

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

Katarzyna Bożena Sadowska

ORCID: 0000-0002-3150-8304

KSZTAŁCENIE PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI EDUKACJI MUZYCZNEJ DZIECKA – TRADYCJE I DYLEMATY WSPÓŁCZESNEJ PRAKTYKI

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli, edukacja muzyczna, dziecko, tradycje, dylematy.

Streszczenie: Celem opracowania jest ukazanie polskich tradycji oraz współczesnych dylematów w zakresie kształcenia muzycznego przyszłych nauczycieli dziecka.

W opracowaniu posłużono się metodą analizy źródeł, wśród których wyróżnić można: artykuły z wydawnictw ciągłych, monografie naukowe, podstawy prawne i źródła wywołane. Autorka zawarła ponadto w swojej refleksji osobiste doświadczenia wiążące się z realizowanymi w pierwszej dekadzie XXI wieku badaniami własnymi oraz ponad dwudziestoletnią praktyką zawodową w obszarze edukacji muzycznej dzieci, a także z edukacją studentów kierunków nauczycielskich w zakresie muzyki z metodyką i przedmiotów pokrewnych (realizowaną od 2002 roku do dziś). Wnioski formułowane w opracowaniu wynikają więc także z badań własnych oraz wieloletniej obserwacji, w której autorka zwracała uwagę na realizację edukacji muzycznej w przedszkolu i szkole podstawowej na etapie klas 1–3.

Wnioski z poczynionych rozważań prowadzą do przekonania, że edukacja muzyczna w kształceniu nauczycieli jest od lat 90. XX wieku konsekwentnie degradowana, co przekłada się bezpośrednio na poziom edukacji muzycznej dziecka.

Wprowadzenie

Wychowanie muzyczne ma „szczególne znaczenie w wieku młodszym, kiedy manifestowane są naturalne skłonności twórcze w różnych dziedzinach wyrazu artystycznego” (Suświłło, 2009, s. 108), jednakże edukacja muzyczna we

współczesnym żłobku, przedszkolu oraz w edukacji wczesnoszkolnej przeżywa od wielu lat znaczący kryzys, który wynika z wielu czynników, takich jak: brak rzetelnego przygotowania nauczycieli i opiekunów do realizacji aktywności muzycznych z dzieckiem na studiach nauczycielskich, brak możliwości stałego zatrudnienia w placówce absolwentów rytmiki i edukacji muzycznej kształconych na uczelniach artystycznych lub kierunkach artystycznych innych uczelni wyższych, marginalizacja edukacji muzycznej w polskim systemie opieki i edukacji dziecka, komercjalizacja kultury muzycznej oraz inne, które powiązane są z tzw. instrumentalizacją edukacji dziecka postrzeganą jako promocja alternatywnych ofert runku (nie zawsze zgodnych z zadaniami rozwojowymi, a kierowanych do rodziców i wynikających z obowiązujących trendów marketingowych).

Dziecko, dla którego formy aktywności muzycznej są naturalne, a także istotne w procesie jego integralnego rozwoju, w wyniku wyżej zasygnalizowanych zjawisk pozostaje często pozbawione szansy na obcowanie z wartościowymi wytworami kultury i nie ma możliwości przeżywania radości z własnej aktywności muzycznej, co skutkować może w przyszłym rozwoju człowieka brakiem potrzeby uczestnictwa w kulturze.

Celem opracowania jest ukazanie polskich tradycji oraz współczesnych dylematów w zakresie kształcenia muzycznego przyszłych nauczycieli dziecka.

W opracowaniu posłużono się metodą analizy źródeł, wśród których wyróżnić można: artykuły z wydawnictw ciągłych, monografie naukowe, podstawy prawne i źródła wywołane. Autorka zawarła ponadto w swojej refleksji doświadczenia własne wiążące się z ponad dwudziestoletnią praktyką zawodową w obszarze edukacji muzycznej dzieci w systemie opieki i oświaty oraz w instytucjach kultury, a także z edukacją studentów kierunków nauczycielskich w zakresie muzyki z metodyką i przedmiotów pokrewnych (realizowaną od 2002 roku do dziś). Warto nadto zaznaczyć, iż autorka, w pierwszej dekadzie XXI wieku realizowała kompleksowe badania na temat kompetencji muzycznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na terenie poznańskich placówek oświatowych (Wojciechowska, 2007a; 2007b; 2009).

Wnioski z poczynionych rozważań prowadzą do przekonania, że edukacja muzyczna w kształceniu nauczycieli jest od lat 90. XX wieku konsekwentnie degradowana, co przekłada się bezpośrednio na poziom edukacji muzycznej dziecka.

Edukacja muzyczna dziecka – zarys problemu

Każde dziecko rodzi się z zadatkami wrodzonymi uzdolnień muzycznych. Uzdolnienia te mogą być prawie definitywnie ukształtowane lub zmarnowane jeszcze w okresie dzieciństwa. Czynnikiem warunkującym rozwój zdolności muzycznych dzieci jest środowisko wspierające w rodzinie, a także w instytucjach opieki i oświaty, do których uczęszczają dzieci. Urszula Smoczyńska-Nachtman (1980) przekonuje, iż „muzyka ze swoim wpływem wychowawczym wkracza

niejednokrotnie tam, gdzie zawiodły inne metody oddziaływania” (s. 4), a „wśród wielu czynników wpływających na ogólny rozwój dziecka muzyka odgrywa bardzo ważną rolę” (Smoczyńska-Nachtman, 1992, s. 5). Wspomniana badaczka zauważa, iż przeżycia emocjonalne związane z percepcją oraz wykonywaniem muzycznych zadań „mają wyraźny wpływ na rozwój dyspozycji psychicznych dzieci” (Smoczyńska-Nachtman, 1992, s. 5).

Muzyka traktowana jest więc jako środek wspierający edukację w szerszym niż wyłącznie estetycznym zakresie, a pedagodzy oraz entuzjaści wychowania muzycznego podkreślają istotne znaczenie edukacji muzycznej w procesie edukacji dzieci i młodzieży (Majzner, 2023). Przekonują oni, że usprawnianie specyficznych zdolności muzycznych ma wpływ na rozwój ogólnych dyspozycji umysłowych dziecka, między innymi spostrzegania, uwagi, wyobraźni, pamięci, woli, wrażliwości emocjonalnej i inteligencji (Majzner, 2023, s. 114). Muzyczna edukacja szkolna jako jeden z kierunków edukacji dzieci, zdaniem Ryszarda Więckowskiego (1993), w sposób szczególny wspiera rozwój percepcji słuchowej, kreatywności, sferę emocjonalną i wrażliwość estetyczną, co z kolei ma szansę przyczynić się do osiągania satysfakcjonujących wyników w procesie szeroko pojętej edukacji szkolnej. Pomimo uznania przez badaczy doniosłego znaczenia powszechnej edukacji muzycznej od wielu już dekad zauważa się jej kryzys w polskiej oświacie i szkolnictwie wyższym. O kryzysie tym piszą także między innymi Andrzej Białkowski, Mirosław Grusiewicz i Marcin Michałak (2010):

Przyglądając się debacie muzyczno-edukacyjnej ostatnich kilku lat, a zwłaszcza tym jej wątkom, które koncentrują się na diagnozie stanu praktyki nauczania muzyki w polskich szkołach, nietrudno zauważyć, iż mimo zaangażowania w jej przebieg wielu osób i instytucji, a także istnienia w jej obszarze różnych sposobów myślenia, jest to debata zdominowana w znacznym stopniu pojedynczym „tonem”. Za jej nurt główny uznać trzeba praktykę odmieniania przez różne przypadki pojęcia „narodowe niepowodzenie”, a czasami nawet „narodowa klęska” (s. 12).

W opublikowanych w 2010 roku *Standardach edukacji muzycznej* pod redakcją Andrzeja Białkowskiego i Wiesławy A. Sacher wskazano standardy osiągnięć dzieci przedszkolnych i uczniów klas 1–3 w zakresie edukacji muzycznej. Standardy te opracowane zostały w ramach inicjatywy Polskiej Rady Muzycznej jako apel o przywrócenie muzyce należytego miejsca muzyce w powszechnej edukacji, także edukacji dziecka.

Omawiając zasoby kadry pedagogicznej odpowiedzialnej za edukację muzyczną dziecka, autorki zapisów dotyczących edukacji przedszkolnej (Romualda Ławrowska, Barbara Nowak, Wiesława A. Sacher oraz Barbara Smolińska-Zielińska) wskazują, że nauczyciel prowadzący edukację muzyczną z dziećmi winien być specjalistą pedagogiki przedszkolnej, któremu dyrekcja stwarza warunki do doskonalenia się w zakresie nowoczesnych metod wychowania muzycznego (Ławrowska, Nowak, Sacher, Smolińska-Zielińska, 2010, s. 23). Według autorek dyrekcja powinna zatrudniać także „specjalistów pedagogów muzyki – absolwentów

edukacji muzycznej, rytmiki lub baletu – przynajmniej na poziomie szkół średnich, studiów licencjackich lub magisterskich, podyplomowych z przygotowaniem pedagogicznym” (Ławrowska, Nowak, Sacher, Smolińska-Zielińska, 2010, s. 23).

Określając standardy dla edukacji wczesnoszkolnej, wspomniane ekspertki przekonują:

Specyfika rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym wymaga skupiania działań edukacyjnych i wychowawczych na procesie integracji, który w naturalny sposób dokonuje się w jego umyśle w drodze doświadczania otoczenia społecznego i materialnego (Ławrowska, Nowak, Sacher, Smolińska-Zielińska, 2010, s. 25).

Autorki standardów uznają jednak konieczność wyłączenia z systemu kształcenia zintegrowanego edukacji artystycznej, ponieważ na podstawie ich doświadczeń dostrzegają „zbyt słabe” (Ławrowska, Nowak, Sacher, Smolińska-Zielińska, 2010, s. 25) przygotowanie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej do realizowania muzyki (Ławrowska, Nowak, Sacher, Smolińska-Zielińska, 2010, s. 25). Podkreślając wagę edukacji muzycznej na pierwszym etapie kształcenia w szkole podstawowej ekspertki przekonują, iż aby edukacja muzyczna w klasach 1–3 była efektywna, zajęcia prowadzić powinien „nauczyciel specjalista z przygotowaniem muzycznym przynajmniej na poziomie szkoły średniej i ogólnym przygotowaniem pedagogicznym na poziomie licencjatu” (Ławrowska, Nowak, Sacher, Smolińska-Zielińska, 2010, s. 29–30).

Kompetencje nauczyciela muzyki we wczesnej edukacji w świetle literatury przedmiotu

Mirosław Kisiel (2018) stwierdza, „że wczesna edukacja muzyczna jest jednym z niezbędnych obszarów strategii kształcenia zintegrowanego o znaczeniu ogólnorozwojowym” (s. 194), a świadome oddziaływanie nauczyciela – wychowawcy tworzącego sytuacje dla swobodnej ekspresji muzycznej i świadomie kierującego aktywnością muzyczną dziecka w wieku do dziesiątego roku życia decyduje o uzyskanym przez niego poziomie zdolności muzycznych (Kisiel, 2018, s. 194). Ponieważ realizowane przez dzieci formy aktywności muzycznej „mają na celu rozbudzenie trwałych zainteresowań artystycznych tą dziedziną sztuki w przyszłości” (Kisiel, 2018, s. 194), formy te realizować musi umieć także nauczyciel.

W przypadku kompetencji muzycznych nauczycieli wczesnej edukacji pojawia się szereg definicji, np.: „kompetencje muzyczne nauczycieli to umiejętności, wiedza i postawy niezbędne do prowadzenia skutecznej edukacji muzycznej, w tym do budowania pozytywnych relacji z dziećmi, kształtowania ich wrażliwości i emocjonalnego zaangażowania, a także do rozwijania ich umiejętności słuchania i wyrażania się za pomocą muzyki” (Krzyżanowska-Świniarska, 2013). Kompetencje muzyczne nauczyciela ze względu na specyfikę edukacji małego dziecka oraz obowiązującą w tej edukacji konieczność integracji różnych dziedzin nauki ze sztuką można również podzielić na: wiedzę z zakresu integrowania

muzyki z innymi dziedzinami aktywności dziecka, wiedzę z zakresu teorii muzyki, praktyczne umiejętności muzyczne, praktyczne umiejętności metodyczne (Wojciechowska, 2007a, 2007b, 2009). Dodatkowo warto za Anną Pękalą (2014) zaznaczyć, iż nauczyciel na poziomie edukacji elementarnej zapoznający uczniów z muzyką powinien być osobą o „wysokich kompetencjach zawodowych, umiejętności gromadzenia i przetwarzania nowych informacji, posiadającą umiejętności twórczego i efektywnego działania” (s. 98), która wyróżnia się „zdolnościami twórczymi, wysoką wrażliwością estetyczną, musi znać podstawy kompozycji, mieć wiadomości z zakresu psychologii i estetyki, także odznaczać się umiejętnością inspirowania oraz wyzwalania w uczniach ich ukrytych nieraz zdolności i możliwości” (Pękała, 2014, s. 98). Wobec powyższych stwierdzeń, niezależnie od modelu kompetencji muzycznych proponowanych w literaturze przedmiotu, przez kompetencje te rozumieć należy „poziom wykształcenia merytorycznego i metodycznego na tle uzdolnień, cech osobowościowych i charakterologicznych” (Pękała, 2014, s. 98).

Jak zaznaczają Katarzyna Schrager i Adam Pietruszka (2023), nauczyciel muzyki powinien posiadać wiedzę na temat kształtowania słuchu muzycznego, rozwijania muzycznych zdolności, gry na instrumentach perkusyjnych, a także umiejętności tanecznych i ruchowych” (s. 51). Ważnym aspektem jest także umiejętność zachęcania dzieci do aktywnego uczestnictwa w formach aktywności muzycznej, a także dostosowywanie treści zajęć do indywidualnych potrzeb i zainteresowań uczniów” (Schrager, Pietruszka, 2023, s. 51).

Problem przygotowania muzycznego nauczycieli wczesnej edukacji jest tematem podejmowanym także na gruncie literatury zagranicznej. Badacze koncentrują się na komponentach takich, jak wiedza, umiejętności, ścieżka kształcenia, zdolności, postawy i motywacja (Benic, Herzog, Susic, 2017; Durđanović, Stošić, 2017; Koelsch, Grossmann, Gunter, Hahne, Schröger, Friederici, 2003). Kompetencje muzyczne nauczyciela wczesnej edukacji utożsamia się często z nabywaniem wiedzy o zasadach muzycznych, z rozpoznawaniem zmian w przykładach muzycznych w zakresie rytmu i melodii, a także z wyposażeniem jednostki w wiedzę i umiejętności muzyczne takie, jak: śpiew, ruch z muzyką, gra na instrumentach, słuchanie i tworzenie muzyki. Zwraca się więc uwagę na kompetencje merytoryczne, ale także na metodyczne, powiązane z realizacją zajęć (Durđanović, Stošić, 2017; Kirby, Dahbi, Rowe, Surrain, Luk, 2022; Sušić, 2018).

Przygotowanie muzyczne nauczycieli wczesnej edukacji – przegląd badań

Propozycje zawarte w literaturze przekonują jednoznacznie o konieczności rzetelnego kształcenia kandydatów na nauczycieli w omawianym zakresie. O ile „w praktyce szkolnej przyjęło się, że do nauczania przedmiotowego od klasy 4 należy mieć odpowiednie kwalifikacje kierunkowe” (Popowski, Grusiewicz, Sołtysik, 2014, s. 4), to „inaczej wygląda sytuacja w edukacji wczesnoszkolnej, gdzie

treści merytoryczne nauczania uważa się za należące do oczywistych kompetencji dorosłego człowieka, a kwalifikacje nauczycielskie dotyczą głównie obszaru pedagogicznego i metodycznego” (Popowski, Grusiewicz, Sołtysik, 2014, s. 4). Błędem tego założenia jest fakt, że kwalifikacje z obszaru muzyki „wykraczają poza typowy potencjał dorosłego człowieka i jego przygotowanie intelektualne – wyrażają się one głównie w formie praktycznych umiejętności, których człowiek bez specjalnego wykształcenia w sposób naturalny (okazjonalny) czy na drodze samoedukacji nie posiada. Tym samym nauczyciel muzyki jest wyjątkiem w zakresie kompetencji nauczycielskich niezbędnych do pracy w klasach 1–3 i to właśnie dlatego – w celu zapewnienia wartości merytorycznej tej edukacji – powinien on pracować z dziećmi od klasy 1” (Popowski, Grusiewicz, Sołtysik, 2014, s. 4–5).

Badania związane z osobą nauczyciela muzyki w szkołach ogólnokształcących przedstawione w pracach doktorskich i w pracach o charakterze popularnonaukowym, a realizowane pod koniec XX wieku oraz w XXI wieku ukazują szereg problemów w zakresie przygotowania nauczycieli dziecka do realizowania edukacji muzycznej (Ławrowska, 2003). Romualda Ławrowska (2003) zaznacza, iż za reprezentatywne uznano wyniki badań prowadzonych przez Jerzego Dyląga, Helenę Danel-Bohrzyk i Stanisława Kyrca. Wyniki badań Jerzego Dyląga (1992), który na potrzeby swojej dysertacji doktorskiej weryfikował umiejętności dydaktyczne studentów do nauczania muzyki w klasach I–III szkoły podstawowej w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie i w Rzeszowie, ukazują niezadowalające wyniki kształcenia w odniesieniu do wymaganego poziomu umiejętności dydaktycznych. Wyniki niezadowalające uzyskało aż 53% badanych, w tym 33% poziom średni, a 20% poziom niski (Ławrowska, 2003, s. 32). Jedną z badanych umiejętności była między innymi umiejętność stosowania środków dydaktycznych na lekcjach muzyki. Wynik pozytywny uzyskało 58% badanych (Ławrowska, 2003, s. 32). Za czynnik warunkujący efektywność kształcenia muzycznego przyjąć należy m.in. zdolności muzyczne osób przyjętych na studia, stąd J. Dyląg w pracy porusza problem rekrutacji na studia nauczania początkowego, stawiając pytanie o to, czy selekcja do zawodu nauczyciela dziecka jest negatywna, czy pozytywna (Ławrowska, 2003, s. 32).

Lidia Wollman (2008) także przekonuje, że „praktyka pokazuje, że w większości przedszkoli i szkół dzieci nie rozwijają na miarę swoich możliwości własnych uzdolnień muzycznych. Wielu nauczycielkom brakuje odpowiedniego przygotowania muzycznego, zwłaszcza umiejętności praktycznych i wiedzy muzycznej. Potwierdzają ten stan badania prowadzone wśród nauczycieli przedszkoli przez Monikę Just. Wykazała ona, że »większość ocenia swoje przygotowanie jako niepełne, dostrzegając konieczność dalszego doksztalcenia«” (s. 196).

Badaczka pisze ponadto:

Wśród trudności w rozwijaniu wrażliwości artystycznej dziecka badane wskazują m.in. brak wiary we własne możliwości (31%), a więc nie czują się odpowiednio przygotowane, by wprowadzać dziecko w świat dźwięków. Znajduje to odzwierciedlenie w źródłach

inspiracji, jakie wybierają badane do kształtowania wrażliwości artystycznej dzieci. Są to najczęściej wiersze, opowiadania, bajki (56%) oraz przyroda (50%), natomiast muzyka jako źródło wykorzystywana jest jedynie przez 39% badanych. Zatem konieczne jest dla nich (tych, które dostrzegają w tej kwestii niedosyt i czują potrzebę edukacji artystycznej dzieci) ciągle doskonalenie się i uzupełnianie kwalifikacji do prowadzenia zajęć artystycznych, co czynią głównie poprzez uczestnictwo w warsztatach i kursach kwalifikacyjnych (Wollman, 2008, s. 196).

L. Wollman (2008) przytacza także wyniki badań realizowane przez Marka Blińskiego opublikowane w 2006 roku, który wskazuje następujące kwestie:

40–60% badanych nauczycieli nie zna notacji muzycznej, nie potrafi dokonać analizy piosenki dziecięcej pod względem muzycznym (tonacja, charakter, metrum, artykulacja itp.), wiele też nie potrafi prawidłowo rozpoznać utworów słynnych kompozytorów. Ich wiedza z zakresu historii muzyki i kultury muzycznej jest fragmentaryczna i znikoma. W zakresie umiejętności takich jak gra na flecie, fortepianie lub instrumentach klawiszowych, tańca i rytmiki, ogromna większość studentów (podyplomowych) nie potrafi swobodnie posługiwać się instrumentami w trakcie zajęć muzycznych (60–70%). Natomiast same nauczycielki w trakcie nauki piosenki korzystają z pomocy kaset z nagraniem piosenek lub z podkładami muzycznymi. Bardzo duża grupa (45%) ma ogromne problemy z praktyczną realizacją rozmaitych rytmów potrzebnych do akompaniowania na instrumentach perkusyjnych. Nawet najprostsze ostinata rytmiczne są dla około 30% trudne do prawidłowego zagrania. W zakresie tańca i rytmiki większość (60%) nie potrafi przejść prostych rytmów w metrum 2/4 i 3/4 z jednoczesnym taktowaniem (Wollman, 2008, s. 196).

Kształcenie przyszłego nauczyciela muzyki dziecka – konteksty historyczne i problemy współczesne

Rozważając problem zawarty w temacie niniejszego opracowania należy zwrócić uwagę na wybrane konteksty historyczne kształcenia nauczycieli w Polsce i odnotować fakt istnienia w drugiej połowie XX wieku pedagogów, liceów pedagogicznych i innych form kształcenia pedagogicznego młodzieży, w których muzyka odgrywała znaczącą rolę w procesie kształcenia.

W Polsce, w okresie po II wojnie światowej, „edukacja dziecka stała się w centrum zainteresowania pedagogów pragnących odrodzenia kulturowego i intelektualnego narodu po stratach wojennych. Ważne miejsce nadano pedagogice kultury i wychowaniu estetycznemu, w tym wychowaniu muzycznemu (Bogdan Suchodolski, Irena Wojnar, Stefan Szuman, Zofia Lissa, Andrzej Pytlak, Maria Przychodzińska, Zofia Burowska i inni). Skorzystano ze znajomości europejskich systemów wychowania muzycznego i polskich tradycji. Czas ten zaznaczył się dynamicznym rozwojem teorii i praktyki wychowania muzycznego w Polsce” (Ławrowska, 2015, s. 43).

Jeszcze w okresie międzywojennym, bowiem w styczniu 1919 roku, zorganizowano np. w Krakowie „kształcenie nauczycieli pod nazwą Kursy Pedagogiczne, które obejmowały: kurs maturyczny i kurs wstępny” (Szubertowska, 2020, s. 67).

W 1920 roku Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego ogłosiło statut państwowych kursów nauczycielskich (Szubertowska, s. 67). Co wydaje się istotne dla podejmowanych rozważań, z zaleceń programowych wspomnianych kursów wynika, iż „dbano na nich o duże upraktycznienie zwłaszcza przedmiotu śpiew, dostosowując ten program do potrzeb szkoły powszechnej” (Szubertowska, 2020, s. 67).

Elżbieta Szubertowska (2020) przypomina, iż „za główny cel przedmiotu śpiew w liceach pedagogicznych uznano wzbudzenie zamiłowania do muzyki, a w szczególności do śpiewu, co w rezultacie miało wzbogacić nie tylko życie wewnętrzne kandydatów na nauczycieli, ale miało także emanować na ich przyszłych wychowanków. Realizowano ten cel poprzez umożliwienie przyswojenia przez licealistów w ramach zajęć dużego zasobu jedno- i dwugłosowych pieśni o zróżnicowanej tematyce: religijnych, artystycznych, patriotycznych, ludowych, jak również poprzez śpiewanie kanonów i łatwych utworów chóralnych. Zwracano też uwagę na rozwijanie umiejętności czytania nut głosem, która była oparta na materiale pieśniowym. Obok pieśni artystycznych Zygmunta Noskowskiego, Piotra Maszyńskiego czy Stanisława Niewiadomskiego zalecano uwzględniać również repertuar odpowiedni do wieku i upodobań młodzieży” (s. 75).

Podkreślano ponadto „konieczność zwracania uwagi na wyraz artystyczny wykonywanych pieśni: właściwe tempo, dynamikę, poprawną emisję. Wskazane też było organizowanie, zwłaszcza na lekcjach chóru lub przy innych nadarzających się okazjach, audycji muzycznych z objaśnieniami, które powinny budzić zainteresowanie wykonywaną muzyką i ułatwiać jej rozumienie. W tych wszystkich sytuacjach uważano za słuszne na pierwszym miejscu stawiać muzykę polską, najlepiej wykonywaną na żywo przez zawodowych muzyków, a w przypadku ich braku, tylko wyjątkowo korzystać z radia czy gramofonu” (Szubertowska, 2020, s. 75).

Pod koniec lat 30. XX wieku sformułowano program dla czteroletnich seminariów dla wychowawczyń przedszkoli. W programie kształcenia obowiązywał zarówno śpiew, jak i chór, „na który przeznaczone były po trzy godziny w tygodniu” (Szubertowska, 2020, s. 76). Program obejmował stosowne zalecenia w zakresie doboru repertuaru „ze szczególnym uwzględnieniem piosenek dziecięcych, audycji, wraz z grupowym nauczaniem gry na instrumencie” (Szubertowska, 2020, s. 76).

Zwracano także uwagę na konieczność troski o prowadzenie lekcji śpiewu w pogodnym nastroju, „którego wyrazem jest pieśń żywa, lubiana i pożądana przez młodzież (Szubertowska, 2020, s. 76). Podkreślano nadto, iż „szkoła winna mieć swoisty, własny repertuar pieśniarski, który w jej zbiorowym życiu będzie odgrywał ważną rolę wychowawczą” Szubertowska, 2020, s. 76).

E. Szubertowska (2020) przekonuje, że:

na treści programów szkolnych w zakładach kształcenia nauczycieli miały decydujący wpływ przedmioty obowiązujące w powszechnej szkole ogólnokształcącej. Musiały

one przygotowywać nauczycieli do nauczania wszystkich przedmiotów obowiązujących w szkołach ogólnokształcących, a śpiew i muzyka były w szkołach pedagogicznych (różnych ich odmianach i formach) elementem kształcenia ogólnego i zawodowego. W tym momencie naszej historii, po odzyskaniu długo oczekiwanej niepodległości, głównym celem zakładów kształcenia nauczycieli było przede wszystkim aktualne zasilenie kadry nauczycielskiej.

W późniejszej praktyce przygotowywania kadry nauczycielskiej w różnych szkołach „pojawiły się tendencje do specjalizacji w pewnych grupach przedmiotów, co nie zwalniało przygotowujących się do zawodu z umiejętności nauczania wszystkich przedmiotów. Taką, trochę bardziej uprzywilejowaną pozycję, miały właśnie przedmioty artystyczne, w tym muzyka i śpiew” (s. 63–64).

Zaznaczyć trzeba, iż w owym czasie edukacja w seminariach nauczycielskich trwała 5 lat, „z czego pierwsze 3 lata były przeznaczone na kształcenie ogólne, pozostałe 2 – na kształcenie zawodowe” (Szubertowska, 2020, s. 64). W wyniku analizy siatki godzin „obowiązującej w seminariach w okresie międzywojennym wynika, że obowiązujące w tych szkołach przedmioty nauki dzieliły się na trzy grupy: na przedmioty umysłowe, artystyczno-techniczne i pedagogiczne. Szczególne miejsce w procesie kształcenia nauczycieli zajmowała grupa przedmiotów artystyczno-technicznych, do których zaliczano: rysunki, muzykę i śpiew, ćwiczenia cielesne i roboty ręczne” (Szubertowska, 2020, s. 64). Szubertowska (2020) podaje, iż pomimo że: „w siatce godzin muzyka i śpiew traktowane były łącznie (jako całość), na każdy z tych przedmiotów przeznaczona była konkretna liczba godzin: śpiew na kursie pierwszym i piątym realizowano w wymiarze dwóch godzin tygodniowo, a na drugim, trzecim i czwartym – po jednej. Muzyka, w postaci dwóch godzin tygodniowo przeznaczonych na zespołową naukę gry na skrzypcach, rozpoczynała się na drugim kursie i trwała do końca nauki” (s. 64).

Dodatkowo zaznaczyć należy, iż w liceach pedagogicznych naukę mogły pobierać wyłącznie te osoby, które wykazywały predyspozycje do wykonywania zawodu nauczycielskiego, w tym m.in. uczniowie z tzw. dobrym słuchem, ale także uczniowie osiągający zadowalające postępy w nauce, zdrowi i biorący udział w pracach społecznych (Wiśniewska, 1998, s. 22).

W 1932 roku Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w ramach reformy jędrzejewiczowskiej podjęło ostatecznie pracę nad reformą szkolnictwa, w wyniku której powstały trzyletnie licea pedagogiczne oparte na programie czteroletniego gimnazjum oraz dwuletnie pedagogia, oparte na liceach ogólnokształcących (Jamrożek, 2001). Nie przewidywano dalszego utrzymywania seminariów nauczycielskich ani rocznych kursów pedagogicznych dla maturzystów. Absolwenci liceów pedagogicznych mieli możliwość podejmowania dalszej nauki w wyższych uczelniach, natomiast absolwenci pedagogiów nie otrzymywali uprawnień absolwentów wyższych szkół zawodowych, mimo że były to szkoły pomaturalne. Egzamin wstępny do liceum pedagogicznego obejmował materiał tematyczny państwowego gimnazjum ogólnokształcącego oraz badanie słuchu.

W myśl tego regulaminu i postawionych kandydatom wymagań, tylko „osoby zupełnie pozbawione słuchu muzycznego nie mogły być do tej szkoły przyjęte” (Szubertowska, 2020, s. 73).

Wśród egzaminów zawodowych jeszcze w latach 80. słuchacze zdawali m.in. muzykę z metodyką (Bitkowska, 2010). Odnotować także należy, iż oferowano przedmioty takie jak śpiew (w latach 50. było to 9 godzin tygodniowo), oferowano także przedmiot grę na instrumencie. Integralną częścią systemu dydaktyczno-wychowawczego w liceach pedagogicznych były zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne (Jarowiecki, Nowacki, Ruta, 1983, s. 41). Wśród form zajęć pozalekcyjnych w liceach pedagogicznych wyróżniały się m.in. kółka zainteresowań czy zespoły artystyczne.

Jak okres swojej nauki w liceum pedagogicznym w Nowej Soli wspomina poznański pedagog – Jerzy Hamerski – założyciel Łejerów i Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu słynącej z edukacji przez teatr i obecności w jego koncepcji piosenek jako środka edukacyjnego:

Wszedłem w świat niezwykle, pełen muzyki, śpiewu, młodzieńczego i dziecięcego gwaru. To właśnie tutaj zacząłem twórczo rozwijać swoje predyspozycje artystyczne, intelektualne i przywódcze. Obowiązkiem każdego żaka była m.in. gra na wybranym instrumencie – najczęściej wybierano mandolinę lub skrzypce. Ja doskonaliłem wcześniejszą umiejętność gry na akordeonie. Pod czujnym okiem pani profesor Marii Kędzierzawskiej, charyzmatycznej nauczycielki muzyki i śpiewu, toczyło się życie artystyczne tej niezwyklej szkoły. W liceum działały liczne zespoły klasowe i ogólnoszkolne: chóry, orkiestry, duety, tercety, kwartety i kwintety wokalne i muzyczne. Działał też teatr szkolny¹.

Jerzy Hamerski do dziś wspomina niezwykle edukację muzyczną, jaką odebrał w liceum pedagogicznym w Nowej Soli, i uważa ją za gruntowną oraz inspirowaną².

Informacje pozyskiwane od absolwentów kierunków nauczycielskich, zarówno w szkołach średnich, policealnych, jak i szkołach wyższych, do 1989 roku pozwalają na wnioskowanie o szczególnej dbałości o przygotowanie artystyczno-metodyczne kandydatów na nauczycieli dziecka (Wincenciak, 2012). Studiując konteksty historyczne kształcenia nauczycieli w Łomży w latach 1914–2014 opracowane przez Witolda Wincenciaka (2012) odnajdujemy informację o tym, że Państwowym Seminarium Żeńskim im. Narcyzy Żmichowskiej w latach 1918–1939 zasłużył się szczególnie nauczyciel śpiewu i muzyki – Józef Witczak:

Ciekawie organizował naukę gry na skrzypcach i śpiewu w oparciu o podręcznik „Szkoła na skrzypce” i „Solfeż” Kazury. Nauczyciel sam zebrał materiał i opracował „Śpiewnik kościelny dla szkół średnich i seminariów nauczycielskich”, wydany w 1923 roku. To dzięki

¹ Informacje pozyskane w roku szkolnym 2024/2025 od Jerzego Hamerskiego, absolwenta Liceum Pedagogicznego w Nowej Soli, założyciela poznańskich „Łejerów”.

² Informacje pozyskane w trakcie wywiadów realizowanych z Jerzym Hamerskim, twórcą poznańskich „Łejerów” w roku szkolnym 2023/2024 na terenie SP nr 83 im. Emilii Waśniowskiej „Łejery” w Poznaniu.

niemu – wspomina inna seminarzystka – w ramach wycieczek do Warszawy byliśmy w operze na „Fauście”, a w Teatrze Polskim na „Don Juanie” i „Góralach” (Wincenciak, 2012, s. 40).

Ten sam autor opisując Państwowe Liceum Pedagogiczne w Łomży w latach 1945–1970, zwraca uwagę na zatrudnionego w szkole nauczyciela śpiewu i muzyki – Józefa Jasińskiego (Wincenciak, 2012, s. 78):

doskonały nauczyciel śpiewu i muzyki (chór pod jego batutą znany nie tylko w mieście, lecz w całym powiecie nie tylko) występy chóru są wartościowe pod „względem wykonania artystycznego i treści ideowej” (Wincenciak, 2012, s. 78–79).

W. Wincenciak (2012), dokonując charakterystyki Studium Nauczycielskie w Łomży w latach 1974–1994, podaje także, iż kandydaci do zawodu nauczyciela musieli przystępować do egzaminu z plastyki i muzyki (s. 137). Kandydat oceniany był także podczas rozmowy kwalifikacyjnej mającej na celu ocenę jego przydatności do wykonywania zawodu (Wincenciak, 2012, s. 137). Poza muzyką z metodyką, która była obligatoryjnym przedmiotem zawartym w planie kształcenia, młodzież mogła uczestniczyć w wielu kołach zainteresowań, w tym w kole muzycznym (Wincenciak, 2012, s. 154). Dodatkowo badacz pisze:

Na podkreślenie zasługuje [...] działalność służąca rozwijaniu zainteresowań wokally – muzycznych i kultury muzycznej. Przez wiele lat podejmowano próby zorganizowania wielogłosowego chóru, co okazało się zadaniem wcale nie prostym. Większe sukcesy zaczął odnosić 3-głosowy chór, dopiero w latach 1984–86, prowadzony przez miejscową nauczycielkę mgr L. Zepert. Największy sukces odniósł ten chór na zjeździe absolwentów Liceum Pedagogicznego i innych szkół średnich w Łomży w 1986 roku. Jego poziom artystyczny był już na tyle wysoki, że blisko 60-osobowy chór (acapella) wystąpił kilkakrotnie przed publicznością miejską z okazji różnych uroczystości (Wincenciak, 2012, s. 154).

W. Wincenciak (2012) podaje także, iż w 1988 roku nauczyciele wychowania muzycznego z opisywanej placówki wybrali na dyrygenta chóru wielogłosowego mgr W. Lisieckiego i zmieniono wówczas repertuar, a także „przystąpiono do intensywnej pracy” (s. 154). Ponieważ w opisywanym Studium Nauczycielskim nie było wielu mężczyzn, dyrygent chóru połączył jego siły z Pedagogicznym Studium Technicznym (Wincenciak, 2012, s. 154). Wówczas inicjatywa powiodła się całkowicie, a zespół „po kilkumiesięcznej pracy zaczął odnosić coraz większe sukcesy. Pełny 4-głosowy chór uświetniał nie tylko uroczystości szkolne, lecz występował również przed publicznością różnych środowisk Łomży i brał udział w eliminacjach międzyszkolnych (Wincenciak, 2012, s. 154).

W opisywanym Studium Nauczycielskim, jeszcze w latach 80. XX wieku, prowadzone były także „małe formy muzyczne przez Jerzego Sęka. Były to małe grupy wokalne składające się z samych dziewcząt (kwartety, kwintety itp.). Pracowały one na repertuarze lekkim, rozrywkowym, stąd ich prezentacje cieszyły się dużym »wzięciem«, zdobywając coraz większą popularność” (Wincenciak, 2012, s. 154). Co ważne dla podejmowanych rozważań, w opisywanym SN

podejmowano także próby utworzenia „żeńskiej orkiestry na instrumentach dętych” (Wincenciak, 2012, s. 155).

W publikacji W. Wincenciaka (2012) czytamy także o odbywających się w latach 80. XX wieku egzaminach wstępnych z muzyki obowiązujących na studia wyższe, na kierunki nauczycielskie w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Olsztynie (s. 168). Kandydatów obejmowały egzaminy wstępne z poprawnej wymowy, sprawdzian uzdolnień muzycznych (badanie słuchu muzycznego, poczucia rytmu, możliwości głosowych), sprawdzian percepcji wizualnej, umiejętności użycia środków artystycznych oraz posługiwania się prostymi narzędziami i materiałami (Wincenciak, 2012, s. 168).

Choć sytuacja zdawała się być znacznie lepsza niż współcześnie, „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 dobre wykształconego nauczyciela” (Kisiel, 2018, s. 197).

Mirosław Kisiel (2018) podaje, iż w latach 90. XX wieku Andrea Jaworska zaprezentowała „wyniki badań relacjonując osiągnięcia uczniów klas I–III w zakresie muzyki” (s. 198). Celem realizowanych badań było udzielenie 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?” (Kisiel, 2018, s. 198). Osiągnięcia muzyczne uczniów zbadano zarówno za pomocą testów zbiorowych, jak i zadań indywidualnych i stwierdzono, iż „zadania stawiane przez program nauczania muzyki w klasach I–III w diagnozowanych warunkach pracy szkoły mogły być realizowane w znikomym zakresie” (Kisiel, 2018, s. 198). Jak zaznacza M. Kisiel (2018):

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 niedostatki bazy dydaktycznej, niezbędnej do prawidłowego nauczania muzyki, a także słaba motywacja oraz brak zainteresowania dzieci działalnością muzyczną (s. 198).

W kolejnych latach dokonywały się dalsze zmiany w obszarze programów nauczania na szczeblu szkolnictwa powszechnego oraz kształcenia nauczycieli, tworzone także nowe „konceptcje, 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)” (Kisiel, 2018, s. 198 – 199).

Od 1999 roku zaakcentowano strategię edukacyjną „postulującą integrację wiedzy poprzez łączenie treści kształcenia, metod nauczania i form pracy, nawiązującą do tzw. nauki całościowej” (Kisiel, 2018, s. 199).

Na dokonaną w latach 90. drastyczną zmianę w obszarze kształcenia muzycznego nauczycieli dziecka zwraca uwagę Romualda Ławrowska (2014):

Znakomita forma kształcenia nauczycieli przedszkola i klas początkowych w cyklu 6-letnim (4 lata do matury + 2 po maturze) w studium nauczycielskim przestała istnieć w latach 90. XX wieku, skrócona następnie do 3-letnich kolegiów nauczycielskich i wyższych uczelni. Obecnie kwalifikacje do nauczania w przedszkolu i klasach początkowych uzyskują już absolwenci studiów licencjackich, magisterskich lub podyplomowych. Studia te są zawsze dwuspecjalnościowe (co w sposób oczywisty ma wpływ na zmniejszenie liczby godzin na przedmioty muzyczne). Stopniowo z tymi zmianami w planach studiów malała liczba godzin na realizację przedmiotów muzycznych i, co oczywiste, obniżała się jakość przygotowania nauczycieli do realizacji ciągle ambitnych celów edukacji (wychowania) muzycznej. W ciągu 20 lat liczba godzin na przygotowanie muzyczne nauczycieli do prowadzenia edukacji zintegrowanej z muzyką w przedszkolu i w klasach 1–3 (dwuspecjalność pedagogiczna) zmalała z kilkuset do 100, a w skrajnych przypadkach nawet do 20 godzin w całym planie dwuspecjalnościowych studiów podyplomowych! (s. 74).

Tymczasem „badający w latach 90. minionego wieku skuteczność edukacji muzycznej studentów specjalności pedagogicznych Andrzej Wilk określił minimalną liczbę godzin na przedmioty muzyczno-metodyczne: to 10–14% ogółu godzin w planach studiów dziennych. A zatem przy jednej specjalności oznacza to już 250–375 godzin” (Ławrowska, 2014, s. 74).

M. Kisiel (2018) podaje, iż problematyką efektywności kształcenia muzycznego studentów na kierunkach pedagogicznych o specjalności 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 1992–1999 zainteresował się Andrzej Wilk, ale także Agnieszka Wainer, Małgorzata Suświłło i Anna Pękala (s. 201). Anna Pękala stwierdziła, „że nauczycielki nauczania początkowego znały i dostrzegały rolę edukacji muzycznej w pracy z uczniami klas młodszych. Widziały też braki, jakie występują w ich kompetencjach w tym obszarze. Starały 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” (Kisiel, 2018, s. 201).

M. Kisiel (2018) konkluduje:

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 (s. 202).

Zaznaczyć należy, iż od 2014 roku nie prowadzi się na kierunkach nauczycielskich obowiązkowych sprawdzianów uzdolnień artystycznych kandydatów, od kilku lat w uczelniach przyjmuje się na studia pedagogiczne osoby, które osiągnęły pozytywny (niekoniecznie nawet dostateczny) wynik egzaminu maturalnego. Wielu spośród studentów uczęszczających na zajęcia metodyki edukacji muzycznej nie posiada predyspozycji muzycznych, przejawia także niechęć wobec proponowanego na zajęciach (realizowanego obecnie w wymiarze zaledwie 45 – 60 godzin w toku studiów) śpiewu i szeroko postrzeganego tańca³. W związku z dostępnością studiów wyższych dla osób z niepełnosprawnościami zdarzyło się także, że na kierunku przygotowującym do wykonywania zawodu nauczyciela dziecka była osoba niewidoma, głuchoniema, a także wiele osób z uszkodzonym narządem ruchu, w tym poruszających się przy pomocy wózka inwalidzkiego⁴. Osoby te, z przyczyn posiadania niepełnosprawności, nie mogą realizować form aktywności muzycznej, bowiem formy te obejmują śpiew, tworzenie muzyki, słuchanie muzyki, ruch z muzyką oraz grę na instrumentach i wymagają przede wszystkim słuchu (oraz słuchu muzycznego), a także predyspozycji w obszarze motoryki małej i dużej. Podstawą uprawiania form aktywności muzycznej jest „proces słyszenia, rozumiany jako odbieranie bodźców dźwiękowych przez zmysł słuchu” (Darłak, 2015, s. 15). Osoby z uszkodzonym zmysłem słuchu nie będą w stanie wprowadzić dziecka w świat muzyki, osoby niewidome oraz osoby z uszkodzonym narządem ruchu będą wprawdzie zdolne do percepcji muzyki, jednak nie będą w stanie zainspirować podopiecznych do efektownego ruchu z muzyką, w tym rytmiki i tańca.

Innym problemem często dostrzeganym w obecnym kształceniu nauczycieli jest posiadanie przez studentów wad wymowy, które przed 2014 rokiem dyskwalifikowały kandydatów na nauczycieli w trakcie egzaminów wstępnych⁵. Obecnie na studiach nauczycielskich odnotować można przypadki osób z dyslalią⁶. Tymczasem nauczyciel dziecka powinien być dla niego wzorem prawidłowej artykulacji

³ Wnioski własne autorki wywiedzione z realizacji zajęć o charakterze metodyki edukacji muzycznej w ciągu ostatnich dwudziestu lat pracy na uczelni wyższej na kierunkach nauczycielskich.

⁴ Wnioski własne autorki wywiedzione z realizacji zajęć o charakterze metodyki edukacji muzycznej w ciągu ostatnich 20 lat pracy na uczelni wyższej na kierunkach nauczycielskich.

⁵ Wnioski własne autorki wywiedzione z realizacji zajęć o charakterze metodyki edukacji muzycznej w ciągu ostatnich 20 lat pracy na uczelni wyższej na kierunkach nauczycielskich.

⁶ Wnioski własne autorki wywiedzione z realizacji zajęć o charakterze metodyki edukacji muzycznej w ciągu ostatnich 20 lat pracy na uczelni wyższej na kierunkach nauczycielskich.

(Wołoskiuk, 2014, s. 14). Pełnienie funkcji nauczyciela zobowiązuje „do samoobserwacji i refleksji nad własnym językiem. Kultura, staranna mowa wychowawców przedszkolnych i szkolnych ułatwia pojmowanie treści, zachęca dziecko do uważnego słuchania” (Wójtowiczowa, 1997, s. 13). Nauczyciel będąc autorytetem dla dziecka, powinien swoje wypowiedzi konstruować poprawnie pod względem artykulacyjnym – w sposób wyraźny. Jak zaznacza Beata Wołoskiuk (2014):

Jest to bardzo ważne, ponieważ dziecko będące w okresie kształtowania się mowy przejmuje cechy fonetyczne otoczenia (s. 14).

Nauczyciel charakteryzujący się dyslalią nie tylko nie może w sposób właściwy wspierać rozwoju komunikacyjnego dzieci, ale także nie będzie miał możliwości zastosowania śpiewu w propedeutycznej edukacji muzycznej.

Biorąc pod uwagę marginalizację edukacji muzycznej we współczesnej szkole powszechnej, można wnioskować, iż kandydaci na nauczycieli zakończyli realizację przedmiotu muzyka w wieku lat 15 lub 16 i od tego czasu nie mieli kontaktu z edukacją w tym obszarze. Rafał Ciesielski dokonując w 2009 roku analizy ilości godzin przeznaczonych na edukację muzyczną w szkolnictwie powszechnym stwierdza:

maturzysta nie bardzo pamięta lekcje muzyki, gdyż od ostatniej z nich minęło 4–5 lat (przynajmniej 1/3 całego okresu edukacji). Jego wiedza, znajomość literatury muzycznej i ogólna orientacja muzyczna, już w okresie uczęszczania na lekcje muzyki wycinkowa i powierzchowna, jest dodatkowo pomniejszona przez dystans czasowy. Po drugie, jego doświadczenie i preferencje muzyczne jako słuchacza są niemal w całości ukształtowane przez muzyczną popkulturę (Ciesielski, 2009, s. 26).

Jak słusznie zauważa wspomniany autor:

Za zbiektywizowany wgląd w sytuację posłużyć mogą wyniki badań przeprowadzonych na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej przez Instytut Muzyki UMCS w Lublinie wiosną 2007. Badania te, prowadzone w ramach projektu Edukacja muzyczna w Polsce. Stan – uwarunkowania – pożądane obszary, zmiany, obejmowały m.in. określenie kompetencji muzycznych gimnazjalistów, a więc uczniów kończących lekcje muzyki w ramach polskiego systemu powszechnej edukacji. Dające się wysnuć z owych badań wnioski wskazują nie tylko na brak utożsamiania się absolwenta z muzyką jako sztuką i przynależnymi jej wartościami (co nie może dziwić), ale także na brak znajomości tak pojmowanej muzyki i właściwego jej systemu aksjologicznego (co w kontekście niedowładu polskiej powszechnej edukacji muzycznej także nie dziwi, ale prowadzi do zasadniczego pytania o jej sens) (Ciesielski, 2009, s. 27).

R. Ciesielski (2009) przekonuje dobitnie, iż sylwetka kandydata na studia, podczas których kandydat ów zetknie się z edukacją muzyczną, ukształtowana zostaje „głównie przez doświadczenia muzycznej popkultury” (s. 27), a jej wzorce „są przezeń całkowicie przyswojone i utrwalone: wyznaczają one estetyczny i aksjologiczny horyzont, stanowią punkt odniesienia dla postrzegania wszelkich zjawisk muzycznych” (s. 27).

Kandydat na studia, w tym także studia nauczycielskie, „znajduje się zatem w sytuacji potrójnie dyskomfortowej: posiadana przezeń wiedza w zakresie muzyki nie stanowi podstawy do podjęcia studiów muzycznych; jego ogólna dojrzałość emocjonalna i intelektualna (wiedza z innych dziedzin, przedmiotów) stoi w sprzeczności z poziomem wiedzy muzycznej i pojmowaniem muzyki (zwykle mniej lub bardziej infantylnym); nie zdaje on sobie zwykle sprawy z faktu, iż jego pojmowanie muzyki jest niezwykle zawężone (może nawet fałszywe)” (Ciesielski, 2009, s. 27).

Badacz słusznie podkreśla, że podjęcie studiów staje się zetknięciem „świata muzyki i jego aksjologicznego wymiaru wyniesionych z dotychczasowych doświadczeń studenta z dziedzina muzyki rozumianej jako sztuka. Zetknięcie owo ma niekiedy charakter »zderzenia«: muzyka okazuje się dla studenta czymś zupełnie innym niż dotąd sądził. Nie wynika to ze zwyczajnego w takiej sytuacji poszerzenia horyzontu, a z diametralnie różnego definiowania muzyki i zarazem jej odmiennego zorientowania aksjologicznego. Ów konflikt o wymiarze przede wszystkim aksjologicznym jest w skali indywidualnej odbiciem tego, co w skali makro dzieje się we współczesnej kulturze muzycznej” (Ciesielski, 2009, s. 29).

Ponieważ proces edukacji muzycznej wymaga nie tylko określonych predyspozycji, ale jest procesem długim i wymagającym dużego nakładu pracy, odnotować należy w przypadku kandydatów na nauczycieli edukacji muzycznej dziecka „niemożność zdobycia realnych kompetencji we wciąż obcej sobie dziedzinie (student pozostaje tu niezmiennie neofitą) i idąca za tym niemożność utożsamienia się z jej wartościami” (Ciesielski, 2009, s. 30).

Czas przewidziany na realizację metodyki edukacji muzycznej nie daje możliwości na gruntowne zapoznanie studentów z notacją muzyczną, a już tym bardziej na uzyskanie przez nich i utrwalenie umiejętności czytania nut (obecnie na realizację muzyki w toku studiów pięcioletnich magisterskich przewidziano 30 godzin, a na metodykę edukacji muzycznej 4 godziny)⁷. Nie ma także możliwości rzetelnego kształcenia przyszłych nauczycieli w zakresie gry na instrumencie akompaniującym, np. gitarze, akordeonie, pianinie lub chociażby stosunkowo prostym w obsłudze ukulele. Wielu spośród słuchaczy kierunków nauczycielskich nie potrafi zaśpiewać piosenki bez towarzyszącej jej linii melodycznej⁸. Niemożliwym jest zwracanie uwagi na intonację (czyli dotworzoną wokalnie poprawność melodii), bowiem wielu studentów od czasów szkoły podstawowej w ogóle nie śpiewało. Można bez wahania stwierdzić, że nawet u osób, które miały stosunkowo duży potencjał uzdolnień, w wyniku marginalizacji sztuki w edukacji powszechnej nastąpił

⁷ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. poz. 1450; Załącznik nr 2 „Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy 1–3 szkoły podstawowej), Dz. U. poz. 1450.

⁸ Wnioski własne autora oparte na doświadczeniach w pracy ze studentami kierunków nauczycielskich w latach 2014–2025.

regres. Dodatkowo należy zaznaczyć, iż w przypadku wielu słuchaczy kierunków nauczycielskich nie stwierdza się wysokiej wiedzy na temat szeroko pojętej kultury – literatury, muzyki, sztuk plastycznych, niska jest także motywacja do podjęcia wysiłku wdrożenia się w obszary wiedzy na temat teorii i historii muzyki⁹.

Opisywana sytuacja jest nie tylko wynikiem ustalonego przez MNISW programu kształcenia na studiach nauczycielskich czy marginalizacji edukacji muzycznej w kształceniu powszechnym. Jest dodatkowo wynikiem negatywnej selekcji do zawodu nauczyciela – na studia nauczycielskie trafiają osoby, które studia te wybierają często na zasadzie gorszego wyboru względem kierunków oferujących przygotowanie psychologiczne, logopedyczne i inne, o czym często donoszą sami studenci¹⁰.

Tymczasem – „nauczyciele prowadzący zajęcia wynikające z podstawy programowej wychowania przedszkolnego muszą posiadać kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolu. Dotyczy to również takich zajęć jak rytmika i gimnastyka. Nie jest wymagana dodatkowa specjalność z zakresu prowadzenia zajęć rytmicznych”¹¹.

Zakończenie

Współczesnych dylematów edukacji muzycznej, także we wczesnej edukacji i w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli dziecka, jest bardzo wiele. Należą do nich przede wszystkim marginalizacja muzyki w edukacji systemowej, brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli do realizowania założeń wychowania muzycznego, społecznie zaznaczający się pęd do wyposażania dziecka w inne niż muzyczne, a bardziej – jak się wydaje – optymalne kompetencje dla późniejszej atrakcyjności na rynku pracy, a także zaznaczająca się w sposób wyraźny komercjalizacja usług edukacyjnych (poza systemem opieki i wychowania) (Szlendak, 2005).

Jak zaznaczała Agnieszka Weiner w 2013 roku:

O ile na początku lat osiemdziesiątych XX wieku sytuacja edukacji muzycznej w Polsce była bardzo zbliżona do sytuacji na świecie [...], o tyle obecnie widać wyraźne rozbieżności. Świat zrobił krok naprzód, podczas gdy edukacja muzyczna w Polsce zatrzymała się na etapie poprzednim. Wydaje się to tym bardziej niepokojące, że za poziom kompetencji muzycznych społeczeństwa wini się na ogół szkolnictwo ogólnokształcące. Tak jak na całym świecie, w Polsce cyfrowe technologie umożliwiają dostęp do muzyki najlepszej jakości w każdym wybranym miejscu. Powoduje to masową konsumpcję muzyki. Podobnie jak na całym świecie, tak i w naszym kraju anglo-amerykańska kultura pop, utożsamiana najczęściej z kulturą młodzieżową, wypełnia mass media. Preferencje muzyczne młodych ludzi

⁹ Wnioski własne autora poczynione w oparciu o doświadczenia w pracy ze studentami kierunków nauczycielskich w latach 2014–2025.

¹⁰ Wnioski własne autora poczynione w oparciu o deklaracje studentów kierunku Pedagogika Przedszkolna i Edukacja Wczesnoszkolna na UAM w latach 2002–2025.

¹¹ <https://www.portaloswiatowy.pl/zatrudnianie-nauczycieli/kwalifikacje-do-prowadzenia-zajec-z-rytmiki-w-przedszkolu-22068.html>

są na całym świecie zbliżone, można nawet uznać, że spacyfikowane przez superwydajny show-biznes muzyczny (Weiner, 2013, s. 75–76).

Współczesne dzieci, jak wielokrotnie zaobserwowała autorka niniejszego opracowania, obcuja z muzyką generowaną z nagrań, bowiem nauczyciele przygotowani do pracy z dzieckiem nie posiadają umiejętności w zakresie śpiewu, gry na instrumencie akompaniującym, nie znają notacji muzycznej (o czym sami często mówią). Jak się także okazuje, nie wszystkie placówki edukacyjne oferują dzieciom rytmikę prowadzoną przez osoby przygotowane do edukacji muzycznej dziecka. Nauczyciele kończący studia nauczycielskie na przestrzeni ostatniej dekady nie są weryfikowani pod kątem predyspozycji muzycznych, a mając na uwadze fakt, iż w szkołach ponadpodstawowych nie obcuja z muzyką, założyć można, iż z muzyką, w trakcie studiów, spotykają się po przerwie przynajmniej czteroletniej (a czasem i dłuższej).

Warto zwrócić uwagę na konieczność przywrócenia sprawdzianów kompetencji muzycznych kandydatom na studia nauczycielskie, postulować większą ilość godzin na edukację muzyczną nauczycieli, a także zadbać o to, by muzykę traktować jak sztukę, która ma wspierać rozwój, nie natomiast być „wypełniaczem” dnia aktywności dziecka w placówce czy też narzędziem prezentacji scenicznej przedszkolaków lub też, jak się często dzieje, nośnikiem języka obcego poprzez tzw. zabawę muzyczną. Należy przede wszystkim zdać sobie sprawę, dlaczego edukacja muzyczna jest istotna i dlaczego wspiera ona holistyczny rozwój człowieka.

Rozważyć warto nadto zatrudnianie w instytucjach takich jak żłobki i przedszkola (a także w edukacji wczesnoszkolnej) nauczycieli rytmiki lub edukacji muzycznej przynajmniej w wymiarze pół etatu i umożliwić tym osobom awans zawodowy na podstawie Karty Nauczyciela, tak jak uczyniono to w przypadku pedagogów, psychologów, logopedów i pedagogów specjalnych w przedszkolach. Można niestety dostrzec, że obecny kształt edukacji muzycznej dzieci oraz ich nauczycieli wymaga wielu zmian, które postulowane są przez środowiska akademickie związane z edukacją muzyczną od przynajmniej dwóch dekad.

Wnioski z powyżej zaprezentowanych rozważań zdają się jednak mało istotne podczas wprowadzanych kolejno reform oświaty i szkolnictwa wyższego, a apele środowisk pedagogicznych oraz artystycznych o przywrócenie muzyce właściwego miejsca w edukacji nadal są bezskuteczne.

Bibliografia

Prace zwarte

- Białkowski, M. Grusiewicz, Michalak, M. (red.). *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*. Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”.
- Białkowski, A. (2010). Przedmowa. W: A. Białkowski, W.A. Sacher (red.), *Standardy edukacji muzycznej* (s. 9–10). Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”.
- Jamrożek, W. (2001). Reformy edukacyjne w II Rzeczypospolitej w opinii działaczy i teoretyków ruchu ludowego. W: I. Michalska, G. Michalski (red.), *Reformy edukacyjne w Polsce. Tradycja a współczesność* (s. 57–65). Skierniewice: Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna w Skierniewicach.

- Jarowiecki, J., Nowecki, B., Ruta, A. (1983). *Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej 1945–1975*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Ławrowska, R., Nowak, B., Sacher, W.A., Smolińska-Zielińska, B. (2010). Standardy edukacji muzycznej. Przedszkole. W: A. Białkowski, W.A. Sacher (red.), *Standardy edukacji muzycznej* (s. 18–14). Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”.
- Ławrowska, R., Nowak, B., Sacher, W.A., Smolińska-Zielińska, B. (2010). Standardy edukacji muzycznej. I etap nauczania. Kształcenie zintegrowane. Klasy I–III. W: A. Białkowski, W.A. Sacher (red.), *Standardy edukacji muzycznej* (s. 25–30). Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”.
- Ławrowska, R. (2003). *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Smoczyńska-Nachtman, U. (1992). *Kalendarz muzyczny w przedszkolu*. Warszawa: WSiP.
- Smoczyńska-Nachtman, U. (1980). *Zabawy i ćwiczenia przy muzyce*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury.
- Szubertowska, E. (2020). *Wybrane problemy powszechnej edukacji muzycznej wobec tradycji i przemian cywilizacyjnych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSG.
- Więckowski, R. (1993). *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: WSiP.
- Wincenciak, W. (2012). *Kształcenie nauczycieli w Łomży. Zarys dziejów (1914–2014)*. Łomża: Wyższa Szkoła Zawodowa Ochrony Zdrowia TWP w Łomży. Łomżyńskie Towarzystwo Naukowe im. Wągów w Łomży, wydawnictwo ASPRA – JR.
- Wojciechowska, K. (2009). *Muzyka w edukacji wczesnoszkolnej a kompetencje nauczyciela*. Żary: Wydawnictwo Monogram.
- Wójtowiczowa, J. (1997). *O wychowaniu językowym*. Warszawa: Wytwórnia Pomocy Dydaktycznych.

Artykuły z wydawnictw ciągłych

- Benic, M.Z., Herzog, J., Susić, B.B. (2017). Early childhood education students' self assessment of their teaching competences in the arts. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4(6), s. 66–78.
- Ciesielski, R. (2009). Uczeń – kandydat na studia – student absolwent edukacji muzycznej: postacie w labiryncie wartości: szkic do profilu aksjologicznego. *Wartości w Muzyce*, 2, s. 24–33.
- Darłak, G. (2015). Proszę pani, czy my musimy tego słuchać? O słuchaniu muzyki w szkole. *Konteksty kształcenia muzycznego*, 1 (2), s. 11–32.
- Durđanović, M., Stošić, I. (2017). Preschool teachers and their levels of interest in developing musical competencies. *Facta Universitatis*, 3(1), s. 15–27.
- Kirby, A.L., Dahbi, M., Rowe, M.L., Surrain, S., Luk, G. (2022). Music Uses in Preschool Classrooms in the U.S.: A Multiple-Methods Study. *Early Childhood Education Journal*, 51, s. 515–529.
- Kisiel, M. (2018). Perspektywa edukacji muzycznej małego dziecka w kontekście współczesnej zmiany oświatowej. *Chowanna*, 1 (50), s. 219–235.
- Koelsch, S., Grossmann, T., Gunter, T.C., Hahne, A., Schröger, E., Friederici, A.D. (2003). Children processing music: electric brain responses reveal musical competence and gender differences. *J Cogn Neurosci.*, 15(5), s. 683–693.
- Krzyżanowska-Świniarska, K. (2013). Kompetencje muzyczne nauczycieli na etapie edukacji wczesnoszkolnej. *Rocznik Naukowy Instytutu Pedagogiki i Psychologii*, 13(1), s. 56–68.

- Ławrowska, R. (2014). Wprowadzenie dziecka w kulturę muzyczną: aktualne uwarunkowania systemowe i propozycje metodyczne. *Studia Artystyczne*, 2, s. 74–83.
- Ławrowska, R. (2015). Wychowanie muzyczne dziecka w pracach krakowskich pedagogów 2. połowy XX wieku. *Ars inter Culturas*, 4, s. 43–59.
- Majzner, R. (2014). Praktyka edukacji muzycznej w klasach początkowych w opiniach studentów pedagogiki – kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, s. 143–154.
- Majzner, R. (2023). Rodzina jako przestrzeń rozpoznawania i rozwijania uzdolnień muzycznych dzieci. *Wychowanie w Rodzinie*, XXX, 3, s. 237–253.
- Pękala, A. (2014). Przygotowanie nauczycieli do prowadzenia zajęć muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej raport z badań. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 31, s. 97–109.
- Popowski, R., Grusiewicz, M., Sołtysik, A. (2014). Nauczanie muzyki w szkole podstawowej. Analiza rozwiązania systemowego. *Wychowanie Muzyczne*, 5, s. 4–10.
- Schrager, K., Pietruszka, A. (2023). Badanie kompetencji muzycznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 6, s. 48–57.
- Suświłło, M. (2018). Podstawy rozwijania muzykalności dziecka – implikacje dla edukacji. *Aspekty Muzyki*, 8, s. 39–65.
- Suświłło, M. (2009). Teoretyczne podstawy wczesnej edukacji muzycznej: Zarys problemu. *Studia Edukacyjne*, 9, s. 106–124.
- Sušić, B.B. (2018). Preschool Teachers' Music Competencies Based on Preschool Education Students' Self-Assessment. *Croatian Journal of Education*, 20(1), s. 113–129.
- Szlendak, T. (2005). Komercjalizacja dzieciństwa. Kilka uwag krytycznych o niewygodach wychowywania dzieci w kulturze konsumpcji. *Kultura i Edukacja*, 2, s. 20–28.
- Weiner, A. (2013). Współczesne (mega)trendy edukacji muzycznej a sytuacja polskiego nauczyciela. *Chowanna*, 2, s. 61–80.
- Wiśniewska, E. (1998). *Dzieje liceum pedagogicznego w Płocku (1945–1969). Notatki Płockie. Kwartalnik Towarzystwa Naukowego Płockiego*, t. 43, nr 3 (176), https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-issn-0029-389X-year-1998-volume-43-issue-3_176_-article-1dd31926-0003-3816-be2d-838787658c75
- Wojciechowska, K. (2007a). Próba określenia kompetencji muzycznych nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w zreformowanej szkole. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, 3, s. 34–43.
- Wojciechowska, K. (2007b). Zakres czynności nauczycieli w procesie edukacji muzycznej w klasach I–III szkoły podstawowej. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, 4, s. 18–25.
- Wollman, L. (2008). Muzyka wczesnego dzieciństwa a przygotowanie zawodowe nauczyciela. *Wartości w muzyce*, 1, s. 192–200.
- Wołoskiuk, B. (2014). Rola nauczyciela w rozwoju mowy dziecka. *Rozprawy Społeczne*, VIII, 3, s. 14–19.

Podstawy prawne

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. poz. 1450.
- Załącznik nr 2 „Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy 1–3 szkoły podstawowej) Dz. U. poz. 1450.

Źródła niepublikowane

Dyląg, J. (1993). Kształtowanie umiejętności dydaktycznych studentów do nauczania muzyki w klasach I–III, Katowice (niepublikowana praca doktorska obroniona) (praca w formie drukowanej pozyskana od autora).

Źródła elektroniczne

Bitkowska, H. (2010). Historia Studium Nauczycielskiego i Liceum Pedagogicznego 1976 – 1994, https://zst.com.pl/download/historia_sn.pdf, [dostęp:18.11.2025]
<https://www.portaloswiatowy.pl/zatrudnianie-nauczycieli/kwalifikacje-do-prowadzenia-zajec-z-rytmiki-w-przedszkolu-22068.html> [dostęp:03.01.2026].

Źródła wywołane

Informacje pozyskane w roku szkolnym 2024/2025 w drodze rozmów telefonicznych od Jerzego Hamerskiego, absolwenta Liceum Pedagogicznego w Nowej Soli, założyciela poznańskich „Łejerów”.

Informacje pozyskane w trakcie wywiadów realizowanych z Jerzym Hamerskim, twórcą poznańskich „Łejerów” w roku szkolnym 2023/2024 na terenie SP nr 83 im. Emilii Waśniowskiej „Łejery” w Poznaniu.

**EDUCATION OF FUTURE TEACHERS OF CHILDREN’S MUSIC
EDUCATION – TRADITIONS AND DILEMMAS OF CONTEMPORARY
PRACTICE**

Key words: teacher education, music education, child, traditions, dilemmas.

Summary: This study aims to present Polish traditions and contemporary dilemmas in the field of music education for future teachers of children.

This study utilizes a source analysis approach, including articles from periodicals, scholarly monographs, legal frameworks, and elicited sources. The author also draws on her own experience, including research conducted in the first decade of the 21st century and over twenty years of professional practice in the field of music education for children, as well as the education of student teachers in music, methodology, and related subjects (implemented from 2002 to the present). The conclusions drawn in this study are also based on her own research and many years of observation, in which the author focused on the implementation of music education in preschool and primary school in grades 1–3.

The conclusion is that music education in teacher education has been consistently degraded since the 1990s, which directly impacts the quality of children’s music education.

Dane do korespondencji:

dr hab. Katarzyna Bożena Sadowska, prof. UAM

Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu

e-mail: kawka@amu.edu.pl