczenie

Kwestie dotyczące losów absolwentów w interesującym nas okresie analizowane były przez wielu badaczy. Materiał tego artykułu ma dodać nowych wyników analiz odnoszących się do roli społecznej absolwentów uczelni muzycznych, ich zadowolenia i niezadowolenia z pracy zawodowej, a także polityki edukacyjnej państwa. W dalszej części pracy przedstawiono m. in. szczegółowe zestawienia liczbowe obrazujące problemy z dysproporcjonalnością kształcenia studentów na poszczególnych kierunkach i specjalizacjach.

Słowa kluczowe: szkolnictwo muzyczne, losy absolwentów.

Państwowe wyższe szkoły muzyczne w latach 1947-1965 wykształciły 2948 muzyków różnej specjalności¹³. Zapewnienie dla nich miejsc pracy było przedmiotem troski nie tylko Ministerstwa Kultury i Sztuki. Władze polityczne i gospodarcze na podstawie dokonywanych przez siebie analiz, starały się regulować liczbę osób studiujących na uczelniach muzycznych

¹³ *Materiały statystyczne na Zjazd Rektorów Wyższych Szkół Artystycznych*, MKiS, Zarząd Szkół Artystycznych, Warszawa, grudzień 1969, [w:] *Szkolnictwo muzyczne w Polsce, zebrane materiały statystyczne*. Wybór i opracowanie M. Jankowska, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Instytut Pedagogiki Muzycznej, Warszawa 1990.

oraz promować te specjalizacje i kierunki nauki, których deficyt mogły odczuwać instytucje kulturalne, szkolnictwo muzyczne oraz oświata ogólnokształcąca. Poszczególne regiony Polski borykały się z niejednorodnymi problemami. Zależało to głównie od infrastruktury kulturalnej i zaangażowania lokalnej administracji publicznej w rozwiązywanie problemów uczelni muzycznych.

Północ kraju reprezentowana była przez Państwową Wyższą Szkołę Muzyczną w Sopocie. Obszar ten, wyniszczony po wojennych zmaganiach, charakteryzował się – podobnie jak część centralna i południowa – ogromnym zapotrzebowaniem na muzyków wszystkich specjalności: teoretyków, instrumentalistów, wokalistów i nauczycieli. Sprzyjał temu wzrost zainteresowania społeczeństwa masową kulturą muzyczną, rozwój instytucji muzycznych, szkolnictwa i ruchu amatorskiego, a także polityka kulturalna państwa, której priorytetową ideą w tym zakresie było przybliżenie sztuki do społeczeństwa. Zapotrzebowanie kadrowe we wszystkich dziedzinach życia artystycznego było tak znaczne, że niejednokrotnie posilkowano się osobami niewykwalfikowanymi lub z podstawowym muzycznym wykształceniem.

Starania idące w kierunku zaspokojenia potrzeb personalnych przyniosły pożądane efekty (koniec lat 50.). Dalszy intensywny rozwój kadrowy w połowie lat 60. stał się już powodem niepokoju o możliwość zagwarantowania zatrudnienia wszystkim absolwentom. Region ten wzbogacił się w latach 1951-1965 o 240 wykształconych muzyków oraz o tych, którzy napłynęli z innych dzielnic kraju. Do pracy zgłosiło się 46 pianistów (co stanowiło 19,2% wszystkich absolwentów północnego regionu Polski), 5 organistów (analogicznie – 2,1%), 43 instrumentalistów orkiestrowych (17,9%), 29 wokalistów (12,1%), 28 teoretyków i kompozytorów (11,7%), 8 dyrygentów (3,3%) oraz 63 pedagogów-muzyków sekcji A (26,2%) i 18 pedagogów-muzyków sekcji B (7,5%)¹⁴. Terenem, który wchłonił najwięcej absolwentów i z natury rzeczy dawał najszersze możliwości pracy było Wybrzeże, a w szczególności Trójmiasto oraz miasta satelickie: Tczew, Malbork, Elbląg, Kwidzyn, a także Wejherowo, Lębork i Słupsk. Pracując często na dwóch etatach, znaleźli oni pracę – podobnie jak w innych regionach kraju – w operach, filharmoniach, teatrach muzycznych, teatrach dramatycznych, uczelniach muzycznych, szkolnictwie muzycznym I i II stopnia, szkolnictwie ogólnokształcącym, ogniskach artystycznych, domach kultury, ruchu amatorskim, klubach i stowarzyszeniach muzycznych, zespołach kameralnych, a niekiedy w administracji publicznej w wydziałach kultury i sztuki. Istniała przy tym – w przeciwieństwie do południa Polski – stosunkowo duża zgodność charakteru zatrudnienia absolwentów z obranym i ukończonym kierunkiem studiów¹⁵. Z 46

¹⁴ AAN, MKiS, Zarząd Szkół Artystycznych, Wydział Szkolnictwa Muzycznego, sygn. 157.

¹⁵ Niezgodnie z obranym kierunkiem studiów pracowało 10% absolwentów. Dotyczyło to w szczególności absolwentów z lat 1960-1965 i dalszych. AAN, MKiS, Zarząd Szkół Artystycznych, Wydział Szkolnictwa Muzycznego, sygn. 157.

pianistów wykształconych w tym regionie, 33,3% zatrudnionych było na uczelni muzycznej jako wykładowcy fortepianu głównego, dodatkowego i akompaniatory, 30,0% pracowało w szkolnictwie muzycznym I stopnia, 20,0% w szkolnictwie muzycznym II stopnia, a 16,7% w innych instytucjach. Na ogólną liczbę 43 absolwentów wydziału II (instrumentalnego), na uczelni pracowało 16,6%, w operach i filharmoniach – 54,1%, w szkolnictwie muzycznym I i II stopnia – 20,6% i w innych instytucjach – 8,7%. Analogicznie, 80% wokalistów zatrudniło się w operach i teatrach muzycznych, na uczelni – 6,0%, w innych instytucjach – 14,0%; teoretycy i kompozytorzy – na uczelni 33,3%, w szkolnictwie muzycznym I i II stopnia 29,0%, w ogniskach muzycznych – 8,0%, w innych instytucjach 29,7%; pedagodzy-muzycy sekcji A – na uczelni 15,2%, w szkolnictwie muzycznym I stopnia – 33,3%, w szkolnictwie muzycznym II stopnia – 9,0%, w ruchu amatorskim – 24,2%, w szkolnictwie ogólnokształcącym I i II stopnia – 6,0%, w ogniskach muzycznych – 3,3% i w innych instytucjach – 9,0%; pedagodzy-muzycy sekcji B – w szkolnictwie ogólnokształcącym I i II stopnia – 60,0% oraz w ruchu amatorskim – 40,0%.

Potrzeby centralnej Polski obsługiwała w dużym stopniu łódzka uczelnia muzyczna, chociaż istniała tu niekiedy ścisła współpraca artystów warszawskich i łódzkich, a także poznańskich. Problemy z zatrudnieniem absolwentów tych szkół były podobne. Początkowy brak muzyków wymuszał działania niekonwencjonalne, jednak, agresywna polityka kulturalna państwa powodowała intensywny rozwój owych uczelni muzycznych oraz instytucji kulturalnych. Zjawiska zachodzące w polityce zatrudniania absolwentów na tych obszarach charakteryzowały się wspólnymi cechami, a ogniskowały się w łódzkim środowisku artystycznym.

Cztery wydziały¹⁶ tamtejszej uczelni w latach 1945-1965 ukończyło 397 przygotowanych do podjęcia pracy artystów różnych specjalności i wydano 416 dyplomów ukończenia wyższych studiów muzycznych¹⁷. Region środkowej Polski wzbogacił się zatem o 55 absolwentów teorii (co stanowiło 13,8% wszystkich absolwentów), 148 instrumentalistów (analogicznie – 37,3%), 66 wokalistów (16,7%) oraz 128 pedagogów-artystów (32,2%). Z wydziału pierwszego, swoje miejsca pracy musiało więc znaleźć 35 teoretyków (co stanowiło 63,6% wszystkich absolwentów wydziału teorii, dyrygentury i kompozycji), 14 dyrygentów (analogicznie – 25,5%) oraz 6 kompozytorów (10,9%). Na wydziale drugim pracy oczekiwało 65 pianistów (co stanowiło 44,0% wszystkich

¹⁶ Cecha wspólna dla wszystkich uczelni muzycznych (tylko warszawska miała ich 6) w Polsce do 1965 r.

¹⁷ AAN, MKiS, Zarząd Szkół Artystycznych, Wydział Szkolnictwa Muzycznego, sygn. 157. W przypadku PWSM w Łodzi ilość wydanych dyplomów była większa od liczby absolwentów, ponieważ 19 osób skończyło dwa wydziały.

absolwentów wydziału instrumentalnego), 5 klawesynistów (analogicznie – 3,4%), 5 organistów (3,4%), 3 harfistów (2,0%), 19 skrzypków (12,8%), 5 altowiolistów (3,4%), 10 wiolonczelistów (6,8%), 4 kontrabasistów (2,7%), 11 klarncistów (7,4%), 2 oboistów (1,3%), 5 fagocistów (3,4%), 3 flecistów (2,0%), 4 trębaczy (2,7%), 4 waltornistów (2,7%), 2 puzonistów (1,3%) i 1 perkusista (0,7%). Po trzecim wydziale pracy szukało 66 wokalistów, po czwartym – 101 pedagogów-artystów sekcji A (co stanowiło 78,9% wszystkich absolwentów wydziału pedagogicznego), 9 sekcji B (analogicznie – 7,0%) oraz 18 sekcji rytmiki (14,1%)¹⁸.

Dane statystyczne MKiS wykazywały w latach 1945-1957, że prawie 100% studentów już podczas studiów podejmowało pracę zarobkową z uwagi na trudną sytuację materialną. Od 1957 r. do 1965 r. odsetek ten spadł do 50% pracującej młodzieży akademickiej.

Podobnie jak studenci z północnych regionów, dzięki rozwojowi infrastruktury kulturalnej, absolwenci centralnych dzielnic kraju podejmowali pracę w filharmoniach, operach, rozgłośniach radiowych i wielu innych jednostkach. Dobra współpraca pomiędzy np. Łódzką uczelnią a nowo wybudowaną, pierwszą stałą w dziejach miasta sceną operową¹⁹ oraz innymi ośrodkami oświaty muzycznej i kulturalnej doprowadziła do tego, że – według ministerialnych statystyk – 99% jej absolwentów zatrudnionych było zgodnie z wyuczoną na studiach specjalnością. Na terenie miasta podjęło pracę 23 teoretyków (co stanowiło 65,7% wszystkich absolwentów teorii) w Państwowym Liceum Muzycznym, Państwowej Podstawowej Szkole Muzycznej, Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia oraz Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia, natomiast pozostali znaleźli zatrudnienie w Warszawie, Lublinie, Toruniu, Bydgoszczy i Kutnie (12 osób, co stanowiło 34,3% wszystkich absolwentów teorii); z 14 absolwentów kończących dyrygenturę 8 (57,1% wszystkich kończących dyrygenturę) prowadziło orkiestry w operach, operetkach, filharmoniach, a także chóry uczelniane, natomiast 6 osób (analogicznie – 42,9%) znalazło pracę w podobnych instytucjach w Poznaniu, Bydgoszczy, Lublinie oraz poza granicami kraju (Tel Awiw); kompozytorzy byli w większości wykładowcami uczelni muzycznych na terenie kraju oraz niezależnymi twórcami sztuki. Wszyscy pianiści z tego regionu, w grupie 65 osób, otrzymali pracę w swojej specjalności: 44 osoby (67,7% wszystkich absolwentów tej specjalności) pozostały w regionie zatrudniając się we wszystkich typach szkół muzycznych i innych ośrodkach kultury, a także zasiły szeregi artystów w Warszawie (10 osób – 15,4%), chociaż 2 absolwentów zdecydowało się na drogę solistyczną²⁰ (3,1%). Reszta pianistów odnalazła się w pracy pedagogicznej

¹⁸ AAN, MKiS, Zarząd Szkół Artystycznych, Wydział Szkolnictwa Muzycznego, sygn. 157.

¹⁹ Wybudowano ją w drugiej dekadzie trwania PRL.

²⁰ Koncertującymi pianistami zostali Zbigniew Szymonowicz i Alfreda Działoszyńska. AAN, MKiS, Zarząd

w północnej Polsce (13,8%). Na drogę solistyczną zdecydowała się z tego regionu również jedna osoba z 19 absolwentów wiolinistyki²¹, co stanowiło 5,3% wszystkich wykształconych skrzypków na przestrzeni 20 lat istnienia wyższego kształcenia muzycznego po 1945 r. Pozostali artyści-skrzypkowie (94,7%), a także altowiolisci, kontrabasisci oraz artyści grający na instrumentach dętych blaszanych i drewnianych, odnaleźli swoje miejsce zatrudnienia w instytucjach muzycznych na terenie miasta i w takich ośrodkach muzycznych, jak Bydgoszcz, Gdańsk, Warszawa i Lublin. Zajmowali zatem obszary Polski centralnej, północnej i południowo-wschodniej. Podobne rejony kraju (oraz sceny oper dawnej Niemieckiej Republiki Demokratycznej) zajmowali absolwenci wydziału wokalnego (7,6% wszystkich absolwentów wydziału wokalnego), a pozostali (92,4%) pełnili rolę solistów operowych (15 osób – 22,7%) oraz chórzystów w różnych instytucjach muzycznych. Największemu rozproszeniu w poszukiwaniu pracy uległ wydział IV kształcący pedagogów-artystów. Jego absolwenci w liczbie 128 zasilili szeregi pedagogów w centralnej Polsce, jak i w Gdyni, Słupsku, Bydgoszczy, Toruniu, Warszawie, Krakowie, a także w mniejszych środowiskach oświaty artystycznej, jak w Zduńskiej Woli, Tomaszowie, Kutnie, Łowiczu i Skierniewicach.

Etaty artystyczne na południu Polski obsadzone były głównie przez absolwentów sąsiadujących ze sobą wyższych uczelni muzycznych w Krakowie i Katowicach. Problemy kadrowe były więc wspólne dla całego regionu. Starsza z nich, katowicka²², w latach 1950-1965 wykształciła łącznie na wszystkich wydziałach 429 absolwentów. Najwięcej, bo 215 (50,1% wszystkich absolwentów) artystów ukończyło wydział instrumentalny. Tak duża liczba muzyków wzięła się z szerokiego wachlarza specjalizacji tam prowadzonych. W związku z tym, zaznaczały się – po 1960 r. – problemy w dysproporcji kształconych tam artystów i późniejsze trudności z zapewnieniem pracy odpowiadającej kierunkowi wykształcenia danego absolwenta. Pianiści, stanowiący 40% wszystkich instrumentalistów, podobnie jak w innych regionach kraju stanowili największą grupę muzyków. Szansa na karierę estradową była bardzo mała, w związku z tym najczęściej zatrudnieni byli w szkolnictwie muzycznym, traktując pracę pedagogiczną m.in. jako rodzaj zabezpieczenia materialnego. Problem polegał na tym, że ilość pełnokwalifikowanych muzyków różnych specjalizacji nie odpowiadała zapotrzebowaniu terenu²³. Oprócz nadmiernej liczby pianistów, dysproporcje występowały w pozostałych grupach specjalizacyjnych: 11 flecistom i 11 klarncistom odpowiadało 5

Szkoła Artystycznych, Wydział Szkolnictwa Muzycznego, sygn. 157.

²¹ Wanda Wilkomirska. AAN, MKiS, Zarząd Szkół Artystycznych, Wydział Szkolnictwa Muzycznego, sygn. 157.

²² PWSM w Katowicach przed 1939 r., jako Państwowe Konserwatorium Muzyczne w Katowicach posiadało status szkoły wyższej. Oprócz katowickiego konserwatorium, status uczelni wyższej muzycznej w tym czasie miały jeszcze konserwatoria w Warszawie i Poznaniu.

²³ AAN, MKiS, Zarząd Szkół Artystycznych, Wydział Szkolnictwa Muzycznego, sygn. 157.

trębaczy i 2 waltornistów, a na 38 wykształconych i przygotowanych do podjęcia pracy skrzypków 15 wiolonczelistów przypadało 8 altowiolistów i 7 kontrabasistów. Przyczyn tych dysproporcji szukano w niewłaściwej rekrutacji uczniów do szkół I i II stopnia, a także wyższych uczelni muzycznych. Zdecydowana większość absolwentów została zatrudniona w obydwu aglomeracjach miejskich, jednak część, szczególnie po wydziale pedagogicznym i instrumentalnym, miała trudności w zdobyciu pracy. Pedagodzy liczyli na zatrudnienie w szkolnictwie ogólnokształcącym, które jednak z powodu ograniczonej liczby godzin przeznaczonych na lekcje muzyki oferowały znacznie mniej etatów niż spodziewały się tego władze uczelni artystycznych. Podobnie było z instrumentalistami, którzy, po wyczerpaniu się możliwości kadrowych instytucji muzycznych wielkich ośrodków kulturalnych, przenosili się na peryferyjne obszary, podejmując zajęcia w domach kultury i ogniskach muzycznych, często niezwiązanych z wyuczoną specjalizacją.

Źle płatne i mało atrakcyjne prace powodowały, że muzycy ci posiadali dodatkowo dwa lub trzy uzupełniające miejsca wykonywania swojego zawodu. Absolwenci wydziału wokalnego podejmowali się nauczania dzieci w ognisku muzycznym gry na pianinie lub np. byli instruktorami w amatorskich chórach środowiskowych, blokując w ten sposób możliwość podjęcia pracy – w pierwszym przypadku – przez pianistów, a w drugim – przez absolwentów wychowania muzycznego (pedagogów). Problem niezgodności pracy w stosunku do wyuczonej specjalności dotyczył też innych specjalizacji, np. pianiści uczyli gry na akordeonie, a kontrabasiści na gitarze²⁴. Niezgodność wykonywanej pracy z przygotowaniem zawodowym na południu Polski, według badań ankietowych MKiS z lat 1945-1965, wyniosła 15% wszystkich zatrudnionych.

Zatrudnienie absolwentów na terenie całego kraju miało pewne cechy wspólne i kształtowało się różnie na przestrzeni lat.

Pierwszy okres, to lata 1945-1957. W tym czasie funkcjonowały tzw. *nakazy pracy*, których istnienie uzasadniane było wzmożonym zapotrzebowaniem na określone specjalności muzyczne. Ustawa z dnia 7 marca 1950 r. o *planowym zatrudnianiu absolwentów średnich szkół zawodowych oraz szkół wyższych* dawała wykładnię prawną do możliwości stosowania nakazu pracy²⁵. Według tego aktu prawnego absolwenci wyższych szkół muzycznych mogli być zobowiązani do pracy w zakresie swoich specjalności w oznaczonej instytucji państwowej lub samorządowej albo w innym wyznaczonym uspołecznionym zakładzie pracy. Czas trwania obowiązku pracy nie przekraczał trzech lat, lecz tym studentom, którzy

²⁴ Tamże.

²⁵ Dz. U. z 1950 r., Nr 10, poz. 106. Ustawa z dnia 7 marca 1950 r. o *planowym zatrudnianiu absolwentów średnich szkół zawodowych oraz szkół wyższych*. Ustawę z ramienia MKiS podpisał minister Stefan Dybowski.

uchylali się od wypełnienia nakazu pracy, groziła kara aresztu i grzywny²⁶. Nakazy te dotyczyły szczególnie teoretyków i nauczycieli, a także dyrygentów i animatorów amatorskiego ruchu muzycznego. Był to czas rozbudowy instytucji muzycznych. Powstawały opery, teatry muzyczne, domy kultury i ogniska muzyczne. Kluczową zatem sprawą było pozyskanie wykształconych absolwentów wyższych szkół muzycznych. Często jednak, z powodu braków kadrowych, do pracy przyjmowane były osoby bez odpowiednich kwalifikacji, zajmując na długie lata stanowisko, które mógłby uzyskać absolwent uczelni muzycznej. Stąd powtarzające się w tym czasie postulaty dotyczące przestrzegania kwalifikacji, a także weryfikacji kwalifikacji osób już pracujących oraz uregulowanie spraw emerytalnych pracowników kultury i sztuki. Propozycje te, zgłaszane do MKiS²⁷, nabrały większej wyrazistości, kiedy w latach 1954-1957 nowe roczniki zaczynały zastępować pracowników, którzy w wyniku powojennej pustki wypełniali potrzeby środowiska i legitymowali się niskimi kwalifikacjami. Wkrótce owe dezyderaty stały się wytycznymi do pracy urzędu.

Drugi okres polityki zatrudniania absolwentów wyższego szkolnictwa muzycznego zamykał się w latach 1958-1961. Etap ten charakteryzował się odczuwalnym nasyceniem rynku pracy i migracją muzyków do peryferyjnych ośrodków muzycznych. W 1961 r. zaczynają się trudności w zatrudnianiu absolwentów poszczególnych specjalności zgodnie z ich kwalifikacjami. Dotyczyło to szczególnie pianistów, teoretyków i wokalistów. W tym okresie wytyczono nowe sugestie dotyczące polityki zatrudniania absolwentów uczelni muzycznych, celem zapewnienia miejsc pracy:

1. dalszy rozwój instytucji muzycznych,
2. właściwa rejonizacja wyższych szkół muzycznych,
3. aktywizacja kulturalna miast i miasteczek,
4. rozwój ruchu amatorskiego,
5. uregulowanie problemu wychowania muzycznego w szkołach ogólnokształcących stopnia podstawowego i licealnego,
6. rezygnacja MKiS z utworzenia sekcji C przy wydziałach IV. w wyższych szkołach muzycznych, celem zachowania możliwości zdobycia pracy przez absolwentów tych wydziałów sekcji A i sekcji B, a także dla utrzymania rangi studiów muzycznych²⁸.

Ostatni, trzeci okres polityki zatrudniania absolwentów uczelni muzycznych w dwudziestolecie PRL, to lata 1962-1965. Nastąpiło w tym czasie głębokie nasycenie rynku pracy dla instrumentalistów, szczególnie pianistów. Z powodu niskich zarobków, muzycy pracowali

²⁶ Tamże, Art. 1 i 16.

²⁷ AAN, MKiS, Zarząd Szkół Artystycznych, Wydział Szkolnictwa Muzycznego, sygn. 157.

²⁸ Tamże.

na kilku stanowiskach, zajmując miejsce pozostałym. Tylko pedagodzy odnajdywali się w amatorskim życiu muzycznym oraz w pracy w szkolnictwie ogólnokształcącym i chórach środowiskowych. Kiedyś ostro krytykowana ustawa z 1950 r., teraz podobna, ale już oczekiwana, bo dająca nadzieję uzyskania pracy ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. *o zatrudnianiu absolwentów szkół wyższych*²⁹ i jej rozwinięcie w postaci rozporządzenia z dnia 13 czerwca 1964 r. *w sprawie zatrudniania absolwentów szkół wyższych oraz orzekania o obowiązku zwrotu kosztów wykształcenia*³⁰, nie dotyczyła, niestety, absolwentów wyższego szkolnictwa muzycznego. Kryzys właściwej polityki zatrudniania muzyków nasilał się.

Tab. 1. Zatrudnienie absolwentów uczelni muzycznych w latach 1945-1958

PWSM	Zatrudnienie								
	Szkolnictwo	Instytucje muzyczne	Inne instytucje	Razem	W tym zatrudnienie wokalistów				
					Soliści oper	Chórzyści	Operetki	Szkolnictwo	Inne
Katowice	54	34	24	112	1	-	1	2	1
Kraków	114	68	46	228	8	9	5	5	5
Łódź	81	53	8	142	10	12	3	2	1
Poznań	81	98	31	210	16	11	5	9	10
Sopot	43	23	15	81	7	2	3	-	2
Warszawa	76	105	131	312	11	21	2	3	10
Wrocław	56	30	9	95	-	4	1	3	1
Razem	505	411	264	1108	53	59	20	24	30

Źródło: AAN, MKiS, Centralny Zarząd Szkół Artystycznych, Wydział Szkolnictwa Muzycznego, sygn. 70

Prowadzone w późniejszych latach badania nad przygotowaniem absolwentów wyższych uczelni muzycznych do wykonywania zawodu miały dać odpowiedź na pytanie dotyczące przydatności poszczególnych przedmiotów w pracy zawodowej (Dzielska 1977, s. 297)³¹. Studenci opowiadali się za upraktyczeniem wiedzy z zakresu harmonii, instrumentacji oraz współczesnej literatury muzycznej i kontrapunktu. Pragmatyczne spojrzenie na przedmioty z zakresu teorii muzyki miało przyczynić się do udrożnienia rynku pracy, a tym samym stworzyć możliwości zdobycia pracy w wyuczonym zawodzie.

²⁹ Dz. U. PRL z dnia 3 marca 1964 r., Nr 8, poz. 48. Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. *o zatrudnianiu absolwentów szkół wyższych*.

³⁰ Dz. U. PRL z dnia 19 czerwca 1964 r., Nr 22, poz. 146. Rozporządzenie z dnia 13 czerwca 1964 r. *w sprawie zatrudniania absolwentów szkół wyższych oraz orzekania o obowiązku zwrotu kosztów wykształcenia*.

³¹ Badania przeprowadzono w 1974 r.

Badania nad absolwentami wyższych szkół muzycznych – w interesującym nas przedziale czasowym – prowadzone były m.in. przez Marię Czarnecką (Czarnecka, Jankowska 1985), Zofię Ludkiewicz³², Zdzisława Grzelaka (1965), Mirosławę Jankowską (Jankowska, Ludkiewicz 1976), Zbigniewa Janczewskiego (1977), Marię Frydrych (1968). Większość z nich dotyczyła spraw oceny realizacji ustrojowo-programowych wyższych uczelni muzycznych w kontekście przydatności społeczno-zawodowej ich absolwentów. Jednak rozproszenie tematyczne, jak i zróżnicowanie metodologiczne owych prac nie w pełni pogłębiło wiedzę o losach absolwentów uczelni muzycznych oraz nie rozwiązało problemów na linii: wyższe szkolnictwo muzyczne a instytucje muzyczne.

Problemy z dysproporcjonalnością kształcenia studentów na poszczególnych kierunkach i specjalizacjach miały początek w nieodpowiedniej rekrutacji uczniów w szkołach muzycznych II stopnia i skutkowały niekiedy niewłaściwym doбором nowo wstępujących na uczelnie muzyczne. Niektóre specjalizacje zapoczątkowane jeszcze w szkole II stopnia, nie były – do 1958 r. – rozwijane na studiach muzycznych. Absolwenci średniej szkoły muzycznej, których instrumentem głównym była tuba lub perkusja, nie mogli podjąć studiów z powodu braku takiej specjalizacji nauczania. Z kolei tylko 20,2% absolwentów szkoły muzycznej II stopnia ze specjalizacją fortepianu stawało się absolwentami wyższej szkoły muzycznej, mimo że była to najliczniejsza grupa absolwentów³³. Natomiast na 33 altowioliistów, aż 14 ukończyło uczelnię, co stanowiło 42,4%, zaś skrzypków – niezwykle potrzebnych w pracach orkiestry – na 247 absolwentów szkoły II stopnia, PWSM ukończyło zaledwie 69, co stanowiło 27,9%. Owe dysproporcje nie w pełni odpowiadały zapotrzebowaniu na rynku pracy i prowadziły niekiedy do niezgodności wykonywanego zawodu z ukończonym na studiach kierunkiem wykształcenia.

Generalnie, do 1958 r., 40,9% wszystkich kończących szkoły muzyczne II stopnia było absolwentami wyższych szkół muzycznych.

³² *Losy absolwentów szkół wyższych w PRL, NRD, CSRS i WRL. Informacja o badaniach naukowych za lata 1960-1976*, Z. Ludkiewicz (red.), Warszawa 1980.

³³ Do 1958 r. średnie szkolnictwo muzyczne wykształciło 966 pianistów.

Tab. 2. Liczba absolwentów państwowych wyższych szkół muzycznych oraz szkół muzycznych II stopnia na poszczególnych specjalnościach (porównawczo) w latach 1945-1958

Specjalność	Szkoła muzyczna II stopnia	PWSM
	Liczba absolwentów	Liczba absolwentów
Fortepian	966	195
Organy	192	35
Skrzypce	247	69
Altówka	33	14
Wiolonczela	86	8
Kontrabas	60	7
Klarnet	82	12
Obój	31	7
Flet	52	7
Fagot	32	6
Trąbka	44	4
Waltornia	43	2
Puzon	37	6
Tuba	8	-
Harfa	22	1
Rytmika	69	-
Śpiew	401	186
Perkusja	33	-
Nauczyciel	21	384
Instruktor	417	-
Teoria	2	78
Akordeon	4	-
Saksofon	1	1
Klawesyn	-	4
Kompozycja	-	49
Reżyseria muzyczna	-	3
Dyrygentura	-	102
Razem	2883	1180

Źródło: AAN, MKiS, Centralny Zarząd Szkół Artystycznych, Wydział Szkolnictwa Muzycznego, sygn. 70

Powyższe relacje wskazują, że 18,2% absolwentów szkoły muzycznej II stopnia ze specjalizacją organów stawało się absolwentami wyższej szkoły muzycznej, i dalej – analogicznie

– wiolonczeli – 9,3%, kontrabasu – 11,6%, klarnetu – 14,6%, oboju – 22,6%, fletu – 13,5%, fagotu – 18,7%, trąbki – 9,1%, waltorni – 4,6%, puzonu – 16,2%, harfy – 4,5%, śpiewu – 46,4%.

Ogółem, w pierwszych piętnastu latach pracy wyższych szkół muzycznych, mury uczelni opuściło 1180 absolwentów reprezentujących wszystkie istniejące wówczas kierunki i prowadzone na nich specjalizacje. Największy odsetek wśród nich stanowili nauczyciele – 32,5%, pianiści – 16,5% oraz śpiewacy soliści – 15,8%; najmniejszy natomiast harfiści i saksofoniści – 0,1%, a także waltorniści – 0,2%, trębacze – 0,3%, klawesyniści – 0,3%, puzoniści – 0,5%, fagociści – 0,5%, a fleciści i oboiści – 0,6%.

Tab. 3. Stan liczbowy absolwentów uczelni muzycznych według szkół i specjalności w Polsce w latach 1945-1958

Wydział	Specjalność	PWSM							Razem
		Katowice	Kraków	Łódź	Poznań	Sopot	Warszawa	Wrocław	
I	Teoria	1	13	13	17	6	21	7	78
	Kompozycja	1	11	7	9	1	15	5	49
	Dyrygentura	2	17	5	16	8	44	10	102
II	Fortepian	21	46	27	24	11	56	10	195
	Organy	1	12	8	6	-	7	1	35
	Harfa	-	-	-	1	-	-	-	1
	Skrzypce	6	10	9	15	1	28	-	69
	Altówka	5	1	1	3	-	4	-	14
	Wiolonczela	1	3	1	1	1	1	-	8
	Kontrabas	4	-	1	1	-	1	-	7
	Flet	2	-	-	3	1	1	-	7
	Obój	3	-	-	1	-	3	-	7
	Klarnet	2	1	2	1	2	4	-	12
	Fagot	3	-	-	1	-	2	-	6
	Trąbka	2	-	-	2	-	-	-	4
	Waltornia	-	-	-	-	-	2	-	2
	Puzon	2	-	-	1	-	2	1	6
	Klawesyn	-	-	4	-	-	-	-	4
	Saksofon	-	-	-	1	-	-	-	1
III	Śpiew solowy	5	32	28	51	14	47	9	186
IV	Nauczycielski	51	82	36	56	36	71	52	384
VI	Reżyserii muz.	-	-	-	-	-	3	-	3
Razem		112	228	142	210	81	312	95	1180

Źródło: AAN, MKiS, Centralny Zarząd Szkół Artystycznych, Wydz. Szkol. Muz, sygn. 70

Teoretycy stanowili 6,6% wszystkich absolwentów wyższych szkół muzycznych do 1958 r., kompozytorzy – 4,2%, dyrygenci – 8,6%, organiści – 3,0%, skrzypkowie – 5,8%, altowiolisci – 1,2%, wiolonczeliści – 0,7%, kontrabasiści – 0,6%, klarnciści – 1,0% oraz reżyserzy muzyczni – 0,3%.

Największą liczbę absolwentów w tych latach wykształciła warszawska uczelnia – 312 – co stanowiło 26,4% wszystkich absolwentów oraz PWSM w Krakowie – 228 (19,3%). Najmniej absolwentów opuściło uczelnię sopocką – 81 (6,9%) i wrocławską – 95 (8,0%). Analogicznie, szkołę poznańską ukończyło 210 studentów (17,8%), łódzką – 142 (12,1%) oraz katowicką – 112 (9,5%).

Najwięcej teoretyków (21), kompozytorów (15), dyrygentów (44), pianistów (56), skrzypków (28), klarncistów (4), waltornistów (2) i reżyserów muzycznych wykształciła PWSM w Warszawie. Z kolei uczelnia krakowska najwięcej organistów (12), wiolonczelistów (3) oraz nauczycieli (82); katowicka – altowiolistów – (5), kontrabasiistów – (4) i fagocistów; poznańska PWSM – flecistów – (3) oraz śpiewaków solowych – (51).

Razem, na rynku pracy, w pierwszych piętnastu latach PRL, znalazło się 384 nauczycieli-artystów, 3 reżyserów muzycznych, 186 śpiewaków solowych, 1 saksofonista, 4 klawesynistów, 6 puzonistów, 2 waltornistów, 4 trębaczy, 6 fagocistów, 12 klarncistów, 7 oboistów, flecistów i kontrabasiistów, 8 wiolonczelistów, 14 altowiolistów, 69 skrzypków, 1 harfista, 35 organistów, 195 pianistów, 102 dyrygentów, 49 kompozytorów oraz 78 teoretyków.

W latach 60. doszły nowe specjalizacje: reżyserii dźwięku, wokalnno-aktorski, gitary i akordeonu. Do końca badanego okresu (1965 r.) najbardziej rozwojowy był 1965 r., kiedy to uczelnie muzyczne w Polsce opuściło 268 absolwentów; w roku 1964 – 236, a w 1963 – 228 absolwentów. Dowodzi to, że 3 lata pracy wyższego szkolnictwa muzycznego z lat 1963-1965 stanowiło efekt 62,0% pracy tychże uczelni na przestrzeni lat 1945-1958.

Tab. 4. Absolwenci uczelni muzycznych w Polsce w latach 1963-1965 według specjalizacji (studia dzienne)

Wydział	Specjalizacja	Rok			Razem
		1963	1964	1965	
Kompozycji, Teorii muzyki i Dyrygentury	Kompozycja	4	9	10	23
	Teoria muzyki	22	19	20	61
	Dyrygentura	8	3	4	15
	Rytmika	-	4	-	4
Instrumentalny	Fortepian	37	43	48	128
	Organy	4	4	5	13
	Skrzypce	13	17	28	58
	Altówka	4	2	6	12
	Wiolonczela	10	9	9	28
	Kontrabas	3	3	6	12
	Flet	10	10	5	25
	Obój	2	5	2	9
	Klarnet	7	8	10	25
	Fagot	2	4	8	14
	Trąbka	6	3	3	12
	Puzon	1	7	5	13
	Waltornia	2	2	4	8
	Tuba	-	1	-	1
	Klawesyn	-	1	3	4
	Harfa	2	3	4	9
Perkusja	1	1	4	6	
Wokalny	-	31	26	33	90
Wychowania muzycznego	-	49	45	50	144
Reżyserii dźwięku	-	10	7	1	18
Razem		228	236	268	732

Źródło: *Materiały statystyczne na Zjazd Rektorów Wyższych Szkół Artystycznych*, MKiS, Zarząd Szkół Artystycznych, Warszawa, grudzień 1969, [w:] *Szkolnictwo muzyczne w Polsce, zebrane materiały statystyczne*, wybór i opracowanie według M. Jankowskiej, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Instytut Pedagogiki Muzycznej, Warszawa 1990

Nieracjonalny, szybki wzrost absolwentów szkół muzycznych tłumaczy wcześniej wspomniane napięcia na rynku pracy. Świadczyło to również o załamaniu się prowadzonej polityki oświatowej państwa.

Indywidualna dla każdej z uczelni muzycznych analiza kierunków kształcenia i specjalizacji oraz wnioski wyciągnięte z realnego wzrostu liczby absolwentów prowadziły do nowego spojrzenia na kształcenie artystyczne połowy lat 60. XX wieku: celem było kształcenie – oprócz artystów i pedagogów – obywatela humanisty, otwartego na nowe kierunki w sztuce i nauce, przygotowanego do traktowania zdobytego zawodu muzyka jako swoistej, szczególnej nadbudowy kulturalnej³⁴.

Tab. 5. Absolwenci Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Gdańsku w latach 1963-1965 według specjalizacji (studia dzienne)

Wydział	Specjalizacja	Rok			Razem
		1963	1964	1965	
Kompozycji, Teorii muzyki i Dyrygentury	Kompozycja	-	-	-	-
	Teoria muzyki	1	8	-	9
	Dyrygentura	-	-	-	-
	Rytmika	-	-	-	-
Instrumentalny	Fortepian	6	10	5	21
	Organy	1	1	1	3
	Skrzypce	-	2	4	6
	Altówka	1	-	-	1
	Wiolonczela	-	-	1	1
	Kontrabas	-	-	1	1
	Flet	2	2	-	4
	Obój	-	2	1	3
	Klarnet	1	3	2	6
	Fagot	-	-	-	-
	Trąbka	-	-	-	-
	Puzon	-	-	-	-
	Waltornia	-	-	-	-
	Tuba	-	-	-	-
	Klawesyn	-	-	-	-
Harfa	-	-	-	-	
Perkusja	-	-	-	-	
Wokalny	-	5	1	2	8
Wychowania muzycznego	-	-	-	-	-
Reżyserii dźwięku	-	-	-	-	-
Razem		17	29	17	63

Źródło: Jankowska 1981

³⁴ Tylko PWSM w Katowicach zanotowało spadek absolwentów na przestrzeni lat 1963-1965.

Tab. 6. Absolwenci Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Katowicach w latach 1963-1965 według specjalizacji (studia dzienne)

Wydział	Specjalizacja	Rok			Razem
		1963	1964	1965	
Kompozycji, Teorii muzy- ki i Dyrygen- tury	Kompozycja	1	3	1	5
	Teoria muzyki	-	1	-	1
	Dyrygentura	1	1	-	2
	Rytmika	-	-	-	-
Instrumen- talny	Fortepian	6	4	5	15
	Organy	-	-	-	-
	Skrzypce	5	1	2	8
	Altówka	-	-	1	1
	Wiolonczela	3	2	-	5
	Kontrabas	-	1	-	1
	Flet	1	1	1	3
	Obój	-	1	1	2
	Klarnet	1	1	-	2
	Fagot	-	-	2	2
	Trąbka	-	1	-	1
	Puzon	1	1	-	2
	Waltornia	-	-	1	1
	Tuba	-	-	-	-
	Klawesyn	-	-	-	-
Harfa	-	1	1	2	
Perkusja	-	-	1	1	
Wokalny	-	2	1	-	3
Wychowania muzycznego	-	8	6	5	19
Reżyserii dźwięku	-	-	-	-	-
Razem		29	26	21	76

Źródło: Jankowska 1981

Tab. 7. Absolwenci Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Krakowie w latach 1963-1965 według specjalizacji (studia dzienne)

Wydział	Specjalizacja	Rok			Razem
		1963	1964	1965	
Kompozycji, Teorii muzyki i Dyrygentury	Kompozycja	-	2	2	4
	Teoria muzyki	2	4	5	11
	Dyrygentura	-	-	-	-
	Rytmika	-	-	-	-
Instrumentalny	Fortepian	5	6	5	16
	Organy	2	2	2	6
	Skrzypce	1	2	7	10
	Altówka	1	-	-	1
	Wiolonczela	2	-	2	4
	Kontrabas	-	-	-	-
	Flet	1	1	-	2
	Obój	-	-	-	-
	Klarnet	1	2	2	5
	Fagot	1	-	-	1
	Trąbka	1	1	1	3
	Puzon	-	1	-	1
	Waltornia	-	-	-	-
	Tuba	-	-	-	-
	Klawesyn	-	1	2	3
	Harfa	1	1	-	2
Perkusja	-	-	-	-	
Wokalny	-	6	6	5	17
Wychowania muzycznego	-	6	5	6	17
Reżyserii dźwięku	-	-	-	-	-
Razem		30	34	39	103

Źródło: Jankowska 1981

Tab. 8. Absolwenci Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Łodzi w latach 1963-1965 według specjalizacji (studia dzienne)

Wydział	Specjalizacja	Rok			Razem
		1963	1964	1965	
Kompozycji, Teorii muzyki i Dyrygentury	Kompozycja	-	-	-	-
	Teoria muzyki	2	1	1	4
	Dyrygentura	-	1	-	1
	Rytmika	-	4	-	4
Instrumentalny	Fortepian	3	1	3	7
	Organy	-	-	1	1
	Skrzypce	-	4	2	6
	Altówka	1	-	1	2
	Wiolonczela	1	1	3	5
	Kontrabas	1	-	1	2
	Flet	-	-	2	2
	Obój	1	-	-	1
	Klarnet	3	1	-	4
	Fagot	-	1	3	4
	Trąbka	1	-	-	1
	Puzon	-	1	1	2
	Waltornia	-	-	1	1
	Tuba	-	-	-	-
	Klawesyn	-	-	-	-
	Harfa	1	-	-	1
Perkusja	-	-	1	1	
Wokalny	-	2	3	3	8
Wychowania muzycznego	-	8	6	6	20
Reżyserii dźwięku	-	-	-	-	-
Razem		24	24	29	77

Źródło: Jankowska 1981

Tab. 9. Absolwenci Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Poznaniu w latach 1963-1965 według specjalizacji (studia dzienne)

Wydział	Specjalizacja	Rok			Razem
		1963	1964	1965	
Kompozycji, Teorii muzyki i Dyrygentury	Kompozycja	1	-	1	2
	Teoria muzyki	6	2	7	15
	Dyrygentura	1	1	1	3
	Rytmika	-	-	-	-
Instrumentalny	Fortepian	5	-	3	8
	Organy	-	-	-	-
	Skrzypce	2	-	-	2
	Altówka	1	-	1	2
	Wiolonczela	-	1	1	2
	Kontrabas	1	1	1	3
	Flet	1	1	-	2
	Obój	-	-	-	-
	Klarnet	-	-	1	1
	Fagot	1	1	1	3
	Trąbka	1	-	1	2
	Puzon	-	2	1	3
	Waltornia	-	1	1	1
	Tuba	-	-	-	-
	Klawesyn	-	-	1	1
	Harfa	-	-	2	2
Perkusja	-	1	2	3	
Wokalny	-	7	4	5	16
Wychowania muzycznego	-	7	6	8	21
Reżyserii dźwięku	-	-	-	-	-
Razem		34	21	38	92

Źródło: Jankowska 1981

Tab. 10. Absolwenci Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Warszawie w latach 1963-1965 według specjalizacji (studia dzienne)

Wydział	Specjalizacja	Rok			Razem
		1963	1964	1965	
Kompozycji, Teorii muzyki i Dyrygentury	Kompozycja	1	4	6	11
	Teoria muzyki	10	2	6	18
	Dyrygentura	4	-	2	6
	Rytmika	-	-	-	-
Instrumentalny	Fortepian	8	20	19	47
	Organy	1	1	1	3
	Skrzypce	5	4	8	17
	Altówka	-	2	2	4
	Wiolonczela	2	3	2	7
	Kontrabas	-	-	3	3
	Flet	3	3	1	7
	Obój	1	2	-	3
	Klarnet	1	1	2	4
	Fagot	-	2	2	4
	Trąbka	1	1	1	3
	Puzon	-	2	2	4
	Waltornia	-	-	2	2
	Tuba	-	1	-	1
	Klawesyn	-	-	-	-
	Harfa	-	1	1	2
Perkusja	-	-	-	-	
Wokalny	-	6	10	11	27
Wychowania muzycznego	-	11	9	12	32
Reżyserii dźwięku	-	10	7	1	18
Razem		64	75	84	223

Źródło: Jankowska 1981

Tab. 11. Absolwenci Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Warszawie w latach 1963-1965 według specjalizacji (studia dzienne)

Wydział	Specjalizacja	Rok			Razem
		1963	1964	1965	
Kompozycji, Teorii muzyki i Dyrygentury	Kompozycja	1	4	6	11
	Teoria muzyki	10	2	6	18
	Dyrygentura	4	-	2	6
	Rytmika	-	-	-	-
Instrumentalny	Fortepian	8	20	19	47
	Organy	1	1	1	3
	Skrzypce	5	4	8	17
	Altówka	-	2	2	4
	Wiolonczela	2	3	2	7
	Kontrabas	-	-	3	3
	Flet	3	3	1	7
	Obój	1	2	-	3
	Klarnet	1	1	2	4
	Fagot	-	2	2	4
	Trąbka	1	1	1	3
	Puzon	-	2	2	4
	Waltornia	-	-	2	2
	Tuba	-	1	-	1
	Klawesyn	-	-	-	-
	Harfa	-	1	1	2
Perkusja	-	-	-	-	
Wokalny	-	6	10	11	27
Wychowania muzycznego	-	11	9	12	32
Reżyserii dźwięku	-	10	7	1	18
Razem		64	75	84	223

Źródło: Jankowska 1981

Tab. 12. Absolwenci Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej we Wrocławiu w latach 1963-1965 według specjalizacji (studia dzienne)

Wydział	Specjalizacja	Rok			Razem
		1963	1964	1965	
Kompozycji, Teorii muzyki i Dyrygentury	Kompozycja	1	-	-	1
	Teoria muzyki	1	1	1	3
	Dyrygentura	2	-	1	3
	Rytmika	-	-	-	-
Instrumentalny	Fortepian	4	2	8	14
	Organy	-	-	-	-
	Skrzypce	-	4	5	9
	Altówka	-	-	1	1
	Wiolonczela	2	2	-	4
	Kontrabas	1	1	-	2
	Flet	-	2	1	3
	Obój	2	-	-	2
	Klarnet	-	-	3	3
	Fagot	-	-	-	-
	Trąbka	1	-	-	1
	Puzon	-	-	1	1
	Waltornia	2	1	-	3
	Tuba	-	-	-	-
	Klawesyn	-	-	-	-
	Harfa	-	-	-	-
Perkusja	1	-	-	1	
Wokalny	-	3	1	3	7
Wychowania muzycznego	-	8	11	8	27
Reżyserii dźwięku	-	-	-	-	-
Razem		28	25	32	85

Źródło: Jankowska 1981

Nierozwiązanym przez MKiS problemem społecznym w latach 1945-1965, wokół którego narastały uzasadnione napięcia, była pozycja społeczna artysty-muzyka. We wczesnych latach powojennych (1945-1955) składały się na nią głównie dwa czynniki: poczucie niezwyklej użyteczności w opinii społecznej oraz status materialny. W owych czasach, gdy wymazano pojęcie elitarności zawodowej i zastąpiono ją usługowością i przydatnością

społeczną, trudno było absolwentom uczelni muzycznej osiągnąć należną im pozycję wśród obywateli. Na odpowiednie wynagrodzenie również nie mogli liczyć. Obiegowe opinie i automatyzm sposobu myślenia oraz zakorzenione w społeczeństwie poglądy o zawodzie muzyka stawiały go w trudnej sytuacji. Z jednej strony niezwykle uzdolnienia miały wyróżniać go spośród innych osób poprzez wykonywanie rzadkiego zawodu, z drugiej natomiast były przyczyną lekceważącego i protekcyjnego stosunku obywateli do muzyków z uwagi na ich małą użyteczność społeczną. Niska opłacalność wykonywania zawodu muzyka jeszcze pogłębiała wystarczająco już niskie poczucie wartości pracy artysty-muzyka w oczach opinii publicznej. Dochodziło do tego również piętno ukończonych studiów zawodowych, nie zaś uniwersyteckich, gwarantujących właściwy rozwój intelektualny.

Tak skonstruowane przez rektorów uczelni muzycznych opinie o pozycji społecznej absolwentów PWSM i czynnych muzykach spływały do MKiS³⁵. Dzięki tym raportom, MKiS starało się prowadzić taką politykę w oświacie muzycznej, aby zmierzała ona do zaspokojenia ambicji zawodowej i społecznej artystów. Przejawem tego było podporządkowanie się dyrektywom szkolnictwa uniwersyteckiego i doprowadzenie w rezultacie, w 1962 r., do nadania wyższemu szkolnictwu muzycznemu statusu akademickiego³⁶. Był to zasadniczy zwrot jakościowy w kształceniu kadr muzycznych. Mimo początkowych niepowodzeń natury organizacyjnej i naukowej, decyzja ta, bez wątplenia, przyczyniła się do podniesienia pozycji społecznej absolwentów PWSM w Polsce.

Literatura

Źródła archiwalne

Archiwum Akt Nowych w Warszawie

Zespół Ministerstwa Kultury i Sztuki

- akta Zarządu Szkół Artystycznych, Wydział Szkolnictwa Muzycznego, sygn. 157.
- akta Centralny Zarząd Szkół Artystycznych, Wydział Szkolnictwa Muzycznego, sygn. 70.

Źródła drukowane

- Dz. U. PRL z dnia 3 marca 1964 r., Nr 8, poz. 48. Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. o zatrudnianiu absolwentów szkół wyższych.

³⁵ AAN, MKiS, Zarząd Szkół Artystycznych, Wydział Szkolnictwa Muzycznego, sygn. 157.

³⁶ Dz. U. PRL z dnia 6 kwietnia 1962 r., Nr 20, poz. 88. Ustawa z dnia 29 marca 1962 r. o wyższych szkołach artystycznych. Ustawę podpisał Przewodniczący Rady Państwa Aleksander Zawadzki.

- Dz. U. PRL z dnia 19 czerwca 1964 r., Nr 22, poz. 146. Rozporządzenie z dnia 13 czerwca 1964 r. w sprawie zatrudniania absolwentów szkół wyższych oraz orzekania o obowiązku zwrotu kosztów wykształcenia.
- Dz. U. z 1950 r., Nr 10, poz. 106. Ustawa z dnia 7 marca 1950 r. o planowym zatrudnianiu absolwentów średnich szkół zawodowych oraz szkół wyższych.
- *Szkolnictwo muzyczne w Polsce, zebrane materiały statystyczne*. Wybór i opracowanie M. Jankowska, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Instytut Pedagogiki Muzycznej, Warszawa 1990.

Opracowania

- Czarnecka M., M. Jankowska, 1985, *Kierunki i problemy badań nad absolwentami szkół muzycznych*, [w:] *Nauka wobec sztuki i pedagogiki muzycznej*, Zeszyty Naukowe Nr 11, AMFC, Warszawa.
- Dzielska J., 1977, *Studia na Wydziale Wychowania Muzycznego PWSM a przygotowanie do zawodu w opinii absolwentów*, [w:] *Dorobek i perspektywy rozwoju psychologii i pedagogiki muzyki w PRL*, Zeszyty Naukowe Nr 5, cz. II, PWSM, Warszawa.
- Frydrych M., 1968, *Wstępna informacja o losach absolwentów PSM II st., PLM i PSSM z roczników 1959-64*, Materiały Pomocnicze Nr 110, COPSA, Warszawa.
- Janczewski Z., 1977, *Z badań nad przygotowaniem zawodowym absolwentów uczelni*, Rocznik Informacyjny PWSM w Gdańsku Nr 5, PWSM, Gdańsk.
- Jankowska M., 1981, *Bariery kadrowe rozwoju instytucji muzycznych w Polsce*, [w:] *Materiały do raportu o stanie i perspektywach kadr kultury*, cz. II, B. Gołębiowski i L. Szewczyk (red.), Instytut Kultury, Warszawa.
- Jankowska M., 1977, *Ocena przydatności studiów w PWSM w świetle opinii absolwentów*, Zeszyty Naukowe, Nr 5, cz. II, PWSM, Warszawa.
- Jankowska M., 1990, *Szkolnictwo muzyczne w Polsce. Zebrane materiały statystyczne*, AMFC, Warszawa.
- Michalski A., 1999, *Szkolnictwo artystyczne województwa bydgoskiego w latach 1945-1975*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz.
- Michalski A., 2009, *Wyższe szkolnictwo muzyczne w Polsce. Założenia organizacyjno-programowe i wybrane elementy rzeczywistości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

Hudobná edukácia v príprave učiteľov primárneho vzdelávania so zameraním na vysokoškolské prostredie PF UMB v Banskej Bystrici

Music education in the preparation of teachers of the primary education focusing on academic environment of Pedagogic Faculty of Matej Bel University in Banská Bystrica

Article reflects the range of subjects in the music education of the SP preschool and elementary teacher education and continuing downstream for primary education teacher training. Based on the results of research points to the importance and relevance of musical instrument teaching at the PF. Article focuses on the standard modifications of SP which are aimed at the primary education sector.

Key words: music education, courses, teacher training, primary education.

Streszczenie

W niniejszym artykule przedstawiono analizę przedmiotów realizowanych na Słowacji w zakresie edukacji muzycznej, zawartych w programie studiów *Pedagogika przedszkolna i elementarna* oraz w nawiązującym do niego programie *Nauczyciele w zakresie edukacji wczesnoszkolnej*. Na podstawie wyników badań, autorka wskazuje na znaczenie i potrzebę nauczania gry na instrumentach na Wydziale Pedagogicznym. Zwraca uwagę na standardowe zmiany w programach kształcenia nauczycieli w zakresie edukacji wczesnoszkolnej.

Kluczowe słowa: edukacja muzyczna, przedmioty, przygotowanie nauczycieli, edukacja elementarna i wczesnoszkolna.

Proces zmien v oblasti intencionálnej hudobnej edukácie sa za posledné roky výrazne dotkol aj prípravy učiteľov. Nie je tomu inak ani v procese príprave učiteľov primárneho stupňa, kde sa charakter prípravy a vzdelávania posúva smerom k profesijnej učiteľskej príprave. Jej ťažisko je na pedagogicko-psychologickom komponente a didaktickej príprave, s dostatočným podielom praktickej prípravy. V týchto intenciách sa profesionálna odbornosť mení a rozširuje po kognitívnej stránke, pričom výraznejšie akceleračné tendencie nezaznamenávame po stránke rozvoja spôsobilostí a nadobúdania praktických zručností a návykov (opakovaných nadobudnutých sklonov k vykonávaniu určitej činnosti) v predmetoch hudobnej edukácie.

Vzhľadom na neustále klesajúci trend hudobno-edukačných disciplín v ŠP zabezpečujúcich prípravu učiteľov primárneho stupňa realizujeme v nepravidelných intervaloch prieskumy zamerané na štandardné úpravy a zmeny ŠP predškolská a elementárna pedagogika a učiteľstvo pre primárne vzdelávanie. Na základe výsledkov prieskumu, ktorý sme pilotné realizovali v roku 2003 (analýzou výsledkov čiastkových modelov aj v rokoch nasledujúcich) - na vzorke poslucháčov končiacich ročníkov magisterského štúdia učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ³⁷ s „tradičným“³⁸ systémom vzdelávania - sa nám jednoznačne potvrdila dôležitosť, prospešnosť a opodstatnenosť výučby nástrojovej hry na PF. Za priemernú označilo úroveň svojich nástrojových zručností až 88% respondentov. Z uvedeného vyplýva že praktické disciplíny - hra na hudobnom nástroji (klavíri, syntetizátore, zobcovej, flaute) patria dodnes - medzi poslucháčmi štúdia učiteľstva primárneho stupňa - k frekventovaným, mimoriadne dôležitejším a atraktívnym formám vysokoškolskej prípravy. Z uvedeného dôvodu je preto plne opodstatnená požiadavka, aby vyučovanie nástrojovej hry prebiehalo počas celého vysokoškolského štúdia, a to v rámci povinnej zložky výučby, nielen ako voliteľný, dopĺňajúci, príp. výberový predmet.

V akademickom roku 2010/11 došlo v príprave učiteľov primárneho vzdelávania k ďalšej úprave a redukcii hudobno-edukačných disciplín: vznikol integrovaný predmet *Základy umeleckej expresie* s týždennou dotáciou 6 hodín. Príprava učiteľov sa v povinných predmetoch umeleckej (hudobnej a výtvarnej) edukácie obmedzila na 2 semestre. Vzhľadom na vysoké percento úspešnosti (dlhodobo verifikované naším prieskumom) zostali v kategórii povinne voliteľných predmetov zachované - *hudobné dielne a hra na syntetizátore*, ako nevyhnutné kontinuum praktického ovládania nástroja a voliteľné predmety *hudba pre*

³⁷ Študijný program Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ bol na Slovensku legislatívne ukončený v roku 2008. V roku 2009 boli akreditované nové ŠP predškolská a elementárna pedagogika a učiteľstvo pre primárne vzdelávanie.

³⁸ Z pohľadu hudobnej edukácie rozumej fungovanie špecializácií a prehlbujúceho štúdia výchovných predmetov (hudobnej, výtvarnej a telesnej) s možnosťou ich ukončenia štátnou skúškou. Títo študenti mohli v praxi pôsobiť ako odborní garanti predmetu na ZŠ.

deti a elementárna hudobná výchova. 13 predmetov hudobnej edukácie sa ich integráciou, neprimeranou časovou dotáciou, príp. zrušením zredukovalo na 5 predmetov, čo predstavuje pokles o 62%. Z pregraduálnej prípravy sa vytratil povinný prakticky orientovaný modul osvojovania si inštrumentálnych zručností. V príprave učiteľov pre primárne vzdelávanie sa výučba predmetov hudobnej edukácie sústredila do jedného semestra paradoxne s povinným predmetom: *hra na hudobnom nástroji a hlasová výchova s 2-hodinovou dotáciou* a integrovanou *Didaktikou umelecko-výchovných predmetov* (hudobná výchova + výtvarná výchova) s 2 + 2 dotáciou. Z povinne voliteľných predmetov sa transformovali *inštrumentálne a hudobno-pohybové činnosti*, z voliteľných *počúvanie hudby*.

Ďalší prieskum sme realizovali v akademickom roku 2011/12 na vzorke 169 respondentov v dennej i externej forme štúdia na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Prieskumná vzorka bola tvorená študentmi 3. ročníka bakalárskeho štúdia ŠP predškolská pedagogika a 2. ročníka magisterského štúdia Učiteľstva pre primárne vzdelávanie. Prieskumu sa zúčastnilo celkom 133 respondentov, návratnosť dotazníka bola 78,6%. Prieskumnú vzorku tvorili len respondenti ženského pohlavia s rôznorodou vekovou škálou od 20 – 49 rokov. Výsledky dotazníka sú ilustratívne spracované v tabuľkách a grafoch.

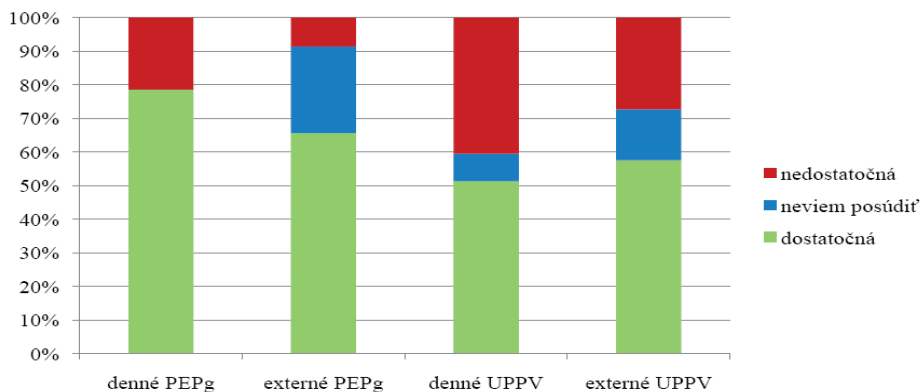
Vyhodnotenie dotazníka

1. Považujete ponuku hudobno-edukačných predmetov vo Vašom ŠP za dostatočnú?

Tabuľka č. 1

Ponuka hudobno-výchovných predmetov v ŠP	Predškolská a elementrná pedagogika				Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie				Spolu	
	Denné štúdium		Externé štúdium		Denné štúdium		Externé štúdium		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
dostatočná	22	78,6	23	65,7	19	51,4	19	57,6	83	62,4
nedostatočná	6	21,4	3	8,6	15	40,5	9	27,3	33	24,8
neviem postúdiť	0	0,0	9	25,7	3	8,1	5	15,2	17	12,8
Spolu	28	100	35	100	37	100	33	100	133	100

Graf č. 1



Z tabuľky č. 1 vyplýva, že až 86% respondentov považovalo ponuku predmetov hudobnej edukácie v ŠP predškolská a elementárna pedagogika a učiteľstvo pre primárne vzdelávanie za dostatočnú, čo bezprostredne súviselo s pomerne pestrou škálou povinných, povinne voliteľných a výberových predmetov primerane rozložených do jednotlivých ročníkov a kurzov. Len 14% respondentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie považovalo ponuku hudobno-výchovných predmetov vo svojom ŠP za nedostatočnú.

Z tabuľky č. 1 vyplýva, že 62,4% respondentov považuje ponuku predmetov hudobnej edukácie v ŠP predškolská a elementárna pedagogika a Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie za dostatočnú. 24,8% respondentov považuje ponuku predmetov hudobnej edukácie za nedostatočnú a 12,8% respondentov (vo zvýšenej miere študentov externého štúdia) ju nevie vôbec posúdiť. V porovnaní s predchádzajúcimi rokmi zaznamenávame neustále klesajúci trend v oblasti spokojnosti respondentov s redukciou predmetov hudobnej edukácie.

2. Ktoré s uvedených disciplín považujete za potrebné a pre Vás v štúdiu prínosné?

Predškolská a elementárna pedagogika (PrEPG)

(respondenti mali možnosť výberu viacerých alternatív)

Tabuľka č. 2

Predmety	N	%
základy umeleckej expresie	43	68,3
základy hry na hudobnom nástroji	31	49,2
hudobné dielne	28	44,4
hudba pre deti	22	34,9
hudobno-pohybové činnosti	13	20,6
elementárna hudobná výchova	11	17,5
intonácia a hlasová výchova	10	15,9
hra na syntetizátore	9	14,3
hudobno-výtvarný ateliér	5	7,9
výchova k hudbe	2	3,2

V názoroch respondentov prevláda jednoznačná dominancia prakticky orientovanej výučby - základov hudobnej expresie (68,3%), povinného predmetu charakteru elementárneho propedeutika, hry na hudobnom nástroji (49,2%), intonácie a hlasovej výchovy (15,9%). Z povinne voliteľných predmetov vykazujú vysoké percento prínosu pre študentov - hudobné dielne (44,4%), hudba pre deti (34,9%), hudobno-pohybové činnosti (20,6%), elementárna hudobná výchova (17,5%), z výberových predmetov - hra na syntetizátore (14,3%). Rovina prakticky orientovaných disciplín by mala byť v tomto type štúdia odporúčane najobsiahlejšia, pretože sa zameriava na ovládanie základných schopností a zručností v oblasti hudobnej edukácie ako kľúčového predpokladu komplexného profilu učiteľa. Ak má učiteľ v preprimárnej edukácii s deťmi realizovať akékoľvek hudobné činnosti, musí sám disponovať štandardnými hudobnými zručnosťami (Kusák 2012).

Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie (UPPV)

(respondenti mali možnosť výberu viacerých alternatív)

Tabuľka č. 3

Predmety	N	%
hra na hudobnom nástroji a hlasová výchova	57	90,5
didaktika umelecko-výchovných predmetov	43	68,3
inštrumentálne a hudobné pohybové činnosti	31	49,2
hudobné dielne	25	39,7
hudobno-pohybové činnosti	21	33,3
počúvanie hudby	14	22,2
rozvoj hudobnej expresie	6	9,5
výchova k hudbe	3	4,8
obligátny nástroj	3	4,8
umenie v edukácii	2	3,2
spevácky zbor	1	1,6

V ŠP Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie sa nám podľa očakávania potvrdila dominancia a opodstatnenosť výučby povinných predmetov hra na hudobnom nástroji a hlasová výchova (90,5%) a didaktika hudobnej výchovy (68,3%) vyplývajúca z jasného (vopred definovaného) postoja respondentov na význam a začlenenie didaktiky umelecko-výchovných predmetov v edukačnom priestore súčasnej vysokoškolskej prípravy. Paradoxom však naďalej zostáva – napriek vysokej akceptácii respondentmi – začlenenie povinného predmetu hra na hudobnom nástroji v magisterskom štúdiu, napriek tomu, že v bakalárskom štúdiu ako povinný predmet úplne absentuje³⁹, je ale latentne začlenený do základov umeleckej expresie (vyučuje sa po 20 a viac študentov).

Do pozornosti dávame opätovnú vysokú akceptáciu prakticky orientovaných disciplín inštrumentálne a hudobno-pohybové činnosti (49,2%), hudobné dielne (39,7%) a počúvanie hudby (22,2%). Z uvedeného jednoznačne vyplýva, že respondenti považujú prakticky orientované disciplíny v syntéze s teoretickým základom za nevyhnutný predpoklad svojich odbornopredmetových spôsobilostí pri výučbe a kvalifikovanom zabezpečení predmetu hudobná výchova na ZŠ.

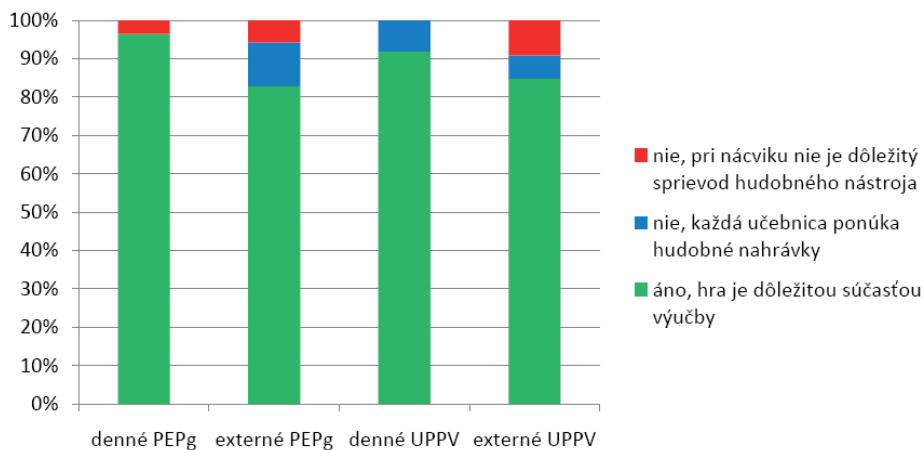
³⁹ Na základe rozhodnutia vedúceho Katedry hudobnej kultúry doc. PaedDr. Libora Fridmana, PhD. z PF UMB v Banskej Bystrici odporúčame študentom bakalárskeho štúdia predškolskej a elementárnej pedagogiky od akademického roka 2013/14 navoliť si hru na hudobnom nástroji z ponuky povinne voliteľných predmetov v študijnom programe Učiteľstvo hudobného umenia.

3. Myslíte si, že je nevyhnutné pri realizácii edukačného projektu z hudobnej výchovy ovládať hru na hudobnom nástroji?

Tabuľka č. 4

Ovládanie hry	Predškolská a elementrná pedagogika				Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie				Spolu	
	Denné štúdium		Externé štúdium		Denné štúdium		Externé štúdium		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
áno, hra je dôležitou súčasťou výučby	27	96,4	29	82,9	34	91,9	28	84,8	118	88,7
nie, každá učebnica ponúka hudobné nahrávky	0	0,0	4	11,4	3	8,1	2	6,1	9	6,8
nie, pri nácviku nie je dôležitý sprievod hudobného nástroja	1	3,6	2	5,7	0	0,0	3	9,1	6	4,5
Spolu	28	100	35	100	37	100	33	100	133	100

Graf č. 2



To, že ovládanie hry na hudobnom nástroji považujú respondenti pri realizácii edukačného projektu za žiaduce a potrebné vplyva fakt, že až 88,7% z nich ju považuje za nevyhnutnú a dôležitú súčasť procesu prípravy učiteľov. Položme si otázku...do akej miery je dnes - pre výkon učiteľskej profesie (učiteľských spôsobilostí) v primárnej sfére vzdelávania - nevyhnutné ovládať hru na hudobnom nástroji? Podľa nášho názoru je hra na hudobnom nástroji jedným z osnovných pilierov a nevyhnutných predpokladov odbornopredmetových spôsobilostí v hudobnej výchove, nehovoriac o jej praktickom interaktívnom pôsobení v celom spektre činností (dotvárajúcich profil absolventa obidvoch typov štúdia: predškolskej a elementárnej pedagogiky i učiteľstva pre primárne vzdelávanie), ktorý je „spôsobilý vykonávať profesiu: učiteľa/ky materskej školy, vychovávateľa/ky v zariadeniach pre deti v predškolskom a mladšom školskom veku (najmä v školských kluboch detí a centrách voľného času), asistenta/ky učiteľa“ a učiteľstva pre primárne vzdelávanie, ktorý je „spôsobilý vykonávať profesiu: učiteľa na úrovni primárneho vzdelávania a metodika pre oblasť primárneho vzdelávania“⁴⁰. Preto podceňovať praktickú prípravu budúcich učiteľov primárneho stupňa vzdelávania by bolo dozaista krokom späť v implementácii všetkého, čomu nás v priebehu vývoja naučila naša skúsenosť i tradície!

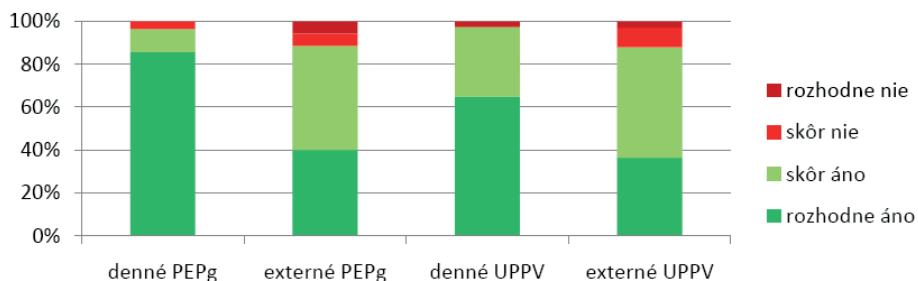
4. Myslíte si, že by sa mala hra na hudobnom nástroji vyčleniť z predmetu základy umeleckej expresie a vyučovať sa v menších skupinkách?

Tabuľka č. 5

Vyčlenenie z predmetu	Predškolská a elementrná pedagogika				Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie				Spolu	
	Denné štúdium		Externé štúdium		Denné štúdium		Externé štúdium		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
rozhodne áno	24	85,7	14	40,0	24	64,9	12	36,4	74	55,6
skôr áno	3	10,7	17	48,6	12	32,4	17	51,5	49	36,8
skôr nie	1	3,6	2	5,7	0	0,0	3	9,1	6	4,5
rozhodne nie	0	0,0	2	5,7	1	2,7	1	3,0	4	3,0
Spolu	28	100	35	100	37	100	33	100	133	100

⁴⁰ Spracované podľa Spravidcu štúdiom Pedagogická fakulta UMB 2009/2010. Pedagogická fakulta UMB 2009, s. 34.

Graf č. 3



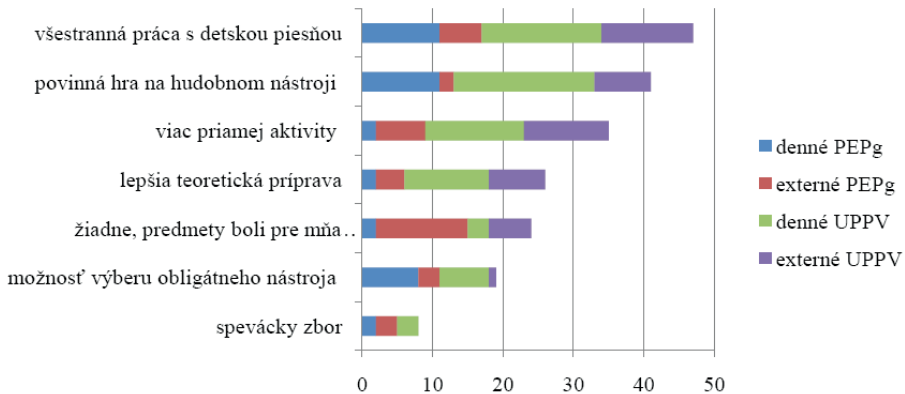
Až 123 respondentov (92,4%) považuje za potrebné vyčleniť hru na hudobnom nástroji z predmetu základy hudobnej expresie, resp. odčleniť od hlasovej výchovy. Študenti považujú hru na hudobnom nástroji za **kľúčovú kompetenciu** v rovine praktických hudobno-edukačných disciplín.

5. Ktoré predmety, resp. aktivity Vám v skladbe predmetov hudobnej edukácie chýbali?

Tabuľka č. 6

Chýbajúce predmety, resp. aktivity	Predškolská a elementárna pedagogika				Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie				Spolu	
	Denné štúdium		Externé štúdium		Denné štúdium		Externé štúdium		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
všestranná práca s detskou piesňou	11	39,3	6	17,1	17	45,9	13	39,4	47	35,3
povinná hra na hudobnom nástroji od 1. ročníka – v každom semestri	11	39,3	2	5,7	20	54,1	8	24,2	41	30,8
viac priamej aktivity	2	7,1	7	20,0	14	37,8	12	36,4	35	26,3
lepšia teoretická príprava	2	7,1	4	11,4	12	32,4	8	24,2	26	19,5
žiadne, predmety boli pre mňa postačujúce	2	7,1	13	37,1	3	8,1	6	18,2	24	18,0
možnosť výberu obligátneho nástroja	8	28,6	3	8,6	7	18,9	1	3,0	19	14,3
spevácky zbor	2	7,1	3	8,6	3	8,1	0	0,0	8	6,0
Spolu respondentov	28		35		37		33		133	

Graf č. 4



Respondentom (35,3%) chýba všestranná práca s detskou piesňou napriek tomu, že sa tejto činnosti venuje pedagóg v predmete základy umeleckej expresie. Neprimerane nízka časová dotácia predmetu, ako aj viaczložkovosť jej výučby neumožňujú pedagógovi venovať adekvátny priestor uvedenej problematike. Zaujímavý a žiadaný segment pedagogickej prípravy predstavuje požiadavka na povinnú systematickú výučbu hry na hudobnom nástroji od 1. ročníka (30,8%) v každom semestri štúdia. S uvedenou chýbajúcou kompetenciou, ako aj s požiadavkou výraznejšej interakcie študent – pedagóg sa dá len súhlasiť.

Záver

Príprava učiteľov pre primárnu sféru vzdelávania by mala byť založená na komplexnom poňatí učiteľských spôsobilostí. Ťažisko prípravy by malo byť jednak v kreovaní disciplín všeobecného základu, jednak v nadobúdaní a získavaní odborného-predmetových spôsobilostí (v nedávnej minulosti známych ako špecializácie, príp. prehlbujúce štúdium). Z uvedeného vyplýva, že **absolvent magisterského štúdia Učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ disponoval výraznejšími kompetenciami (hlbšími vedomosťami a zručnosťami minimálne jednej zo špecializácií: hudobnej, výtvarnej, telesnej výchovy), ktoré vyrástli na fundamente a garancii príslušnej odbornej katedry.**

A preto by si učiteľské fakulty zabezpečujúce prípravu učiteľov⁴¹ zaslúžili väčšiu variabilitu ŠP (nielen jeden alebo dva, ako ich poznáme dnes) trebárs aj v rozpracovaní návrhov progresívnych modulov (v ČR známych ako špecializácie v pedagogike), ktoré by o. i. zahŕňali aj využitie nových technológií (multimediálne projekty) a flexibilitu spočívajúcu

⁴¹ O problematike relevantne zvýšiť úroveň odborného vyučovania hudobnej výchovy v primárnej sfére vzdelávania píše Langsteinová, E. Minulosť, prítomnosť a budúcnosť hudobnej výchovy na Slovensku. In *Hudobní pedagogika a výchova – minulosť, prítomnosť, budúcnosť*. Olomouc : Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. 2004, s. 33. Taktiež Daniel, L. cit. Dielo.

v pružnom transfere informácií k zodpovedným...Ale to sme už opäť v rovine polemiky s tými, ktorí vytvárajú študijné odbory a koncipujú študijné programy. Ak chceme súčasnú i budúcu edukačnú prácu učiteľa hudobnej výchovy stavať do polohy profesionálnej odbornej prípravy mala by v sebe a priori niesť všetky predpoklady kvality, koncepcie obsahu, cieľa a rezonancie v prijímateľovi – študentovi i žiakovi dnešnej školy. Že je to do značnej miery determinované a podmienené kvalifikovaným a pre tento spôsob práce a myslenia vyškoleným pedagógom netreba zvlášť zdôrazňovať.

Literatúra

- Felix B., 2003, *Kam sa podela príprava učiteľa pre 1. stupeň ZŠ?* In: *Múzy v škole. Časopis pre hudobnú, výtvarnú a estetickú výchovu* č. 3-4. Občianske združenie Múzy v škole v spolupráci s FHV a PF UMB. Banská Bystrica.
- Gamová Ž., 2013, *Hudobná edukácia v príprave učiteľov – elementaristov na PF UMB v Banskej Bystrici*. Diplomová práca. Banská Bystrica. UMB.
- Kasáčová B., 2002, *Príprava učiteľov 1. stupňa v pohľade na ich pedagogické spôsobilosti*. In: *Perspektívy vzdelávania učiteľov 1. stupňa základnej školy*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kološtová M., 2010, *Minulosť a prítomnosť nástrojovej hry v príprave učiteľov predškolskej a elementárnej pedagogiky (1. stupňa ZŠ)*. In: *Mezinárodní webový sborník hudební výchovy: Aktuální trendy hudební psychologie, hudební pedagogiky a didaktiky hudební výchovy IV*, Katedra hudební výchovy Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostrave, č.1.
- Kološtová M., 2012, *Hudobná edukácia v príprave učiteľov – elementaristov. Music education in teacher training-beginners*. In: *Aktuální otázky současné hudebně výchovné teorie a praxe VII.: sborník příspěvků z mezinárodní konference*, Ústí nad Labem, 2012/ed. Ivana Ašenbrennerová. Rec. Michal Nedělka, Josef Říha. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta.
- Kusák J., 2012, *Kurikulum hudebněvýchovné složky učitelství pro materské školy se zaměřením na vysokoškolské prostředí na PdF OU v Ostravě. Curriculum of music-educational component Teaching for Kindergarten*. In: *Aktuální otázky současné hudebně výchovné teorie a praxe VII.: sborník příspěvků z mezinárodní konference*, Ústí nad Labem, 2012/ed. Ivana Ašenbrennerová. Rec. Michal Nedělka, Josef Říha. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta.
- Langsteinová E., 2004, *Minulosť, prítomnosť a budúcnosť hudobnej výchovy na Slovensku*. In: *Hudební pedagogika a výchova – minulost, přítomnost, budoucnost*. Zborník príspevkov

z konferencie konanej v dňoch 21.-22. novembra 2002. Filozofická fakulta, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. Olomouc.

Micháľková D., 2009, *Preprimárne vzdelávanie v Banskej Bystrici*. In: *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov I.*, zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Ružomberok, Katolícka univerzita.

Sprievodca štúdiom Pedagogická fakulta UMB 2009/2010. Pedagogická fakulta UMB 2009.

Dagmar Micháľková

Realizácia vlasteneckej výchovy v primárnom vzdelávaní z aspektu hudobného

Realization of patriotic education in elementary learning from the musical perspective

Patriotic education in the Slovak education system is marginalised, which was confirmed by the research results. In elementary schools, this education is realized by folk songs and singing games for children.

Key words: Patriotism, patriotic education, a folk song for children, a singing game for children.

Streszczenie

Wychowanie patriotyczne w słowackim systemie kształcenia jest marginalizowane, czego potwierdzeniem są wyniki uzyskane z przeprowadzonych badań. W szkołach podstawowych jest ono realizowane za pośrednictwem ludowych piosenek oraz zabaw ze śpiewem dla dzieci.

Słowa kluczowe: Patriotyzm, wychowanie patriotyczne, ludowa piosenka dla dzieci, zabawa ze śpiewem dla dzieci.

V poslednom období z pozície Ministerstva školstva Slovenskej republiky sa kladie dôraz na rozvoj vlasteneckej výchovy na školách. Nie je to požiadavka nová, vyvolala búrlivé diskusie. Môžeme však konštatovať, že v našom školskom systéme bola zatlačená na okraj pozornosti.

Na základe výsledkov prieskumu, ktorý sme realizovali v roku 2012 možno konštatovať, že vlastenecká výchova je realizovaná v našom školskom systéme v priebehu edukácie a prestupuje všetky učebné predmety. Je ponechaná na tvorivosti samotných učiteľov.

Mohli by sme sa pozrieť z tohto aspektu na školské systémy v iných krajinách mimo Európy, napríklad v americkom školskom systéme, či v Austrálii. Vidíme, že zabezpečenie tejto kompetencie u nás nie je adekvátne.

Z tohto dôvodu bola aj zvýšená pozornosť na tento problém štátneho pedagogického ústavu za účelom jeho riešenia (Hauser 2009). Cieľom bolo načrtnúť učiteľom možnosti riešenia vlasteneckej výchovy v jednotlivých oblastiach vzdelávania. Výchova k vlastenectvu, národným a kresťanským tradíciám je komplexný, sústavný a neustály proces usmerňovania žiakov s cieľom postupného formovania historického vedomia, národných a kresťanských tradícií a stotožňovania žiakov s národnou identitou (Hauser 2009).

Vlastenectvo je jedným z morálnych princípov každého národa. Nemožno ho zamieňať za formy nacionalizmu a šovinizmu.

Výchova k vlastenectvu, k národným a kresťanským tradíciám má tri aspekty:

1. kognitívny (poznávací) na získavanie poznatkov,
2. afektívny (citový) zasahuje citové prežívanie a spája sa s vytváraním postojov a hodnôt,
3. konatívny (vôľový) , spočívajúci na vytvorení presvedčenia a odhodlania uchovávať a zveľaďovať národnú identitu.

Žiaci by sa mali oboznámiť s kultúrnym dedičstvom nášho národa, ktorého súčasťou je ľudová kultúra a kresťanské hodnoty.

Témy smerujúce k podpore vlasteneckého cítenia musia byť prepojené s jednotlivými vyučovacími predmetmi a mali by nadväzovať aj na jednotlivé stupne ISCED.

Aj keď sa nám zdá, že v učebniciach je dostatok informácií a podnetov pre vlasteneckú výchovu, učiteľom by sa malo pomôcť špeciálnymi materiálmi, ktoré by im mali uľahčiť prácu.

Situácia na Slovensku v minulosti z aspektu kultúrneho

Obyvateľstvo na území Slovenska žilo už od dávnej minulosti, ale aj v súčasnosti v multikultúrnej komunite či už z aspektu štátnoprávneho zriadenia interného, alebo externého. Na území Slovenska sa vyvíjali vedľa seba tri veľké kultúry – slovenská, nemecká a maďarská. Okrem nich sa tu nachádzali aj minoritné kultúry – rusínska, chorvátska, židovská, rómska, česká, poľská a iné. Slovenský folklór nebol tiež monolitný. Možno ho klasifikovať na folklórne oblasti a podoblasti – Podunajská, Záhorácka, Nitrianska, Myjavská, Trenčianska, Kysucká, Turčianska, Oravská, Goralská, Liptovská, Spišská, Šarišská, Zemplínska, Gemerská, Horehronská, Zvolenská, Podpolianska, Novohradská, Hontianska, Tekovská. Každú túto oblasť možno bližšie špecifikovať podľa jednotlivých dedín. Každá

z týchto kultúr je jedinečná a neopakovateľná. Táto pestrá paleta folklórneho prejavu bola zachovaná až do súčasnosti. Napriek tomu, že bola rôznorodá udržala si počas tisícročí vlastnú identitu a v rámci týchto spomenutých multikultúrnych dimenzií žilo obyvateľstvo v pohode, zmieri a v rešpekte s ostatnými obyvateľmi tohto územia. Taktiež dejiny hudobnej kultúry na území Slovenska sú dokumentom o integrite národných kultúr nielen v rámci nášho štátneho útvaru, ale aj celej Európy.

Ľudová kultúra vzniká na našom území už v najranejšom období dejín ľudskej spoločnosti. Zahŕňa v sebe slovesný folklór, hudobný folklór, tanečný folklór a tiež zložené folklórne prejavy (Leng 1961). Venujme pozornosť hudobnému folklóru.

Hudobný folklór predstavuje súhrn hudobných prejavov vokálnych a inštrumentálnych ľudu buď osobitnej folklórnej oblasti, buď národného etnika, alebo geografického kontinentu (Leng 1961). Hudobný folklór je jav umelecký. Ľudová hudobná kultúra je kultúra národná. Tak ako národy vznikali a formovali sa postupne, na základe historických ekonomicko-politických a kultúrnych podmienok, tak aj národné kultúry vyrastajú a vyhraňujú sa na základe tradičnej predchádzajúcej kultúry. U našich predkov môžeme predpokladať tri štádiá spoločensko- historickej a sociálno-funkčnej úrovne ľudovej tvorby:

- a) kmeňová ľudová hudobná kultúra,
- b) národnostná ľudová hudobná kultúra,
- c) národná ľudová hudobná kultúra.

Tretie vývojové štádium bolo podmienené *národným obrozením*, ktoré vnieslo obsahom nového duchovného činiteľa a jeho novú ideovú črtu – *vlastenectvo*. Tento nový prvok bol natoľko silný, že prekonáva hranice hudobných dialektov a často aj nepríbuzných pospolitostí, je prijímaný celou národnou pospolitosťou za svoj.

Tak ako u ostatných európskych národov i na Slovensku do 19. storočia neexistovala slovenská umelá tvorba. Preto bola ľudová hudba skutočným reprezentantom slovenskej, teda národnej hudby. Slovenský hudobný folklór bol jedinou formou našej hudobnej kultúry vôbec. Z tohto dôvodu pri výchove k vlastenectvu prostredníctvom hudobných artefaktov, musíme vychádzať z tejto hudby.

Ak máme zabezpečiť vlasteneckú výchovu, musíme prehodnotiť obsah školského vzdelávania od najnižšieho stupňa. Dagmar Strmeňová pripomína, že učiteľ primárneho vzdelávania musí disponovať takými kompetenciami, aby zabezpečil rozvoj osobnosti žiaka v takom zmysle, ktorý by bol schopný žiť ako plnohodnotný občan vo svojej krajine, chránil jej záujmy, vedel sa zmysluplne realizovať a aby sa bez problémov zaradil do mnohokultúrneho prostredia ktoré ho obklopuje (Strmeňová 2006).

Viesť svojich žiakov v takomto zmysle vyžaduje dobrú pripravenosť učiteľov pre túto prácu. *Príprava učiteľov pre primárnu sféru vzdelávania by mala byť založená na komplexnom poňatí učiteľských spôsobilostí. Ťažiskom prípravy by malo byť jednak v kreovaní disciplín všeobecného základu, jednak v nadobúdaní a získavaní odborného predmetových spôsobilostí* (Kološťová 2012, s. 108).

Detská pieseň a hra so spevom

Spoločenské podmienky sociálneho prostredia v ktorom sa dieťa nachádza, určujú typ vrodenej činnosti dieťaťa, ktorou je hra. V každej spoločenskej formácii hra pripravovala a pripravuje dieťa pre život a prácu, rozvíja jeho schopnosti a zručnosti. Hra obohacuje dieťa po citovej stránke a vedie ho k tvorivému riešeniu konkrétnych vzniknutých situácií. Umožňuje dieťaťu rozvíjať nielen jeho duševné, ale aj telesné schopnosti.

Charakteristika hier a ich rozmanitosť je podmienená určitou etapou vývoja dieťaťa. Podľa teoretika Chateaua prechádza hra z konkrétnej roviny až po abstraktnú. Túto skutočnosť môžeme sledovať už u troj až štvorročného dieťaťa. V ďalšom období vývoja dieťaťa t.j. u štvor – päťročných detí začínajú byť pravidlá hry určované ich významom. Námety sú schematické a chudobné, alebo len slabo rozvíjajú svoj zámer a nedokážu sledovať zábery iných detí. Snahy detí, spolu sa hrať, nie sú dostatočne pevné a motivované. Dlhotrvajúce hry s pevne stanoveným námetom a dodržiavaním pravidiel sa objavujú v šiestom a siedmom roku dieťaťa. Podľa vývojových znakov delíme hry nasledovne:

- I. Hry nepodmienené reflexné (inštiktívne).
- II. Hry senzomotorické (motorické, sluchové, zrakové).
- III. Hry intelektuálne (funkčné, námetové, imitačné).
- IV. Hry kolektívne (súťažné, rodinné, stolové) (Králíček 1976).

Kliment Ondrejka, ktorý sa zaoberal historickým výskumom hry slovenských detí, tieto klasifikuje na:

1. Hry s riekankou.
2. Hry s piesňou a tancom.
3. Hry s vypráváním (Ondrejka 1972).

Tieto hry patria k *funkcionálnym hrám*, ktoré uplatňujú pohyby tela a údov a *fikcionálnym hrám*, ktoré sú spojené slovným sprievodom, alebo spievaným slovom. Aj keď hra v predškolskom veku dieťaťa tvorí podstatnú časť jeho činnosti, hry so spevom pomaly upadajú do zabudnutia.

Ludová pieseň sprevádza žiaka mladšieho školského veku vo výchovno-vyučovacom procese aj mimo neho, je pre neho dôležitým komunikačným prostriedkom. Učí ho poznávať

svet, rozvíja jeho myslenie, ovplyvňuje postoj k rôznym životným situáciám a dáva mu možnosť vyjadriť sa k nim. Vplyva na jeho citovú oblasť, núti ho hlbšie prežívať, precitovať vzťah k ľuďom, k tomu čo vytvorili a ku všetkému, čo ich obklopuje. V piesňach vyjadrené postoje k životu dávajú mnoho podnetov pre etickú a vlasteneckú výchovu (Micháľková 2002).

Rečňovanky, ľudové piesne a detské hry so spevom sú jadrom detskej hudobnej aktivity. Tie piesne, ktoré žiaka oboznamujú so spoločenskými a sociálnymi podmienkami ľudí v rôznych etapách historického života, dokážu prebúdzajú národné a vlastenecké cítenie. Prostredníctvom nich sa deti oboznamujú s odkazom hudobnej kultúry našich predkov a získavajú hudobný materinský jazyk.

Hudobné hry so spevom podnietia žiakov k tvorivosti, dramatizácii, umožnia im vyjadriť svoju predstavu a tiež dávajú priestor pre vlastné precítenie hudby. Hra so spevom je hudobno-intelektovou činnosťou, ktorá je charakterizovaná integráciou sluchovej, pohybovej a zrakovej oblasti.

Hudobné schopnosti vo vzťahu k detskej hre so spevom

Schopnosti tvoria neoddeliteľnú súčasť štruktúry ľudskej osobnosti. Proces jej utvárania sa uskutočňuje vo vzájomnej interakcii človeka a sociálneho prostredia. Dochádza k jednote organizmu a prostredia, ktorá zahŕňa pôsobenie dedičných faktorov a tiež vplyv prostredia.

Detská hra so spevom je podmienená celým súborom hudobných schopností. V prvom rade je to hudobný sluch, rytmické cítenie, schopnosť emocionálneho prežívania hudby, hudobná pamäť, hudobná predstavivosť, fantázia. Prostredníctvom tvorivej aktívnej činnosti sa u dieťaťa nerozvíjajú len schopnosti špecificky hudobné, ale aj všeobecná inteligencia a vlastnosti osobnosti, ku ktorým patrí aj sebaovládanie, schopnosť vytyčovať ciele činností a rozdeľovať pozornosť (Micháľková 2002).

Hudobno-sluchové schopnosti nazývané aj hudobný sluch, predstavujú nevyhnutnú hudobno-univerzálnu kvalitu u každého hudobne rozvinutého jedinca (Teplov 1965). Prostredníctvom nich môže identifikovať akustické vlastnosti jednotlivých tónov ako je výška, dĺžka, farba a dynamika. Základom hudobného sluchu je tónovo výšková diferenciácia, zvaná aj citlivosť pre výšku tónu. **Citlivosť pre výšku tónu** sa rozvíja s vekom a výrazne sa zvyšuje vokálnou činnosťou. K rozvoju hudobno-sluchovej schopnosti výrazne prispieva vokálna imitácia, vokálna intonácia, transpozícia a vokálna improvizácia. Medzi hudobným sluchom dieťaťa a spievaným tónom je vzájomná interakcia.

Kvalitná hudobno-sluchová výchova je veľmi dôležitá v primárnom vzdelávaní, preto je dôležité, aby mala zástož pri hre dieťaťa.

S hudobným sluchom je v úzkej korelácii aj **tonálne cítenie**. Základom rozvoja hudobného sluchu dieťaťa je výchova jeho tonálneho cítenia, ktoré chápeme v úzkej vzájomnej väzbe s harmonickým cítením. Toto vždy predpokladá tonálne cítenie v spojení s hudobnými predstavami a hudobným myslením. Tonálne cítenie je v staršej hudobno-psychologickej literatúre pokladané za vrodenuú hudobnú schopnosť. Výskumy rozvoja hudobných schopností Michla, P. (1966), Teplova, B. M. (1965), ďalších hudobných psychológov, naše vlastné výskumy realizované v osemdesiatych rokoch 20. storočia i pedagogická prax však potvrdzujú, že dúrové a mólové tonálne cítenie sa u človeka rozvíja prostredníctvom vplyvov prostredia. Formuje sa prostredníctvom styku s tonálnou hudbou konkrétneho hudobného obdobia, má teda sociálnu podstatu.

Schopnosť tonálneho cítenia sa prejavuje už v predškolskom veku. Pri objasňovaní neurofyziologických základov tonálneho cítenia a jeho rozvoja vychádzame v súčasnosti z aktivizácie neurónových sietí v centrálnom nervovom systéme, kde dochádza k spracovaniu komplexného vnemu melódie. Pre rozvoj tonálneho cítenia dieťaťa má prvoradý význam melódia. Melódia predstavuje najdôležitejší výstavbový prostriedok, je nositeľom hudobného obsahu. Spevom melódie dochádza k prežitiu tempových a rytmických vzťahov, jej celkového charakteru. Okrem spevu a intonačnej výchovy sa na rozvoji tonálneho cítenia podieľa aj počúvanie vokálno-inštrumentálnych artefaktov a orchestrálnych skladieb.

Harmonické cítenie je považované za vývojovo vyšší stupeň tonálneho cítenia. Jeho vznik a vývoj je podmienený rozvinutým tonálnym cítením. Považujeme ho za schopnosť sluchovo analyzovať akordy, rozlišovať konzonancie a dizonancie a citovo címať väzby akordov. Hudobno-psychologické výskumy dokázali základy harmonického cítenia už u šesťročných detí. Všeobecne nemôžeme ohraničiť obdobie výskytu tejto hudobnej schopnosti. Môžeme však potvrdiť, že jej rozvoj nastupuje neskoršie ako rozvoj tonálneho cítenia. U detí mladšieho školského veku podporujeme rozvoj harmonického sluchu spevom piesní so sprievodom hudobného nástroja, spevom viachlasných melódií, identifikáciou vhodného a nevhodného harmonického sprievodu, analýzou durových a molových akordov.

Rytmické cítenie má motorický základ, ktorý tvoria vonkajšie pohybové reakcie na hudbu a vnútorné – predstavované pohyby, a tiež emocionálny základ, ktorý vplyva na psychické reakcie jednotlivca a na zmenu jeho postoja. Tvorí súčasť hudobnosti jednotlivca a chápeme ho ako schopnosť vnímať metrum, rytmické časové vzťahy a adekvátne emocionálne a motoricky reagovať na hudbu. **Rytmus** je hudobný *praelement*, ktorý je prepojený s melódiou a s harmóniou a je jedným z najvýznamnejších hudobno-výrazových prostriedkov.

Rytmické cítenie sa u dieťaťa rozvíja ako každá hudobná schopnosť v konkrétnej hudobnej činnosti. V súčasnosti je už prekonaný starší názor, podľa ktorého je rytmické cítenie

vrodené a nemožno ho rozvíjať. Prostredníctvom hudobno-pedagogickej praxe a hudobných výskumov bolo dokázané, že úspešný rozvoj rytmického cítenia zaistuje spojenie hudby s pohybom- pohybová reakcia na hudbu, detská hra so spevom a pod.

Vyjadrovanie hudobného rytmu pohybmi by preto v prvých štádiách výchovy nemalo chýbať. Vokálny spev je možné spájať s rôznymi gestami a pravidelnou chôdzou. Neskoršie je nutné vonkajšie pohybové prejavy redukovať a zamerať sa na vnútorné prežívanie rytmu.

Hudobná pamäť patrí do skupiny hudobno-intelektových schopností a umožňuje dieťaťu osvojiť si, zapamätať a reprodukovať rôzne melódie, rytmy a hry. Táto významná hudobná schopnosť je spolu s hudobnou predstavivosťou a fantáziou predpokladom každého hudobne tvorivého interpretačného prejavu. Je to komplexná schopnosť a jej komponentmi sú sluchová, zraková, motorická i citová pamäť. Pamäť pre melódiu je podporovaná citovým zážitkom vznikajúcim na základe tonálneho cítenia a opiera sa o citovú pamäť. Motorická (kinetická, pohybová) pamäť je základnou podmienkou pre získanie pohybových zručností. Hudobnú pamäť, hudobnú predstavivosť a hudobné myslenie je potrebné systematicky rozvíjať. Na tomto rozvoji sa významne podieľa spev melódie, spev s inštrumentálnym sprievodom a spojenie spevu s pohybovou činnosťou.

Hudobná predstavivosť je podmienená hudobnou pamäťou a medzi oboma schopnosťami existuje tesné prepojenie a vzájomné podmieňovanie. Hudobnou predstavivosťou nazývame „*schopnosť registrovať, pretvárať a zámerne operovať s hudobnými predstavami vzniknutými v hudobných aktivitách, premietnuť hudbu ako štruktúru do hudobného vedomia*“ (Sedlák, Váňová 2013)

Vznik a rozvoj hudobnej predstavivosti je u detí spojený s vnímaním hudby a speváckou reprodukciou. Fyziologickým základom hudobných predstáv je excitácia (oživenie) pamäťových stôp v neurónových sieťach po hudobnom vnímaní. Pri vybavovaní predstáv sa uplatňujú asociačné zákony: *zákon súčasnosti, následnosti, podobnosti, kontrastu a tiež zákon citovej významnosti, živosti a novosti* (Linhart 1984; Sedlák, Váňová 2013).

Vzhľadom na význam, aký má hudobná predstavivosť pre hudobný rozvoj dieťaťa, je potrebné jej rozvoju venovať veľkú pozornosť. Základom je auditívna, motorická jednota hudobných činností.

Hudobné myslenie je podmienené vrodenuou dispozičnou základňou a historickými a sociálnymi podmienkami. Každý jedinec prechádza individuálnym vývojom hudobného myslenia. V detskej hre so spevom je príznačné množstvo myšlienkových operácií. Medzi ne môžeme zaradiť operácie s hudobnými predstavami a kombinácie predstáv. Schopnosť samostatného hudobného myslenia sa utvára na základe konkrétnych hudobných aktivít.

Citová vnímavosť sa utvára na základe konkrétnych hudobných aktivít vedomia. Odráža sa v nej lineárne obecný obraz skutočnosti, ktorý je v priamom vzťahu k človeku (Ujfalussy 1967).

Telesnú a psychickú oblasť človeka zasahuje hudba tak, že spôsobuje zmeny srdcového tepu, krvného tlaku, dýchania, hormonálnych premien, zvyšovanie a uvoľňovanie psychického napätia, chvenie tela, má motorické účinky. Hudbou vyvolaný duševný dojem má tri stránky:

- obsahovú,
- citovú (náladovú),
- motorickú (Zich 1982).

Prostredníctvom estetického zážitku dochádza k formovaniu estetickej skúsenosti, estetického úsudku a hodnoteniu a k utváraniu emocionálneho, estetického a etického vzťahu človeka ku skutočnosti. Tu má miesto aj podpora rozvoja vlasteneckého citenia prostredníctvom detských piesní. Tak ako každú hudobnú schopnosť, tak aj citovú vnímavosť pre hudbu môžeme rozvíjať. Pôsobí tu vnútorná disponovanosť dieťaťa, šírka a hĺbka jeho životných skúseností. Emocionálny komplex vnímavosti rozvíjame prostredníctvom tvorivej predstavivosti, fantázie, hudobného vnímania. Podieľa sa na ňom aj sústredená pozornosť, hudobné myslenie a vôľové úsilie.

Tvorivé schopnosti sa výrazne uplatňujú aj v oblasti detských hier so spevom. Základom hudobno-tvorivých schopností je hudobná inteligencia. Uvedené schopnosti úzko kooperujú so senzitivitou, koncentráciou pozornosti, s hudobno-tvorivým myslením, fantáziou, autoreguláciou a schopnosťou kontaktu s detským kolektívom.

Senzitivita sa u dieťaťa prejavuje reakciami na rôzne podnety z okolia i na jeho okamžité psychické stavy. Podieľa sa na priebehu hrovej aktivity dieťaťa. Dôležitá je aj koncentrácia pozornosti pri hre dieťaťa. Tvorivé myslenie chápeme ako dialektickú jednotu hudobného myslenia a fantázie.

Flexibilita zabezpečuje pružnosť a pohyblivosť hudobného myslenia. Súčasná hudobná psychológia priznáva fantázii spontaneitu a emocionalitu a jej pretvárajúce tvorivé možnosti.

Rozvoj hudobno-tvorivých schopností a vlasteneckého citenia môžeme podporovať od útleho detstva nadväzovaním na detskú spontaneitu a podnecovaním oblasti hudobného vnímania, hudobnej predstavivosti, hudobného myslenia, citovej vnímavosti a fantázie.

Hudobné zručnosti v detskej hre so spevom

V kontakte s hudbou sa hudobné schopnosti postupne transformujú na hudobné zručnosti. Časovo-priestorový vývoj hudby dáva možnosť pre individuálny, párový i skupinový

prejav. Subjekt spracováva integrované telesné a duševné zážitky do jednotnej psychofyzickej skúsenosti. Konkrétna fyzická činnosť podáva obraz o tom, ako kto hudbu vníma, ako kto hudbe porozumel, ako kto nadobudnutú informáciu dotvára. Pohybovú transformáciu hudby možno zaradiť do kategórie *kreativity expresívnej, nonverbálnej* (Ctiborová 2006).

Detská hra so spevom je komplex aktivít, v ktorom sa uplatňujú zmyslové (senzorické) a pohybové (motorické) zručnosti. Nazývame ich aj *senzomotorické zručnosti*. Okrem týchto sú do detských hier so spevom zapojené aj intelektové a citové procesy.

Na citovú a intelektovú stránku osobnosti dieťaťa pôsobí jeho spoluúčinkovanie v detskom kolektíve a tiež bezprostredné zážitky z detských hrových aktivít. Autoregulácia sa spája s kritickým hodnotením priebehu aktivít a umožňuje kontrolovať kvalitu melódie (výška tónu...), reguláciu tempa, rytmickú disciplínu a nepripúšťa náhodné a nekontrolovateľné vokálne a motorické reakcie.

K najobtiažnejším komponentom zručností dieťaťa patrí jeho kontakt s detským kolektívom, pretože sa musí vcítiť do momentálnej situácie a individuálne participovať na hre v detskej skupine.

Z hľadiska sociálno-psychologického môžeme sledovať situácie, v ktorých sa deti nachádzajú. Dieťa živé, nedisciplinované, príliš sebavedomé sa prostredníctvom hry postupne prispôbuje kolektívu, podieľa sa na spoločných aktivitách a stáva sa súčasťou skupiny. Vytvára sa u neho kolektívne cítenie. Detská hra so spevom umožňuje však posilňovať sebavedomie u „zakríknutých“ detí, začleňuje ich do detskej skupiny a vytvára u nich pocit sociálneho rovnocenného partnerstva. Dieťa, ktoré sa hrá, realizuje svoje predstavy spevom a pohybmi, nadobúda nové skúsenosti z nadchádzajúcich vzťahov, väzieb a súvislostí medzi sledovanými javmi.

Hudba – pohyb – životná skúsenosť

Dieťa sa stáva členom kolektívu slovenských detí, oboznamuje sa repertoárom detských piesní a s hrami so spevom, ktoré sa zachovali ústnym podaním celé stáročia v našej hudobnej kultúre. Boli súčasťou života detí na našom území a môžu naplniť detské aktivity aj v súčasnosti. Takto dieťa postupne nadobúda zárodky vlasteneckého povedomia.

Každé ročné obdobie má svoje špecifiká, ktoré ovplyvňovali aj hry detí. V hrových činnostiach sa odrážala nielen tematika daného ročného obdobia, život v prírode, ale aj pracovné aktivity dospelých a oslava rôznych sviatkov. V pedagogickej praxi je možné využiť publikáciu od D. Micháلكovej (2002), ktorá obsahuje 52 detských hier so spevom. Táto zbierka detských piesní a hier so spevom bola v rámci výskumnej úlohy KEGA rozšírená o ďalšie piesne. Zatiaľ je skompletizovaná súkromnom archíve autorky. Umožňuje nahliadnuť aspoň

na parciálnu časť detských piesní a pohybových hier so spevom, ktoré deti spievali a hrali sa počas kalendárneho roka. Autorka ich získala terénnym výskumom v rôznych lokalitách Slovenska, kedy popri ľudových piesňach boli zapísané aj detské hry so spevom. Niektoré detské piesne inšpirovali aj tvorbu slovenských hudobných skladateľov, ako napr. Eugena Suchoňa v cykle „*Varila myšička kašičku*“, čo môžeme využiť vo vyučovaní hudobnej výchovy pri komparácii hudobného diela a detskej ľudovej piesne. Pretože je tento materiál venovaný hudobno-edukačnému procesu, každá pieseň a detská hra so spevom je doplnená metodickou poznámkou. Metodická poznámka obsahuje stručné informácie o základných náukových prvkoch, prvkoch intonačnej výchovy, rozbor piesne po stránke rytmickej a formovej. Uvedený je návrh pre prácu s piesňou a možnosti vplyvu na hudobný rozvoj dieťaťa. U vybraných piesní je v prílohe uvedená aj základná harmonizácia, ktorá môže slúžiť pre gitarový sprievod piesne. Pri každej z týchto piesní je uvedených niekoľko variantov klavírneho sprievodu tak, aby pieseň mohol doprevádzať na klavíri nielen učiteľ, ale aj žiaci základnej umeleckej školy. Počet variantov klavírneho sprievodu nie je konečný, ale sa predpokladá, že tvorivý učiteľ vytvorí ďalšie modely podľa vlastných predstáv. Do sprievodu piesne je možné zapojiť aj ďalšie hudobné nástroje napr. husle, zobcovú sopránovú flautu a pod.. Tieto hudobné nástroje môžu hrať melódiu piesne. Vytvoríme tak inštrumentálnu skupinu, pre ktorú je potrebné vytvoriť špeciálnu partitúru. Tu je ponechaný priestor pre kreatívneho učiteľa, ale aj pre žiakov. Ďalej je tu stručne načrtnutá možnosť etickej výchovy, vlasteneckej výchovy, motivácia a formovanie kladného vzťahu k životnému prostrediu – ku krajine, úcta k rodičom, nežijstný vzťah ku kolektívu detí. Napokon je uvedený spôsob realizácie hry. Metodické informácie sú stručné a uvádzajú len dominantné prvky toho ktorého hudobného artefaktu. Tvorivý učiteľ v príprave na vyučovanie podrobnejšie rozpracuje ďalšie parciálne ciele, ktoré ponúka práca s konkrétnym hudobným materiálom. Detské piesne a detské hry so spevom, umožňujú široký priestor pre uplatnenie mezipredmetových vzťahov, obohatia aktivity v mimoškolských zariadeniach a tiež inšpirujú vedúcich detských folklórnych súborov. Autorka práce vychádzala zo skutočnosti, že prirodzenou aktivitou dieťaťa je od útleho detstva hra. Prostredníctvom hry sa dieťa učí, rozvíja svoje schopnosti do zručností, osvojuje si svoj materinský jazyk. Detská pieseň a detská hra so spevom zabezpečí komplexný rozvoj dieťaťa po stránke hudobnej, umožňuje dieťaťu, aby si osvojilo základy slovenskej hudobnej kultúry, základy slovenského materinského hudobného jazyka, aby nadobudlo citový vzťah k slovenským tradíciám a spolupatričnosť k slovenskému etniku.

Literatúra

Ctiborova Z., 2006, *Pohybová transformace hudby v tvůrčím pojetí hudebního vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Ostrava.

Hauser J., 2009, *Návrh zabezpečenia výučby vlastenectva, vrátane národných a kresťanských tradícií ako systém výučby*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

Kološtova M., 2012, *Hudobná edukácia v príprave učiteľov – elementaristov*. In: Sborník *Aktuální otázky současné Hudebně výchovné teorie a praxe VII*. Sborník mezinárodní konference. Ústí nad Labem: KHV PF UJEP.

Králíček J., 1976, *Škola v přírodě. Příručka pro učitele a vychovávatele*. Praha: SPN.

Leng L., 1961, *Slovenský hudobný folklór*. Bratislava: SPN.

Linhart J., 1984, *Vývoj vědomí člověka a společnost*. In: Michálková, D. 2002. *Detské piesne a hry so spevom*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.

Michálková D., 2002, *Detské piesne a hry so spevom*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.

Michel P., 1966, *O hudebních schopnostech a dovednostech*. Praha. In: Michálková, D. 2002. *Detské piesne a hry so spevom*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.

Ondrejka K., 1972, *Tradičné hry detí a mladeže na Slovensku*. Bratislava: VEDA.

Sedlák F., Váňová H., 2013, *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství KAROLINUM.

Strmeňová D., 2006, *Zavádzanie prvkov multikultúrnej výchovy do hudobnej edukácie*. In: Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou *Didaktika v dimenziách vedy a praxe*. Prešov: Vydalo EUROEDUCATION.

Teplou B.M., 1965, *Psychologie hudebních schopností*. Praha. In: Michálková, D. 2002. *Detské piesne a hry so spevom*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.

Ujfalussy J., 1967, *Hudební obraz skutečnosti*. Praha. In: Michálková, D. 2002. *Detské piesne a hry so spevom*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.

Zich O., 1982, *Estetické vnímání hudby*. Praha. In: Michálková, D. 2002. *Detské piesne a hry so spevom*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.

Základné prístupy a princípy vlastenectva v multikultúrnej výchove

Basic approaches and rules of patriotism in multicultural education

The article is dedicated to problems of multicultural and patriotic education in elementary learning. According to the model of educational projects in Western Europe, a multicultural education is promoted. Nevertheless, this approach cannot allow to realize all the goals arising from the patriotic education.

Key words: patriotic education, multiculturalism, art, abilities, standards, approaches.

Streszczenie

Artykuł poświęcono zagadnieniom z zakresu wychowania wielokulturowego i patriotycznego w kształceniu podstawowym. Zgodnie ze wzorem zachodnioeuropejskich projektów edukacyjnych lansowane jest wychowanie wielokulturowe. Takie podejście nie jest jednak w stanie doprowadzić do zrealizowania wszystkich celów, wynikających z wychowania patriotycznego.

Słowa kluczowe: wychowanie patriotyczne, wielokulturowość, sztuka, umiejętności, standardy, podejścia.

Otázkami vlastenectva a multikultúrnej výchovy sa zaoberajú mnohé školy, ale ich prístupy sa v nich líšia. Nahliadnime na prístupy učiteľov k multikultúrnosti. Tieto možno podľa Banksa, J. (1989) zaradiť do piatich kategórií:

1. Učiť výnimočné a kultúrne odlišné.
2. Prístup založený na ľudských vzťahoch.
3. Štúdium jednotlivých skupín.
4. Prístup založený na multikultúrnej výchove.
5. Prístup založený na multikultúrnej a sociálnej prestavbe.

Do prvej kategórie sú zaradené také prístupy učiteľov, ktoré vychádzajú z toho, že existuje jadro poznania, ktoré by si mal osvojiť každý, a odchýlky od neho považujú len za prechodný stav. Dosiahnuť spoločné jadro sa popri vyučovacích štýloch snažia aj prostredníctvom vyučovacích postupov.

Hlavným cieľom druhého prístupu je harmonický život spoločnosti. Tento je založený na medziľudských vzťahoch. Učí žiakov pozitívnym pocitom, vytvárať identity v skupinách žiakov rôznych kultúr a redukovať predsudky a predpojatosti. Vyžaduje komplexnú zmenu učebných osnov.

Ďalší prístup sa sústreďuje na skupinu, ktorá je spoločnosťou odmietnutá. Vyžaduje zavádzanie nových prvkov do tradičných učebných osnov, uskutočnenie podstatných zmien v obsahu bežného učiva a dôkladné štúdium špecifických skupín.

Prístup, ktorý vychádza z multikultúrneho vzdelávania, predpokladá úplnú školskú reformu, ktorá by bola zameraná na kultúrnu rôznorodosť. Venuje rovnakú pozornosť rôznym kultúrnym skupinám bez ohľadu na to, či majú, alebo nemajú personálne zastúpenie v danej škole. Cieľom učebných osnov je poukázať na perspektívy a prínos ľudí rôzneho spoločenského spektra a zredukovať predsudky voči diskriminovaným a utláčaným skupinám.

Prístup založený na multikultúrnej a sociálnej prestavbe sa líši od ostatných tým, že špeciálna pozornosť je venovaná sociálnemu vedomiu žiakov. Podporuje tiež analytické a kritické myslenie, rozvoj sociálnych zručností, prostredníctvom ktorých by boli schopní prispieť pri riešení rôznych situácií a k vytváraniu vyššej kvality spoločnosti.

Multikultúrna výchova sa na mnohých školách realizuje prostredníctvom projektov, ktorými sa žiaci oboznamujú s rôznymi kultúrami. Tento spôsob kritizovala S. Nieto (1996). Zdôraznila, že multikultúrna výchova nie je otázkou metód či projektov, ale je otázkou filozofie a spôsobu nazerania na svet. Multikultúrna výchova nie je len pre ľudí z menšinových skupín, ale je to výchova pre všetkých ľudí. Monokultúrne vzdelávanie pripravuje všetkých žiakov o rozmanitosť, ktorá je súčasťou sveta v ktorom žijú. Podľa S. Nieto multikultúrna výchova nie je neutrálna, ale je naplnená hodnotami a jej jadrom je antirasizmus a otázky ľudských práv (Nieto 1996).

Multikultúrna výchova je výchovou, ktorá podporuje vzťah k iným sociálnym skupinám, vedie ku kultúrnemu správaniu sa občana, je teda výchovou kultúrnou. Multikultúrna výchova plní funkciu kultúrnej výchovy. Ciele tejto výchovy optimálne zabezpečí dobre vedená **estetická výchova**, ktorá sa zaoberá rôznorodými umeleckými artefaktami (Mistrík 1999).

V estetickej výchove môžeme sledovať niekoľko hlavných prístupov, ktoré sa v priebehu storočí vyvinuli.

Platónsky koncept nebol naklonený estetickému výchove, lebo robila ľudí *zmäkčilých*. Stredoveké myslenie považovalo estetické hodnoty ako postupné chápanie kresťanských hodnôt, pretože krása na zemi reprezentuje božie stopy na zemi.

Európske osvietenstvo prináša obrátenie pozornosti na človeka. V estetickému výchove to znamenalo vybudovať psychickú a fyzickú harmóniu jednotlivca. Krása, pravda a dobro reprezentujú estetické hodnoty života.

Úsilie kultivovať človeka, aby sa správal konvenčne a kultúrne, prezentuje aj marxistická podoba estetickému výchovy. Jej cieľom je vychovať všestranne harmonickú osobnosť.

Súčasná estetická výchova sa orientuje na rozvoj schopností vnímať kultúrne produkty rôzneho pôvodu a vžívať sa do kultúrnych produktov rôznych dôb a priestorov. Otvorenosť pre nové hodnoty pomáha pri výchove flexibilného estetického vkusu, ktorý umožňuje oceniť, prežiť a neodmietnuť novú kultúrnu hodnotu. Zameriava sa na rozvoj kritického myslenia, ktoré umožňuje zaujať kritický postoj k prezentovaným hodnotám, a tak zabezpečuje rozvoj schopností neprijímať automaticky všetko, čo sa jednotlivcovi prezentuje.

Estetická výchova v súčasnosti je procesom, ktorý rozvíja kritický prístup, podporuje vkusovú toleranciu, rozvíja flexibilný estetický vkus, likviduje predsudky, prehľbuje senzibilitu, ponúka reflexiu vlastnej kultúry z hľadiska iných kultúrnych produktov. Približuje sa k cieľom multikultúrnej výchovy (Mistrík 1999).

Z takéhoto aspektu chápeme teda vlasteneckú výchovu ako syntézu prostriedkov výchovy k občianstvu prostredníctvom cieľov estetickému výchovy.

Výchova k občianstvu sa realizuje v každom školskom systéme na svete, ale je chápaná rôzne. Je aktuálna najmä v posledných storočiach. Niekde tvorí samostatný predmet, niekde je realizovanie jej cieľov prostredníctvom viacerých predmetov. V niektorých európskych štátoch ide o teóriu demokracie, v iných ide o kultúru.

Pozoruhodná je tória Bahmuellera, F. (1991), v ktorej jadrom výchovy je občan. Úlohou tohto učenia je rozvíjať:

- a) schopnosť participácie na živote spoločenstva,
- b) zručnosti, ktoré mu umožňujú participovať,
- c) informácie a vedomosti tvoriace podklady pre jeho rozhodovanie,
- d) hodnotové orientácie pre rozhodovanie a participáciu.

Uvedené vlastnosti rozvíja vlastenecká výchova v aspekte rôznych kultúrnych tradícií. Tieto sú rozvíjané v súvislosti s kultúrou. Prostriedky pre svoje pôsobenie môže prevziať z estetickému výchovy.

Vlastenecká výchova rozvíja hodnotové orientácie, motivácie a postoje občanov aj k iným kultúrnym hodnotám. Rozvíja občiansku participáciu, ktorá vedie k spolupráci

ľudí. Likviduje predsudky a zabezpečuje možnosti kompromisu. Prehľbuje medzikultúrne chápanie a rozvíja empatiu voči iným ľuďom. Poskytuje informácie o kultúre vlastného národa, o histórii, o odlišných kultúrach, o znakových systémoch, ktoré sú nevyhnutné pre občiansku participáciu. Pracuje s kultúrnymi artefaktami ako materiálom a súčasne vedie človeka k chápaniu týchto artefaktov. Je evidentné, že vlastenecká výchova má ciele príbuzné občianskou, multikultúrnou a s estetickou výchovou.

Cieľ vlasteneckej výchovy môžeme formulovať vo všeobecnosti ako výchovu kultúrneho občana s vlasteneckým povedomím.

Umenie ako prostriedok vo vlasteneckej výchove

Charakter umenia, a to najmä zážitkový charakter estetického vnímania, modelový charakter umeleckého diela, jeho mnohovýznamovosť a mnohohodnotovosť ho predurčujú, aby sa stalo efektívnym nositeľom vlasteneckej výchovy a zároveň aj prostriedkom multikultúrnej výchovy.

Estetické vnímanie umeleckého diela je proces, kde v úvodnej časti dochádza k zaujatiu pozornosti, kedy percipient na okamih zabúda na svoje starosti. Začína umelecké dielo vnímať ako niečo, čo nie je súčasťou jeho života. Nasleduje porovnávanie pocitov, predstáv a ideí vyjadrených v umeleckom diele so svojimi vlastnými životnými skúsenosťami. Takto môže prežiť iné situácie a uvedomí si aj vlastné predstavy a nepodložené predstavy.

Percipient môže prežiť iný pohľad na svet, vcítiť sa do predstáv iného človeka (umelca, interpreta). Preladí sa a iný hodnotový systém. Estetické vnímanie umeleckého diela takto zasahuje do centra vlasteneckej a tiež multikultúrnej výchovy. Procesy estetického vnímania sú emocionálne. Aj keď sa tu objaví prípadné chladné analytické a racionálne vnímanie, vždy je táto racionalita vybudovaná z emocionálnych zážitkov. Podľa Mistríka, E. (1999) emocionalita estetického vnímania vedie k pochopeniu rôznych kultúr, lebo zblízuje ľudí prostredníctvom zážitkov a citových precítení.

Umelecké dielo je vybudované zo znakov a symbolov, ktoré v sebe zahŕňajú kultúrnu tradíciu doby a priestoru svojho vzniku. Poznávaním znakov človek poznáva vzdialané kultúry a uvedomuje si, že ich semiotické systémy boli vybudované odlišným spôsobom ako semiotické systémy vlastnej kultúry.

Z hľadiska výchovy prostredníctvom kultúry je najdôležitejší vzťah medzi percipientom a umeleckým dielom. Tento potom podporuje vznik pozitívneho, prípadne negatívneho aspektu k vnímanej kultúre. Odlišnosť kultúry nemusí percipienta dráždiť, ale emocionálna nasýtenosť vnímania uľahčuje pochopenie inej kultúry.

Umelecké dielo obsahuje viacero vrstiev:

- materiálovú vrstvu,
- tematickú vrstvu,
- významovú vrstvu.

Percipient spoznáva, že pri poznávaní umeleckého diela nie je dôležitá len vonkajšia stránka diela, ale aj jeho interná stránka. Narazí na tematické a významové vyjadrenie tohto diela. Takto sa stretáva s mnohvrstevnatosťou umeleckého diela.

Umelecké dielo sa stáva umeleckou hodnotou vtedy, keď má čo danému spoločstvu povedať. Percipient môže zistiť, že daný umelecký artefakt má pre neho špičkovú umeleckú hodnotu. S pochopením však môže zistiť, že v inej kultúrnej formácii je tento umelecký artefakt nepovšimnutý. Môže dôjsť aj k opačnej situácii, kedy vysoko ohodnotený umelecký artefakt v inej kultúre si náš percipient nevšimne.

Potrebné je uvedomiť si aj to, že umelecké hodnoty úzko súvisia s ľudskými záujmami. Hodnoty kultúry sú potom výsledkom záujmov a potrieb spoločnosti a ako také sú premenlivé pod vplyvom zmien záujmov (Mistrík 1999).

Máme možnosť potom poukázať na rozmanitosť a na menlivosť hodnôt v ľudskej histórii.

Pedagogické aspekty výchovy

V súčasnosti ale aj v minulosti sa na školu vzťahoval názor, že táto prispieva k prospechu spoločenského života. Učitelia si vždy boli vedomí toho, že škola zodpovedá za výchovnú a vzdelanostnú úroveň mládeže, ale aj za zdravie svojich zverencov (Kolektív aut. 2006).

V súčasnej spoločensko- politickej situácii v Európe to platí ešte výraznejšie. Škola zodpovedá aj za postoje celej generácie k iným kultúrnym hodnotám, ktoré sa stávajú súčasťou každodenného života. Pritom nesmie zabúdať a ignorovať poznanie vlastných kultúrnych hodnôt, hodnôt vlastného národa. Na túto zmenenú situáciu musí škola reagovať a musí zaradiť prvky vlasteneckej a multikultúrnej výchovy do školských programov.

Pri tvorbe nových trendov o plánovaní výchovy je potrebné brať do úvahy a preskúmať existujúci socio-politický kontext v ktorom sa uvedená výchova uskutočňuje.

Na Slovensku je história multikultúrnej výchovy odlišná od histórie iných, napr. zámorských štátov. Možno povedať, že aj socio-politický kontext Slovenska bol iný v minulosti, ako je v súčasnej dobe. Preto nie je možné preberať výchovno-vzdelávacie modely a aplikovať ich bezprostredne v podmienkach školstva na Slovensku. Napriek tomu platia v multikultúrnej výchove všeobecné charakteristiky, ako je rešpektovanie demokracie a ľudských práv. (Strmeňová 2001).

V demokratických spoločenských systémoch je základnou hodnotou výchovy nespochybniteľná ľudská dôstojnosť.

Výchova ovplyvňuje charakteristické znaky, ktoré zahŕňajú štrukturálne, kultúrne a lingvistické faktory. Podľa Nieto (1996) štrukturálne faktory sú zamerané na organizáciu školy, učebné osnovy, úlohu rodičov, učiteľov a žiakov.

Kultúrne faktory sa týkajú: stratégie učenia, štýlov komunikácie, kompetencií času a priestoru, kompetencií dobrého a zlého správania.

Lingvistický faktor sleduje, ako reaguje spoločnosť, rodina a škola na jazykové rozdiely.

Z iného pohľadu, pozornosť možno zamerať aj na učiteľa, aby si uvedomil vlastné predsudky, vlastné očakávania, aby uprednostňoval prostredie podporujúca pozitívnu interanciu, aby sledoval učebné osnovy a v nich zohľadňujúcu kultúrnu pluralitu. Univerzálnosť multikultúrnej výchovy možno chápať ako relatívnosť viazanú na kontext. Do úvahy sa musia vziať miestne podmienky, hodnotové prostredie a sociálna štruktúra v ktorej sa nachádza a pôsobí.

Stať sa multikultúrne uvedomelým učiteľom je komplikovaný proces. Učiteľ by sa mal zaoberať tromi úrovňami multikultúrnosti:

- nájsť multikultúrnosť v sebe,
- byť schopný analyzovať sociálny kontext,
- byť ochotný sa multikultúrne rozvíjať.

Problematikou učebných osnov z aspektu multikultúrnej výchovy sa zaoberal Lynch, J. (1989) a postavil nasledujúce otázky:

- Plnia sa ciele multikultúrnej výchovy?
- Prezentujú učebné osnovy multikultúrnu úroveň miestnu, národnú a enviromentálnu?
- Sú v nich zakotvené ľudské práva?
- Berie sa pri hodnotení do úvahy rozdielnosť žiakov?
- Odrážajú kritériá učiteľa multikultúrne záujmy a ciele výchovy?
- Zabezpečená je kontrola cieľov, predpokladov a praxe?

Z aspektu vlasteneckej výchovy môžeme položiť nasledujúce otázky týkajúce sa učebných osnov.

- Plnia sa ciele vlasteneckej výchovy?
- Prezentujú učebné osnovy vlasteneckú výchovu na miestnej a národnej úrovni?
- Sú v nich zakotvené práva národa?
- Odrážajú kritériá učiteľa vlastenecké záujmy a ciele výchovy?
- Zabezpečená je kontrola cieľov, plnenia cieľov a praxe?

Vytváranie kultúrnej osobnosti žiaka vyžaduje zvýšenie vedomostí o životnom prostredí v ktorom sa nachádza, o kultúre vlastného národa a tiež o kultúrach iných krajín. Takýto proces učenia vyžaduje aj praktizovanie kultúrnej citlivosti prostredníctvom čítania, počúvania, štúdiom, exkurziami, stykom s ľuďmi s rôznych folklórnych regiónov a z rôznorodých kultúr. Znamená to aj rozvoj zručností potrebných na riešenie nedorozumení. Žiak si takto vytvorí svoj pohľad na svet.

U žiaka je dôležité poznanie seba a začlenenie seba do spoločnosti. Citlivosť pre kultúrne rozdiely zahŕňa venovanie pozornosti rôznym koncepciám času, pracovného tempa, činnosti v triede. Mnohokultúrne vedený žiak rešpektuje aj neverbálne odkazy a rôzne spôsoby komunikácie a vyjadrenia citov. Základ kultúrnej komunikácie medzi školou a rodinou tvoria osobné vzťahy.

Školský systém na Slovensku v súčasnosti možno charakterizovať slovami E. Mistríka nasledovne:

- Buduje na centralistickom modeli tvorby a riadenia obsahu vzdelávania.
- Prevažuje v ňom ponuka informácií nad rozvojom životných kompetencií žiakov.
- Nevyvažuje chaotické pôsobenie médií a internetu.
- Zriedkavo rešpektuje individuálne a regionálne potreby.
- Ťažko sa prispôsobuje novým skutočnostiam, je relatívne konzervatívnou inštitúciou (Mistrík 2008).

Jana Kadlečíková (2009) sa vyjadrila, že multikultúrna výchova nemôže byť garantom na vytváranie ústretových postojov a rešpektovanie kultúrne odlišných skupín. Môže však prispieť k vytváraniu si uvedomenia kultúrnych odlišností.

Pri vytváraní určitých postojov ku kultúre vlastného národa a tiež postojov ku kultúrnej inakosti je najdôležitejšie obdobie primárnej socializácie, teda životné skúsenosti dieťaťa v rodine. Tu sa stretáva s kultúrnym dedičstvom, do ktorého prostredia sa narodilo. Neskôr vstupujú do života dieťaťa školské výchovné inštitúcie – materská škola a základná škola, ktorá už pokrýva obdobie sekundárnej socializácie. Tu sa postoje žiakov ďalej formujú, modifikujú. V tomto období zohráva vlastenecká a tiež multikultúrna výchova dôležitú úlohu v procese socializácie.

Z toho je zrejmé, že výchova v škole nie je jediný výchovný fenomén v živote žiaka, ale môže zohrávať dôležitú funkciu pri jeho socializácii a vytváraní určitých demokratických postojov na základe jeho osobných skúseností v kolektíve rovesníkov. Napriek tomu výchova v škole je schopná priamo ovplyvniť vznik určitých postojov a zabrániť vzniku nežiadúcich motívácií, ktoré môžu viesť k nepokojom a nedorozumeniam.

Výsledky učenia možno sledovať v kognitívnych a afektívnych zručnostiach a v zručnostiach ovplyvňujúcich správanie žiaka.

Kognitívne zručnosti sú schopnosti jednotlivca vidieť veci v inej perspektíve.

Afektívne zručnosti sa prejavujú v estetickej a emocionálnej koorientácii jednotlivca s inými ľuďmi.

Zručnosti správania sa prejavujú v schopnosti jednotlivca vykonávať a vžiť sa do iných rolí v inej sociálnej situácii a v inej kultúre.

Prvok, ktorý v daných učeniach musí byť braný do úvahy a nesmie byť opomenutý, je úloha učiteľa v tomto procese.

Toto všetko súvisí s edukačnými cieľmi, a preto musí učiteľ pri stanovení edukačných cieľov dôsledne myslieť aj na ciele vlasteneckej výchovy. Tieto potom podporujú rozvoj špeciálnych kompetencií žiaka. K týmto patrí:

- Komunikatívna kompetencia,
- reflektovať vlastnú kultúrnu identitu,
- tolerovať a akceptovať iných ľudí, ich duchovné hodnoty,
- byť otvorený voči novým informáciám, poznatkom, situáciám a hodnotám,
- byť sociálne vnímavý a citlivý voči spolužiakom, učiteľom, rodičom a ďalším ľuďom so svojho okolia,
- odmietaať akúkoľvek diskrimináciu založenú na kultúrnej, rasovej či inej odlišnosti,
- interkultúrne kompetencie pre komunikáciu a spoluprácu s príslušníkmi iných kultúr.

Z tohto vidíme, že ciele vlasteneckej a multikultúrnej výchovy sa prelínajú.

Štandardy sú požadované kvality jednotlivca po absolvovaní určitého procesu výchovy.

V rámci vlasteneckej výchovy sa štandardy delia na:

- obsahové,
- výkonové,
- osobnostné.

Obsahové štandardy označujú, čo by mal žiak vedieť. Viazané sú na informácie a poznanie, hovoria o obsahu vedomia. Aby bola splnená táto požiadavka, žiak by mal poznať históriu svojej kultúry, uvedomiť si vzťahy vlastnej kultúry k iným kultúram, poznať miesto svojej kultúry v európskej civilizácii a sledovať súčasnú kultúru svojho regiónu a národa.

Zároveň by mal brať do úvahy iné kultúry, ktoré sa vyskytujú v jeho okolí. Žiak by mal identifikovať odlišnosti európskej kultúry od iných európskych tradícií a poznať základné informácie o najväčších svetových kultúrach. Dôležité je tiež, aby vedel postrehnúť kultúrne produkty z iných kultúrnych tradícií.

Žiak žijúci v Slovenskej republike, by mal poznať históriu a tradície, ktoré vytvárajú kultúru Slovenska. Mal by postrehnúť vzťahy medzi národnostnými menšinami a rôznymi

sociálnymi vrstvami obyvateľov Slovenska. Tiež by mal vedieť prehodnotiť prínos týchto skupín pre kultúrnu tradíciu Slovenska.

Výkonové štandardy možno rozdeliť na schopnosti a zručnosti.

Z aspektu vlasteneckej výchovy to znamená, že žiak by mal byť schopný pomenovať a vyjadriť porozumenie kultúrnej tradícii, ku ktorej sa hlási, mal by reagovať na vlastnú kultúrnu identitu a tiež si uvedomiť vzťah vlastnej kultúrnej identity k predmetu, ktorý sa práve učí. Voči iným kultúrnym tradíciám a kultúrnej rôznorodosti by mal byť žiak empatický.

V hudobno-edukačnom procese by mal dominovať jeho kladný vzťah k hudbe a mal by mať schopnosť nájsť krásu hudby v najjednoduchších skladbičkách, či piesňach. Mal by objaviť krásu hudby iných národov.

Dominantným aspektom pre žiaka je jeho vzťah k hudobným činnostiam a jeho hudobným záujmom. Na základe toho i vekových osobitostí žiaka učiteľ zabezpečuje dávkovanie hudby, motiváciu k danej hudbe, realizuje pedagogickú analýzu diela a zameriava pozornosť na špecifiká, odlišnosti a inakosti v prezentovanej hudobnej skladbe.

K **osobnostným štandardom** patria postoje žiaka. Všetky predmety a javy skutočnosti, ktoré človeka obklopujú, hodnotí z hľadiska svojich potrieb a záujmov.

Hodnota je uznávaná kvalita hodnotenej skutočnosti (Brožík 2000). Hodnoty si človek osvojuje na základe výchovy a vzdelávania, vlastných skúseností, verejnej mienky, významných poznatkov vedy, techniky, kultúry. Hodnoty možno členiť do skupín z rôznych aspektov, napr. individuálne a sociálne, kvalitatívne a kvantitatívne, primárne a sekundárne.

Za základné životné hodnoty považujeme *zdravie, rodinné šťastie, dôstojnú životnú úroveň, nezištné priateľstvo, úspechy v práci*.

Z pedagogického hľadiska delíme hodnoty na *kultúrne, vzdelávacie, cielové a skutočné*. Problematika hodnôt sa v podstatne týka výchovy a vzdelávania žiakov, formovania ich osobnostného a najmä občianskeho profilu. Učítelia by mali využívať hodnotovú orientáciu žiakov pri tvorbe obsahu učiva, ale aj pri realizácii vyučovacieho procesu. Poznanie hodnotovej orientácie žiakov umožňuje presnejšie stanoviť výchovné ciele a obsah, ktoré si majú osvojiť v priebehu vzdelávania.

Hodnoty sú aj súčasťou spoločenského vedomia. Podľa obsahu ich delíme na *estetické, etické* a pod. Hodnoty odrážajú kultúru spoločnosti.

Záujem je špecifické zameranie osobnosti, sústredená pozornosť na určitú vec, alebo činnosť (Brožík 2000). Záujmy sú aktívne motivačným činiteľom na zameranie ľudskej činnosti, podporujú jej rozvoj, vedú k zdokonaľovaniu vedomostí a zručností, prinášajú uspokojenie a isté uvoľnenie pre aktívny odpočinok a zábavu.

V edukačnom procese základnej školy sa uplatňujú záujmy spojené s aktivitami rôzneho zamerania. Záujmy sú charakteristické svojou šírkou, hĺbkou, stálosťou a intenzitou. Záujmy sa utvárajú a rozvíjajú v priebehu celého životného cyklu a odzrkadľujú sa u jednotlivca jeho postojom k práci, k životu a životnému štýlu. U žiakov je to postoj k vzdelávaniu.

Postoj je sklon ustáleným spôsobom reagovať na predmety, situácie, osoby a na seba samého (Kolektív autorov 2000). Postoje sú súčasťou každej osobnosti, súvisia so sklonmi a záujmami osobnosti, predurčujú poznanie, chápanie, myslenie a cítenie, vedomosti. Postoje sa získavajú v priebehu života najmä vzdelávaním a tiež sociálnymi vplyvmi, ako je verejná mienka, rodina, sociálne kontakty. Postoje sú relatívne trvalé a obsahujú citovú a aktivizujúcu zložku poznávania. Podľa rôznych kritérií delíme postoje na citové, poznávacie, kladné, záporné, slovné, mimoslovné, skryté, zjavné, silné, slabé, vedomé, nevedomé, individuálne, skupinové, stále a premenlivé.

Z hľadiska vlasteneckej výchovy tieto predpokladajú, že žiak by mal získať povedomie vlastnej kultúrnej identity a kultúrno-historické povedomie. Mal by aplikovať kultúru a kultúrnosť nielen v škole, ale aj vo svojom voľnom čase a vo svojom okolí. Mal by si uvedomiť hodnoty kultúry vo svojom živote.

Žiak by mal byť osobnosťou s vlastnou identitou a hodnotovou orientáciou, v ktorej úcta k človeku a k prírode, spolupráca, prosociálnosť a národné hodnoty zaujímajú významné miesto. Primerane veku by si mal vytvárať vlastné názory a postoje a uplatňovať kritické myslenie k súčasnej kultúrnej ponuke a k médiám.

V závislosti od postojov, hodnotových predstáv a názorov si žiak vytvára určité zameranie záujmov a konania. Tak vzniká jeho **hodnotová orientácia a hodnotový systém**. Vlastný hodnotový systém predstavuje u žiaka vzájomné usporiadanie, štruktúru uznávaných a želaných hodnôt. V tejto súvislosti možno hovoriť o hierarchii hodnôt. Ak poznáme hodnotový systém žiaka, získame nielen obraz o jeho osobnosti, ale vieme prognózovať aj jeho správanie.

Vlastenecká výchova je súčasne kultúrnou výchovou. Zaoberá sa kultúrou a vychováva ku kultúrnosti. Tieto ciele v súčasnej štruktúre pedagogických aktivít plnia najkomplexnejšie umelecké učebné predmety, pretože sa zaoberajú prácou s umením a pre realizáciu cieľov využívajú rôznorodé kultúrne artefakty. Prostredníctvom nej sa nám ponúka aj systém možností, prostriedkov a cieľov výchovy k občianstvu.

Dominantným cieľom vlasteneckej výchovy zameranej na žiaka je poznávanie samého seba, vlastnej kultúry a pochopenie, že vlastná kultúra je výsledkom stretu mnohých kultúrnych vplyvov.

Literatúra

- Bahmueller F., 1991, *A Framerwork for Civic Education*. Calabas: CIVITAS, Center for Civic Education.
- Banks J., Banks C., 1989, *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston: Allyn& Bacon. In: Mistrík E., 1999, *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: IRIS.
- Brožík V. 2000, *Hodnotové orientácie*. Nitra: UKF FF.
- Kadlečíková J., Gallová-Kriglerová E, 2009, *Kultúrna rozmanitosť a jej vnímanie žiakmi základných škôl na Slovensku*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation.
- Kolektív autorov, 2000, *Výchova a vzdelávanie dospelých – andragogika*. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava: SPN.
- Kolektív autorov, 2006, *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove.
- Lynch J., 1989, *Multicultural education in a global society*. London: The Falmer Press. In.: Mistrík E., 1999, *Kultúra a multukultúrna výchova*. Bratislava: IRIS.
- Mistrík E., 1999, *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: IRIS.
- Mistrík E., 2008. *Multikultúrna výchova v škole*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti OPEN SOCIETY FOUNDATION.
- Nieto S. 1996. *Affirming Diversity: The sociolpolitical Contest of Multicultural Education*. New York: Longman. In: Mistrík E., 1999, *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: IRIS.
- Strmeňová D., 2001, *Multikultúrna výchova v školskom systéme základnej školy*. In: *Hudobno-pedagogické interpretácie 6*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF.

Autorzy

Bonna Beata dr – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Katedra Pedagogiki Muzyki.

E-mail: beata@bonna.pl

Marianna Kološtová PaedDr., PhD. – Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Wydział Pedagogiki, Katedra Kultury Muzycznej.

E-mail: mariana.kolostova@umb.sk

Micháľková Dagmar Doc. PhD., CSc. – Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Wydział Pedagogiki, Katedra Kultury Muzycznej.

E-mail: michalekmiky@gmail.com

Michalski Andrzej dr hab. – Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku, Wydział Dyrygentury Chóralnej, Muzyki Kościelnej, Edukacji Artystycznej, Rytmiki i Jazzu, Katedra Pedagogiki Muzyki.

E-mail: cappella@onet.pl

Strmeňová Dagmar PaedDr., PhD. – Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Wydział Pedagogiki, Katedra Kultury Muzycznej.

E-mail: dagmar.strmenova@umb.sk

Szubertowska Elżbieta dr hab. – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Wydział Edukacji Muzycznej, Katedra Teorii Muzyki.

E-mail: e.szubertowska@op.pl

Trzos Paweł dr – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Katedra Pedagogiki Muzyki.

E-mail: paweltrzos@poczta.onet.pl

Winnicka Marlena dr – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Wydział Edukacji Muzycznej, Katedra Teorii Muzyki.

E-mail: cirilla4@wp.pl

