

Romualda Ławrowska

Kształtowanie kompetencji zawodowych studentów kierunków pedagogicznych poprzez aktywność muzyczną

Wartości w muzyce 2, 197-211

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Romualda Ławrowska

Akademia Pedagogiczna
Kraków

Kształtowanie kompetencji zawodowych studentów kierunków pedagogicznych poprzez aktywność muzyczną

Aktualna sytuacja wychowania muzycznego w zarysie

W rozwoju jednostki dzieciństwo do 10. roku życia to okres szczególnie ważny dla formowania się osobowości, zainteresowań, postaw, motywacji, rozwoju wielorakich inteligencji, a co równie doniosłe — dla rozwoju fizycznego i umysłowego człowieka. Nabywanie wiedzy i operowanie nią w życiu wymaga najpierw zbudowania potencjału do uczenia się, rozwinięcia zadatków, zdolności, umiejętności. Akulturacja w sposób naturalny i na ogół spontaniczny dokonująca się w domu rodzinnym ma swe kontinuum w świadomej działalności przedszkola i szkoły podstawowej. To złożone i trudne zadanie powierza się nauczycielom — wykwalifikowanym absolwentom studiów pedagogicznych dwuspecjalnościowych pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna I lub II stopnia.

W toku studiów studenci powinni oprócz teorii psychologiczno-pedagogicznej zdobyć wiedzę i umiejętności metodyczno-przedmiotowe do realizacji kilku obszarów edukacji zintegrowanej w przedszkolu i w klasach I—III w szkole, w tym do: edukacji językowej, matematycznej, przyrodniczej, muzycznej i plastycznej, do wychowania fizycznego i technicznego. Toteż ich kompetencje muszą być wielorakie i doskonale ukształtowane poprzez nabywanie wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych.

W ostatnich latach wymóg stosowania metod całościowych w nauczaniu doprowadził do zdominowania planów studiów przez przedmioty teoretyczne oraz takie jak: edukacja zintegrowana w przedszkolu, edukacja zintegrowana w klasach I—III, kosztem zmniejszenia liczby godzin na metodyki przedmiotowe, między innymi na edukację muzyczną i edukację plastyczną. Czas przeznaczony

na te dziedziny jest niewystarczający dla ukształtowania kompetencji kierunkowych. Redukuje się też bardzo przydatne praktyki przedmiotowe, prowadzone dotąd pod okiem wybitnych metodyków¹.

Obszar edukacji muzycznej w przedszkolu i w klasach I—III powinien być łatwy dla dziecka/ucznia, ale jest złożony i trudny dla nauczyciela muzyki. Często staje się nieosiągalny dla nauczyciela edukacji zintegrowanej. Wynika to z jego niskiej samooceny umiejętności muzycznych — instrumentalnych, głosowych, nieznamomości zapisu nutowego. Jednak, paradoksalnie, to właśnie nauczyciel edukacji zintegrowanej w klasach I—III najczęściej staje się jedynym nauczycielem muzyki dziecka w tym wieku. Od lat pokutuje tu pewne niedopowiedzenie i „przymykanie oczu” na negatywne zjawiska i fakty.

Kompetencje muzyczno-metodyczne są kształtowane w Polsce w dwu typach uczelni: u studentów kierunków edukacja artystyczna przez sztukę muzyczną w uczelniach muzycznych (około 3000 godzin) i uniwersytetach lub na studiach pedagogicznych na połączonych najczęściej specjalnościach pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna wydziałów pedagogicznych uczelni wyższych na poziomie licencjackim i magisterskim podczas 45 do 120 godzin (średnio). Ta kolosalna różnica zwiększa się, gdy uwzględnimy fakt, że studenci specjalności edukacja przez sztukę muzyczną w uczelniach artystycznych mają już za sobą dwa poziomy kształcenia muzycznego, zaś wcześniejsze przygotowanie muzyczne aktualnych roczników studentów studiów dziennych nauczycielskich jest bliskie zeru. Po reformie oświatowej bowiem przedmiot muzyka w szkole podstawowej w klasach I—III przestał istnieć, jako przedmiot wydzielony muzyka istnieje w klasach IV—VI. Aktualnie podczas doboru na studia w wielu uczelniach nie sprawdza się nawet podstawowych zdolności muzycznych. Wyjątek na studiach pedagogicznych stanowią nieliczni absolwenci szkół muzycznych I lub II stopnia. Równocześnie niewielu absolwentów akademii muzycznych trafia do pracy w szkole ogólnokształcącej².

Zadać sobie trzeba pytanie, czy obecnie nauczyciel edukacji zintegrowanej uczy muzyki i czy można go nazwać nauczycielem edukacji muzycznej (lub tzw. obszaru edukacji muzycznej)? Skoro nie, to czy uczciwe jest pozbawianie uczniów systematycznej edukacji muzycznej? Jaka jest polityka oświatowa i wizja wykorzystania możliwości formowania poprzez sztukę podmiotowości ucznia i przygotowania do tego zadania rzeszy nauczycieli?

Wobec takiej sytuacji, wywołanej błędnymi decyzjami ministerialnymi w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, wychowanie muzyczne dzieci i młodzieży przeżywa obecnie kryzys, a nawet zapaść. To zaś skutkuje problemami wychowawczymi, obyczajowymi i spadkiem poziomu kultury muzycznej

¹ *Reforma systemu edukacji*. Warszawa 1998. Zob. *Rozporządzenie MEN z dnia 15.02.1999 w sprawie Podstawy Programowej Kształcenia Ogólnego* (Dz.U., Nr 14, poz. 129).

² *Kształcenie nauczycieli muzyki. Stan obecny i perspektywy*. Red. J. Kurcz. Kraków 1999.

oraz estetycznej, obserwuje się u młodzieży nieznamość dorobku kultury muzycznej polskiej i obcej, zanik tożsamości kulturowej. Powiększa się rozdział pomiędzy kulturą masową a sztuką muzyczną jako elementem kultury elitarnej.

Należy więc przypomnieć wartości ogólnorozwojowe i umuzykalniające zajęć muzycznych, rozumianych jako wielostronna aktywność muzyczna i nauczanie przez przeżywanie.

Wartości ogólnorozwojowe, umuzykalniające i kulturotwórcze aktywnego uprawiania muzyki

Co rozumiemy przez aktywne uprawianie muzyki? Czy oznacza to tylko żmudne ćwiczenia w grze i śpiewie dostępne tylko dla wytrwałych i wybitnie uzdolnionych? Otóż od kilkudziesięciu lat, zwłaszcza dzięki upowszechnieniu systemu C. Orffa i jego muzyki elementarnej, muzykowanie dostępne jest dla każdego bez względu na wiek i wykształcenie.

W początkowych etapach rozwoju dziecko podejmuje samodzielnie naturalną aktywność muzyczną słuchową, głosową, ruchową, najczęściej jako ekspresję emocji, bada też akustyczną stronę otaczających je zjawisk i przedmiotów, „wygrywając” na nich³. Ta naturalna aktywność jest akceptowana i wzmacniana podziwem dorosłych, toteż zawsze chętnie i radośnie jest podejmowana przez dziecko. W przedszkolu nauczyciel, wykorzystując jego naturalne zainteresowanie, organizuje różnorakie czynności związane: z mową i śpiewem, rytmem i ruchem przy muzyce, słuchaniem muzyki, gesto-dźwiękami i grą na instrumentach perkusyjnych. Zgodnie z Polską Pluralistyczną Koncepcją Powszechnego Wychowania Muzycznego w procesie edukacji muzycznej, stosowanie wielorakiej aktywności wynika z połączenia systemów wychowania muzycznego Emila Jaques-Dalcroze’a, Emila Zoltana Kodály’ego i Carla Orffa oraz wychowania przez aktywność własną między innymi Celestyna Freineta. Dotyczy to kolejnych etapów edukacji szkolnej, która powinna być kontynuowana na wszystkich etapach ontogenezy i edukacji szkolnej⁴. Współgra to z zasadą wielostronności w nauczaniu, nauczania przez przeżywanie Wincentego Okonia i Władysława Zaczyńskiego.

³ Z. Burowska, E. Głowacka: *Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki*. Kraków 1998, a także: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Red. M. Manturzevska, H. Kotarska. Warszawa 1990.

⁴ M. Przychodzińska: *Edukacja muzyczna dziś. Idee — pytania — niepokoje*. W: *Edukacja muzyczna*. Red. M. Przychodzińska. Lublin 2005.

Za najważniejsze cele i zadania edukacji muzycznej uważa się obecnie wszechstronny rozwój wychowanka, wychowanie przez sztukę. Rzeczywiście, gdy przeanalizować wszystkie formy aktywności muzycznej i czynności operacyjne dzieci, według współcześnie zalecanej metodyki, nietrudno dostrzec szeroki zakres korzyści osobistych, jakie każde dziecko powinno wynieść z procesu edukacji muzycznej. Każde dziecko, gdyż niezależnie od poziomu zdolności muzycznych działania muzyczne są dostępne i możliwe dla ucznia w zajęciach prowadzonych w atmosferze radości, w poczuciu bezpieczeństwa oraz akceptacji samej aktywności, a także akceptacji indywidualnych predyspozycji dziecka. Tworzywem gier i zabaw jest łatwa muzyka elementarna i artystyczna przede wszystkim oparta na rytmie i ruchu, co zbliża dziecko do muzyki.

Podczas muzycznej aktywności odtwórczej i twórczej: słuchowej, głosowej, ruchowej, instrumentalnej dziecko — uczestnik zabaw muzycznych — doznaje równocześnie wielu przeżyć. Są to przeżycia emocjonalno-estetyczne, przeżycie wspólnoty i integracji w grupie, poczucie odrębności i poczucie własnego ja. Emocje związane z ekspresją muzyczną wiążą się z poznawaniem własnych możliwości ciała, psychiki i umysłu. Następuje tu też natychmiastowe porównanie do możliwości głosowych, ruchowych innych członków grupy, co odgrywa rolę weryfikacyjną, aktywizującą i regulującą. Polecenia płynące z muzyki stymulują reakcje rytmiczno-ruchowe podobne u każdego członka grupy, toteż nietrudno o dostosowanie, ewentualnie wzajemne naśladowanie ruchów. Systematyczność prowadzonych zabaw i stopniowanie trudności zadań ułatwia szybkie opanowanie archetypów języka muzycznego.

Wśród niepowtarzalnych funkcji edukacji przez muzyczną aktywność wymienia się funkcję rozwojową, terapeutyczną, stymulująco-aktywizującą, zabawową, motywacyjną. Pierwszoplanowe cele kierunkowe to rozwój zainteresowań muzycznych i rozwój indywidualnych zdolności muzycznych dziecka, tak zwanej inteligencji muzycznej. Zależy on od kompetencji muzycznych i pedagogicznych nauczyciela. Wymaga od nauczyciela posiadania ukształtowanego słuchu muzycznego, wiedzy o elementach uzdolnienia muzycznego, a także umiejętności diagnozowania, rozpoznawania poziomu indywidualnych zdolności muzycznych ucznia, a następnie dobierania i stosowania odpowiednich ćwiczeń kształcących słuch. Przy czym czynnikiem warunkującym skuteczność tych ćwiczeń jest systematyczność i konsekwencja ich realizacji oraz umiejętność oceny. Bieżąca informacja zwrotna od nauczyciela o wykonaniu ćwiczenia wzmacnia postępy ucznia, pod warunkiem jednak, że nie będzie dyskwalifikowała zdolności, a jedynie wzmacniała i nagradzała jego wysiłek i aktywność.

Aktywność muzyczna przyczynia się do wzrostu funkcji poznawczych: porównywania, rozpoznawania, różnicowania, analizowania, zapamiętywania. Sprzyja rozwojowi różnych inteligencji: logiczno-matematycznej, językowej, ki-

netyczno-przestrzennej, interpersonalnej, intrapersonalnej⁵. Podczas zajęć muzyczno-ruchowo-głosowych dziecko wykonuje różne zestroje ruchów, pobudzając przepływ pomiędzy półkulami mózgu, co wpływa korzystnie na myślenie operacyjno-twórcze. Buduje się potencjał dziecka do uczenia się.

Modele postępowania dydaktycznego w edukacji muzyczno-metodycznej studentów

Wymienione uprzednio skrótowo wartości edukacji muzycznej nie mogą być przez przyszłych nauczycieli poznawane werbalnie. To właśnie **osobiste doznanie podczas zajęć ćwiczeniowo-warsztatowych i praktyk wszystkich rodzajów aktywności muzycznej i czynności operacyjnych na różnym materiale muzycznym, podczas wielu celowo dobranych ćwiczeń i zabaw, prowadzi do poznania wartości rozwojowych i kulturotwórczych edukacji muzycznej.**

Przyszły nauczyciel powinien znać przede wszystkim zasady muzyki, znać język muzyczny i podstawowy kanon literatury muzycznej, by móc rozumieć cele zabaw dla dzieci, kategorie poznawcze w muzyce.

Przygotowanie przyszłych nauczycieli do realizacji zadań obszaru wychowania muzycznego w całościowej edukacji zintegrowanej wymaga poznania w teorii i praktyce wszystkich podstawowych elementów tej dziedziny jako autonomicznego (a nie tylko zintegrowanego) przedmiotu nauczania i wychowania przez sztukę — muzykę.

Obok celów, treści i metod istotne jest poznanie przez studentów modelu postępowania dydaktycznego, co wyposaży ich w narzędzia pracy na początkowym etapie pracy. Zwłaszcza, że obecna oferta kilkudziesięciu programów ministerialnych do edukacji zintegrowanej może prowadzić do dezorientacji i niemożności wyboru na początku pracy zawodowej nauczyciela. Poza tym w wielu z nich brak jednolitej koncepcji w odniesieniu do kształcenia słuchu muzycznego, a treści muzyczne są podporządkowane tematowi ogólnemu. Integracja treści z wszystkich obszarów nauczania zagraża realizacji autonomicznych celów i treści muzycznych oraz rozwojowi muzycznemu dziecka.

W odniesieniu do pedagogiki przedszkolnej proponuje się studentom model edukacji zintegrowanej z muzyką; w tym Doroty Malko: *Metodykę wychowania muzycznego w przedszkolu*; koncepcję zastosowania metody Orffa Urszuli Smoczyńskiej-Nachtman w: *Muzyka dla dzieci*. Szczególnie przydatne w pracy ze studentami z uwagi na łatwy język i formę jest prezentowanie koncepcji Beaty

⁵ H. Gardner: *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Przeł. A. Jankowski. Poznań 2002.

Podolskiej. Koncepcja korelacji i integracji treści omówiona w książce: *Z muzyką w przedszkolu*, znajduje swą egzemplifikację w scenariuszach zajęć muzycznych w przedszkolu w: *Bawiło się lato z wiosną*. Na uwagę zasługuje odwoływanie się do doświadczeń dzieci, poszukiwanie muzyki w przyrodzie i poezji.

Jednym z proponowanych studentom modeli edukacji muzycznej w klasach I—III jest wypracowany w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie **wielo-etapowy model** postępowania dydaktycznego w szkole. Charakteryzuje się on usystematyzowaniem materiału muzycznego według stopnia trudności, spiralnym układem treści nauczania—uczenia się; wykorzystaniem materiału muzycznego odpowiednio dobranego pod względem wartości artystycznych i dydaktycznych; wykorzystaniem słowa i tekstów literackich w rozwijaniu wyobraźni muzycznej; korelacją kształcenia muzycznego z innymi przedmiotami; ograniczeniem wiadomości do podstawowych pojęć muzycznych⁶. Szczególne znaczenie przypisuje się w tym modelu systematycznemu poznawaniu zapisu i czytaniu nut głosem, przy czym wybrano do tego celu metodę relacyjną jako najłatwiejszą, co potwierdziły przeprowadzone badania⁷.

Autorzy badań założyli, że „środkiem prowadzącym do realizacji celów wychowania muzycznego jest kształcenie i **rozwijanie słuchu** do granic indywidualnych możliwości ucznia [...] za pomocą rozmaitych ćwiczeń i zadań wchodzących w zakres ustalonych form aktywności muzycznej. Ćwiczenia te polegają, z jednej strony, na obserwacji i analizie zjawisk słuchowych pod względem czasu trwania, wysokości, siły, barwy, kompleksowości, jednorodności, różnorodności brzmienia, kontrastu, podobieństwa, odmiany struktur, a z drugiej strony — na muzykowaniu, tworzeniu oraz odtwarzaniu muzyki. Służą one kształceniu i rozwijaniu słuchu wysokościowego, poczucia rytmu, słuchu harmonicznego, dynamicznego, tembrowego, pamięci muzycznej, a przede wszystkim zdolności do wyobrażeń muzycznych, stanowiących obok słuchu wysokościowego i poczucia rytmu — rdzeń muzykalności. Ćwiczeniem bezpośrednio prowadzącym do rozwinięcia tych zdolności jest **czytanie nut głosem**, aktywizujące ucznia w sposób maksymalny”⁸.

Wyniki badań pozwoliły autorom na stwierdzenie, że „Metoda solmizacji relacyjnej w nauce czytania nut głosem jest bardziej efektywna aniżeli metoda solmizacji absolutnej. Koncentracja procesu dydaktycznego wokół czytania nut głosem przy właściwej systematyzacji oraz włączenie w ten proces wszystkich rodzajów aktywności daje pozytywne rezultaty”.

⁶ Z. Burowska, J. Kurcz, A. Wilk: *Krakowska koncepcja wychowania muzycznego*. Kraków 1993.

⁷ Zob. *ibidem*, s. 13—20.

⁸ *Ibidem*.

Treści kształcenia dla początkowych etapów nauczania muzyki w szkole podstawowej klas I—III

Etap I. Kształcenie poczucia rytmu i metrum

(jednostki metodyczne — zagadnienia merytoryczne):

1. Pulsacja rytmiczna do marszu i biegu. Wartości dłuższe i krótsze.
2. Ćwierćnuta i sylaba rytmiczna **ta**.
3. Ósemka i sylaba rytmiczna **ti**.
4. Znak powtórzenia.
5. Kreska taktowa i metrum dwudzielne.
6. Podstawowe grupy rytmiczne w metrum dwudzielnym ze szczególnym uwzględnieniem mowy jako elementu muzyki (na przykład: cztery ósemki, dwie ćwierćnuty, dwie ósemki—ćwierćnuta).
7. Kanon rytmiczny. Ostinato rytmiczne.

Etap II. Kształcenie słuchu melodycznego

1. Dźwięki wyższe, niższe oraz tej samej wysokości. Pierwsza linia.
2. Wysokości **so-mi**. Fonogestyka. Dwie linie. Wzór melodyczny: **so-mi** intonowany od różnych bezwzględnych wysokości dźwięków.
3. Transpozycja wzoru **so-mi** w tonacjach durowych: C, D, H, B.
4. Wysokość **la**. Fonogestyka. Wzory melodyczne: **so-mi-so**; **so-la-so-mi** intonowane od różnych bezwzględnych wysokości dźwięków.
5. Modyfikacje wzoru: **so-la-so-mi**:
A) **mi-so-la-so**, B) **la-so-mi**, C) **la-mi-so**.
6. Transpozycja wzoru **so-la-so-mi** w tonacjach: C, D, Es, E. Trzecia linia.
7. Kanon melodyczny.

Etap III. Rytm

1. Półnuta i sylaba rytmiczna **ta-a**.
2. Pauza ćwierćnutowa i sylaba rytmiczna **sza**.

Etap IV. Melodia

1. Wysokość **do**. Fonogestyka. Wzór melodyczny: **so-la-so-mi-do** intonowany od różnych bezwzględnych wysokości dźwięków.
2. Modyfikacje wzoru: **so-la-so-mi-do**:
A) **do-mi-so-la-so**, B) **so-mi-do-do-mi-so**, C) **so-so-do**, D) **do-do-so**.
3. Transpozycja wzoru: **so-la-so-mi-do** w tonacjach: C, D, Es, E, F. Czwarta linia.
4. Wysokość **re**. Fonogestyka. Wzory melodyczne: **mi-re-do**; **so-la-so-mi-do** intonowane od różnych bezwzględnych wysokości dźwięków.
5. Modyfikacje wzoru **so-la-so-mi-re-do** w tonacjach: C, D, Es, E, F, G; wzoru **so-la-so-mi-re-do** w tonacjach: C, D, Es, E, F.

Etap V. Rytm i metrum

1. Puls rytmiczny: ćwierćnutowy i ósemkowy w metrum trójdzielnym.

2. Półnuta z kropką i sylaba rytmiczna **ta-a-a**.
3. Podstawowe grupy rytmiczne w metrum trójdzielnym ze szczególnym uwzględnieniem rytmizowanej mowy (na przykład dwie ósemki-dwie ćwierćnuty, półnuta-ćwierćnuta).

Etap VI. **Melodia**

1. Wysokość **do'** (górne). Fonogestyka. Wzory melodyczne: **so-do'**; **do-mi-so-do'** intonowane od różnych bezwzględnych wysokości dźwięków.
2. Transpozycja wzoru **do-so-mi-do'** w tonacjach: D, C. Linia dodana dolna. Klucz wiolinowy.

Etap VII. **Rytm**

1. Grupa rytmiczna, synkopa i sylaby rytmiczne **ti-ta-ti**.
2. Pauza ósemkowa i sylaba rytmiczna **es**.
3. Pauza półnutowa i sylaba rytmiczna **sza-a**.

Etap VIII. **Melodia**

1. Wysokość **fa**. Fonogestyka. Wzory melodyczne: **so-fa-mi-re-do**; **so-la-so-fa-mi-re-do**.
2. Modyfikacje wzorów melodycznych opartych na pentachordzie i hexachordzie durowym w tonacjach: C, D, E, F, G:
A) **so-fa-mi-re-do**, B) **so-la-so-fa-mi-re-do**, C) **so-so-mi-fa-so-so**,
D) **do-mi-so-so-la-so**, E) **do-mi-fa-so-so-mi-re-do**, F) **mi-so-fa-re-do-do**,
G) **mi-fa-so-mi-fa-so**, H) **re-fa-mi-re-do-do**

Etap IX. **Rytm i metrum**

1. Puls rytmiczny ćwierćnutowy i ósemkowy w metrum czterodzielnym.
2. Cała nuta i sylaba rytmiczna **ta-a-a-a**.
3. Grupy rytmiczne w metrum czterodzielnym ze szczególnym uwzględnieniem mowy (na przykład: ćwierćnuta — dwie ósemki-dwie ćwierćnuty itp.).

Etapy postępowania wiążą się z wprowadzaniem kolejno nowych treści i mogą być realizowane przez nauczyciela tak długo, aż uzna on, że może przejść do następnego etapu. Materiał ćwiczeniowy do realizacji tych etapów w klasach I—III zawarto w książce *So-mi-la. Ćwiczenia muzyczne w klasach I—III*, kontynuacją dla klas wyższych jest materiał zawarty w książce *La-ti-do*⁹.

Realizacja treści uwzględnia wszystkie formy aktywności, przewagę stanowią tu ćwiczenia słuchowo-głosowe mowne i poprzez śpiew. Wzorzec metodycznego podejścia do kolejnych treści studenci poznają z nagrań muzycznych audycji radiowych opartych na krakowskiej koncepcji. Przykładowe scenariusze zajęć¹⁰

⁹ Z. Burowska, B. Karpała, J. Kurcz, A. Wilk: *La-ti-do. Ćwiczenia muzyczne w klasach 4—8*. Warszawa 1993.

¹⁰ G. Enzinger, B. Raszke: *Dziecko w krainie muzyki. Scenariusze zajęć muzycznych w klasie 1 szkoły podstawowej*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2007, nr 4.

ilustrują zastosowanie metody problemowo-analitycznej w aktywności i czynnościach operacyjnych uczniów. Wzór zastosowania metody relacyjnej czerpią też z książki K. Stasińskiej *120 lekcji muzyki* oraz podręczników A. Walugi *Rozśpiewana klasa*.

Kształcenie elementarne i usystematyzowanie treści muzycznych, wprowadzanie kolejnych wyobrażeń i pojęć muzycznych, związanych z poszczególnymi elementami muzycznymi, studenci odnajdują też w podręczniku dla studentów: *Rytm, muzyka, taniec w edukacji*¹¹. Zawarta w nim problematyka muzyczna dotyczy elementów muzyki: rytmu, tempa, dynamiki, artykulacji, harmonii, barwy. Wiąże się z ćwiczeniami rytmicznymi i zabawami ruchowymi oraz tańcem, odnosi się zarówno do mowy, muzyki dziecięcej, jak i podstawowego kanonu muzyki artystycznej. Problematyka rytmiczna wprowadzana jest w gesto-dźwiękach, mownie, w ruchu w przestrzeni, z wykorzystaniem sylab rytmicznych, a także w śpiewie i w grze na instrumentach perkusyjnych. Układ problemowy obejmuje wszystkie zagadnienia związane z wprowadzaniem dziecka w świat muzyki. Różne formy wprowadzania zapisu nutowego dotyczą głównie rytmu.

Szczególną rolę przypisuje się chronologii czynności operacyjnych na materiale muzycznym. Można dostrzec wyraźny **model postępowania dydaktycznego: od słyszenia — odczuwania muzyki poprzez rozmaite czynności — działanie muzyczne (reakcje ruchowe, wykonanie rytmu, rozróżnianie elementów muzyki, rozpoznawanie) do wiedzy o muzyce**. Od kształtowania wyobrażeń, do wprowadzania pojęć muzycznych i zapisywania nut (operowania układanką rytmiczną). Układ treści sprzyja stosowaniu naprzemiennie zabaw pobudzających ruch i odprężających a nawet relaksacji. Uwzględniono też stopniowanie trudności i spiralny układ treści, które należy zrealizować z dziećmi w wieku 3—10 lat oraz zadania o charakterze metodyczno-muzycznym, głównie dotyczące samodzielnego projektowania ćwiczeń dla dzieci.

Dwa omówione wyżej modele cechuje systematyzacja treści według elementów muzyki; dobór materiału muzycznego do możliwości dzieci; zastosowanie metod aktywizujących; różnorodność przystępnych ćwiczeń. W obydwu modelach postępowanie dydaktyczne kończy się **zapisem i korzystaniem z zapisu**¹². Analiza materiału ćwiczeniowego pozwala na stwierdzenie, że nie ma sprzeczności pomiędzy tymi koncepcjami, a wręcz nawzajem uzupełniają się. Warto dodać, że przedstawione autorskie modele postępowania dydaktycznego zostały zweryfikowane podczas badań o charakterze eksperymentalnym.

Podobnie jest w przypadku kompleksowo przedstawionej koncepcji wczesnoszkolnej edukacji muzycznej Wiesławy A. Sacher¹³, którą poprzedziły bada-

¹¹ R. Ławrowska: *Rytm, muzyka, taniec w edukacji*. Kraków 2005 oraz Eadem: *Muzyka i ruch*. Kraków 1988, 1991.

¹² Wprowadzenie zapisu ułatwia zastosowanie *Układanki rytmicznej* R. Ławrowskiej (Kraków 2006).

¹³ W.A. Sacher: *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*. Kraków 1997.

nia naukowe¹⁴. Autorka omawia edukację muzyczną w całości kształcenia jej warunkowań związanych z kompetencjami zawodowymi nauczyciela muzyki, specjalisty pedagogiki wczesnoszkolnej i możliwościami ich zmian, kompetencję muzyczną dziecka na starcie szkolnym, prymarne elementy muzycznej kompetencji dziecka siedmioletniego w kontekście jego możliwości percepcyjnych, muzyczne działania edukacyjne, a także przedmiot edukacyjnych działań muzycznych. W koncepcji tej materiał rytmiczny i melodyczny jest podstawą działania muzycznego uczniów. W.A. Sacher pisze: „Umiejętność obcowania z muzyką wymaga permanentnych ćwiczeń, których rezultatem będzie poznanie, rozumienie i w końcu emocjonalne przeżywanie treści, jakich nośnikiem są te nieskończone różnorodne układy dźwięków”¹⁵.

Cenne jest tu omówienie **oceny postępów ucznia**, wykluczające ocenę negatywną jako hamującą aktywność muzyczną: „ocena ma dla ucznia istotną rolę w kształtowaniu motywacji szczególnie wtedy, gdy jego predyspozycje wyznaczają konieczność większego wysiłku dla osiągnięcia postępów w rozwoju muzycznym, nauczyciel [...] może wybrać wariant polegający na wyznaczaniu ocenie roli pozytywnej stymulacji służącej wspomaganie, wspieraniu wysiłków ucznia, sytuacja taka wymaga jednocześnie rezygnacji z negatywnie selekcyjnej roli oceny”¹⁶.

Model kompetencji nauczyciela muzyki w przedszkolu i w szkole

Problem kompetencji nauczyciela wychowania muzycznego (edukacji muzycznej) w przedszkolu i w klasach I—III szkoły podstawowej jest kluczowy dla tej dziedziny i był przedmiotem badań pedeutologicznych¹⁷, w tym zbiorowych projektów badawczych prowadzonych w całej Polsce, zakończonych raportami o stanie kadry nauczycieli muzyki¹⁸.

Jerzy Dyląg badał umiejętności dydaktyczne: muzyczne i metodyczne studentów specjalności nauczycielskich. Przy czym umiejętności muzyczne to: czytanie nut głosem, śpiew pieśni, gra na instrumentach muzycznych, sprawność muzyczno-ruchowa, improwizowanie wokalne, instrumentalne, ruchowe,

¹⁴ W.A. Sacher: *Czynniki warunkujące nabywanie umiejętności muzycznych uczniów klas pierwszych szkoły podstawowej*. Katowice 1996.

¹⁵ Ibidem, s. 82.

¹⁶ W.A. Sacher: *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna...*, s. 28.

¹⁷ Badania takie realizowali między innymi: Z. Burowska i A. Wilk, J. Dyląg, A. Nyderk, J. Kurcz, M. Suświłło, R. Ławrowska.

¹⁸ Raporty z badań pod redakcją A. Rakowskiego (Warszawa 1984), M. Przychodzińskiej (Warszawa 1977), J. Kurcz (Kraków 1999).

percepcja muzyki. Wśród umiejętności metodycznych J. Dyląg wymienia: znajomość teoretycznych podstaw wychowania muzycznego, znajomość programu umuzykalnienia w przedszkolu i muzyki w klasach I—III, umiejętność planowania pracy na zajęciach umuzykalniających i lekcjach muzyki, umiejętność stosowania metod, form i czynności wychowania muzycznego, umiejętność oceny wyników pracy i czynności muzycznych uczniów, umiejętność stosowania środków dydaktycznych.

Wśród metodycznych umiejętności warunkujących efektywność pracy nauczyciela wychowania muzycznego Andrzej Nyderek¹⁹ wymienia: opracowanie rozkładów materiałów, realizowanie programu przy uwzględnieniu wszystkich jego wymogów, zachowanie proporcji w realizowaniu poszczególnych form zajęć, stosowanie różnorodnych metod i form właściwych dla przedmiotu wychowania muzycznego, poprawne formułowanie tematów lekcji oraz celów, prowadzenie zajęć zgodnie z zasadami nauczania, przestrzeganie realizacji wszystkich ogniw procesu nauczania, pobudzanie i rozwijanie wrażliwości, wyobraźni, smaku estetycznego, kształtowanie umiejętności i nawyków, wykorzystywanie wiedzy w rozwiązywaniu problemów praktycznych poprzez prawidłowe dobieranie materiału muzycznego do opracowywania zagadnień teoretycznych.

Badania Andrzeja Wilka²⁰ również dotyczące kompetencji studentów specjalności pedagogika wczesnoszkolna zawierają model elementów strukturalnych ich kompetencji muzyczno-pedagogicznych. Są nimi **Nauczyciel** — odnosi się do osobowości nauczyciela i jego tak zwanej kultury intelektualnej; **Muzyka** — obejmuje swym zakresem zagadnienia podmiotowości i przedmiotowości w muzyce i muzycznej edukacji dzieci i młodzieży w szkołach, placówkach pozaszkolnych, a także w rodzinie; **Uczelnia** — oznacza funkcjonalność istniejącej w danej uczelni akademickiej strategii kształcenia w sensie jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej w dziedzinie edukacji muzycznej. Istotne jest tu badanie skuteczności wewnętrznej oraz zewnętrznej kształtowania kompetencji.

Małgorzata Suświłło²¹ przedstawia model absolwenta — nauczyciela wczesnej edukacji muzycznej, zarówno absolwenta studiów specjalności pedagogika wczesnoszkolna, jak i specjalisty muzyka, który obejmuje kompetencje intelektualne, psychologiczno-pedagogiczne, kompetencje etyczne, kompetencje muzyczne.

W badaniach diagnostycznych i eksperymentalnych prowadzonych przez autorkę tych rozważań²² w uczelniach kształcących nauczycieli przedszkoli i klas

¹⁹ A. Nyderek: *Kształcenie studentów w zakresie przedmiotu metodyka wychowania muzycznego*. Bydgoszcz 1997.

²⁰ A. Wilk: *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992—1999*. Kraków 2004.

²¹ M. Suświłło: *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Olsztyn 2001.

²² R. Ławrowska: *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*. Kraków 2003, s. 5—6.

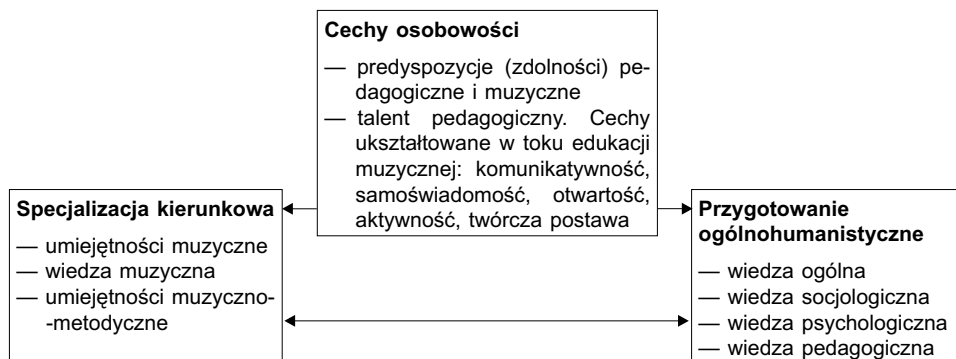
początkowych szkoły przyjęto założenie, że umiejętność organizowania procesu dydaktycznego, w tym operowania środkami kształcenia, jest nadrzędną umiejętnością metodyczną nauczyciela muzyki obok jego umiejętności i wiedzy muzycznej oraz cech osobowości. Celem było określenie prawidłowości kształcenia muzycznego i metodycznego na zajęciach muzyczno-ruchowych przy optymalnym wykorzystaniu środków i materiałów dydaktycznych oraz ustalenie związku pomiędzy metodyką stosowania środków dydaktycznych a osiąganymi wynikami w zakresie wiedzy muzycznej, umiejętności dydaktycznych i postaw promuzycznych studentów.

Obserwowane efekty 2-letniego procesu kształtowania kompetencji zawodowych obejmowały nie tylko przyrost wiedzy i umiejętności muzycznych, rytmiczno-ruchowych studentów, ale także rozwój samodzielności, twórczości, samoświadomości i podmiotowości.

Zmiennymi różnicującymi wyniki kształtowania kompetencji były **uwarunkowania systemowe** (usytuowanie kształcenia muzycznego w kształceniu kierunkowym nauczycieli nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego, system doboru na studia); **uwarunkowania rzeczowe** (dobór środków kształcenia, wyposażenie w środki i ich dostępność); **uwarunkowania wewnętrzne** (wzorce metodyczne w pracy nauczycieli akademickich).

Potwierdziło się założenie, że w uczelni kształtuje się **wzór postępowania dydaktyczno-muzycznego u przyszłych nauczycieli i wzór wyposażenia ich przyszłej pracowni i całego warsztatu dydaktycznego**.

Przyjęto też własny **trójelementowy model kompetencji zawodowych nauczyciela muzyki**. Aktywność muzyczna kształtuje u studentów dwa z tych elementów: **specjalizację kierunkową** (umiejętności muzyczne, wiedza muzyczna, umiejętności muzyczno-metodyczne) i **cechy osobowości** (komunikatywność, samoświadomość, twórcza postawa), zaś trzeci — **przygotowanie ogólnohumanistyczne** — tworzy podstawę rozumowania studentów w metodach problemowych i wszystkich dyskusjach metodycznych.



Rys. 1. Współzależność czynników kwalifikacji nauczyciela muzyki

Źródło: R. Ławrowska: *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*. Kraków 2003, s. 75.

W autorskim programie zajęć muzyczno-ruchowych innowacja polega na zastosowaniu różnych strategii i metod aktywizujących studentów, typowych dla kształcenia przyszłych nauczycieli, takich jak: strategia emocjonalna, problemowa, operacyjna, wśród metod między innymi „burza mózgów”, mikronauczanie, gry symulacyjne. Metody te związane są z intensywnym wykorzystaniem różnych środków dydaktycznych. Szczególną rolę nadano operowaniu przez studentów materiałami muzyczno-metodycznymi.

Autorka twierdzi, że strategie te przyczyniły się nie tylko do formowania kompetencji kierunkowych do nauczania muzyki, ale wpłynęły pozytywnie na całokształt zawodowych kompetencji przyszłych nauczycieli edukacji początkowej. Aktywne zajęcia muzyczne powinny być wykorzystywane do kształtowania osobowości studentów również innych specjalności nauczycielskich.

Uzyskane kompetencje studentów do prowadzenia zajęć z dziećmi w wieku 3—10 lat zależą od prawidłowości metodyki zastosowanej przez nauczyciela akademickiego i ilości zrealizowanych zajęć muzycznych oraz aktywności muzyczno-metodycznej studentów, jego znajomości metodyki stosowania środków i materiałów dydaktycznych. Wysoki poziom osiągnięć to duża sprawność rozwiązywania określonych problemów muzyczno-metodycznych, bardzo dobre umiejętności muzyczne.

Modelowe ujęcie kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów można przedstawić jako funkcję poziomu pracy nauczyciela akademickiego **N** i studenta **S**, ich cech osobowości **Os**, przygotowania humanistycznego **PH**, a także organizacji procesu dydaktycznego **Org**, doboru i stosowania odpowiednich środków dydaktycznych **Śr**, oraz zastosowanych strategii kształcenia **Str**.

$$K = f \{N, S, Os, PH, Org, \acute{S}r, Str\}$$

Stwierdzono też, że najlepsze rezultaty osiągnięto podczas 120 godzin zajęć muzyczno-ruchowych, co stanowiło 40%—50% czasu przeznaczanego na przedmioty muzyczne w planach studiów pedagogicznych. Obecnie liczba ta uległa znacznemu zredukowaniu.

Również Andrzej Wilk w wyniku badań kompetencji postuluje ustalenie minimum budżetu czasowego na kształcenie muzyczne w granicach 10%—14% ogółu godzin w planach studiów obowiązujących na wymienionych uprzednio specjalnościach, we wszystkich uczelniach publicznych i niepublicznych²³.

Należy więc mówić, z jednej strony, o modelu zakładanym — optymalnym tzw. normatywnym, z drugiej zaś — o modelach rzeczywistych. Bowiernie w praktyce istnieją bardzo różne modele kompetencji nauczycieli w ramach tych samych kwalifikacji i uprawnień. Wynikają, jak to uprzednio omówiono, z rozmaitych uwarunkowań i układów czynników formujących te kompetencje.

²³ A. Wilk: *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych...*

Dokonująca się transformacja społeczno-kulturowa oraz założenia reformy oświatowej wymagają od uczelni pedagogicznych zmian i ciągłego doskonalenia procesu wychowania muzycznego w celu przekazania nowych metod i wartości wychowawczo-rozwojowych muzyki, z którą dzieci i młodzież tak chętnie się kontaktują. Nauczyciel stojący wobec tylu przekształceń, często bezradny wobec zjawisk związanych z kolejną medio-morfozą, musi dysponować własnym systemem wartości estetycznych i etycznych, postaw i upodobań muzycznych. Potrzebna mu kompetencja kreatywna rozumiana jako transgresyjny potencjał podmiotu, gotowość do doskonalenia swoich umiejętności, weryfikowania metod i programów²⁴. **Transgresyjny potencjał podmiotu do działania** wiąże się z twórczą aktywnością podmiotu, która towarzyszy zarówno procesowi nabywania kompetencji, jak i jej wykorzystania. Domeną tych kompetencji jest szeroko rozumiana rzeczywistość społeczno-kulturowa, podkreśla się też jej generatywny charakter. Wymiar adaptacyjny tej kompetencji polega na samodzielnym przetwarzaniu przez podmiot wiedzy i zastanych wzorców działania, myślenia i zdolności do kreatywnego angażowania się w świat zjawisk społecznych, stąd tak rozumiana kompetencja przyjmuje charakter emancypacyjny. Zdolność do transgresyjnego działania wiąże się ze zdolnością do ciągłej reorganizacji struktury kompetencji, co oznacza, iż nigdy nie jest ona procesem zamkniętym²⁵.

²⁴ R. Ławrowska: *Kompetencja twórcza nauczyciela muzyki*. W: *Wspieranie dziecięcej kreatywności*. Red. B. Muchacka, J. Kurcz. Nowy Sącz 2006, s. 85—94.

²⁵ Por. A. Męczkowski: *Kompetencja*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2. Warszawa 2003, s. 493—696.

Romualda Ławrowska

Shaping professional competences of students of pedagogic faculties by means of music activity

S u m m a r y

The author of the article outlines the condition of music education in Poland, and characterizes the structure of the education of students of pedagogic faculties. She points to the goals and tasks of music education, and the role the teacher plays in these processes. Also, she presents her own models of didactic procedures and their consequences for the quality of student education. To the important elements of work with students belong the choice of music material, the use of innovative teaching methods and the ones stimulating the students to creative actions. The article finishes with a description of the competences of a music teacher working with pre-school and early-school education classes.

Romualda Ławrowska

**La formation des compétences professionnelles des étudiants en pédagogie
grâce à l'activité musicale**

R é s u m é

L'auteur esquisse une vision de la situation d'éducation musicale en Pologne et aussi caractérise les structures d'instruction des étudiants en pédagogie. Elle démontre des objectifs et des buts de l'éducation musicale et le rôle de l'enseignant dans ces processus. L'auteur présente également ses propres modèles des démarches didactiques et leurs conséquences pour la qualité d'éducation des étudiants. Elle compte parmi des éléments importants du travail avec des étudiants : le choix du matériel musical, l'application des méthodes didactiques innovatrices et activant aux actions créatives. Le texte conclut par une description des compétences d'un enseignant de musique à l'école maternelle et primaire.