

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.49>

Mirosław KISIEL

<http://orcid.org/0000-0003-2002-0116>

dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach

e-mail: miroslaw.kisiel@us.edu.pl

Kompetencje muzyczne nauczyciela nauczania początkowego wyzwaniem współczesnej edukacji

Słowa kluczowe: kompetencje muzyczne, nauczyciel, edukacja wczesnoszkolna.

Wprowadzenie

Zachodzące przemiany społeczne wpływają na różne aspekty ludzkiej codzienności, w tym na wychowanie i edukację. Odzwierciedleniem przeistoczeń na gruncie wczesnej edukacji stał się nowy kształt podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, implikujący ewolucję pozycji muzyki w hierarchii treści programowych. Utrudnienia w tym zakresie odnotowano w dostępie do specjalistów muzyki w placówkach publicznych na pierwszym poziomie kształcenia oraz modyfikacji form przygotowania muzycznego przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Stosowane obecnie powszechne rozwiązania systemowe domagają się weryfikacji i modyfikacji, co z kolei uzasadnia podejmowanie naukowych dociekań w zakresie nabywania kompetencji muzycznych przez nauczycieli nauczania początkowego. Głównym celem niniejszej pracy stała się konfrontacja postulowanego wizerunku nauczyciela – animatora muzyki w klasach początkowych, z rzeczywistym spojrzeniem na kompetencje muzyczne współczesnego pedagoga wczesnoszkolnego.

Edukacja muzyczna na pierwszym etapie powszechnego kształcenia ogólnego

Podstawowym celem realizacyjnym edukacji muzycznej w szkolnictwie powszechnym jest poznawanie języka muzyki, wychodząc od praktyki działaniowej i ekspresji, a zmierzając do uzyskania niezbędnego minimum wiedzy z zakresu kultury muzycznej. Warunkiem powodzenia tego typu procesu jest dyfuzja wielorakich aktywności muzycznych, stanowiących impuls dla kreatywności i naturalnej spontaniczności ucznia¹.

Spojrzenie na muzyczny rozwój dziecka z perspektywy psychologii muzycznej reprezentowanej przez Johna A. Slobody² skutkuje uwzględnieniem interakcji środowiska, aktywności własnej i genetyki w procesie przyswajania muzycznych umiejętności oraz zakotwiczeniem rozwoju muzycznego w schemacie stadialnym. Proponowany podział rozwoju muzycznego młodego człowieka uwzględnia enkulturację i adekwatny trening. Pierwszy okres wzrastania (do około 10 roku życia) wyróżnia brak samoświadomości rozwoju muzycznych umiejętności, ich nabywanie odbywa się na zasadzie połączenia genetycznego wyposażenia i wpływów środowiska (najczęściej domowego) i jest on charakterystyczny dla kultury, w której dziecko dorasta. Skutkuje to procesem przechodzenia przez względnie stałe etapy, związane z rozwojem systemu poznawczego i uczenia się przez doświadczenia. W wyjaśnianiu rozwoju muzycznego od 5 do 10 roku życia J. Sloboda odwołuje się do stadiów wyznaczonych przez Jeana Piageta³ i zasadniczej zmiany w obszarze myślenia na tym etapie rozwoju (przejście do fazy operacji konkretnych). J. Piaget uważa, że dzieci około 8–10 roku życia są zdolne do postrzegania i zapamiętania niezmiennych cech wzorców, różniących się pod innymi względami, co wiąże się z umiejętnością kształtowania oceny i wychodzenia poza dostępne percepcji właściwości. Za główny trend w rozwoju muzycznym dziecka w tym wieku J. Sloboda uznaje refleksyjną świadomość struktur i wzorców charakteryzujących muzykę (stopniowo coraz trudniejszych jej aspektów). Andrzej Pytlak wskazuje, że w fazie wczesnej edukacji (w klasach I–III) charakterystyczne staje się rozwijanie u dziecka aktywności i motywacji do zajmowania się muzyką oraz ugruntowanie w jego świadomości podstawowych pojęć muzycznych. Stąd wśród wymagań jakie stawiane są nauczycielom-wychowawcom wczesnej edukacji na pierwszym planie znalazły się ich zdolności motywacyjne wchodzące w skład umiejętności pedagogicznych⁴.

¹ M. Kołodziejski, M. Kisiel, *Music education in the light of the contemporary educational transformations in Poland*, [w:] *Music Science Today*, ed. E. Daugulis, Daugavpils, 2018, s. 161–167.

² J.A. Sloboda, *The Musical Mind. The cognitive psychology of music*, Oxford 1985, s. 198.

³ J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa 2006.

⁴ A. Pytlak, *Muzyka a wychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 395–396.

Romualda Ławrowska i Wiesława A. Sacher twierdzą, że wczesna edukacja muzyczna jest jednym z niezbędnych obszarów strategii kształcenia zintegrowanego o znaczeniu ogólnorozwojowym. Autorki podkreślają, że świadome oddziaływanie nauczyciela-wychowawcy tworzące sytuacje dla swobodnej ekspresji muzycznej i świadomie kierującego aktywnością muzyczną dziecka w wieku do dziesiątego roku życia decyduje o uzyskanym przez niego poziomie zdolności muzycznych⁵.

Środowisko najbliższe dziecku posiada istotną wartość oddziaływania, a jego rola polega na dostarczaniu bodźców dźwiękowych w postaci muzyki i zdarzeń muzycznych, mogących mieć silny wpływ na powstawanie fascynacji tą dziedziną sztuki oraz kształtowanie pozytywnych motywacji do nauki muzyki. Najczęściej środowisko oddziałuje przez osoby, które przekazują jednostce wzorce zachowania, budzą zainteresowania i stwarzają szansę prezentacji osiągnięć muzycznych. Stąd, w tym kontekście, można mówić o stymulującej roli rodziny poprzez osobę matki i ojca, ale również pozostałych jej członków. Nie można jednak pominąć roli wychowawców działających w przedszkolu, nauczycieli w szkole, a także instruktorów w instytucjach kulturalnych⁶.

Muzyka w edukacji i wychowaniu małego dziecka stanowi ważne ogniwo procesu dydaktyczno-wychowawczego, chociaż jej miejsce na poziomie wczesnej edukacji jest odmienne oraz podyktowane potrzebami i możliwościami jednostki oraz w pewnym zakresie oczekiwaniami nauczycieli, szkoły i rodziców⁷. W literaturze funkcjonuje ogólne przekonanie, że muzyka, śpiew i taniec w edukacji wczesnoszkolnej stymulują ogólny rozwój ucznia, a jednocześnie wspierają małego człowieka w przygotowaniu do uczestnictwa w szeroko pojmowanej kulturze. Wyartykułowane przez wielu autorów (tj. Maria Przychodzińska, Ewa Lipska, Jadwiga Uchyla-Zroski, Wiesława A. Sacher, Maciej Kołodziejski, Lidia Kataryńczuk-Mania, Mirosław Kisiel, Beata Bonna, Agnieszka Weiner i inni) zadania jakie pełnią formy aktywności muzycznej mają na celu rozbudzenie trwałych zainteresowań artystycznych tą dziedziną sztuki w przyszłości. Istotna jest również ogólnorozwojowa wartość muzyki, która sprowadza się do działań aktywizujących, usprawniających zapamiętywanie, poprawiających koncentrację uwagi, trenujących wytrzymałość i zaangażowanie oraz spostrzegawczość. Uczy ona także wyrażania uczuć, ćwiczy koordynację ruchową i prawidłową postawę ciała, pobudza kreatywność i wyobraźnię, a także wpływa na zdolności komunikacyjne. Rola szkoły i odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest tutaj niezwykle istotna. W wielu przypadkach pedagodzy wczesnoszkolni pełnią funkcję jedynych edukatorów muzycznych wprowa-

⁵ R. Ławrowska, W. A. Sacher, *Wychowanie muzyczne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 408.

⁶ M. Kisiel, M. Kołodziejski, *Music playing at home – family as an environment supporting musical activity of a child*, [w:] *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, ред. А.А. Сбруєва, Суми 2018, № 1 (75), p. 23–33.

⁷ M. Kisiel, *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*, Katowice 2005, s. 22.

dzających dziecko w świat wartości artystycznych⁸. Ważna w tym procesie jest ich rola jako organizatora procesu dydaktyczno-wychowawczego, animatora muzyki oraz trenera w zakresie zdobywania umiejętności w obszarze podstawowych form aktywności muzycznej. Podejmowane przez nauczyciela działania i profesjonalizm przynosi oczekiwane rezultaty tylko wówczas, gdy postawione przed nim zadania realizowane są jako swoisty dialog muzyczny w wielowymiarowym kanale komunikacji dziecka z dorosłym⁹.

Bazowym dokumentem oświatowym, który wytycza wszelkie działania w obszarze edukacji muzycznej w klasach początkowych jest *Podstawa programowa*¹⁰. W niej treści kształcenia z zakresu edukacji muzycznej zawarte zostały w pięciu działach: osiągnięcia w zakresie słuchania muzyki (słuchanie i identyfikowanie dźwięków, reagowanie na sygnały muzyczne, odróżnianie dźwięków i głosów, słuchanie i analizowanie prostych utworów muzycznych), ekspresji muzycznej (nucenie i śpiewanie piosenek dziecięcych, tworzenie własnych melodii, dbanie o emisję głosu, wykonanie kilku zalecanych utworów w tym hymnu Polski), improwizacji ruchowej (przedstawianie ruchem treści muzycznej i pozamuzycznej, tworzenie układów muzyczno-ruchowych, nauka kroków wybranych tańców), gry na instrumentach muzycznych (umiejętność posługiwania się gestodźwiękami, szkolnymi instrumentami perkusyjnymi, tworzenie własnych zabawek dźwiękowych, eksperymentowanie i tworzenie akompaniamentu do piosenek, ruchu, zabawy, opanowanie gry na instrumencie melodycznym: dzwonkach, ksylofonie, flecie podłużnych lub flażolecie) oraz znajomości form zapisu dźwięku (poznanie różnych sposobów rejestracji dźwięku i muzyki, zapisywanie w zabawie prostych schematów rytmicznych i melodycznych, używanie do zapisu piktogramów, kolorów liczb i prostej notacji muzycznej)¹¹. Wspomniany dokument określa kierunek pracy i poszukiwania skutecznych rozwiązań w zakresie edukacji i wychowania ucznia klas I–III do muzyki i przez muzykę. Nasuwa się jednak pytanie, czy nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, pedagog z ograniczonym przygotowaniem muzycznym podoła tym oczekiwaniom i zrealizuje sprecyzowane w dokumencie zadania. W wykazie ramowych planów nauczania wzmiankowano taką możliwość¹². Problem ten jednak pozostawiono do rozstrzygnięcia dyrektorom na poziomie organizacji pracy w placówce szkolnej.

⁸ M. Kisiel, *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszy wieku szkolnym*, Katowice 2013, s. 128.

⁹ M. Kisiel, *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*, Katowice 2015, s. 9.

¹⁰ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 14. lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej dla szkoły podstawowej*, poz. 356, Dz.U., 2017, MEN Warszawa 2017.

¹¹ D. Dziamaska, M. Małyska, M. Wróblewska, J. Woźniak Janusz, *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej 2017*, <http://www.reformae-dukacji.men.gov> [dostęp: 22.07.2017].

¹² *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 28. marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*, poz. 703, Dz.U., Warszawa 2017.

Dorota Dziamska wraz z zespołem sugeruje zintegrowaną strategię działania. Edukację muzyczną, która z uwagi na swoją specyfikę doskonali percepcję słuchową, sferę emocjonalną, wrażliwość estetyczną i ekspresję twórczą, w kształceniu zintegrowanym zaleca się do realizacji jako element w codziennym porządku zajęć. W komentarzu do podstawy programowej podkreślone zostało muzykowanie, co ma znaczenie w procesie organizacji zespołu, któremu przypisano rolę wspierania motywacji do działań w środowisku klasy oraz pozytywnego wpływu na nastrój podopiecznych. Ujawniony zapis w sposób pośredni preferuje strategię, w której praca nauczyciela edukacji nauczania początkowego postrzegana jest jako głównego edukatora i animatora muzyki w środowisku oświatowym na propedeutycznym poziomie kształcenia. Zgodnie z zaakcentowaną w dokumentach oświatowych, jak również wynikającą z potrzeb rozwojowych i doświadczeń dziecka, orientacją istotne staje się zapewnienie uczniom klas młodszych kontaktu z muzyką, śpiewem i tańcem na poziomie edukacji powszechnej. Ekspozowany w przygotowaniu elementarnym i początkowym aspekt podejścia holistycznego, procesu nauczania i uczenia się w pełnym zakresie może i powinien być wspierany inicjowaną celowo i profesjonalnie aktywnością muzyczną.

Kształcenie muzyczne nauczycieli w perspektywie dotychczasowych badań

Obszarem niełatwym do zbadania są wszelkiego rodzaju kompetencje, w tym także kompetencje muzyczne, które w przypadku nauczycieli wczesnej edukacji niewątpliwie należą do pożądaných, co w połączeniu z innymi uwarunkowaniami czyni z nich niekiedy pole eksploracji dla badacza. Systemowe podejście do podjętej problematyki wymaga spełnienia postulatu komplementarności badań naukowych, a więc umiejętnego łączenia strategii zarówno ilościowych, jak i jakościowych. Na przestrzeni kilku dekad prowadzone były badania obrazujące z jednej strony osiągnięcia edukacyjne uczniów klas młodszych szkoły podstawowej, z drugiej wyznaczały poziom przygotowania nauczycieli do realizacji powierzonych zadań. Opracowane analizy ukazują pewne dysproporcje, unaoczniają zaniedbania i obszary emanujące sukcesem, stanowiąc pewnego rodzaju opis zastanej sytuacji.

Maria Cackowska już w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku zwracała uwagę na problem przygotowania nauczycieli nauczania początkowego do realizacji procesu kształcenia i wychowania. Istotne miejsce w swoich rozważaniach autorka poświęciła przedmiotom artystycznym, wskazując muzykę jako obszar potrzebny i wart docenienia w organizacji zajęć oraz upraszczający się o dobrze wykształconego nauczyciela¹³. W tym okresie zarówno

¹³ M. Cackowska, *Proces kształcenia i przygotowania do zawodu nauczycieli nauczania początkowego*, „Życie Szkoły” 1984, nr 5–6.

różnorodność form kształcenia, jak i liczba godzin przeznaczonych na nabywanie umiejętności w różnych obszarach aktywności muzycznej dla przyszłych nauczycieli były rozbudowane. Jednocześnie duże wymagania programowe, jak również szybki proces zapominania nabytych w toku kształcenia sprawności muzycznych, a także szeroki zakres oddziaływania edukacyjnego powodował zaburzenie obrazu posiadanych kompetencji.

Andrea Jaworska w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku zaprezentowała wyniki badań, relacjonując osiągnięcia uczniów klas I–III w zakresie muzyki. Celem realizowanych zadań było znalezienie odpowiedzi na pytania: *W jakim stopniu zostały opracowane przez nauczycieli i opanowane przez dzieci treści i umiejętności sugerowane przez program nauczania muzyki?; W jakim zakresie występują rozbieżności między wymaganiami programowymi a poziomem wiedzy i umiejętności uczniów? oraz W jakiej mierze obecna sytuacja kadrowa szkół sprzyja realizacji programu przedmiotu muzyka?* Osiągnięcia muzyczne uczniów badano za pomocą testów zbiorowych i zadań indywidualnych. Stwierdzono, że zadania stawiane przez program nauczania muzyki w klasach I–III w diagnozowanych warunkach pracy szkoły mogły być realizowane w znikomym zakresie. Podczas prowadzonej eksploracji odnotowano, że w przeważającej liczbie badanych klas zrealizowano niespełną połowę zadań zawartych w programie nauczania. Ich efektywną realizację uniemożliwiał głównie niewystarczający poziom przygotowania nauczycieli i niedostatek bazy dydaktycznej, niezbędnej do prawidłowego nauczania muzyki, a także słaba motywacja oraz brak zainteresowania dzieci działalnością muzyczną¹⁴. Przytoczony opis ukazuje pewne dysproporcje, jakie uwidocznione zostały między założeniami projektowymi i formalnymi (zalecenia programowe) a realizacją w praktyce edukacyjnej¹⁵.

W kolejnych latach zmieniały się programy nauczania, tworzone nowe koncepcje, gdzie do głosu dochodziły strategie kształcenia wielostronnego. Główne intencje koncepcji ukierunkowane zostały na kształcenie poprzez harmonijny rozwój zdolności poznawczych, emocjonalnych i praktycznych. Muzyka stała się jednym z obszarów sprzyjającym rozwojowi aktywności i uzdolnień oraz czynnikiem wspomagającym w procesie edukacji. W kształceniu wielostronnym wyróżniono trzy rodzaje aktywności: intelektualną (realizowaną poprzez przyswajanie i odkrywanie wiedzy), emocjonalną (przeżywanie wartości i ich wytwarzanie) oraz praktyczną (wykonywanie zadań praktyczno-twórczych)¹⁶. Nieco później w pedagogice wczesnoszkolnej zaakcentowana została strategia postulująca

¹⁴ A. Jaworska, *Osiągnięcia uczniów klas I–III w zakresie przedmiotu muzyka*, [w:] *Edukacja estetyczna w perspektywie przemian szkoły współczesnej*, red. A. Białkowski, Lubin 1997, s. 115–131.

¹⁵ M. Kisiel, *Edukacja muzyczna w świetle programów nauczania dla klas I–III szkoły podstawowej (1947–1999)*, „Nauczyciel i Szkoła” 2001, nr 3–4 (12–13), s. 83–95.

¹⁶ A. Krasiński, *Teoria kształcenia wielostronnego Wincentego Okonia w dydaktyce szkolnej i katechetycznej*, „Seminare” 2001, nr 17, s. 89–98.

integrację wiedzy poprzez łączenie treści kształcenia, metod nauczania i form pracy, nawiązująca do tzw. nauki całościowej.

Zdaniem Anny Brzezińskiej¹⁷ podstawowym zadaniem edukacji elementarnej stała się pomoc w odkryciu sensu, zrozumieniu tego, co to znaczy „być i uczyć się w szkole”. Kształcenie ogólne miało stanowić fundament wykształcenia, a zadaniem szkoły było łagodne wprowadzanie uczniów w świat wiedzy, dbając o ich harmonijny rozwój fizyczny, intelektualny, społeczny, emocjonalny i etyczny. Kształcenie w szkole podstawowej na pierwszym etapie edukacyjnym obejmuje klasy I–III, w których proces edukacyjny realizowany jest w formie kształcenia zintegrowanego¹⁸. Polega ono na łagodnym przejściu od wychowania przedszkolnego do edukacji prowadzonej w systemie szkolnym. Nauczyciel prowadzi zajęcia według ustalonego przez siebie planu, dostosowując ich czas oraz przerwy do aktywności i możliwości odbiorczych uczniów. W kształceniu tym nie wyodrębnia się przedmiotów nauczania, a oceny punktowe zastąpione są oceną opisową. Nauczanie zintegrowane realizowane jest za pomocą różnych rodzajów zajęć, które dostarczając dzieciom przeżyć i wiadomości na określony temat, pobudzają ich zainteresowania, stwarzają okazję do rozwijania sprawności, umiejętności, oraz kształtują właściwy stosunek dzieci do ludzi i przyrody. W dokumentach oświatowych pojawiły się odwołania do propagowanej strategii oraz informacje wskazujące na praktyczne rozwiązania w tej materii. Edukacja muzyczna w klasach początkowych została włączona w ten nurt, aczkolwiek można było zaobserwować próby wyłączenia jej jako osobnego przedmiotu. Jednocześnie w tym okresie pojawiły się liczne badania dotyczące określenia poziomu umiejętności muzycznych uczniów w wieku wczesnoszkolnym.

Niskie kompetencje muzyczne uczniów, słabe ich zaangażowanie w muzyczną aktywność, a także niewystarczający warsztat muzyczny nauczycieli wczesnej edukacji – to główne wnioski raportu przygotowanego przez Annę Walugę i Agnieszkę Weiner¹⁹. Autorki ustaliły, że obowiązkowa edukacja muzyczna nie przełożyła się automatycznie na poziom osiągnięć uczniów w tym zakresie. Badani nauczyciele pomimo pokonywania różnego typu trudności związanych z realizacją edukacji muzycznej nie widzieli potrzeby zmian, nie dostrzegali potrzeby aby w wykonaniu tych zadań zastąpił ich specjalista – nauczyciel muzyki. Ogólnopolskie badania kompetencji muzycznych absolwentów pierwszego etapu edukacyjnego dostarczyły wyników, które według badaczek powinny stać się inspiracją do deliberacji nad stanem teraźniejszym i przyszłością edukacji muzycznej w Polsce. Uzyskany materiał empiryczny odsłonił przede wszystkim słabe strony wczesnoszkolnej edukacji muzycznej.

¹⁷ A. Brzezińska, *Misja edukacji elementarnej*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 2 (95), s. 6.

¹⁸ A. Tatara, *Edukacja wczesnoszkolna wokół problemów i nowych rozwiązań*, „Edukacja Elementarna” 2015, nr 3 (37), s. 11–27.

¹⁹ A. Waluga, *Kompetencje muzyczne absolwentów pierwszego etapu edukacyjnego podstawowych szkół ogólnokształcących i ich wybrane determinanty. Raport z badań*, Warszawa 2016.

W tym miejscu nasuwa się refleksja wynikająca z analizy zaprezentowanych raportów badawczych. W oparciu o uzyskane dane stwierdzono, że poziom kompetencji muzycznych uczniów klas początkowych stale obniża się, a kolejne eksploracje dokumentują ciągły regres. Uwarunkowania takiego stanu rzeczy mogą być różne. W przypadku dziecka mogły być związane z poziomem własnych predyspozycji muzycznych, doświadczeń wyniesionych z domu rodzinnego oraz wcześniejszymi kontaktami w trakcie wychowania muzycznego w żłobku i przedszkolu. Drugim obszarem była ewaluacja treści programowych wychowania muzycznego od żłobka, przez przedszkole, aż do klas I–III szkoły podstawowej. Analizując dokumenty bazowe oraz przyglądając się organizacji zajęć, należy podkreślić pewne niekonsekwencje. Na poziomie opieki żłobkowej, wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej następuje zbyt intensywny przeskok jeżeli chodzi o realizację form aktywności muzycznej, jak i stopniowania trudności przyswajanego materiału dźwiękowego oraz uzyskiwania sprawności w zakresie precyzji wykonania²⁰. Powszechną edukację muzyczną skierowano do wszystkich dzieci bez względu na ich poziom umuzykalnienia czy predyspozycji muzycznych, nie uwzględniając ich uzdolnień muzykalności. Warto podkreślić odmiennność prowadzonych działań w edukacji o profilu ogólnokształcącym od tych, które realizowane są na niwie artystycznej (tj. w ośrodkach kultury, ogniskach muzycznych czy szkołach muzycznych). Można wnioskować, że dlatego w przedszkolu i klasach młodszych szkoły podstawowej tylko niewielki odsetek dzieci ujawnia zapał do systematycznego treningu muzycznego w grze na instrumencie melodycznym, potrafi pochwalić się czystością intonacyjną w śpiewie czy też precyzją i estetyką ruchu w tańcu. Natomiast znaczna część wychowanków preferuje doświadczanie muzyki w zabawie i rozrywce, by dobrze poczuć się w grupie rówieśniczej, uwolnić emocje i doznać mocnych wrażeń i wzruszeń. Stąd wielu pedagogów poszukuje metod atrakcyjnych i przyjaznych dziecku (tj. aktywne słuchanie muzyki Batii Strauss, pedagogika zabawy „Klanza”, kolorowe nuty i dźwięki „Chrome-notes”, tęczowa muzyka, płasy i tańce ruchowe itp.). W tych metodach precyzja wykonania i pokonywanie trudności są na planie dalszym. Pierwszoplanowe stają się natomiast: dobra zabawa, spotkanie z rówieśnikami, dzielenie się radością, uwolnienie nagromadzonej energii, rozluźnienie napiętej sytuacji, doświadczenie przyjemności, stworzenie niezapomnianego klimatu oraz radosne podróżowanie po różnych zakątkach świata i pogłębianie wiedzy o kulturze własnego i innych narodów.

W tak zarysowanym pejzażu potrzeb, możliwości i osiągnięć ucznia w młodszym wieku szkolnym wpisuje się postać nauczyciela jako animatora i edukatora działań muzycznych w klasach początkowych. Ukazujące się na przełomie wieku publikacje były opracowaniami eksponującymi ewaluację wspomnianych kompetencji nauczycieli wczesnej edukacji. Autorzy prezentując wyniki prowa-

²⁰ M. Radwańska, O. Wysłowska, *Muzyka w żłobku – refleksja nad praktyką*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016, nr 2 (33), s. 204–219.

dzonych eksploracji niejednokrotnie konfrontowali ze sobą tzw. model normatywny z postulowanym, co samo w sobie sugerowało istnienie pomiędzy nimi rozbieżności²¹. Widoczne stało się także przekonanie niektórych autorów o powszechności niezadowalającego przygotowania muzycznego nauczycieli-edukatorów małych dzieci. Romualda Ławrowska zauważyła, że nieprawidłowości w tym względzie, jako skutek słabego przygotowania kadry pedagogicznej w toku jej kształcenia, dotyczyły znacznej części badanych placówek szkolnych²². Podobne stanowisko reprezentowali: Wiesława A. Sacher²³, Andrzej Wilk, Lucyna Matuszak i Barbara Nowak²⁴.

Problematyką efektywności kształcenia muzycznego studentów na kierunkach pedagogicznych specjalność nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne w wyższych szkołach pedagogicznych i uniwersytetach oraz kompetencjami muzyczno-pedagogicznymi studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w latach 1992–1999²⁵ zajął się także Andrzej Wilk. Adekwatnością przygotowania muzycznego studentów i nauczycieli do założeń modelowych kształcenia muzycznego dzieci w wieku wczesnoszkolnym zajęła się Agnieszka Weiner²⁶. Małgorzata Suświłło przeprowadziła sondowanie opinii w zakresie przygotowania nauczycieli wczesnej edukacji do prowadzenia muzyki w szkole. Autorka ukazała niską samoocenę respondentów w tym zakresie i dużą niepewność w realizacji powierzonych im zadań²⁷. Anna Pękala w swoim sprawozdaniu z przeprowadzonych badań stwierdziła, że nauczycielki nauczania początkowego знаły i dostrzegały rolę edukacji muzycznej w pracy z uczniami klas młodszych²⁸. Widziały też braki, jakie występują w ich kompetencjach w tym obszarze. Starły się jednak w miarę możliwości rekompensować je poprzez uczestnictwo w różnych formach doskonalenia zawodowego. Ujawniły również świadomość, że między innymi od ich kompetencji muzycznych zależy poziom kultury muzycznej wychowanków. Stąd motywacje do podjęcia samokształcenia i różnych form doskonalenia zawodowego, wśród

²¹ M. Mikolon, *Model nauczyciela wychowania muzycznego*, [w:] *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, red. M. Mikolon, M. Suświłło, Olsztyn 1999.

²² R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Kraków 2003, s. 67.

²³ W. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Kraków 1997, s. 19–21.

²⁴ B. Bonna, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2006, s. 65.

²⁵ A. Wilk, *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992–1999*, Kraków 2004, s. 9.

²⁶ A. Weiner, *Kompetencje muzyczne nauczycieli klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2006, nr 4, s. 5–11.

²⁷ M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn 2001, s. 229–241.

²⁸ A. Pękala, *Przygotowanie nauczycieli do prowadzenia zajęć muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej – raport z badań*, „Edukacja Elementarna” 2014, nr 1 (31), s. 97.

których wymienili: zabawy ruchowe przy muzyce; rytm, muzyka, taniec; tańce integracyjne, kursy choreografii tańca współczesnego i tańców narodowych; zajęcia metodą Carla Orffa, Batii Strauss oraz warsztaty wykorzystujące muzykę relaksacyjną w pracy z uczniem nieśmiałym i nadpobudliwym. Natomiast w swoich badaniach Kamila Migdał-Najman i Krzysztof Najman, analizując poziom wczesnoszkolnego kształcenia muzycznego, wskazali zaskakujący wynik, który pokazał, że brak dodatkowego wykształcenia muzycznego nauczyciela nie wpływa na rezultaty nauczania muzyki. Autorzy nie odnotowali znaczącej różnicy między wynikami uczniów nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami muzycznymi, a tymi, którzy nie posiadali takich kwalifikacji. Oznaczało to, że prawdopodobnie istnieją inne czynniki, które determinują monitorowany niski poziom kompetencji muzycznych dzieci²⁹. Uwagę skierowano na warunki środowiska rodzinnego dziecka, jak również utrwalającą się postawę odbiorcy, słuchacza, w której dominuje postawa bierna.

Zaprezentowane relacje z badań na przestrzeni wielu lat i dekad ukazały zaniedbania jakie występują względem wczesnej edukacji muzycznej. Odnotowane niedoskonałości w przygotowaniu nauczycieli nauczania początkowego dotyczą zwłaszcza kreowania aktywności własnej w obszarze gry na instrumencie akompaniującym, poprawnego śpiewu (czystego intonacyjnie) oraz stwarzania sytuacji dydaktycznych bogatych w różne formy ekspresji muzycznej. Jednocześnie przeprowadzona ocena podręczników zintegrowanych dla uczniów klas I–III pod kątem propozycji z zakresu edukacji muzycznej budzi wiele zastrzeżeń. Pedagodzy nadużywają w swojej pracy zawodowej przygotowane przez wydawnictwa pomoce dźwiękowe, które wykorzystują bez głębszej refleksji nad ich znaczeniem, doborem, miejscem prezentacji oraz rolą w inspirowaniu młodych do doświadczania muzyki, używając nagrań jako zastępnika aktywności własnej. Środowiska artystyczne negatywnie oceniają proces umuzykalnienia uczniów, obwiniając nauczycieli wczesnej edukacji o prowadzenie zajęć z muzyki na niskim poziomie, jednocześnie niepochwlebnie oceniając kompetencje muzyczne najmłodszego pokolenia. Niewydolność uczelni wyższych w zakresie przygotowania muzycznego pedagogów wczesnoszkolnych, jak również zbytne obciążenie nauczycieli zadaniami organizacyjnymi, wychowawczymi, diagnostycznymi, korekcyjno-terapeutycznymi stawia pod znakiem zapytania możliwość pełnienia przez nich roli głównego edukatora muzycznego na pierwszym poziomie kształcenia.

Zakończenie

Dokonujące się liczne i gwałtowne zmiany, zachodzące zarówno w rzeczywistości edukacyjnej, jak i w szeroko pojmowanej kulturze oraz życiu

²⁹ K. Migdał-Najman, K. Najman, *Analiza poziomu wczesnoszkolnego kształcenia muzycznego w Polsce*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 469, Wrocław 2017, s. 119–130.

rodzinnym, implikują konieczność prowadzenia licznych naukowych penetracji. Zauważalna jest także potrzeba prowadzenia eksploracji systemowych opartych na rzetelnej diagnozie obecnego stanu umuzykalnienia polskiego społeczeństwa, w celu wypracowania ogólnopolskiej koncepcji wychowania muzycznego. Określenie w miarę aktualnego stanu wiedzy, umiejętności, podstawowych zdolności muzycznych oraz istotnych dla podtrzymania już nabytych kompetencji muzycznych, osobistych postaw czynnych zawodowo nauczycieli wczesnej edukacji wydaje się być wartościowym poznawczo tematem, o dużym wymiarze praktycznym. Dotychczasowe wyniki badań nie napawają entuzjazmem i spychają pedagogów wczesnej edukacji do roli wychowawców, którzy muzykę i jej formy aktywności realizują okazjonalnie na poziomie zabawy i rekreacji, wspierając się przy tym gotowymi rozwiązaniami metodycznymi i muzycznymi (głównie nagrania płytowe CD i rejestracje MP3). Edukacja muzyczna uczniów klas początkowych szkoły podstawowej od dłuższego czasu upomina się o zainteresowanie nauczycieli muzyki, którzy własną postawą muzyczną, umiejętnościami artystycznymi oraz wypracowaną strategią dydaktyczno-wychowawczą będą istotnie angażować się w proces umuzykalnienia młodego pokolenia. Jednocześnie swoim podejściem zawodowym wyznaczają sobie za cel umiejętne zaciekawienie dzieci wywodzących się z różnych środowisk rodzinnych o odmiennych doświadczeniach muzycznych. Rozbudowane i dobrze funkcjonujące szkolnictwo muzyczne oraz dynamiczne ośrodki kulturalno-oświatowe skupiające jednostki uzdolnione, a także instytucje artystyczne mogą i powinny wspierać edukację powszechną w idei wychowania do muzyki i przez muzykę.

Bibliografia

- Bonna B., *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006.
- Brzezińska A., *Misja edukacji elementarnej*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 2 (95).
- Cackowska M., *Proces kształcenia i przygotowania do zawodu nauczycieli nauczania początkowego*, „Życie Szkoły” 1984.
- Jaworska A., *Osiągnięcia uczniów klas I–III w zakresie przedmiotu muzyka*, [w:] *Edukacja estetyczna w perspektywie przemian szkoły współczesnej*, red. A. Białkowski, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lubin 1997.
- Kisiel M., *Edukacja muzyczna w świetle programów nauczania dla klas I–III szkoły podstawowej (1947–1999)*, „Nauczyciel i Szkoła” 2001, nr 3–4 (12–13).
- Kisiel M., *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.
- Kisiel M., Kołodziejwski M., *Music playing at home – family as an environment supporting musical activity of a child*, [w:] *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, ред. А.А. Сбруєва, Суми 2018, № 1 (75)

- [Pedagogični nauky: teorija, inovacijni tehnoloģiji, red. A.A. Sbrueva, Sumy 2018, No 1 (75)].
- Kisiel M., *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.
- Kisiel M., *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
- Kołodziejwski M., Kisiel M., *Music education in the light of the contemporary educational transformations in Poland*, [w:] *Music Science Today*, ed. E. Daugulis, Daugavpils 2018.
- Kraśiński A., *Teoria kształcenia wielostronnego Wincentego Okonia w dydaktyce szkolnej i katechetycznej*, „Seminare” 2001, nr 17.
- Ławrowska R., Sacher W. A., *Wychowanie muzyczne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, red. T. Pilch, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- Ławrowska R., *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003.
- Migdał-Najman K., Najman K., *Analiza poziomu wczesnoszkolnego kształcenia muzycznego w Polsce*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” nr 469, Wrocław 2017,.
- Mikolon M., *Model nauczyciela wychowania muzycznego*, [w:] *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, red. M. Mikolon, M. Suświłło, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1999.
- Pękała A., *Przygotowanie nauczycieli do prowadzenia zajęć muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej – raport z badań*, „Edukacja Elementarna” 2014, nr 1 (31).
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa 2006.
- Pytlak A., *Muzyka a wychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.
- Radwańska M., Wysłowska O., *Muzyka w żłobku – refleksja nad praktyką*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016, nr 2 (33).
- Sacher W., *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Wyd. Fundacja Innowacja, Kraków 1997.
- Sloboda J. A., *The Musical Mind. The cognitive psychology of music*, Oxford University Press, Oxford 1985.
- Suświłło M., *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001.
- Tatara A., *Edukacja wczesnoszkolna wokół problemów i nowych rozwiązań*, „Edukacja Elementarna” 2015, nr 3 (37).
- Waluga A., *Kompetencje muzyczne absolwentów pierwszego etapu edukacyjnego podstawowych szkół ogólnokształcących i ich wybrane determinanty. Raport z badań*, Instytut Muzyki i Tańca w Warszawie, Warszawa 2016.

Wilk A., *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992–1999*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie, Kraków 2004.

The musical competence of an early years teacher the challenge a modern education

Summary

The paper presents theoretical considerations showing the figure of an elementary education teacher, who performs didactic and educational functions in accordance with the expectations determined by the theory and practice of a musical education. The outlined picture was confronted with a real insight into the musical competence of the contemporary early school educator.

Keywords: musical competence, teacher, early school education.