

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych

Marta Kędzia

**Orientacje muzyczne młodzieży
z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia**

**Rozprawa doktorska
przygotowana pod kierunkiem naukowym
Profesor zw. dr hab. Agnieszki Cybal - Michalskiej**

Poznań 2019

Spis treści

Wprowadzenie.....	5
--------------------------	----------

Rozdział 1

Muzyka jako rys kulturowy	14
--	-----------

1.1. Muzyka - rozważania teoretyczne.....	14
1.2. Rozwój muzyki na przestrzeni wieków.....	22
1.3. Elementy dzieła muzycznego.....	36
1.4. Forma muzyczna jako kształt utworu muzycznego.....	43
1.5. Rodzaje i funkcje muzyki.....	47

Rozdział 2

Muzyka - kontekst pedagogiczny.....	53
--	-----------

2.1. Pedagogika muzyki jako subdyscyplina pedagogiki.....	53
2.2. Związki pedagogiki muzyki z innymi dyscyplinami badań.....	57
2.3. Cele, zadania i funkcje pedagogiki muzyki w procesie profesjonalnego kształcenia muzycznego na poziomie ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia.....	62
2.4. Procedury osiągania celów edukacyjnych w procesie profesjonalnego kształcenia muzycznego na poziomie ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia.....	69
2.5. Problematyka uzdolnień muzycznych.....	75

Rozdział 3

Orientacja muzyczna - jej złożoność i uwarunkowania.....	83
---	-----------

3.1. Orientacja - rozważania o istocie pojęcia.....	83
3.2. Orientacja muzyczna - ustalenie definicyjne.....	91
3.3. Kształtowanie orientacji muzycznej.....	98

Rozdział 4

System kształcenia muzycznego w Polsce. Ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia.....103

- 4.1. Kształcenie muzyczne - rozważania o istocie procesu.....103
- 4.2. Rozwój szkolnictwa muzycznego w Polsce - rys historyczny.....113
- 4.3. Struktura szkolnictwa muzycznego w Polsce.....121
- 4.4. Uzdolnienia muzyczne młodzieży szkolnej w odniesieniu do systemu kształcenia w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia.....126
- 4.5. Rola nauczyciela w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia.....131

Rozdział 5

Psychospołeczna charakterystyka okresu adolescencji.....137

- 5.1. Wybrane teorie rozwojowe okresu dorastania.....137
- 5.2. Charakterystyka okresu adolescencji w kontekście najważniejszych zadań rozwojowych młodzieży szkolnej.....143
- 5.3. Rozwój nastolatka a kształcenie muzyczne w poglądach teoretycznych.....148

Rozdział 6

Metodologia badań własnych.....153

- 6.1. Przedmiot i cele badań.....153
- 6.2. Problemy i hipotezy badawcze.....154
- 6.3. Zmienne i wskaźniki.....156
- 6.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze.....161
- 6.5. Próba badawcza, teren i organizacja badań.....165
- 6.6. Społeczna i demograficzna charakterystyka badanej młodzieży.....167

Rozdział 7

Orientacje muzyczne młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia - analiza wyników badań własnych.....174

7.1. Subiektywny aspekt poczucia tożsamości badanej młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia.....174

7.2. Percepcja i wiedza na temat zasad muzyki młodzieży uczęszczającej do ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia.....193

7.3. Zainteresowania muzyczne oraz wrażliwość muzyczna badanej młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia.....202

7.4. Poglądy i opinie na temat kariery muzycznej oraz obraz własnej kariery muzycznej z perspektywy młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia.....224

Wnioski końcowe.....246

Aneks.....251

Bibliografia.....255

Wykaz Schematów, Tabel i Wykresów.....270

Wprowadzenie

Wielowymiarowe rozumienie pojęcia muzyki skłania do refleksji nad nieuchwytnością oraz różnorodnością pojmowania samego konstruktu. Definitywne ujęcie słowa „muzyka” przywołuje jego znaczenie w kontekście sztuki Muz, stanowiącej syntezę poezji, muzyki i tańca¹. Jak zaznacza Ulrich Michels, „muzyka łączy dwa elementy: materiał akustyczny oraz duchową idee. Nie są one odrębnymi aspektami, lecz stanowią integralną muzyczną całość”². Muzyka funkcjonuje zatem nie tylko jako zjawisko pojmowane w kategoriach fizyki i odnoszące się do zbioru fal akustycznych, ale przede wszystkim jako nieodłączny element życia człowieka, na każdym jego etapie, zarówno w sferze duchowej, emocjonalnej, jak i na poziomie poznania naukowego oraz w kontekście globalnego dyskursu stanowiącego uniwersalny język ludzkości. W świetle powyższego muzyka stanowić może temat i materiał do badań nad preferencjami, zdolnościami, przekonaniami, pragnieniami lub marzeniami człowieka, grupy ludzi czy nawet całej ludzkości.

Złożoność interpretacyjna w zakresie oddziaływań muzyki na funkcjonowanie jednostki implikuje cel podjętej narracji, jakim jest określenie orientacji muzycznych młodzieży ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia. Szkolny okres adolescencji, rozpatrywany za Ireną Obuchowską w odniesieniu do dwóch faz zamykających się w latach między jedenastym/dwunastym a osiemnastym/dziewiętnastym rokiem życia, czyli potencjalnym czasem ukończenia szkoły średniej, to czas poszukiwania i kształtowania własnej tożsamości w obszarze umysłowym, społecznym i emocjonalnym³. Jak podkreśla Agnieszka Cybał - Michalska, dorastający w tym czasie „szuka wiedzy o sobie, wiedzy o świecie, rozpoznaje możliwości w nim tkwiące oraz możliwości zastane w świecie społecznym, a poszukiwaniom tym niejednokrotnie towarzyszy niepokój poznawczy, poczucie zagubienia, osamotnienia i nieprzystosowania, które współcześnie są dodatkowo determinowane przez jakość rzeczywistości społeczno - kulturowej, w której partycypuje młodzież”⁴. Zdiagnozowanie orientacji muzycznych respondentów, grupy młodzieży określonej w świetle dokonania wy-

¹ Por. U. Michels, *Atlas muzyki*, t.1, Prószyński i S-ka SA, Warszawa 2008, s. 11.

² Tamże.

³ I. Obuchowska *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1996.

⁴ A. Cybał - Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006, s. 8.

boru profilu muzycznego kształcenia zawodowego, stanowi próbę eksploracji badawczych podjętych w niniejszej rozprawie.

Podstawowym pojęciem w pracy jest termin orientacji muzycznych, którego definicja obejmuje zarówno rozważania odnoszące się do orientacji w sensie orientacji życiowych, jak i świadomości, preferencji i wrażliwości muzycznej. Definicja orientacji muzycznych staje się zatem konstruktem wielowymiarowym, wyprowadzonym na podstawie pojęcia orientacji życiowej⁵. Na potrzeby niniejszej rozprawy przyjmuje się, że orientacja muzyczna to koncepcja jednostki w kontekście jej subiektywnego poczucia tożsamości oraz obrazu własnej kariery zawodowej, w oparciu o zdobytą w toku edukacji wiedzę, poziom percepcji muzycznej, wrażliwość muzyczną i zainteresowania muzyczne. Struktura pojęcia pozwala na wyodrębnienie zbioru zagadnień, interesujących z punktu widzenia badanej grupy. Punktem wyjścia do określenia orientacji muzycznej młodzieży ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia jest odwołanie się do autoidentyfikacji, subiektywnego poczucia tożsamości. Jak zauważa Agnieszka Cybal - Michalska jednostkowe samookreślenie w przypadku młodzieży uzależnione jest właściwościami aktualnej fazy rozwojowej dorastającego, „a zdeterminowane przez jakość rzeczywistości społeczno - kulturowej utożsamianej z „wielością światów””⁶. Biorąc pod uwagę powyższe stwierdzenia, cel eksploracji badawczych zostanie osiągnięty także poprzez ukazanie subiektywnego poczucia tożsamości młodzieży jako zasadniczego komponentu orientacji muzycznej. Scharakteryzowanie własnej tożsamości poprzez odpowiedzi na pytania „Kim jestem” oraz „Kim chcę być” pozwoliły na zaprezentowanie ilości i jakości autoidentyfikacji, natomiast poglądy i opinie odwołujące się do własnych „wizji” i stylu oraz własnej drogi życiowej i sukcesu życiowego w rozumieniu poszukiwania, odkrywania i tworzenia czegoś nowego i wartościowego, nowych wrażeń i doświadczeń oraz aktywnego trybu życia, a także odniesienie się do wewnętrznego piękna przy rozwiązywaniu problemów wzbogaciły obraz własnego „Ja” o element odwołujący się do twórczości jako wartości w aspekcie subiektywnych odczuć.

Refleksja nad subiektywnym poczuciem tożsamości młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia skłania do zwrócenia uwagi na pozostałe komponenty konstruktu orientacji muzycznych. Zarówno poziom wiadomości z zakresu przedmiotu teoretycznego

⁵ Definiując pojęcie orientacji muzycznej oparto się na konstrukcie definicji orientacji życiowej, zaproponowanej przez Bożenę Kanclerz. Por. B. Kanclerz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 108.

⁶ A. Cybal - Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006, s. 147.

realizowanego w ramach podstawy programowej, jak i poziom wrażliwości na style muzyczne poszczególnych epok, kierunków i kompozytorów, znajomość dzieł muzycznych oraz umiejętność analizy dzieła i identyfikacji form muzycznych, głosów, instrumentów i zespołów wykonawczych stają się elementami opisującymi młodego człowieka zorientowanego na kształcenie zawodowe w zakresie jego kompetencji, rozumianych jako poziom wiedzy i zdolności percepcyjnych w ściśle określonym obszarze. Decyzje jednostki związane są również z uzdolnieniami, pojmowanymi jako charakterystyczna struktura, składająca się ze zdolności specyficznie muzycznych oraz muzykalności⁷. Już samo podjęcie nauki w ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia potwierdza pewne zdolności specyficzne na poziomie kształcenia zawodowego. W związku z powyższym punkt ciężkości w badaniach zostanie przesunięty na wrażliwość muzyczną, rozumianą w niniejszej pracy jako jeden z czynników zdolności specyficznych i odnoszącą się do: zdolności interpretacyjnych muzyki w kontekście frazowania (zgodnego z melodią, rytmem oraz odpowiednim wyborem środków wyrazu z zakresu dynamiki i tempa), melodycznych i rytmicznych zdolności twórczych (w odniesieniu do zwrotów zakończeniowych utworu, związanych z jakością dźwięku, intonacją, artykulacją i strukturą dźwiękowo - rytmiczną) oraz do zdolności interpretacyjnych muzyki w kontekście stylu wykonawczego (związanego ze zmianą tempa utworu a co za tym idzie z różnicami artykulacyjnymi i charakterem melodii). Warto również zwrócić uwagę na zainteresowania muzyczne (rozumiane jako preferencje deklaratywne i doświadczane) oraz poglądy i opinie młodzieży na temat kariery muzycznej, jaki jest obraz ich własnej kariery muzycznej oraz jakie czynniki sprzyjają osiągnięciu sukcesu w w karierze muzycznej.

W kontekście rozważań nad orientacjami muzycznymi młodzieży uczęszczającej do ogólnokształcąco szkół muzycznych II stopnia niezbędne wydaje się przedstawienie rozstrzygnięć stanowiących teoretyczne tło dla struktury orientacji muzycznych z zakresu zagadnień odnoszących się zarówno do samej muzyki, jak i jej kontekstu pedagogicznego. Stąd przybliżenie w pierwszych dwóch rozdziałach pracy omówionych poniżej problemów, stanowić ma konstrukcję dla ustaleń definicyjnych orientacji muzycznych, podstawę eksploracji oraz oparcie interpretacji materiału badawczego na przytoczonym na podstawie literatury przedmiotu.

Pierwszy rozdział stanowi próbę odniesienia się do samej muzyki w ujęciu kulturowym oraz teoretycznym. Podstawą do jakichkolwiek dalszych rozważań jest ustalenie kon-

⁷ M. Manturzevska, H. Kotarska, L. Miklaszewski, K. Miklaszewski, *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

strukcji pojęcia „muzyka” w obszarach zarówno teoretycznych, praktycznych, jak i uwzględniających podejście filozoficzne i psychologiczne. Wyjaśnienia odwołujące się do interpretacji słownikowych wskazują na ujęcie wyróżnionego terminu w kontekście dziedziny sztuki, co znajduje potwierdzenie w rozważaniach na ten temat Władysława Tatarkiewicza⁸, natomiast Carl Dahlhaus oraz Hans Heinrich Eggebrecht podnosili kwestie związane z istnieniem muzyki „po prostu”⁹. W dalszej analizie muzyka kojarzy się z samym dziełem, utworem muzycznym poddanym określonym zasadom, ale także z komponowaniem i prezentowaniem go poprzez takie formy aktywności muzycznej, jak śpiew i gra na instrumentach. Rozważania nad teoretycznym określeniem muzyki dopełniają teorie odnoszące się do sfery przeżycia estetycznego, emocji oraz pierwiastka duchowego, czyli sposobu istnienia muzyki jako samodzielnego bytu, która realny kształt przybiera tylko w momencie wyrażenia jej poprzez zapis nutowy, czyli przełożenie języka dźwięków na ułożony w logiczną całość zbiór nut. Warto także zwrócić uwagę na wykształcony przez wieki system pojęciowy, definiujący między innymi rodzaje muzyki, jej elementy i aparat wykonawczy oraz formy muzyczne. Pewną strukturę określeń służących uchwyceniu teoretycznych odniesień tworzą definicje z takich nauk jak pedagogika, psychologia, socjologia, filozofia, nauki o zdrowiu czy historia. Poprzez związki łączące muzykę z psychologią (w kontekście takich zagadnień jak uzdolnienia, zdolności i talent muzyczny, rozwój muzyczny człowieka, percepcja muzyki i związane się z tym reakcje emocjonalne), socjologią (w obszarze naukowym oraz praktycznym), filozofią (poprzez podwójne znaczenie dziedzin: filozofia muzyki oraz muzyka filozofii), terapią (jako muzykoterapia), pedagogiką (między innymi w odniesieniu do pedagogiki muzyki) procesy ich badań naukowych przenikają się, muzyka może być postrzegana wielowymiarowo, staje się niezbędnym elementem poznania nowych obszarów związanych z życiem człowieka.

Powyższe rozważania odnoszące się do warstwy teoretycznej uzupełnia muzyczna perspektywa historyczna. Poznanie naukowe odbywające się poprzez analizę przeobrażeń stylistycznych form muzycznych oraz twórczości kompozytorów poszczególnych epok, rozwój gatunków, powstawanie nowych stylów i rodzajów muzyki, wzbogacone przez przedstawienie wydarzeń zaczerpniętych z historii powszechnej, ważniejszych dat stanowiących

⁸ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

⁹ C. Dahlhaus, H. H. Eggebrecht, *Co to jest muzyka?*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1992.

umowny początek i koniec danego okresu, stanowi nie tylko źródło wiedzy na temat przeszłości, ale także daje wskazówki do uprawiania muzyki w teraźniejszości i przyszłości.

Podnosząc w kolejnym podrozdziale tematykę dzieła muzycznego, analizowany jest zarówno sam dźwięk w rozumieniu zjawiska akustycznego, jak i poszczególne elementy utworu muzycznego, stanowiące razem jeden organizm w postaci zapisu nutowego oraz wrażenia dźwiękowego. Do komponentów tych zalicza się melodię, harmonię, rytm (wraz z jego elementem porządkującym - metrum), agogikę, dynamikę, artykulację, barwę oraz budowę formalną. Forma muzyczna, stanowiąca przedmiot rozważań przedostatniego podrozdziału tej części pracy, stanowi konstrukt o różnorodnym znaczeniu, której aspekt wieloznaczności podnoszony był przez Władysława Tatarkiewicza, Marka Podhajskiego, czy Danutę Wójcik. Warto zwrócić także uwagę na klasyfikacje form muzycznych, przedstawioną w pracy w kilku perspektywach ujęcia podziału przez takich autorów jak: Ulrich Michels, Danuta Wójcik, Józef Chomiński. W kontekście omawianego zagadnienia przybliżone zostało pojęcie gatunku w muzyce oraz elementy formy, tak zwane ustroje formalne: motyw, fraza, zdanie oraz okres muzyczny.

Problematyka klasyfikacji pozwala spojrzeć na muzykę jeszcze z innej, niż powyżej opisane, perspektywy. Wielość kontekstów ujmowania tego zagadnienia można odnaleźć w opracowaniach między innymi: Franciszka Wesołowskiego, Józefa Chomińskiego, Philipa Tagga oraz Danuty Wójcik. Rozważania przytoczonych autorów stanowiły przedmiot dociekań pierwszej części w podrozdziale piątym rozdziału pierwszego. Niezależnie od warstwy teoretycznej dzieła, muzyka pozostawia pewien margines subiektywnego poznania, uzależniony od emocji i uczuć odbiorcy. Jej niewątpliwy wpływ na człowieka skłania do refleksji nad funkcjami muzyki, poczynając od naturalnej potrzeby muzykowania, aż po właściwości terapeutyczne. Powyższe rozważania kończą narrację dotyczącą samej muzyki, tworząc w tym temacie konstrukcję teoretyczną dla dalszych dociekań nad orientacjami muzycznymi młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia.

Rozważania nad orientacjami muzycznymi młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia skłaniają do refleksji na temat kontekstu pedagogicznego muzyki, czyli odwołanie się do obszarów znajdujących się w kręgu zainteresowań pedagogiki muzyki, jej celów, zadań, funkcji i związków z innymi dyscyplinami badań w procesie profesjonalnego kształcenia muzycznego na poziomie ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia oraz problematyki uzdolnień muzycznych. Zagadnieniom tym został poświęcony drugi rozdział pracy, który w pierwszym podrozdziale nawiązuje do próby definicyjnego ujęcia pojęcia pedagogiki, jej przedmiotu badań, propozycji systematyzacji oraz umiejscowienia w obszarze

nauk społecznych. W kontekście powyższych dociekań podjęty w dalszej części dyskurs dotyczy samej pedagogiki muzyki, której naukowe poznanie nie jest możliwe bez dogłębnej znajomości zagadnień dotyczących kształcenia i wychowania oraz rozumienia ich strony naukowej i praktycznej.

Określenie miejsca pedagogiki muzyki w obszarze nauk, jej związków z filozofią, psychologią, socjologią, wychowaniem estetycznym oraz pedagogiką kultury stanowi oś narracji podrozdziału drugiego, stanowiącego podbudowę teoretyczną w temacie związków pedagogiki muzyki z innymi dyscyplinami badań.

Zagadnienia dotyczące celów, zadań i funkcji pedagogiki muzyki oraz procedur osiągnięcia celów edukacyjnych w procesie profesjonalnego kształcenia muzycznego na poziomie ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia zostały zamieszczone w podrozdziałach trzecim i czwartym drugiego rozdziału. Warto zwrócić uwagę na specyfikę zawodowego kształcenia muzycznego, kładącego nacisk na indywidualizację procesu nauczania oraz nauczanie i uczenie się muzyki poprzez poznawanie tej sztuki za pomocą form aktywności muzycznej, co warunkuje dobór odpowiednich metod oraz form organizacyjnych kształcenia.

Problematyka orientacji muzycznych młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia wymaga, aby odwołać się do elementu samego konstruktu, jakim jest subiektywne ujęcie kategorii zdolności muzycznych, opisanych w podrozdziale piątym drugiego rozdziału. Ukazane w szerszej perspektywie psychologicznej różne rozumienia talentu, muzykalności, uzdolnień i zdolności oraz przedstawienie złożoności tych terminów, doszukać się można między innymi w pracach Janiny Uszyńskiej - Jamroc, Michała H. Chruszczewskiego, Władysławy Limont oraz Daniela Golemana. Rozważania skoncentrowane na zdolnościach i uzdolnieniu muzycznym wymagają zwrócenia uwagi na jeszcze dodatkowy czynnik, jakim jest sama muzyka, która jednocześnie warunkuje ich postrzeganie. Powyższe odniesienia stanowią postawę analizy Carla Stumpfa, Carla Seashore'a, Marii Manturzewskiej i zespołu oraz Stefana Szumana. Szczególne miejsce pośród koncepcji uzdolnień muzycznych zajmuje teoria Edwina E. Gordona, której centralnym punktem jest pojęcie audiacji. Powyższe dociekania dopełnia nawiązanie do zagadnienia rozwoju muzycznego poczynając od okresu prenatalnego aż do wieku dorastania.

Teoretyczne ujęcie istoty terminu orientacji, wyróżnienie orientacji życiowej oraz przedstawienie wybranych typologii (podrozdział pierwszy rozdziału trzeciego) pozwala na podjęcie w podrozdziale drugim rozdziału trzeciego próby utworzenia konstruktów orientacji muzycznej. Ustalenie definicyjne pojęcia odnosi się do koncepcji jednostki w kontekście jej subiektywnego poczucia tożsamości oraz obrazu własnej kariery zawodowej, w oparciu

o zdobytą w toku edukacji wiedzę, poziom percepcji, wrażliwość muzyczną i zainteresowania muzyczne. Konstrukcja terminu została poparta przytoczonymi badaniami, odniesieniem określonych typologii do zagadnień związanych z zawodowym kształceniem muzycznym, wzbogaceniem narracji o aspekt twórczości oraz zwróceniem uwagi na zagrożenia. Strukturę przedstawionej definicji złożono z pojęć, których znaczenia, składające się na całościowe ujęcie pojęcia orientacji muzycznej, zostały wsparte koncepcjami zaczerpniętymi z literatury przedmiotu.

Spojrzenie na kształtowanie orientacji muzycznej w perspektywie przestrzeni społecznej, zawarte w podrozdziale trzecim, ukazują sam konstrukt w szerszej perspektywie i mogą stanowić ważny wymiar w eksploracjach nad orientacjami muzycznymi młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia.

W kontekście tematyki orientacji muzycznych młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia, warto przyjrzeć się także szkolnictwu muzycznemu w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem opisywanego typu kształcenia. Kwestie związane z procesem kształcenia muzycznego, rozwojem i strukturą szkolnictwa muzycznego w Polsce, uzdolnieniami muzycznymi młodzieży szkolnej oraz rolą nauczyciela w odniesieniu do systemu kształcenia w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia, stanowią przedmiot rozważań kolejnych podrozdziałów rozdziału czwartego.

Proces kształcenia muzycznego, czyli ciąg zaplanowanych, długotrwałych, systematycznych i celowych działań, wpływających na ucznia w zakresie nabywania wiedzy i umiejętności z obszaru zagadnień muzycznych, nabywania ogólnych doświadczeń oraz umiejętności związanych z innymi przedmiotami nauczania, pozwala na szersze ujęcie zagadnień związanych z kształceniem muzycznym i wyjście poza ramy myślenia o muzyce w edukacji w kontekście nauczanego przedmiotu. Samo kształcenie muzyczne, stanowiące niewątpliwie ważny komponent całego procesu edukacyjnego, wspomaga nabywanie ogólnych doświadczeń oraz wpływa na procesy poznawcze. Stanowi też obiekt badań dotyczących nabywania umiejętności w kontekście takich przedmiotów i dyscyplin naukowych, jak na przykład: historia, językoznawstwo i filologia oraz matematyka. Powyższe rozważania stanowią oś narracji podrozdziału pierwszego czwartego rozdziału.

Rozwój szkolnictwa muzycznego w Polsce, rozpatrywany w perspektywie historycznej na przestrzeni wieków (aż do reform oświaty z ostatnich dziesięcioleci, zmieniających system szkół muzycznych), ukazanie skutków ostatniej reformy z 2017 roku oraz przedstawienie obecnej struktury szkolnictwa muzycznego, określonej na drodze aktów prawnych Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego i obejmującej poziom podstawowy, średni

i szkolnictwo wyższe, stanowią przedmiot rozważań podjętych w podrozdziałach drugim i trzecim.

Szkolnictwo muzyczne zakłada kształcenie wyselekcjonowanej grupy dzieci i młodzieży¹⁰. Stanowią o tym uzdolnienia muzyczne, które w przypadku ucznia szkoły muzycznej, jak pisze Maria Manturzevska, rozpatrywane są na poziomie wyższym niż przeciętny. W odniesieniu do ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia, do których w kontekście tematu uzdolnień nawiązuje podrozdział czwarty, o powodzeniu w nauce stanowią nie tylko zdolności specyficznie muzyczne, ale także cechy osobowości, motywacja i zainteresowania¹¹.

Ważną rolę w całościowo pojętym procesie kształcenia muzycznego odgrywa także nauczyciel, którego relacje z uczniem często rozpatrywane są w szkolnictwie muzycznym w kategoriach mistrz - uczeń. Obszar zagadnień zawarty w podrozdziale piątym czwartego rozdziału otwiera analiza definicyjna pojęcia „nauczyciel”. W dalszej kolejności zwrócono uwagę na kwalifikacje nauczycieli szkół artystycznych oraz ich rolę w kształtowaniu zawodowego muzyka, a także rozumienia zawodu jako powołania.

Rozważania na temat orientacji muzycznych młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia nie byłyby możliwe bez ukazania perspektywy rozwojowej (zawartej w rozdziale piątym), odnoszącej się do psychospołecznej charakterystyki okresu adolescencji. Narrację na ten temat oparto na ujętym w podrozdziale pierwszym temacie teorii rozwojowych okresu dorastania. Analizę okresu adolescencji odnaleźć można w wielu teoriach rozwojowych autorów zajmujących się psychologią rozwojową człowieka: Jeana Piageta, Barrego Wadswortha, Agnieszki Cybal - Michalskiej, Erika H. Eriksona, Jamesa Marcii, Alana Watermana, Anny I. Brzezińskiej oraz Anny Matczak. Podrozdział drugi stanowi już charakterystykę okresu adolescencji w kontekście najważniejszych zadań rozwojowych młodzieży szkolnej. Najważniejsze zadanie rozwojowe tej grupy to określenie siebie i swojej przyszłości. Praca nad własną tożsamością odbywa się u młodzieży szkolnej w perspektywie rozwoju pewnych obszarów istotnych ze względu na realizowany w tym czasie obowiązek szkolny. Obszary te zostały podzielone na trzy grupy, ważne zarówno w odniesieniu do poszukiwań

¹⁰ Manturzevska M., Kotarska H., Miklaszewski L., Miklaszewski K., *Zdolności, uzdolnienia i talent muzyczny*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 76.

¹¹ Kotarska H., *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 265 - 274.

własnego ja, jak i pełnienia roli ucznia: obszar rozwoju umysłowego, obszar rozwoju społecznego oraz obszar rozwoju emocjonalnego. Rozdział piąty kończą rozważania na temat rozwoju nastolatka w kontekście kształcenia muzycznego, czyli dokonywania konkretnych wyborów edukacyjnych, uświadamiania sobie i rozwijania własnych uzdolnień oraz zainteresowań, a także wpływ kształcenia muzycznego na funkcje emocjonalne, społeczne i intelektualne oraz społeczny wymiar edukacji muzycznej.

Sformułowanie przedmiotu badań, którym jest rozpoznanie orientacji muzycznych młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia, stanowi podstawę narracji rozdziału szóstego, zawierającego metodologiczne założenia badań własnych oraz społeczną i demograficzną charakterystykę badanych uczniów. Przyjęte założenia pozwoliły na wyłonienie problemu głównego i problemów szczegółowych oraz określenie dla nich zmiennych oraz wskaźników. W dalszej części rozdziału postawiono hipotezy, określono metody, techniki i narzędzia badawcze¹². Respondenci stanowili zbiorowość składającą się ze 151 uczniów będących w I i II fazie szkolnego okresu adolescencji i uczących się w średnich ogólnokształcących szkołach muzycznych.

Oparta o założenia metodologiczne i podjęta w rozdziale siódmym analiza wyników badań własnych dotyczy subiektywnego aspektu poczucia tożsamości, percepcji muzycznej, wiedzy na temat zasad muzyki, zainteresowań muzycznych i wrażliwości muzycznej badanej młodzieży. Podjęta w dalszej części rozdziału narracja odwołuje się także do poglądów i opinii na temat kariery muzycznej oraz obrazu własnej kariery muzycznej z perspektywy uczniów uczęszczających do ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia.

Na podstawie przeprowadzonego postępowania badawczego podjęto próbę uchwycenia obrazu badanej młodzieży w kontekście ich orientacji muzycznych, ujętych w postaci wielowymiarowego konstruktów charakteryzujących uczniów z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia.

¹² W celu naukowego poznania przedmiotu badań, jakim są orientacje muzyczne młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia, zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety oraz narzędzie kwestionariusza ankiety.

Rozdział 1

Muzyka jako rys kulturowy

1.1. Muzyka - rozważania teoretyczne

Rozpatrując muzykę w kontekście definicyjnego credo, należałoby odnieść się do różnorodnych koncepcji, definiujących muzykę w wielu obszarach, zarówno teoretycznych, praktycznych, jak i ujmujących podejście filozoficzne i psychologiczne. Brak dosłowności w rozumieniu terminu wynika z wielości dziedzin nauki, posiadających w kręgu swoich zainteresowań zagadnienia związane z muzyką, na przykład w aspekcie jej zasad, wykonawstwa, funkcji terapeutycznej czy sfery przeżycia estetycznego.

Słownik języka polskiego przedstawia kilka wyjaśnień pojęcia „muzyka”. Pierwsze prezentuje koncepcję teoretyczną, opisuje muzykę jako „ciąg dźwięków śpiewanych lub granych na instrumentach, tworzących pewną kompozycyjną całość”¹³. W drugim odnajdziemy odniesienie praktyczne, przedstawiające muzykę jako sztukę „układania i wykonywania takich kompozycji”¹⁴. Podobne ujęcie terminu można odnaleźć w *Encyklopedii PWN*, gdzie muzyka definiowana jest jako „sztuka, której tworzywem są percypowane przez ludzi dźwięki, wytwarzane przez nich głosem i/lub za pomocą instrumentów muzycznych”¹⁵. W rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych, sztuki muzyczne zostały zakwalifikowane w obszarze dziedzin sztuki, natomiast jako przynależące im dyscypliny wymieniono: dyrygenturę, instrumentalistykę, kompozycję wraz z teorią muzyki, reżyserię dźwięku, rytmikę i taniec oraz wokalistykę¹⁶.

Ważnym głosem w dyskusji nad definicyjnym ujęciem słowa „muzyka” jest jej pojęciowa analiza odnosząca się do części składowych konstruktu artefaktu, przeprowadzona przez Sebastiana Żurowskiego. Autor wyjaśnia, że „tylko człowiek jest zdolny do tego, by przeprowadzić taką sekwencję czynności, która doprowadzi do tego, że powstanie coś, co

¹³ Słownik Języka Polskiego, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/muzyka.html> (dostęp: 11.06.2017).

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Encyklopedia PWN, <http://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/muzyka.html> (dostęp: 11.06.2017).

¹⁶ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych, Dz.U. 2011 nr 179 poz. 1065.

można nazwać muzyką (...). Muzyka (i inne dziedziny sztuki) jest zatem (specyficznym, bo niematerialnym) artefaktem i należy ją definiować w sposób analogiczny do tego, w jaki definiowane są typowe (czyli materialne) artefakty. W definicjach tych znajdują się zwykle następujące komponenty:

(1) komponent zdający sprawę z tego, że definiowany obiekt został wytworzony przez człowieka;

(2) zaznaczane jest

(2.1.) przeznaczenie przedmiotu oraz

(2.2.) cechy jego wyglądu (przy czym chodzi przede wszystkim o ustalenie, które z cech z grupy (2) są istotne dla odróżnienia dwóch przedmiotów podobnych wyglądem i/lub przeznaczeniem).”¹⁷

Zastanawiając się nad istnieniem samej muzyki „po prostu”, niemieccy muzykolodzy, Carl Dahlhaus oraz Hans Heinrich Eggebrecht, podnosili kwestie związane z problemem terminologicznym oraz kontekstem historycznym zagadnienia. Carl Dahlhaus stwierdza, że „problemu, czy istnieje muzyka „po prostu” - muzyka w liczbie pojedynczej - nie można w sposób precyzyjny sformułować, a przynajmniej nie w sposób, po którym można by oczekiwać jego rozwiązania”¹⁸, natomiast Hans Heinrich Eggebrecht uznaje, że „można powiedzieć (sądzę nawet, że należy), że w obliczu pytania, co to jest muzyka po prostu, uznanie owego „po prostu” za problem przez wzięcie go w cudzysłów przychodzi na myśl wyłącznie historykowi. Jest on bowiem w pełni świadom tego, że na to pytanie nie można dać bezzalożeniowej, niehistorycznej odpowiedzi. I jeśli ktoś byłby przekonany, że znalazł jedyną właściwą definicję, to historyk, przez uświadomienie mu jego miejsca, wykazałby iluzoryczność tej pretensji”¹⁹

Muzyka, jako dziedzina sztuki, pozostaje w sferze rozważań teoretycznych dotyczących problematyki pojęcia samej sztuki. Po analizie historycznej i teoretycznej definicji sztuki, Władysław Tatarkiewicz przedstawia następujący wniosek: „Definicja sztuki musi zarówno uwzględniać jej tendencję, jak i działanie; a zarówno intencja, jak i działanie mogą być takie lub inne. (...) sztuka jest odtwarzaniem rzeczy bądź konstruowaniem form, bądź wyrażaniem przeżyć - jeśli wytwór tego odtwarzania, konstruowania, wyrażania jest zdolny za-

¹⁷ S. Żurowski, *W poszukiwaniu definicji muzyki*, „LingVaria”, Rok III (2008), nr 1(5), s. 20-21.

¹⁸ C. Dahlhaus, H. H. Eggebrecht, *Co to jest muzyka?*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1992, s. 17.

¹⁹ Tamże, s. 30.

chwycać bądź wzruszać, bądź wstrząsać”²⁰. Władysław Tatarkiewicz, definiując dzieło, pisze dalej, że jest ono „odtworzeniem rzeczy, bądź konstrukcją form, bądź wyrażaniem przeżyć, jednakże tylko takim odtworzeniem, taką konstrukcją, takim wyrazem, jakie są zdolne zachwycać, bądź wzruszać, bądź wstrząsać”²¹.

Muzyka jest tożsama z utworem, z dziełem poddanym określonym zasadom, ale także z komponowaniem i prezentowaniem go poprzez formy aktywności muzycznej, takie jak śpiew i gra na instrumentach. Podobne podejście, uwzględniające zwłaszcza kontekst teoretyczny, przyjmuje Franciszek Wesołowski, który wyjaśnia, że muzyka to suma dźwięków, a „na każde dzieło muzyczne - czy to będzie drobny utwór fortepianowy, czy też symfonia wymagająca dużej liczby wykonawców - składa się szereg następujących elementów muzycznych: 1. rytm, 2. metrum, 3. tempo, 4. melodia, 5. harmonia, 6. dynamika, 7. agogika, 8. artykulacja, 9. frazowanie, 10. kolorystyka dźwiękowa, 11. struktura formalna”²². Spojrzenie na muzykę wymaga także perspektywy kompozytorskiej, wiążącej ze sobą wiele czynników i dotyczących również samego twórcy. Takie spojrzenie odnaleźć można u Antoniego Stańczyka, który odchodzi od pojmowania muzyki w kontekście jej materiału dźwiękowego i podkreśla, że „muzyka nie jest zjawiskiem wyłącznie akustycznym, lecz skomplikowanym procesem twórczym, który wyrasta na gruncie osobowości podstawowej człowieka, a w dalszym etapie - przy współudziale wiedzy i talentu - staje się umiejętnością nadawania formy poczętej w umyśle idei. Dzieło stanowi, w pewnym sensie, wyraz doświadczeń oraz przeżyć, rozgrywających się na gruncie psychiki”²³.

Rozważania nad teoretycznym określeniem muzyki wzbogacają także koncepcje odnoszące się do sfery przeżycia estetycznego, emocji oraz pierwiastka duchowego. Muzyka, oprócz zapisu nutowego dzieła, nie posiada realnego kształtu, odbierana jest przez człowieka za pomocą zmysłu słuchu w momencie jej wykonywania. Problematykę tę podejmuje Roman Ingarden, rozważając, w jaki sposób istnieje samo dzieło sztuki. „Czy istnieje tak jak przedmioty realne, czy jakoś inaczej. (...) czy jest pewnym odpowiednio ukształtowanym przedmiotem fizycznym, czy też czymś, co jedynie nadbudowuje się na podłożu pewnego przedmiotu fizycznego jako twór całkiem nowy, wytworzony twórczą działalnością artysty”²⁴.

²⁰ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 52.

²¹ Tamże, s. 52.

²² Zob. F. Wesołowski, *Zasady muzyki*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Warszawa 1986.

²³ A. Stańczyk, *Muzyka i etyka*, „Estetyka i Krytyka” 7/8(2/2004-1/2005), s. 90.

²⁴ R. Ingarden, *Wartości artystyczne i wartości estetyczne, w: Studia z estetyki, tom III*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970, s. 266.

W dalszych rozważaniach Ingarden podkreśla znaczenie dla dzieła sztuki tak zwanego perceptora, który według autora to dzieło konkretyzuje, uczestniczy przy jego odbiorze, uzupełnia luki w miejscach jego niedookreślenia²⁵. Ingarden wymienia dwa możliwe „różne typy sposobów percypowania dzieła sztuki: albo dokonuje się ona w postaci estetycznej i w rozwoju przeżycia estetycznego, albo też spełniane jest w jakiegokolwiek postawie pozaestetycznej, np. naukowo - badawczej lub w czystko konsumpcyjnej, w dążeniu do uzyskania jak największej przyjemności z obcowania z dziełem (...)”²⁶.

Problematyką przeżycia estetycznego, w kontekście konceptualnym oraz teoretycznym, zajmowali się myśliciele i filozofowie już od czasów starożytnych. Złożoność tego zjawiska oraz jego subiektywny charakter, zrodziły przez wieki teorie, które niejednokrotnie znacznie różniły się między sobą, niekiedy prowadząc do mylnych wniosków²⁷. Dzieje pojęcia i formy przeżycia estetycznego przedstawia Władysław Tatarkiewicz, przeprowadzając wnikliwą analizę historyczną najważniejszych teorii związanych z odbiorem sztuki. Tatarkiewicz zaznacza, że definicja przeżycia estetycznego pojawiła się w pismach Arystotelesa i Tomasza z Akwinu, natomiast Platon zwracał uwagę raczej na teorię, warunki, które powinny być spełnione, aby człowiek mógł doznać przeżycia estetycznego. W oświeceniu zakładano, że przeżycie estetyczne jest przeżyciem piękna, natomiast Immanuel Kant zajmował się zarówno definicją, jak i teorią. „Estetycy XIX i wczesnego XX wieku, hedoniści, iluzjoniści czy empatycy, zmierzali do wytłumaczenia zjawisk raczej niż do ich określania”²⁸. Pluralistyczne poglądy na temat przeżycia estetycznego można spotkać u Romana Ingardena, który odnajduje je całkowicie rozwinięte poprzez następujące po sobie fazy. Pierwsza z nich, „emocja wstępna”, porusza, wywołuje wzruszenie. W drugiej fazie „przeżycie estetyczne nabiera (...) pewnego niepokoju, staje się usilnym poszukiwaniem jakości sprawnych do uzupełnienia jakości nas poruszającej”²⁹, aż dochodzi do trzeciej fazy, „do emocjonalnego obcowania podmiotu przeżywającego z obiektami przedstawionymi w przedmiocie estetycznym (...)”³⁰. W ostatnim etapie przeżycie uspokaja się, staje się kontemplacją, jest to czas przeżyć „neutralnych”³¹.

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże, s. 268.

²⁷ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

²⁸ Tamże, s. 398.

²⁹ R. Ingarden, *Przeżycie estetyczne*, w: *Studia z estetyki, tom III*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970, s. 99.

³⁰ Tamże, s. 100.

³¹ Tamże.

Nie ulega wątpliwości, że muzyka dociera do słuchacza za pomocą dźwięków. To język, którym posługuje się muzyka, ułożone w logiczną całość dźwięki, emitowane za pośrednictwem ludzkiego głosu bądź instrumentu. Język opisujący muzykę wykształcił przez wieki pojęcia, które definiują między innymi jej rodzaje, aparat wykonawczy, odnoszą się do dzieła muzycznego, jego formy, elementów, zapisu nutowego. Nie jest to jednak jedyny język charakteryzujący zjawiska muzyczne. Muzyka współlistnieje razem z innymi dziedzinami nauki i sztuki, takimi jak na przykład pedagogika, psychologia, socjologia, filozofia, nauki o zdrowiu czy historia. Poprzez ich system pojęciowy muzyka funkcjonuje w nowych obszarach, definiowana jest w zależności od punktu widzenia nauki z którą współwystępuje i przez to staje się w pewnych aspektach jeszcze bliższa i bardziej wytłumaczalna.

Silne związki łączą muzykę z psychologią, zwłaszcza w kręgu takich zagadnień jak uzdolnienia, zdolności i talent muzyczny, rozwój muzyczny człowieka, percepcja muzyki i związane się z tym reakcje emocjonalne. Percepcja dzieła muzycznego nie zawsze jest łatwa dla odbiorcy, ponieważ postrzeganie odbywa się tylko poprzez słuchanie, a jego proces przebiega w sferze doznań indywidualnych dla każdego odbiorcy. Słuchanie wymaga pewnego skupienia, skierowania uwagi na jeden zmysł. Anna Jordan - Szymańska wyjaśnia, że „percepcja muzyki leży na przecięciu dwóch dziedzin naukowych: teorii muzyki i psychologii. Z obu z nich nauka o spostrzeganiu muzyki czerpie inspiracje do swych badań oraz modele teoretyczne dla swych uogólnień. Psychologia dostarcza wiadomości na temat człowieka, jego psychiki i zachowań, teoria muzyki - na temat muzyki jako takiej: kształtów i form jaki przybiera oraz sposobów analizy i interpretacji dzieł muzycznych”³². Psychologia muzyki, rozpatrując aspekt podmiotowy, uwzględnia w swoich badaniach reakcje emocjonalne. Problematykę reakcji emocjonalnych na muzykę w kontekście emocji utylitarnych i estetycznych, podejmuje Joanna Kantor - Martynuska. Autorka dochodzi do wniosku, że zjawiska afektywne, powstające pod wpływem odbioru muzyki należy rozpatrywać w wielu aspektach. Zwraca także uwagę, „aby podejmując problematykę emocjonalnych reakcji na muzykę odnosić się bliżej do ogólnej wiedzy o emocjach, uwzględniać indywidualne charakterystyki słuchacza oraz sytuacyjny i funkcjonalny kontekst powstawiania reakcji emocjonalnych na muzykę”³³.

³² A. Jordan- Szymańska, *Percepcja muzyki*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzewska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 117.

³³ J. Kantor- Martynuska, *Reakcje emocjonalne na muzykę: integracyjne ujęcie czynników muzycznych, indywidualnych i sytuacyjnych*. „Studia Psychologiczne” 2015, t. 53, z.1, s. 58.

Muzyka istnieje nie tylko w relacji z pojedynczym odbiorcą, ale także w kontekście społecznym, stając się przedmiotem zainteresowań nauki zajmującej się „badaniem grup i społeczeństw ludzkich, a także interakcjami jakie zachodzą pomiędzy aktorami społecznymi”³⁴. Jak wyjaśnia Ziemowit Socha, „socjologia muzyki to dziedzina wykorzystująca teorie socjologiczne i metody badań społecznych do objaśniania fenomenów związanych z muzyką”³⁵. Autor przekonuje, że pierwszym celem socjologii muzyki powinno być poznawanie twórców, wykonawców i odbiorców oraz relacji zachodzących między tymi trzema grupami. Autor przedstawia ciekawe ujęcie samej dziedziny, powołując się na dychotomiczny podział funkcji socjologii muzyki- naukową (teoretyczną) oraz pozanaukową (praktyczną). W funkcji naukowej „chodzi o zwrócenie uwagi na to, jak istotne jest to, że muzyka nie jest li tylko abstrakcją dźwiękową, lecz wytworem kooperacji jednostek, które w swoich zamierzeniach nstawione są na inne jednostki bądź grupy jednostek”³⁶. Funkcja praktyczna przejawia się, w ogólnym odniesieniu, do tworzenia przestrzeni dla społecznych dyskusji o muzyce³⁷.

W dziełach z zakresu filozofii muzyki niejednokrotnie analizowane jest znaczenie samego pojęcia, jego wymiar w sensie ogólnym, uniwersalnym. W rozważaniach na temat muzyki i filozofii, jak podkreśla Maria Gołaszewska, wprowadzić można podwójne znaczenia dwóch dziedzin - filozofia muzyki oraz muzyka filozofii. „Na pierwszy rzut oka „muzyka filozofii” wyda się może przekroczeniem intelektualnej obyczajności lub co najmniej błędem drukarskim czy niedopatrzaniem korektora. Zapewne chodzi właśnie o owo zdziwienie podczas karkołomnej próby dociekań istotnościowych, dotyczących pewnego trudno dostrzegalnego, a jednak ważnego przesunięcia nazw i znaczeń: o filozofię w świetle estetyki, wyodrębnioną z klasycznych ujęć i dobrze sprawdzonych przewodów myślowych”³⁸.

Ciekawy przykład filozoficznych rozważań o muzyce stanowią dociekania Macieja Jabłońskiego. Autor, odnosząc się do pojęcia prawdy „w świecie sztuki”, kieruje swoje przemyślenia na muzykę, a konkretnie na utwór muzyczny. Maciej Jabłoński dochodzi do wniosku, „iż „prawda” czy „prawdziwość” dzieła artystycznego stanowi jego wartość poznawczą, sprzężoną z realizacją pensum estetycznego (konstytucją wartości estetycznej). Skoro tak, to

³⁴ Moja Socjologia, <http://www.mojasocjologia.pl/socjologia/>, (dostęp: 15.06.2017).

³⁵ Z. Socha, *Funkcje socjologii muzyki*, „Krytyka muzyczna”, 2012, nr VII, s. 2.

³⁶ Tamże, s.3.

³⁷ Tamże..

³⁸ M. Gołaszewska, *Muzyka filozofii. Esej o podwójnych znaczeniach*, „Muzyka”, 2005, nr 1, s. 5.

najskuteczniejszym dla opisu owej dynamicznej sytuacji epistemologicznej pojęciem jest „interpretacja”³⁹.

Szerokie zastosowanie muzyka odnajduje w terapii, tworząc formę „psychoterapii polegającej na stosowaniu odpowiednio dobranej muzyki w leczeniu zaburzeń psychicznych i emocjonalnych”⁴⁰. Biorąc pod uwagę kwestię złożoności pojęcia, jak podkreśla Ludwika Konieczna - Nowak, „definiowanie muzykoterapii nie jest zadaniem łatwym ze względu na wieloaspektowość jej stosowania, szerokie spektrum oddziaływań oraz pomostowy charakter dyscypliny integrującej elementy wielu dziedzin naukowych (jak psychologia, pedagogika, medycyna, muzykologia, socjologia itd.) z oddziaływaniem artystycznym (istniejącym z kolei na autonomicznych prawach sztuki i związanym z rozważaniami estetycznymi o filozoficznym charakterze). Ponadto muzykoterapia w kontekście naukowym jest dyscypliną stosunkowo młodą, będącą w fazie intensywnego rozwoju”⁴¹.

Szukając źródeł muzykoterapii można odnieść się do historii muzyki, jej funkcji i znaczenia od pierwszego muzykowania ludów pierwotnych. Małgorzata Kronenberger zaznacza, że muzyka wśród pierwszych plemion traktowana była nie tylko jako część uroczystości, „ale stanowiła również ważny środek terapeutyczny. Dawne rytuały lecznicze miały charakter magiczno - religijny (...) ich działanie uzdrawiające zawarte było w specjalnych pieśniach i rytmach”⁴². Ewelina J. Konieczna stwierdza, że „terapeutyczne działanie muzyki jest znane już od starożytności, kiedy to stwierdzono, że obcowanie z nią wzbogaca osobowość i uwrażliwia na problemy własne i innych ludzi”⁴³. Małgorzata Kronenberger podkreśla dalej, że to w dzisiejszych czasach terapia muzyką przeżywa swoje odrodzenie. Wyodrębnia psychoterapię, rehabilitację, pedagogikę specjalną, resocjalizację więźniów i osób uzależnionych jako dziedziny, w których muzykoterapia stosowana jest w aspekcie terapeutycznym i leczniczym. W opinii autorki powstaje coraz więcej działań wykorzystujących muzykoterapię i korzystających z takich aktywności jak taniec, zabawy i zadania muzyczno - ruchowe⁴⁴. Muzykoterapia pełni ważną rolę także w porozumiewaniu się z otoczeniem. Jak zauważa Sara

³⁹ M. Jabłoński, *W sprawie pojęcia „prawdy” w muzyce*, „Sztuka i filozofia”, 1998, nr 15, s. 142.

⁴⁰ Słownik Języka Polskiego, <http://sjp.pwn.pl/sjp/muzykoterapia;2568697.html>, (dostęp: 16.06.2017).

⁴¹ L. Konieczna - Nowak, *Wprowadzenie do muzykoterapii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 11-12.

⁴² M. Kronenberger, *Muzykoterapia. Podstawy teoretyczne do zastosowania muzykoterapii w profilaktyce stresu*, Global Enterprises, Łódź 2007, s. 9.

⁴³ J. E. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s.41.

⁴⁴ M. Kronenberger, *Muzykoterapia. Podstawy teoretyczne do zastosowania muzykoterapii w profilaktyce stresu*, Global Enterprises, Łódź 2007.

Knapik-Szweda, muzykoterapia stanowi ważny kanał komunikacyjny. „Muzykoterapia (muzyka jako terapia) funkcjonuje jako niewerbalny sposób porozumiewania się z drugą osobą oraz ze światem. Obserwując jej potencjał i wartość, zauważamy, że muzyka pozwala nam się komunikować każdego dnia bez żadnych barier czy odrębności kulturowej. Najważniejszy kod podczas procesu terapeutycznego to muzyka”⁴⁵. Autorka, przedstawiając w swojej pracy wpływ oddziaływań muzycznych na proces terapeutyczny prowadzony u dwóch chłopców z zaburzeniami neurologicznymi, dochodzi do wniosku, że „zarówno komunikacja wspomagająca (alternatywna) i muzykoterapia aktywna stanowią dwa potrzebne narzędzia w rozwoju możliwości komunikacyjnych klientów, które wzajemnie się uzupełniają, a dzięki ścisłej współpracy, realizacja poszczególnych celów staje się pełniejsza i bardziej dostępna dla wielu klientów i ich terapeutów”⁴⁶.

Muzykoterapia odnajduje swoje miejsce także na gruncie pedagogiki specjalnej. Szczepan Cieślak, zgłębiając możliwości wykorzystywania muzykoterapii w tym zakresie, wymienia obszary, które jej podlegają i określa możliwości zastosowania w nich muzykoterapii: „1) niepełnosprawność intelektualna (lekka, umiarkowana, znaczna, głęboka), 2) surdopedagogika (pedagogika osób z uszkodzonym narządem słuchu) 3) tyflopädagogika, (pedagogika osób z uszkodzonym narządem wzroku) 4) surdotyflopädagogika, 5) pedagogika terapeutyczna (przewlekłe stany chorobowe), 6) niepełnosprawność ruchowa, 7) odmienności somatyczne (defekty fizyczne), 8) trudności w uczeniu się, 9) zaburzenia mowy, 10) autyzm oraz zespoły psychozopodobne, 11) niepełnosprawność sprzężona, 12) niedostosowanie społeczne, 13) zaburzenia emocji i zachowania, 14) wybitne zdolności”⁴⁷. Szczepan Cieślak podkreśla, że wszystkie wyżej wymienione obszary pracy mogą być w skuteczny sposób wspomagane oddziaływaniami muzykoterapeutycznymi dla osiągnięcia pożądanych efektów terapeutycznych, jednak do każdego z nich należy w odpowiedni sposób dobrać metody i techniki pracy⁴⁸.

Na koniec warto odnieść się także do spojrzenia na muzykę w kontekście eksploracyjnym. Rozpatrywanie badań nad muzyką w odniesieniu do kreatywności jako indywidualnego doświadczenia, historii oraz systemu społecznego charakteryzuje, według Sławomiry Żerań-

⁴⁵ S. Knapik - Szweda, *Muzykoterapia aktywna jako forma komunikacji alternatywnej osób z zaburzeniami neurologicznymi*, „Terapia przez sztukę” 2014, nr 1(5), s.32.

⁴⁶ S. Knapik - Szweda, *Muzykoterapia aktywna jako forma komunikacji alternatywnej osób z zaburzeniami neurologicznymi*, „Terapia przez sztukę” 2014, nr 1(5), s.38.

⁴⁷ Sz. Cieślak, *Charakterystyka działów pedagogiki specjalnej z uwzględnieniem możliwości oddziaływań muzykoterapeutycznych*, „Terapia przez sztukę” 2014, nr 1(5), s.20.

⁴⁸ Tamże.

skiej - Kominek, etnomuzykologię. Autorka zwraca uwagę na powyższą integrację, która „przyczyni się do zasypania przepaści, dzielącej dziś muzykologię i etnomuzykologię. Bo-
wiem wszelką muzykę możemy zrozumieć poprzez refleksję nad jej historią społeczeństwem
i doświadczającym ją człowiekiem”⁴⁹.

Muzyka, łącząc się z innymi dyscyplinami, uczestniczy w procesach ich badań nau-
kowych, jest postrzegana wielowymiarowo, jako niezbędny element poznania nowych obsza-
rów związanych z życiem człowieka. Problematyka związków muzyki z historią oraz peda-
gogiką zostanie podjęta w kolejnych rozdziałach pracy, jednak już w tym miejscu należy od-
wołać się do roli muzyki w kształceniu i wychowaniu, gdyż jak podkreśla Joanna Szczyrba –
Poroszeńska, „muzyka od wieków jest uznawana za istotny składnik edukacji człowieka,
m.in. innymi ze względu na jej kognitywny potencjał. Decyduje o nim jej złożoność (analo-
giczna do konstrukcji języka) oraz sposób, w jaki człowiek ją postrzega, uczy się jej i jak na
niego oddziałuje. Kwestie te istotne są nie tylko dla kognitywistyki, ale także dla edukacji
przedszkolnej, wczesnoszkolnej i muzycznej”⁵⁰.

Podkreślając walor edukacyjny muzyki, warto odnieść się także do dorobku naukowe-
go historii muzyki, stanowiącego ważne źródło wiedzy o twórcach i ich dziełach oraz stylach
i technikach kompozytorskich.

1.2. Rozwój muzyki na przestrzeni wieków

Słuchając utworu muzycznego poznaje się jego budowę formalną, materiał dźwięko-
wy, rytm, melodię, harmonię, dynamikę, agogikę i artykulację. Dochodzi do tego także sfera
emocjonalnego poznania, przeżycie estetyczne związane z obcowaniem z dziełem w czasie
rzeczywistym, zarówno jako słuchacz, jak i wykonawca. Innym sposobem naukowego spo-
tkaniem z utworem jest analiza jego zapisu nutowego, warstwy graficznej wypracowanej
przez kompozytora. Powyższe badania najczęściej łączy się, uzyskując wieloetapowy proces
poznania dzieła muzycznego, którego koniecznym uzupełnieniem jest zgłębienie jego historii,
co pozwala na stworzenie pełnego obrazu, gdyż „muzyka jest tworem całkowicie historycz-

⁴⁹ S. Żerańska - Kominek, *Muzyka w kulturze*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 1995, s. 336.

⁵⁰ J. Szczyrba - Poroszeńska, *Kognitywny potencjał muzyki - studium teoretyczne*, Pedagogika Przedszkolna i wczesnoszkolna”, Vol.4, 2016, 2 (8), s. 103.

nym, historycznym także w rozumieniu swej historyczności (pojęcia, które można datować). Muzyka jest tym, co umożliwia jej historię”⁵¹.

Dzięki narastającej od XIX wieku świadomości historycznej⁵² oraz, jak zaznacza Ulrich Michels, rozwiniętym w tym stuleciu badaniom nad historią muzyki, „sztuka dźwięku minionych epok jawi się jako skarbnica gotowych do użycia materiałów. Wydania, objaśnienia i komentarze mają zapewnić ich żywą recepcję”⁵³. Autor zwraca także uwagę na inną cechę decydującą o aktualności muzyki historycznej, jaką jest tradycja, która wpływa także na muzykę XX i XXI wieku⁵⁴.

Odwołanie do samego terminu „historia muzyki” odnaleźć można u Zofii Lissy, która przedstawia pojęcie w dwóch znaczeniach: jako całokształt dziejów muzycznej kultury (składającą się z twórczości muzycznej, środków i metod ich wykonania, rozważań o muzyce, muzycznego wychowania, warunków i sposobów odbioru muzyki a także jej funkcji) oraz jako nazwę dyscypliny muzykologicznej⁵⁵.

Historia muzyki, chcąc przedstawić jak najpełniejszy obraz przemian, musi podlegać ciągłym uaktualnieniom oraz dokonywać wyboru utworów, powołując się na ustalone normy o charakterze historycznym oraz artystycznym. Nie jest ona dziedziną niezależną, ale funkcjonuje w połączeniu z innymi, zwłaszcza w kontekście językowym. Hugo Leichtentritt w swoim dziele pt. „Music, History and Ideas” zwraca uwagę na podobieństwo nazewnictwa epok w historii muzyki z nazewnictwem stosowanym w innych dyscyplinach nauki i sztuki. Takie pojęcia jak na przykład antyk, średniowiecze, barok, romantyzm, impresjonizm czy ekspresjonizm są dobrze zdefiniowane w historii kultury, sztukach plastycznych i literaturze. Znajdujemy ich odbicie także w muzyce, długiej liście kompozytorów i dzieł⁵⁶.

Poznając epoki w historii muzyki nie tylko zgłębia się wiedzę na temat życia i twórczości danego kompozytora, ale także poznaje szeroki kontekst kulturowy badanego okresu, jego nurty, idee, kierunki, a w konsekwencji dokonuje świadomego wyboru zarówno jako słuchacz, jak i jako wykonawca dzieła muzycznego. Ramy czasowe epok w dziejach muzycznych najczęściej odnoszą się do wydarzeń zaczerpniętych z historii powszechnej, ważniejszych dat, stanowiących umowny początek i koniec danego okresu. Pojęciowe ujęcie

⁵¹ C. Dahlhaus, H. H. Eggebrecht, *Co to jest muzyka?*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1992, s. 102.

⁵² Por. tamże, s. 107.

⁵³ U. Michels, *Atlas muzyki*, t.1, Prószyński i S-ka SA, Warszawa 2008, s. 11.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ Por. Z. Lissa, *Wstęp do muzykologii*, PWN, Warszawa 1970.

⁵⁶ Zob. H. Leichtentritt, *Music, History and Ideas*, Harvard University Press, Massachusetts 1938.

periodyzacji dziejów muzyki także w większości pokrywa się z terminologią poszczególnych epok występujących w literaturze, sztukach plastycznych czy historii powszechnej. Historycy muzyki w swoich opracowaniach na temat historii muzyki są zgodni co do nazewnictwa głównych okresów muzycznych, indywidualnie traktując tylko wyszczególnianie wybranych kierunków i stylów, czasami też dzieląc epoki na mniejsze fazy w przypadku długiego czasu jej trwania.

Początków muzyki należałoby szukać w ludowych mitach i wierzeniach⁵⁷, dlatego przyjmuje się, że z naukowego punktu widzenia nie są one znane. Fakty dotyczą, jak stwierdza Ulrich Michels, przynależności muzyki do obszaru kulturowego. „Jej brzmienie służyło zaklinaniu tego, co niewidzialne tak w przyrodzie, jak w człowieku”⁵⁸. Do najwcześniejszych przekazów muzyki autor zalicza: znaleziska instrumentów, przedstawienia plastyczne, brzmiącą muzykę, pisma o muzyce⁵⁹.

Historia muzyki to historia człowieka, historia rozwoju myśli, cywilizacji, historia przemian w sferze duchowej, naukowej, edukacyjnej, artystycznej, społecznej, światopoglądowej czy nawet politycznej i gospodarczej. Muzyka odgrywała szczególną rolę w takich kulturach starożytnych jak między innymi Mezopotamia, Chiny, Egipt, Palestyna, Japonia, Grecja i Rzym.

Decydujący wpływ na sztukę europejską wywarła głównie kultura, a przy tym muzyka starożytnej Grecji. Kultura ta wykształciła w obszarze sztuki muzycznej system teoretyczny oraz terminologię, powstały formy muzyczne, nowe instrumenty oraz siedmiotonowa skala diatoniczna, będącą podstawą dzisiejszego systemu muzycznego. Cechą charakterystyczną kultury greckiej był synkretyzm, „zjawisko nierozłącznego współwystępowania elementów tańca, słowa i muzyki w sztuce społeczeństw pierwotnych i w kulturze antyku”⁶⁰.

Muzyką zajmowali się filozofowie i matematycy. „Rozwój teorii muzyki greckiej skupiał się wokół 2 kierunków - empirycznego (Pitagoras) i dedukcyjnego (Arystoteles); zostały sformułowane: teoria etosu (przypisująca skalom muzycznym, instrumentom, rytmom określony walor moralny i wychowawczy) oraz matematyczne podstawy stroju muzycznego”⁶¹. W sferze wychowawczej znajdowała się poezja, muzyka i taniec, natomiast o sferze

⁵⁷ Por. U. Michels, *Atlas muzyki*, t.1, Prószyński i S-ka SA, Warszawa 2008, s. 159.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ Encyklopedia PWN, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/synkretyzm;3982098.html> (dostęp: 21.05.2017).

⁶¹ Encyklopedia PWN, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Grecja-starozytna-Muzyka;4019622.html> (dostęp: 21.05.2017).

produkcyjnej decydowały środki instrumentalne, wokalne oraz ruchowe. Arystoksenos zdefiniował również pojęcia, którymi posługiwał się w dalszych rozważaniach. Słowo *phthongos* oznaczał jakikolwiek dźwięk wydobyty przez człowieka, natomiast w terminologii muzycznej był to dźwięk w ścisłym tego słowa znaczeniu. Kolejny termin to *diastema*, czyli interwał, według Arystoksenosa to, co jest rozdzielone dwoma różnymi dźwiękami. Ostatnie słowo to *systema*, konstrukcja interwałów, czy dokładniej grupy interwałów, z których grecki muzykolog stworzył system. Najmniejsza grupa składała się z czterech dźwięków, czyli trzech interwałów, ułożonych w ustalony sposób. Najbardziej bliski współczesnemu słuchaczowi był tetrachord diatoniczny, złożony z półtonu oraz dwóch całych tonów. Do stworzenia większego systemu Arystoksenos składał ze sobą dwa tetrachordy poprzez łączenie (najwyższy dźwięk dolnego tetrachordu był najniższym dźwiękiem górnego) lub poprzez rozdzielenie (pomiędzy tetrachordami pojawiał się cały ton). Nazwy dźwięków w tetrachordach pochodziły od liry oraz kitary⁶². Dwa tetrachordy tworzyły gamę oktawową, czyli *diapason*, i w zależności od tonu, od którego była budowana, nosiła inną nazwę: dorycka, frygijska, lidyjska, miksolidyjska oraz pochodne od niej tonacje położone o interwał kwinty w górę (z przedrostkiem „hyper”) lub w dół (z przedrostkiem „hypo”) ⁶³. Powstały zatem podstawy dzisiejszego systemu muzycznego, opartego na skali diatonicznej, złożonej z całych tonów oraz półtonów, a opartej na tetrachordzie.

Chociaż kultura antycznej Grecji oddziaływała na późniejsze epoki bardzo silnie oraz stworzyła postawy teoretyczne wielu dyscyplin, kolejna epoka przyniosła nowy porządek w sferze nauki i sztuki, a co za tym idzie także muzyki.

Początek muzyki średniowiecznej wiąże się z religią chrześcijańską. Jak przekonuje Danuta Gwizdalanka pisząc o stosunku do muzyki pierwszych chrześcijan, „gdy słowa nie potrafią wyrazić stanu duszy, zadanie to może przejąć muzyka”⁶⁴. Autorka przytacza różne konteksty rozumienia muzyki w tej epoce. Uczni zakonnicy traktowali muzykę jako wiedzę matematyczną⁶⁵. Z kolei śpiew pełnił ważną rolę w obrzędach religijnych, czego dowodem było oficjum, „czyli osiem nabożeństw zwanych godzinami kanonicznymi lub liturgią godzin. W ramach oficjów śpiewano psalmy, hymny i kantyki (...). Ponadto codziennie odprawiano

⁶² Zob. J. G. Landels, *Muzyka starożytnej Grecji i Rzymu*, Wydawnictwo Homini SC, Kraków 2005.

⁶³ Zob. J. W. Reiss *Mala historia muzyki*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1987.

⁶⁴ D. Gwizdalanka, *Historia muzyki. Podręcznik dla szkół muzycznych*, część 1, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2017, s. 27.

⁶⁵ Danuta Gwizdalanka przytacza rozważania Boecjusza, który połączył myśl chrześcijańską z tradycją starogrecką w odniesieniu do liczby jako czynnika, który porządkuje świat. Por. D. Gwizdalanka, *Historia muzyki. Podręcznik dla szkół muzycznych*, część 1, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2017, s. 30 - 32.

conajmniej jedną mszę śpiewaną”⁶⁶. Szczególne znaczenie w średniowieczu miała także melodia chorałowa, jednogłosowa, podporządkowana tekstowi modlitwy⁶⁷.

W średniowieczu dochodzi także do głosu muzyka świecka, a konkretnie pieśń jednogłosowa, popularna zarówno wśród wędrownych grajków, jak i poetów - muzyków, stanu rycerskiego lub dworskiej arystokracji. „Pojawili się w ten sposób trubadurzy, truwerzy oraz minnesänger. (...) Śpiewali głównie w językach autochtonicznych, tj. w różnych dialektach francuskiego, niemieckiego, portugalskiego itd. Muzyka ta skupiała się głównie na ludziach i tym co ich otaczało, przede wszystkim na miłości, wojnie oraz naturze”⁶⁸.

W końcu powstała w średniowieczu także polifonia, czyli wielogłosowość, a jej pojawienie się związane było z organum, czyli dwugłosową wstawką w jednogłosowych częściach liturgicznych⁶⁹. Punktem kulminacyjnym w rozwoju wielogłosowości stała się epoka Notre Dame, której nazwa pochodzi od szkoły śpiewaczej katedry Notre Dame w Paryżu⁷⁰. Jak zaznacza Ulrich Michels, „Epoka Notre Dame ponownie sięga po chorał gregoriański (...) Wielogłosowe opracowania dotyczą tylko partii solowych, zostają uszeregowane wg cyklu roku liturgicznego i zebrane w Magnus liber organi de gradali et antiphonario (Wielka księga organum złożona z gradualu i antyfonarza). Jej sporządzenie przypisywano LEÖNINOWI, najlepszemu kompozytorowi organum”⁷¹. W kolejnej epoce, Ars antiqua, powstaje, na co wskazuje Ulrich Michels, notacja menzuralna, w której nuty pozostają względem siebie w zależności pod względem czasu ich trwania. Autor wymienia również między innymi zmiany w motecie (treść tego gatunku odnosi się do miłości, polityki, spraw społecznych, czyli kwestii świeckich) oraz w pieśni wielogłosowej, dokonujące się w Ars nova, obejmujące j okres około 1320 - 1380⁷².

Muzyka rozwijała się także na terenach polskich. Małgorzata Wozaczyńska wskazuje, jako na początek muzycznego średniowiecza, wydarzenie historyczne, jakim było utworzenie pierwszego biskupstwa w Poznaniu, w roku 968, i co z tego wynika, kontaktem z chorałem

⁶⁶ D. Gwizdalanka, *Historia muzyki. Podręcznik dla szkół muzycznych*, część 1, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2017, s. 34.

⁶⁷ Tamże, s. 37.

⁶⁸ Cameral Music, <http://cameralmusic.pl/artukul/sredniowiecze-533.html> (dostęp 24.05.2017).

⁶⁹ Zob. M. Wozaczyńska, *Muzyka średniowiecza*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej i. Stanisława Moniuszki, Gdańsk 1998.

⁷⁰ Por. U. Michels, *Atlas muzyki*, t.1, Prószyński i S-ka SA, Warszawa 2008, s. 203.

⁷¹ Tamże.

⁷² Tamże, s. 207 - 215.

gregoriańskim⁷³. Najbardziej znanym zabytkiem średniowiecznej muzyki polskiej jest Bogurodzica, utwór jednogłosowy, pierwsza pieśń w języku polskim. Studia nad warstwą muzyczną prowadziło i nadal prowadzi wielu badaczy, między innymi Hieronim Feicht, który w *Studiach nad muzyką polskiego średniowiecza* przedstawia dokładną analizę melodii utworu oraz trwałe zdobycze badań nad Bogurodzicą. Sam autor zwraca uwagę na to, że pieśni tej zostało poświęconych najwięcej prac spośród wszystkich polskich zabytków muzyki średniowiecznej⁷⁴.

W Polsce epoki średniowiecza rozwijała się również muzyka wielogłosowa. Jednym z najciekawszych anonimów polskiej muzyki wielogłosowej jest *Breve regnum* (łac. *Krótkie panowanie*) - „hymn żaków krakowskich, śpiewny podczas juwenalii, dotyczący wyboru króla studentów”⁷⁵.

Muzyka dawna, zwłaszcza utwory średniowieczne, nie tylko traktowane są jako zabytki historyczne. Stanisław Krukowski podejmuje dyskusję na ten temat i przywołuje fakty, takie jak na przykład sprzyjająca koniunktura na rynku muzycznym, czy potrzeba pielęgnacji kultury ogólnoludzkiej, które świadczą o tym, że „twórczość muzyczna przeszłych stuleci jest w stanie spełnić artystyczne posłannictwo również we współczesnym świecie”⁷⁶. Dotyczy to także muzyki renesansu z jej wielkim rozwojem wielogłosowości.

Próby periodyzacji odrodzenia różnią się u autorów opracowań na temat muzyki renesansu. Według Danuty Gwizdalanki pojęcia tego używa się w kontekście twórczości z połowy XV wieku⁷⁷. Autorka podkreśla zmieniającą się rolę muzyki. „Malał udział duchownych w muzyce religijnej, a synonimem stylu kościelnego stała się twórczość kompozytora świeckiego - Palestriny”⁷⁸. Dzięki mecenatowi wzrasta znaczenie kultury na dworach, częściej w śpiewie podejmowano tematykę świecką⁷⁹.

Przybliżając muzykę renesansową należy wspomnieć także o flamandzkich mistrzach polifonii, w szczególności o najwybitniejszym kompozytorze tej epoki - Josquin des Pres.

⁷³ Zob. M. Wozaczyńska, *Muzyka średniowiecza*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej i. Stanisława Moniuszki, Gdańsk 1998.

⁷⁴ H. Feicht, *Studio nad muzyką polskiego średniowiecza*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1975.

⁷⁵ M. Wozaczyńska, *Muzyka średniowiecza*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej i. Stanisława Moniuszki, Gdańsk 1998, s. 79.

⁷⁶ S. Krukowski, *Problemy wykonawcze muzyki dawnej*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1991.

⁷⁷ D. Gwizdalanka, *Historia muzyki. Podręcznik dla szkół muzycznych*, część 1, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2017, s. 107.

⁷⁸ Tamże, s. 108.

⁷⁹ Tamże, s. 108.

Jego twórczość obejmuje między innymi około 19 mszy, kilkadziesiąt pieśni świeckich oraz motety. Msze kompozytora rozpisane były na cztery głosy: sopran, alt, tenor, bas, natomiast motety przewidywały większą obsadę wykonawczą, co dawało bogatsze kontrasty brzmieniowe⁸⁰.

W Polsce działali także wybitni kompozytorzy, których niektóre utwory znalazły miejsce w żelaznym repertuarze współczesnych zespołów wokalnych zajmujących się wykonawstwem muzyki dawnej. Jeden z najznakomitszych, Wacław z Szamotuł, jak czytamy na stronie Regionu Wielkopolska, w dziale Wybitni Wielkopolanie, „urodził się prawdopodobnie ok. 1526 roku w Szamotułach. Studiował na Akademii Krakowskiej. W latach 1545-47 był sekretarzem kasztelana trockiego H. Chodkiewicza, w latach 1547-55 kompozytorem kapeli królewskiej Zygmunta Augusta”⁸¹. Utwory Wacława z Szamotuł wykazują już europejski poziom kompozytorski i znajomość współczesnych mu trendów muzycznych. Motet łaciński *Ego sum pastor bonus (Jestem dobrym pasterzem)* oraz czterogłosowa pieśń w języku polskim *Modlitwa, gdy dziatki spać idą (Już się zmierzcha, pieśń wieczorna)* należą dziś do kanonu najpopularniejszych dzieł polskiej muzyki wokalne, wykorzystywanych nie tylko w celach koncertowych, ale także jako źródło inspiracji dla współczesnych kompozytorów. „Popularność *Modlitwy* znalazła odbicie w twórczości Henryka Mikołaja Góreckiego, który kilkakrotnie wykorzystał cantusfirmus tej pieśni w formie przetworzonego cytatu (*Chorał w formie kanonu, Muzyka staropolska op. 24, I Kwartet smyczkowy op. 62*). Odwołał się do niej także Eugeniusz Knapik w operze *Moby Dick*, składając tym samym podwójny hołd: mistrzowi polskiego renesansu i zafascynowanemu jego muzyką Góreckiemu”⁸².

Znaczne zmiany w muzyce przyniosła kolejna epoka. W baroku, okresie narodzin opery, występowały, według Danuty Gwizdalanki, dwa odmienne style muzyczne: tradycyjny oraz nowoczesny. „Idea nowoczesnej, drugiej praktyki kompozytorskiej było podporządkowanie muzyki wymogom słowa. Do tego celu prowadzić miało przede wszystkim udoskonalenie melodii oraz inne niż dotychczas traktowanie harmonii. (...) więcej dysonansów niż tradycyjny styl”⁸³. Autorka zwraca także uwagę na rozwój w epoce baroku opery, czyli ga-

⁸⁰ Tamże, s. 117 - 120.

⁸¹ Region Wielkopolska, <http://regionwielkopolska.pl/wybitni-wielkopolanie/waclaw-z-szamotul-ok-1526-1560.html> (dostęp: 27.05.2017).

⁸² Narodowy Instytut Audiowizualny Ninateka, <http://ninateka.pl/audio/waclaw-z-szamotul-juz-sie-zmierzcha> (dostęp: 28.05.2017).

⁸³ D. Gwizdalanka, *Historia muzyki. Podręcznik dla szkół muzycznych*, część 1, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2017, s. 186.

tunku łączącego muzyką, taniec, malarstwo architekturę i dramat, której zadaniem było oddziaływanie na uczucia słuchaczy⁸⁴.

Ramy chronologiczne epoki wyznaczają trzy okresy, które Manfred Bukofzer oznacza jako: wczesny (od 1580 - 1630), środkowy (od 1630 - 1680) i późny (od 1680 - 1730)⁸⁵.

Barok w muzyce odnajduje swoje odbicie w twórczości Jerzego Fryderyka Haendla, Antonio Vivaldiego oraz w dziełach wielu innych kompozytorów europejskich, w tym także pochodzących z Polski - Marcina Mielczewskiego, Bartłomieja Pękiela, Jacka Różyckiego, urodzonego w Polsce syna Włocha - Franciszka Liliusa, czy Adama Jarzębskiego. To jednak Jan Sebastian Bach, czołowy przedstawiciel epoki baroku, jest jednym z najbardziej kojarzonych kompozytorów wieku XVII oraz pierwszej połowy wieku XVIII. Kompozytor pochodził z rodziny, w której tradycje muzyczne były zakorzenione w już wielu pokoleniach. W swoim życiu często zmieniał miejsce zamieszkania w poszukiwaniu lepszych warunków życia. Ta wędrówka, od jednego miasta do drugiego, wyznaczyła kolejne etapy nie tylko w życiu kompozytora, ale także w jego twórczości⁸⁶. „I tak np. M. Bukofzer (*Muzyka w epoce baroku*) wyróżnia w twórczości B. pięć okresów, w tym trzy główne: Weimar - organista, Kothen - nauczyciel, Lipsk - kantor. (...) Dla swych współczesnych J.S.B. był tylko organistą, najemnym kantorem, samoukiem piszącym kompozycje na zamówienie. Potomni ujrzeni w nim geniusza muzycznego”⁸⁷. Rozmiar i poziom twórczości Jana Sebastiana Bacha stawia go na piedestale pośród kompozytorów wszystkich epok. W jego dorobku znajdują się między innymi suity, koncerty brandenburskie, koncerty fortepianowe i skrzypcowe, pasje, kantaty i oratoria, *Wielka msza h-moll*. Nie można pominąć także takich kompozycji jak motety, pieśni, arie, chorały i wariacje organowe, wariacje klawesynowe, preludia, toccaty, fugi, fantazje organowe, wielki dwutomowy zbiór 48 preludiów i fug *Das Wohltemperierte Klavier*, utwory lutniowe, suity, tańce, kanony oraz *Musicalisches Opfer* i *Kunst der Fuge*⁸⁸. Jan Sebastian Bach przeszedł do historii muzyki jako kompozytor, który „w porównaniu ze swym rówieśnikiem - Haendlem, (...) wybiegał w przyszłość. Haendel tkwił silnie w ówczesnych trendach

⁸⁴ Tamże, s. 189 - 250.

⁸⁵ Manfred Bukofzer zaznacza, że styl barokowy przeszedł wiele faz, które w różnych krajach inaczej przebiegały. Por. M. Bukofzer, *Muzyka w epoce baroku. Od Monteverdiego do Bacha*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970, s. 35.

⁸⁶ E. Dziębowska, Johann Sebastian Bach, [w:] *Encyklopedia muzyczna. Część biograficzna*, E. Dziębowska (red.), Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1979.

⁸⁷ Tamże, s. 121.

⁸⁸ E. Dziębowska, Johann Sebastian Bach, [w:] *Encyklopedia muzyczna. Część biograficzna*, E. Dziębowska (red.), Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1979.

muz., pisał opery w stylu neapolitańskim, (...) B. pozostał w orbicie muzyki baroku (...) stał się ideałem dla kompozytorów romantycznych i nast. generacji. Kompozytorów XIX w. niewątpliwie fascynował jako indywidualność artyst., jako artysta, który z prostego rzemieślnika (...) przekształcał się w poetę dźwięków (...). Dzisiaj dzieła B. są sprawdzianem muzykalności wykonawców materiałem do studiów nad warsztatem kompoz., służą na wzór dyscypliny myślowej, która wyrasta z idealnego stopienia teorii z praktyką, pierwiastka racjonalnego z emocjonalnym, obiektywnego z subiektywnym”⁸⁹. Geniusz Jana Sebastiana Bacha łączył wybitne umiejętności wykonawcze z najwyższymi zdolnościami twórczym, doskonale równoważąc pomysłowość, mistrzostwo techniczne i kontrolę intelektualną⁹⁰.

Barok zamyka w muzyce rok 1750, rok śmierci czołowego przedstawiciela tej epoki - Jana Sebastiana Bacha. Rozpoczyna się okres krótki, zwany klasycyzmem, zaledwie do roku 1815, czyli daty powstania pieśni romantycznej Franza Schuberta, *Małgorzata przy kołowrotku*. Jest to czas obfitujący w przełomowe dokonania w obszarze działań kompozytorskich, będących zasługą wielkich geniuszy muzycznych, okres powstania nowych form muzycznych oraz nowej architektury w zakresie faktury utworów muzycznych.

Sam termin klasycyzm ma wiele znaczeń. Warto w tym miejscu przytoczyć definicję słowa „klasyczny” zawartą w *Słowniku języka polskiego*: „1. związany z kulturą starożytnych Greków lub Rzymian, z jej badaniem i wiedzą o niej; 2. wyróżniający się harmonią i proporcją (tak jak starożytne dzieła sztuki); 3. doskonały, służący za wzór; 4. tradycyjny, uznawany za doskonały w poprzednim okresie”⁹¹. Na muzykę epoki klasycyzmu wpływ miały wpływ z jednej strony odwołania do antyku w kontekście prostoty i zachowania proporcji środków artystycznych, z drugiej strony wydarzenia historyczne z osiemnastego wieku, walki niepodległościowe, których rezultatem było rozszerzenie przywilejów dla mieszczan. Dostęp szerszej grupy społecznej do kultury zaowocował większym zainteresowaniem sztuką, a w przypadku muzyki rozwojem życia koncertowego, którego ośrodkiem w Europie stał się Wiedeń. Właśnie to miasto stanowi punkt odniesienia w myśleniu o muzyce tego okresu, przede wszystkim przez działalność kompozytorską Józefa Haydna, Wolfganga Amadeusza Mozarta oraz Ludwika van Beethovena. Twórczość trzech klasyków wiedeńskich przyczyniła się do rozwoju wielu form muzycznych, ich dzieła razem stanowią pomost między trzema

⁸⁹ Tamże., s. 158.

⁹⁰ Por. W. Emery, Ch. Wolff, Johann Sebastian Bach, [w:] *The New Grove dictionary of music and musicians*. Second edition, S. Sadie (red.), t. 2, London 2001.

⁹¹ *Słownik Języka Polskiego*, <http://sjp.pl/klasyczny> (dostęp: 28.05.2017).

epokami: barokiem, poprzez klasycyzm, do romantyzmu. Józef Haydn, w swojej początkowej twórczości, tkwił w stylu i technice baroku, charakterystycznej dla tego okresu fakturze polifonicznej, czyli fakturze, w której głosy prowadzone są niezależnie od siebie. Po roku 1781 utwory Haydna wskazują na styl klasyczny⁹². „Haydn zasłużył się szczególnie rozwijając i krystalizując formę sonatową, ustala jej schematy melodyczno - wyrazowe, harmoniczne, proporcje formalne, rozszerza pracę motywiczną, przetworzeniową. Ponadto w symfoniach, sonatach i kwartetach rozszerza - przez włączenie w cykl menueta - ilość poszczególnych części do obowiązujących dotąd czterech”⁹³.

Twórczość drugiego klasyka, Wolfganga Amadeusza Mozarta, zadziwia nie tylko swoją lekkością i doskonałością, ale także ilością stworzonych utworów oraz ich uniwersalnością. Jak zaznacza Alfred Einstein, uniwersalność Wolfganga Amadeusza Mozarta „staje się jasna, gdy stawiamy sobie pytanie, czy większy był jako twórca dzieł wokalnych, czy instrumentalnych - czy *Wesele Figara* lub *Don Giovanni* stoją wyżej czy niżej od Symfonii C-dur, Koncertu fortepianowego c-moll lub Kwintetu C-dur. Szkoda łamać sobie nad tym głowę. Doskonałości z różnych dziedzin nie da się porównywać”⁹⁴. Jego najbardziej znane utwory to między innymi sonaty i koncerty fortepianowe, skrzypcowe, fantazje i rondo na fortepian, kwartety i kwintety smyczkowe, serenady (z tą najbardziej dzisiaj znaną *Eine kleine Nachtmusik* KV 525), divertimenta, symfonie, opery, msze (w tym *Msza Koronacyjna* KV 317 oraz *Requiem d- moll* KV 626), koncerty fortepianowe oraz na inne instrumenty, jak na przykład harfę, fagot czy klarnet, pieśni kanony i arie. Dzięki operowej działalności Wolfganga Amadeusza Mozarta, forma ta, a zwłaszcza *Czarodziejski flet*, stała się według Alfreda Eisteina, punktem wyjścia dla niemieckiej opery. „Wpływ Mozarta jest wszakże ponadhistoryczny. Każde pokolenie dostrzega w jego dziele coś innego”⁹⁵. W muzyce następuje początek nowej epoki, wieku XIX, do którego wprowadza twórczość Ludwika van Beethovena. Kompozytor rozwinął muzykę fortepianową⁹⁶, przeznaczając na ten instrument takie dzieła jak na przykład: koncerty fortepianowe, tria i kwartety fortepianowe, sonaty fortepianowe (w tym znana: Sonata fortepianowa nr 8 c- moll tzw. *Patetyczna*), bagatele, preludia, fantazje, menuety, walce i rondo na fortepian. Oprócz muzyki fortepianowej w twórczości Beethovena

⁹² Zob. T. Chylińska, St. Haraschin, B. Schaeffer, *Przewodnik koncertowy*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1980.

⁹³ Tamże, s.385.

⁹⁴ A. Einstein, *Mozart: Człowiek i dzieło*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Warszawa 1983, s. 104.

⁹⁵ Tamże, s. 461.

⁹⁶ W epoce Ludwika van Beethovena następuje rozwój fortepianu jako instrumentu w kontekście między innymi zwiększania głośności dźwięku.

odnaleźć można kompozycje instrumentalne, w tym słynne dziewięć symfonii⁹⁷, uwertury na orkiestrę symfoniczną, utwory na orkiestrę dętą, instrument solowy z orkiestrą, utwory kameralne, utwory na instrument solo z fortepianem. Z dzieł wokально - instrumentalnych znane są pieśni na głos i fortepian, głos i orkiestrę lub zespół kameralny, dzieła sceniczne (między innymi opera *Fidelio*, uwertury). Jak już wspomniano, późna twórczość Beethovena zapowiada już nową epokę, okres, w którym ważny jest konkretny twórca - bohater i jego przeżycia, czas, w którym ważne są emocje i subiektywizm, zapowiada epokę romantyzmu.

Ruch romantyczny jest znaczącą cechą charakterystyczną dla wieku XIX. Był to czas niezwykle intensywny i wydajny w obszarze muzyki, dlatego nie można zrozumieć wieku XIX bez tej właśnie sztuki⁹⁸. W epoce romantyzmu muzyka silnie związała się z literaturą - nie tylko w zakresie podobieństw gatunków, ale także postawy samego twórcy - spontanicznego indywidualisty, często poety i kompozytora w jednej osobie. Alfred Einstein zwraca uwagę na rolę akompaniamentu w pieśni i operze. „I tu dochodzimy do dwóch rodzajów muzyk i uprawianych przez romantyków ze szczególnym upodobaniem: do pieśni i opery. (...) romantycy zmienili, zarówno w pieśni jak i operze, rolę „akompaniamentu”. (...) W epoce romantycznej akompaniament staje się czymś w rodzaju komentarza. Nabiera cech elementu opisowego i psychologicznego”⁹⁹.

Gatunek pieśni uprawiało w XIX wielu kompozytorów, między innymi Franciszek Schubert, Roman Schumann, Felix Mendelssohn Bartholdy, Fryderyk Chopin, czy Stanisław Moniuszko. We Włoszech, Francji i Niemczech silnie rozwijała się opera, głównie dzięki takim kompozytorom jak Carl Maria von Weber, Giacomo Puccini, Georges Bizet, Giuseppe Verdi, natomiast w Polsce Stanisław Moniuszko.

Twórca dziewiętnastowiecznej sztuki muzycznej bardzo często był również świetnym wirtuozem swoich kompozycji, wybitnym instrumentalistą, wykonawcą, który wzbudza podziw i uznanie swoją techniką gry. Znanymi wirtuozami instrumentów byli w epoce romantyzmu między innymi Niccolò Paganini, Fryderyk Chopin czy Franciszek Liszt.

Fryderyk Chopin zajmuje szczególne miejsce w historii muzyki, nie tylko jako wybitny twórca i wirtuoz europejski, ale także jako jeden z najważniejszych polskich kompozytorów. „W kręgu wartości miejsce wyróżnione zajmowały u Ch. dom rodzinny („zawsze jedną

⁹⁷ Ludwik van Beethoven jako pierwszy w historii muzyki wprowadza do muzyki typowo instrumentalnej głos ludzki - w ostatniej części IX Symfonii (d-moll).

⁹⁸ Zob. H. Leichtentritt, *Music, History and Ideas*, Harvard University Press, Massachusetts 1938.

⁹⁹ A. Einstein A. *Muzyka w epoce romantyzmu*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1983, s. 42.

nogą u Was”) i kraj („ale na końcu tego wszystkiego jest Polska”), ściśle ze sobą zespolone, oraz (w sferze marzeń) dom własny. Uczucia patriot. rysują się z pełną wyrazistością, choć bez manifestacji”¹⁰⁰. Twórczość Chopina obejmuje głównie utwory fortepianowe. Są to, między innymi utwory związane z formą tańców: polonezy, mazurki, walce, *Bolero*, *Tarantella* i *Tańce szkockie*, ale także wariacje, nokturny, ballady, scherza, sonaty, etiudy, preludia, rondo, pieśni na głos z fortepianem, dwa koncerty fortepianowe oraz *Rondo a la Krakowiak* i *Fantazja na tematy polskie*¹⁰¹. Twórczość Chopina podsumowują Maria Gordon - Smith i George R. Marek, zwracając uwagę na uniwersalny wymiar jego kompozycji: „Chopin należy do tych niewielu kompozytorów, których muzyka może wypełniać cały wieczór i trzymać słuchaczy w napięciu. Jest jednym z tych, którzy posiadają najliczniejsze nagrania płytowe; praktycznie biorąc wszystkie jego utwory zostały nagrane”¹⁰².

W okresie romantyzmu wzrasta znaczenie ruchów narodowościowych, które znalazły swoje odbicie także w twórczości kompozytorów europejskich. Najbardziej rozpowszechnioną szkołą narodową była szkoła rosyjska, kojarzona przede wszystkim z Potężną Gromadką (Milij Bałakiriew, Cezary Cui, Aleksander Borodin, Modest Musorgski, Mikołaj Rimski - Korsakow). „Grunt, na którym wśród tego ludu niezwykle uzdolnionego muzycznie wzrastała narodowa muzyka, posiadał niewyczerpane bogactwo melodii ludowych o ogromnym zróżnicowaniu regionalnym i niezwykle uroczystą liturgię pochodzenia bizantyjskiego i wschodniego”¹⁰³. Rosyjskim kompozytorem, nie związanym jednak z Potężną Gromadką, który przyśwajał tradycje zachodnioeuropejskiego mistrzostwa symfonicznego, był Piotr Czajkowski¹⁰⁴. Wśród szerszego grona słuchaczy znany jest przede wszystkim jako kompozytor muzyki baletowej. W jego dorobku kompozytorskim znajdują się między innymi balety: *Jezioro łabędzie*, *Dziadek do orzechów* i *Śpiąca królewna* oraz opery (np. *Eugeniusz Oniegin*, *Dama pikowa*), symfonie, poematy symfoniczne (np. *Romeo i Julia*) czy koncerty fortepianowe.

Szkoły narodowe zaznaczyły swoją obecność na kompozytorskiej mapie Europy także Czechach i państwach skandynawskich. Muzyka norweska kojarzy się przede wszystkim z dziełami Chopina Północy, kompozytora II połowy XIX wieku - Edwarda Griega. Kompozytor w swojej twórczości orkiestrowej i kameralnej często sięgał do norweskich pieśni i tań-

¹⁰⁰ E. Dziębowska, Fryderyk Chopin, [w:] *Encyklopedia muzyczna. Część biograficzna*, E. Dziębowska (red.), Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1979, s. 128.

¹⁰¹ Tamże.

¹⁰² M. Gordon - Smith, Marek G. R., *Chopin*, Spółdzielnia Wydawnicza Czytelnik, Warszawa 1990, s. 302.

¹⁰³ A. Einstein *Muzyka w epoce romantyzmu*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1983, s. 322.

¹⁰⁴ Por. The New Grove dictionary of music and musicians. Second edition, red. S. Sadie, t. 2, London 2001.

ców, językiem muzyki oddawał klimat i nastrój północnej Europy¹⁰⁵. „Domieszka nuty sentymentalnej sprawiła, iż muzyka ta nie ma surowości ludowego autentyku, posiada jednak walor bezpośredniości i prostoty - zyskała też sobie wielką popularność”¹⁰⁶.

Epoka romantyzmu jawi się w dziejach kultury muzycznej między innymi jako czas wielkich osobistości, muzyków, kompozytorów, którzy poprzez swoją twórczość odcisnęli piętno w historii muzyki kolejnych dziesięcioleci. W tym kontekście, za kryterium wyboru mając perspektywę czasową, warto zwrócić uwagę jeszcze na jedno nazwisko. Richard Strauss - niemiecki kompozytor, przede wszystkim poematów symfonicznych¹⁰⁷, oper i pieśni. Zyskał on, jak zaznacza Danuta Gwizdalanka, wielką popularność na przełomie XIX i XX wieku, "dzięki utworom wykonywanym przez ogromną orkiestrę, liczącą ponad 100 muzyków. Porywał niezwykłymi efektami dźwiękowymi oraz wielkimi kontrastami dynamiki. Jego muzyka z wielkim upodobaniem jest wykorzystywana przez reżyserów filmowych. Utwór *Tako rzecze Zaratustra* po raz pierwszy wykonano w 1896 roku, pod dyrekcją samego kompozytora będącego również świetnym dyrygentem. Charakterystyczna dla tego dzieła przeogromna paleta barw dźwiękowych to efekt wielkiego zróżnicowania obsady, w orkiestrze gra bowiem m.in. 12 rodzajów instrumentów dętych, organy, harfa. W 1968 roku ten właśnie fragment utworu R. Straussa został wykorzystany na początku filmu *Odyseja kosmiczna* Stanleya Kubricka. Od tego czasu sięgali po niego także inni twórcy – tym sposobem R. Strauss trafił nawet na listy przebojów”¹⁰⁸.

Odnosząc się do powyższych rozważań na temat muzyki Richarda Straussa, należy również wspomnieć o programowości muzyki tego okresu¹⁰⁹. W epoce romantyzmu idea programowości, jak pisze Ryszard Daniel Golianek, osiągnęła punkt kulminacyjny dzięki „zastosowaniu zasady reprezentacji muzycznej, której pierwszorzędna cechą stało się dążenie do sugestywnego przedstawienia programu pozamuzycznego”¹¹⁰.

Przełom wieku XIX i XX oznaczał w muzyce odejście od romantyzmu i poszukiwanie innych dróg twórczych rozwiązań muzycznych. Odejście, czy wręcz odcięcie się od przeszło-

¹⁰⁵ Zob. T. Chylińska, St. Haraschin, B. Schaeffer, *Przewodnik koncertowy*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1980.

¹⁰⁶ Tamże, s. 339.

¹⁰⁷ Przykładowe tytuły poematów symfonicznych Richarda Straussa: „Don Juan”, „Śmierć i przemienienie”, „Tako rzecze Zaratustra”, „Don Kichot”.

¹⁰⁸ D. Gwizdalanka, *Magia muzyki. Muzyka a słowo*, „Wychowanie muzyczne”, 2012, nr 5, s.18.

¹⁰⁹ Inni kompozytorzy muzyki programowej w epoce romantyzmu to Hector Berlioz i Franciszek Liszt.

¹¹⁰ R. D. Golianek, *Muzyka programowa XIX wieku. Idea i interpretacja*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1998, s. 15.

ści, oznaczało, jak podkreśla Tomasz Jasiński, „równocześnie ostentacyjne wejście w sferę rozwiązań na tyle nowatorskich i śmiałych, ryzykownych i szokujących, że już po krótkim czasie zmianie uległo samo pojmowanie rudymenarnych wyznaczników muzyki: jej elementów, formy i stylu, sposobów kształtowania, ekspresji, piękna i wartości”¹¹¹. Autor przedstawia trzy drogi odejścia od muzyki romantycznej: impresjonizm (stawiający na wyrazową powściągliwość, odniesieniem do sztuk wizualnych i kolorystyki brzmieniowo - harmonicznej ¹¹²), ekspresjonizm (początki ekspresjonizmu są nierozdzielnie związane z neoromantyzmem, stanowiącym przedłużenie romantyzmu, by dojść w końcu do pragnienia wyrażania krańcowych uczuć przez muzykę¹¹³) oraz neoklasycyzm (negujący uczuciowość i programowość w muzyce, zwracający się w stronę klasycyzmu, baroku, renesansu, średniowiecza oraz folkloru muzycznego¹¹⁴). Konsekwencją tych nurtów było powstanie dodekafonii (której techniką jest seria dwunastu dźwięków), dalej punktualizmu i totalnego serializmu a w końcu szerokiego pluralizmu kompozytorskiego¹¹⁵.

Muzykę Polską w XX wieku rozślawiły także takie nazwiska jak Witold Lutosławski, Krzysztof Penderecki, Henryk Mikołaj Górecki, czy Wojciech Kilar.

Uwagę zwraca twórczość Krzysztofa Pendereckiego, która w ostatnich dziesięcioleciach „zespala w całość środki wypracowane w okresie awangardowym (rozmaite efekty sonorystyczne, jak klaster, glissando, krzyk, syk, szept, głośny oddech, nadto poszerzone instrumentarium, np. okaryny czy perkusyjne tubafony) z elementami sięgającymi tradycji późnego romantyzmu (m. in. powrót do myślenia kategoriami tonalnymi i śpiewności melodyki, czytelność narracji, klarowność formy)”¹¹⁶.

Współczesna muzyka, dzieląc się na wiele form, gatunków, rodzajów i stylów, łączy się w swoim aspekcie podmiotowym, pierwiastku ludzkim, wynikającym z ciągłej, niezmienną od czasów pierwotnych potrzeby kontaktu człowieka ze sztuką.

¹¹¹ T. Jasiński, *Krotki wykład o muzyce XX wieku. Kompendium dydaktyczne*, file:///Users/martaibartek/Downloads/1917-3995-2-PB.pdf, (dostęp: 24.03.2019 r.).

¹¹² Czołowym przedstawicielem impresjonizmu w muzyce był Claude Debussy.

¹¹³ Muzykę dojrzałego ekspresjonizmu prezentują dzieła Arnolda Schonberga, Antona Weberna i Albana Berga, nazywanych w historii muzyki klasykami wiedeńskimi XX wieku.

¹¹⁴ Spojrzenie neoklasycystyczne w muzyce XX wieku prezentowali w swoich utworach: Igor Strawiński, Bela Bartok oraz Sergiej Prokofiew.

¹¹⁵ Por. T. Jasiński, *Krotki wykład o muzyce XX wieku. Kompendium dydaktyczne*, file:///Users/martaibartek/Downloads/1917-3995-2-PB.pdf, (dostęp: 24.03.2019 r.).

¹¹⁶ Tamże, s. 90.

1.3. Elementy dzieła muzycznego

Dzieło muzyczne, jako wytwór pracy kompozytorskiej, jest nośnikiem elementów składających się na jego ostateczny kształt. Komponenty wchodzące w skład utworu muzycznego, dobrane w zależności od zamysłu twórcy, stanowią razem jeden organizm, wytwór pracy artystycznej, zaistniały w formie zapisu nutowego, bądź, co jest jego ostatecznym przeznaczeniem, w postaci wrażenia dźwiękowego. Opisem prawidłowości elementów dzieła muzycznego zajmuje się teoria muzyki, rozumiana w tym kontekście przez Zofię Lissę jako „praktyczna teoria rzemiosła muzycznego”¹¹⁷.

Dźwięk jest podstawowym tworzywem, z którego składa się muzyka. W tym kontekście Kazimierz Sikorski podkreśla, że „w znaczeniu ogólnym jest to zjawisko akustyczne, które powstaje na skutek drgań ciała sprężystego”¹¹⁸. Autor wymienia trzy rodzaje zjawisk akustycznych: ton prosty (tyle samo drgań, w takich samych przedziałach czasowych), dźwięk muzyczny (także drgania regularne, ale już złożone, mniejsza lub większa ilość drgań prostych) oraz dźwięk niemuzyczny (tu drgania nieregularne - inna ilość drgań nie jest jednokowa w równych odcinkach czasowych). Według Sikorskiego wszystkie trzy zjawiska akustyczne są wykorzystywane w muzyce, jednak to dźwięk muzyczny jest podstawowym tworzywem muzyki¹¹⁹. Cechy dźwięku to wysokość, czas trwania, głośność oraz barwa. Wyrażony jest za pomocą znaku graficznego, zwanego nutą.

Dźwięki, układając się w określone większe lub mniejsze całości, poddawane konkretnym zasadom, stanowią materiał muzyki i zarazem jej podstawowych elementów. Józef Karol Lasocki, wymieniając elementy muzyki, dzieli je na trzy grupy: „(...) w pierwszym rzędzie: rytm, melodia, harmonia, następnie dynamika, agogika, barwa dźwięku, wreszcie budowa formalna (forma) i wykonanie. One to wspólnie się dopełniając, wzajemnie na siebie wpływając, tworzą dzieła muzyczne”¹²⁰. Według Franciszka Wesołowskiego „na każde dzieło muzyczne - czy to będzie drobny utwór fortepianowy, czy też symfonia wymagająca dużej liczby wykonawców - składa się szereg następujących elementów muzycznych: 1. rytm, 2. metrum, 3. tempo, 4. melodia, 5. harmonia, 6. dynamika, 7. agogika, 8. artykulacja, 9. fra-

¹¹⁷ Z. Lissa, *Wstęp do muzykologii*, PWN, Warszawa 1970.

¹¹⁸ K. Sikorski, *Harmonia cz. 1*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2003, s. 13.

¹¹⁹ Tamże.

¹²⁰ J. K. Lasocki, *Podstawowe wiadomości z nauki o muzyce*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne SA, Kraków 2009, s. 7.

zowanie, 10. kolorystyka dźwiękowa, 11. struktura formalna”¹²¹. Kazimierz Sikorski, podkreślając złożoność dzieła muzycznego, wylicza „następujące elementy: rytm i metrum, melodia, harmonia, barwa dźwięku, dynamika, agogika oraz budowa formalna”¹²².

Pewnym jest zatem, że w skład utworu muzycznego wchodzi następujące jego komponenty: melodia, harmonia, rytm (wraz z jego elementem porządkującym - metrum), agogika, dynamika, artykulacja, barwa oraz budowa formalna, omówiona w osobnym punkcie pracy.

Melodia jest to ciąg następujących po sobie wysokości dźwięków, ułożonych w pewną określoną całość. Według Jana Gawlasa, melodia w odróżnieniu od meliki, powinna posiadać jeszcze element rytmiczny. Autor przytacza definicję melodii, traktując ją jako „uporządkowane następstwo dźwięków (w górę i w dół), oparte na określonych ugrupowaniach rytmicznych i tworzące pewną zamkniętą całość (...)”¹²³. Jan Gawlas uważa także, że „stopniowe narastanie wysokości dźwięków wywołuje napięcie, a jej zmniejszanie się - odprężenie. Istotą melodii jest zatem pewien pęd do ruchu (energia kinetyczna), który wyraża się w owych napięciach i odprężeniach”¹²⁴. Zapis graficzny wysokości dźwięku występuje pod postacią nuty, umiejscowionej na pięciolinii, w konkretnym miejscu - na linii lub na polu. W zależności od miejsca jej położenia, nuta przybiera inną nazwę - solmizacyjną (do, re, mi, fa, sol, la, si) i literową (c, d, e, f, g, a, h). Pierwszy i ósmy dźwięk powtarza się, zmienia się tylko jego wysokość. Warto w tym miejscu przybliżyć także pojęcie skali i gamy. Skala to, jak pisze Władysław Sikorski, „pewien stały układ dźwięków różnej wysokości następujących po sobie kolejno od najniższego do najwyższego”¹²⁵. Autor wyjaśnia, że każda skala może rozpocząć się od innego dźwięku (zostać poddana transpozycji), wynikiem czego staje się gama oraz, co ważne, jej układ dźwięków nie zmienia się¹²⁶.

Odległość między dwoma dźwiękami to interwał. Powtórzenie tego samego dźwięku to pryma, najmniejsza odległość między dwoma dźwiękami to sekunda, trzema - tercja, czterema - kwarta, pięcioma - kwinta, sześcioma - seksta, siedmioma - septyma, ośmioma - oktawa. „Interwały można jednak konstruować nie tylko od c, ale od każdego dźwięku: d-e, e-f to także sekundy, choć różnią się rozmiarem: d-e składa się z dwóch półtonów (sekunda wielka),

¹²¹ F. Wesołowski, *Zasady muzyki*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1986, s. 166.

¹²² K. Sikorski, *Harmonia cz. I*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2003, s. 13.

¹²³ J. Gawlas, *Kontrapunkt. Podstawowe zasady*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1964, s. 10.

¹²⁴ Tamże.

¹²⁵ K. Sikorski, *Harmonia cz. I*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2003, s. 18.

¹²⁶ Tamże.

e-f z jednego półtonu (sekunda mała). Liczba półtonów pozwala więc na dokładniejsze określenie rozmiaru interwału¹²⁷. Interwały mogą dzielić się także w zależności od tego, w jaki sposób zostaną wykonane. Interwał harmoniczny występuje wówczas, gdy dwa dźwięki słychać jednocześnie, natomiast melodyczny, gdy następują one kolejno po sobie.

Z odległościami między dźwiękami związane jest zjawisko konsonansu i dysonansu, czyli rozróżnienia rodzaju współbrzmienia. Jacek Targosz uważa, że „pierwszymi współbrzmieniami, które uznane zostały za konsonansowe były: oktawa, kwinta i kwarta (...) i te zyskały nazwę konsonansów doskonałych. Później zaliczono do konsonansów tercję wielką, dalej - tercję małą (...) i w konsekwencji ich przewroty - seksty. Tercje i seksty uznano za konsonanse niedoskonałe. Wszystkie pozostałe współbrzmienia w tradycyjnej klasyfikacji były dysonansami¹²⁸. Autor przybliży dalej pochodzenie pojęć konsonansu i dysonansu, wyjaśniając, że „nazwy, jakie przyjęto dla określania tych dwóch gatunków współbrzmień wywodziły się wprost ze sposobu ich definiowania: konsonanse określano jako współbrzmienia zgodne, miłe dla ucha (od łac. consonans - razem brzmiący), dysonanse zaś - jako współbrzmienia niezgodne, a w domyśle - źle brzmiące, niemiłe (od łac. dissonans = różnie brzmiący)¹²⁹.

Sama nuta umieszczona na linii lub polu nie określa wysokości dźwięku bez klucza, umiejscowionego na początku każdej pięciolinii. „Klucz jest to znak, który wyznacza na pięciolinii położenie dźwięku, zwanego dźwiękiem kluczowym, a w stosunku do niego wszystkie pozostałe dźwięki¹³⁰. Dzisiejszy zapis dźwięków znany jest dopiero od wieku XVIII. W starożytnej Grecji do notacji wysokości nut stosowano litery alfabetu, w średniowieczu początkowo stawiano nuty (neumy) bezpośrednio nad tekstem. Nie oznaczały one jednak ani czasu trwania nuty, ani jej wysokości, dopiero od VII wieku zaczęto wprowadzać po kolei linie (jedna - żółta, druga- czerwona) aż do wieku XI, kiedy to na czterech liniach zapisywano chorał gregoriański¹³¹.

Melodia, w zależności od aparatu wykonawczego, dzieli się na wokalną oraz instrumentalną. Danuta Wójcik podkreśla, że „dwa podstawowe rodzaje melodyki - wokalna i instrumentalna - wiążą się z głównymi środkami wykonawczymi. Pozostałe wywodzą się

¹²⁷ U. Michels, *Atlas muzyki*, t.1, Prószyński i S-ka SA, Warszawa 2008, s. 85.

¹²⁸ J. Targosz, *Podstawy harmonii funkcyjnej*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2004, s.22.

¹²⁹ J. Targosz, *Podstawy harmonii funkcyjnej*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2004, s.22 - 23.

¹³⁰ F. Wesołowski, *Zasady muzyki*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1986, s.18.

¹³¹ F. Wesołowski, *Zasady muzyki*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1986.

z nich bezpośrednio i wzajemnie się przenikają¹³². Do melodyki wokalne autorka zalicza melodykę kantylenową, ornamentálną, natomiast do instrumentalnej - figuracyjną, podkreślając jednocześnie, że melodyka figuracyjna może znaleźć się także w wokalne i odwrotnie - kantylenowa i ornamentálna - w instrumentalnej. Danuta Wójcik wyróżnia melodykę wokálną sylabiczną, melizmatyczną i deklamacyjną, a ze względu na kierunek interwałów - wznoszącą, opadającą, łukową i falującą¹³³. Na problematykę prowadzenia melodii w utworach wielogłosowych zwraca uwagę Mikołaj A. Rimski - Korsakow. Według kompozytora „zarówno dłuższy jak i krótszy odcinek melodii, motyw czy fraza muzyczna wymagają bezwzględnie uwytatnienia w wypadku, gdy występują z towarzyszeniem innych głosów. Uwydatnienie to może mieć charakter sztuczny lub naturalny. Uwydatnienie sztuczne nie zależy od charakteru brzmienia melodii, osiąga się je za pomocą odcieni dynamicznych, mocniejszych niż w głosach pozostałych. Naturalne uwydatnienie melodii osiąga się przez dobór, tj. przez przeciwstawienie barw dźwiękowych lub przez wzmocnienie brzmienia drogą zdwojeń, potrojeń itd. a również przez przestawienie instrumentów, np. wiolonczel powyżej altówek lub skrzypiec, klarnetów lub obojów powyżej fletów, fagotów powyżej klarnetów itp.”¹³⁴

W wielogłosowych utworach muzycznych kluczowym elementem jest harmonia - wspólne brzmienie dźwięków. Jacek Targosz wiąże ten termin ze wszystkimi przypadkami muzycznymi dotyczącymi współbrzmienia¹³⁵, jednak uważa, że „podstawową jednostką współbrzmień w harmonii funkcyjnej jest akord, który w swej najczęstszej postaci ma strukturę tercjową, to znaczy, że powstaje przez nakładanie na siebie kolejnych tercji: od dwóch w trójdźwięku, do trzech w czterodźwięku i czterech w pięciodźwięku”¹³⁶. *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* podaje kilka znaczeń pojęcia harmonii, w tym odniesienie do terminologii muzycznej: „, charakter budowy i połączeń współbrzmień akordowych w utworze; nauka o współbrzmieniach akordowych”¹³⁷. W powyższej definicji zwraca uwagę odniesienie tylko do wspólnych brzmień dźwięków w akordzie, co podkreśla również Franciszek Wesołowski w swoich wyjaśnieniach na temat tego, czym zajmuje się nauka harmonii, rozszerzając definicję o kontekst historyczny. Według autora „nauka harmonii zajmuje się

¹³² D. Wójcik, *Nauka o muzyce*, Musica Iagellonica, Kraków 2004, s.15.

¹³³ Tamże.

¹³⁴ M. A. Rimski - Korsakow, *Zasady instrumentacji*, tłum. Zdzisław Wendyński, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1953, s. 42.

¹³⁵ J. Targosz, *Podstawy harmonii funkcyjnej*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2004.

¹³⁶ Tamże, s. 25.

¹³⁷ W. Kopalinski, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, <http://www.sownik-online.pl/kopalinski/8CE1CB347A382D7FC12565DC004F49F9.php>, (dostęp 27.06.2017).

budową akordów i ich łączeniem według zasad wysnutych z kompozycji tych okresów w historii muzyki, które zostały oparte na tzw. systemie tonalnym dur-moll, a zwłaszcza na twórczości J. S. Bacha, J. F. Haendla, klasyków wiedeńskich i romantyków¹³⁸. Wesołowski przedstawia także rozwój systemu tonalnego, którego najważniejszymi cechami są: 1) posiadanie odczuwanego słuchowo „punktu odniesienia”, nazywanego Toniką, 2) akordy budowane tercjowo, 3) łączenie takich akordów, które oddalone są od siebie interwałem sekundy, tercji lub kwinty, 4) rozwiązywanie dysonansów konsonansami¹³⁹. Na rolę harmonii w rozwoju historycznym muzyki zwraca uwagę także Danuta Wójcik, wyróżniając harmonikę modalną (IX- XVI wiek), funkcyjną (XVII - XX wiek) oraz sensoryczną (wiek XX)¹⁴⁰.

Tak jak harmonia porządkuje dzieło muzyczne w orientacji pionowej, tak rytm szereguje i reguluje utwór w ustawieniu poziomym. Pojęcie rytmu używane jest nie tylko w kontekście zjawiska muzycznego. Rytmem jest nazywany pewien porządek, także w sztukach wizualnych, literaturze oraz mowie potocznej, na przykład „rytm dnia”. *Słownik języka polskiego* podaje cztery znaczenia tego słowa: „1. regularne powtarzanie się czegoś w jednakowych odstępach; 2. ustalona kolejność zdarzeń, zjawisk lub procesów; 3. w literaturze: zauważalna powtarzalność elementów składniowych; 4. w muzyce: czynnik regulujący czas trwania dźwięków”¹⁴¹. Franciszek Wesołowski przytacza znaczenie greckiego słowa *rhythmos* jako „miarowy przebieg”¹⁴² i wyjaśnia, że rytm „jest czynnikiem regulującym następstwo dźwięków w utworze muzycznym w czasie i organizującym je w pewne określone ugrupowania”¹⁴³. Elementami składowymi rytmu są uporządkowane według pewnych zasad wartości rytmiczne, wyrażające czas trwania dźwięków. Wartości rytmiczne, dzięki swojemu zróżnicowaniu, nadają melodii „tętno życia i określony charakter muzyczny”¹⁴⁴, wyrażone są za pomocą symbolu graficznego, zwanego nutą i pozostają między sobą w relacjach matematycznych dotyczących czasu ich trwania. Podstawowe wartości, takie jak cała nuta, półnuta, ćwierćnuta, ósemka, szesnastka, „...są wynikiem podziału dwójkowego, który jest podstawą stosunków rytmicznych we współczesnej pisowni muzycznej. Zasada tego podziału polega na dzieleniu większej wartości czasowej na dwie mniejsze. A więc cała nuta dzieli się na dwie półnuty, półnuta - na dwie ćwierćnuty, ćwierćnuta - na dwie ósemki, ósemka - na dwie szes-

¹³⁸ F. Wesołowski, *Nauka harmonii*, Akademia Muzyczna w Łodzi 1997, s.7.

¹³⁹ Tamże, s. 160.

¹⁴⁰ D. Wójcik, *Nauka o muzyce*, Musica Iagellonica, Kraków 2004, s.20.

¹⁴¹ Słownik Języka Polskiego, <https://sjp.pl/rytm>, (dostęp: 27.06.2017).

¹⁴² F. Wesołowski, *Zasady muzyki*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1986.

¹⁴³ Tamże, s. 23.

¹⁴⁴ Tamże.

nastki itd”¹⁴⁵. Podobne zasady obowiązują przy podziale pauz. Pauza to cisza w muzyce, co ważne, nie jest przerwą, ponieważ nie urywa ona utworu muzycznego, ale na pewien określony czas go wycisza.

Metrum porządkuje wartości rytmiczne nut i pauz, „zestawia dźwięki w pewne całości - takty, nadając im odpowiednią ważkość, w zależności od miejsca zajmowania w takcie”¹⁴⁶. Gdy dwie lub więcej grup rytmicznych zaistnieje obok siebie, z podobnie rozmieszczonymi akcentami, stosuje się wówczas metrum. Akcent agogiczny jasno określa dystrybucję uderzeń - w układach trójdzielnych oraz czterodzielnych. Samo metrum jest oznaczone znakami umieszczonymi na początku utworu, gdzie górna liczba oznacza liczbę uderzeń (liczbę określonych wartości rytmicznych) w grupie metrycznej, natomiast dolna wskazuje wartość nuty, którą reprezentuje uderzenie (wartość rytmiczna)¹⁴⁷. Metrum wskazuje układ akcentów, regularnie powtarzających się uderzeń, określonych przez oznaczenia taktowe, takie jak na przykład 2/4, 3/4, 4/4. W muzyce czuje się regularne pulsacje, nawracające uderzenia - dźwięki. Ponieważ są one regularne, służą jako „element metryczny struktury czasowej”¹⁴⁸. Z języka angielskiego *beats*, czyli uderzenia, puls utworu muzycznego, pozostają tożsame z jego tempem. Czas trwania wartości rytmicznych nie jest ściśle określony, ani taki sam w każdym utworze muzycznym. Zjawiskiem tempa, jego zmiennością zajmuje się agogika.

Chcąc określić tempo oraz jego ewentualne zmiany w dziele, stosuje się na początku utworu oraz w innych wybranych miejscach zapisu nutowego, przeważnie określenia w języku włoskim. Teoria muzyki wyróżnia tempa wolne (na przykład *largo*, *adagio*, *grave*), umiarkowane (między innymi *moderato*, *andante*) oraz szybkie (na przykład *allegro*, *vivo*, *presto*). Kompozytor ma także do dyspozycji zestaw oznaczeń pozwalających na określenie chwilowej zmiany tempa, powrotu do tempa pierwotnego lub określenia dodatkowe, pozwalające dokładniej określić tempo utworu¹⁴⁹. „Dokładnie tempo wskazać może nam dopiero metronom, czyli taktomierz. Jest to wahadłowy przyrząd zegarowy z podziałką, której liczby oznaczają ilość uderzeń wahadła na minutę. Metronom skonstruował na początku XIX wieku

¹⁴⁵ Tamże.

¹⁴⁶ J. K. Lasocki, *Podstawowe wiadomości z nauki o muzyce*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne SA, Kraków 2009, s. 73.

¹⁴⁷ H. Boatwright, *Introduction to the Theory of Music*, W. W. Norton & Company INC, New York, 1956.

¹⁴⁸ H. Boatwright, *Introduction to the Theory of Music*, W. W. Norton & Company INC, New York, 1956.

¹⁴⁹ F. Wesołowski, *Zasady muzyki*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1986; Zob. także: J. L. Lasocki, *Podstawowe wiadomości z nauki o muzyce*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne SA, Kraków 2009.

J. N. Maelzel. Tempo wyznacza się na początku utworu przez podanie czasu trwania jednej nuty”¹⁵⁰.

Kolejny element dzieła muzycznego reguluje jego natężenie, czyli głośność. „Dynamika (gr. *dynamis* = siła) muzyczna zajmuje się określeniem wszelkich zjawisk związanych z natężeniem siły dźwięków i jego zmianami w utworze muzycznym”¹⁵¹. W praktyce kompozytorskiej stosuje się przeważnie określenia pochodzące z języka włoskiego. Dwa podstawowe, *piano* (skrót: *p*, cicho) oraz *forte* (skrót: *f*, głośno), wyznaczają podstawowe odrębności natężenia dźwięków. Pozostałe odnoszą się do ich siły intensyfikacji, gdzie na przykład *pianissimo* (skrót: *pp*) oznacza bardzo cicho a *mezzo forte* (skrót: *mf*) średnio głośno. W trakcie przebiegu utworu muzycznego dynamika może pozostawać taka sama, jednak w zdecydowanej większości przypadków zmienia się. Zmiany mogą następować stopniowo lub nagle, przechodząc na przestrzeni kilku taktów bezpośrednio na przykład od *piano* do *forte*. Stopniowe zmiany zaznaczane są za pomocą znaków graficznych lub słownie, gdzie w szczególności *crescendo* oznacza wzrost dynamiki a *diminuendo* (*decrescendo*) jej spadek. Nagłe zmiany mogą dotyczyć jednego dźwięku i zaznaczane są również za pomocą znaku lub słownie. Istnieją ponadto dodatkowe określenia służące dokładniejszemu wyróżnieniu sposobu wykonania utworu, na przykład: *con brio* (żywo, wesoło), *simile* (w ten sam sposób), *subito* (nagle). Wszystkie oznaczenia wyznaczają „tzw. dynamikę względną odczuwaną indywidualnie”¹⁵².

Dokładny sposób wykonania dźwięków wyznacza artykulacja, czyli sposób wykonywania utworu muzycznego. „Dla należytego wykonania utworu muzycznego, ostatecznego wykończenia go pod względem technicznym oraz dla nadania całości odpowiedniego wyrazu używa się szeregu określeń i znaków artykulacyjnych, wskazujących sposób wydobywania i formowania dźwięku oraz frazowania”¹⁵³. Podstawowe rodzaje artykulacji to *staccato* (odrywając, skracając dźwięk o około połowę), *legato* (łącząc dźwięki, bez przerw) oraz *portato* (przenosząc dźwięki, z małą przerwą). Istnieją sposoby artykulacji charakterystyczne tylko dla określonej grupy instrumentów, na przykład „*pizzicato* - polega na szarpaniu struny pal-

¹⁵⁰ F. Wesołowski, *Zasady muzyki*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1986, s. 77.

¹⁵¹ Tamże, s. 79.

¹⁵² D. Wójcik, *Nauka o muzyce*, Musica Iagellonica, Kraków 2004, s.20.

¹⁵³ J. K. Lasocki, *Podstawowe wiadomości z nauki o muzyce*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne SA, Kraków 2009, s. 99.

cem na instrumentach smyczkowych”¹⁵⁴ lub *con legno*, gdzie „dźwięk wydobywa się przez uderzenie strun drzewcem smyczka (nie włosiem)”¹⁵⁵.

Istnieją sposoby wykonywania dźwięków możliwe do realizacji przez więcej niż jedną grupę instrumentów. Zalicza się do nich między innymi *arpeggio* („rozłożony akord, na podobieństwo techniki gry na harfie; oznacza się przerwana lub ciągłą linią falisi zatem tą”¹⁵⁶) oraz *glissando* („ślizgając się, płynne i szybkie następstwo dźwięków w górę lub w dół, przebiegające po białych lub czarnych klawiszach, także chromatycznie lub po nieokreślonych wysokościach dźwięków na instrumentach, które to umożliwiają (np. puzon, saksofon, klarnet)”¹⁵⁷).

Barwa, inaczej kolorystyka, wiąże się ze składem wykonawczym utworu. „Ta sama melodia wykonana np. na fortepianie, lub zaśpiewana, lub zagrana przez orkiestrę symfoniczną, za każdym razem będzie miała inne brzmienie (barwę, kolorystykę)”¹⁵⁸. Według Mikołaja A. Rimskiego - Korsakowa, określoną barwę brzmieniu instrumentów nadają sposoby artykulacji, na przykład „*pizzicato* mające cały zasób odcieni dynamicznych od *ff* do *pp* posiada mało wyrazistości i jest elementem raczej kolorystycznym”¹⁵⁹.

Barwa odgrywa bardzo ważną rolę w odbiorze utworu muzycznego. Wysłuchanie tego samego dzieła wykonanego przez solistę lub zespół, instrumentalistę lub wokalistę, stanowić może o różnym postrzeganiu i odczuwaniu utworu, a w konsekwencji o kształtowaniu subiektywnych gustów i smaków muzycznych.

1.4. Forma muzyczna jako kształt utworu muzycznego

Rozpatrując dzieło muzyczne z perspektywy jego formy, poddaje się analizie nie tylko poszczególne elementy (rytm, melodia, harmonia, dynamika, agogika, artykulacja i barwa), ale także sam kształt zapisu nutowego oraz struktury wyłaniającej się badaczowi podczas eksploracji słuchowej utworu. W celu przybliżenia specyfiki rozkładu formalnego dzieła mu-

¹⁵⁴ D. Wójcik, *Nauka o muzyce*, Musica Iagellonica, Kraków 2004, s.23.

¹⁵⁵ J. K. Lasocki, *Podstawowe wiadomości z nauki o muzyce*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne SA, Kraków 2009, s. 100.

¹⁵⁶ U. Michels, *Atlas muzyki*, t.1, Prószyński i S-ka SA, Warszawa 2008, s.71.

¹⁵⁷ Tamże, s. 74.

¹⁵⁸ D. Wójcik, *Nauka o muzyce*, Musica Iagellonica, Kraków 2004, s.22.

¹⁵⁹ M. A. Rimski - Korsakow, *Zasady instrumentacji*, tłum. Zdzisław Wendyński, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1953, s. 3.

zycznego, warto w tym miejscu przyrzeć się samemu terminowi formy. Władysław Tatarkiewicz poddaje jego znaczenie dokładnej analizie, rozpatrując wyraz w kontekście historii odnoszących się do niego pięciu pojęć. Według autora w pierwszym znaczeniu forma („forma A”) jest tożsama z układem części, natomiast jej elementy nazwane są przez Władysława Tatarkiewicza „przeciwieństwem czy korelatem”¹⁶⁰. Formą B „nazywa się to, co *bezpośrednio* jest *zmysłom dane*. (...) Jej przeciwieństwem i korelatem jest treść (...) Po trzecie, forma to granica, czy *kontur* przedmiotu. Niech będzie to nazywane *formą C*. Jej przeciwieństwem - korelatem jest materia, materiał”¹⁶¹. Władysław Tatarkiewicz podkreśla, że powyższe trzy pojęcia przynależą tylko do obszaru terminologii estetyki, natomiast forma D (pomysłu Arystotelesa) i E wywodzą się z filozofii. Czwarta „znaczy tyle, co *istota pojęciowa* przedmiotu. (...) Przeciwieństwem i korelatem tej formy D są przypadkowe cechy przedmiotu. (...) W piątym znaczeniu forma - nazwijmy ją *formą E*- została użyta przez Kanta. Dla niego i jego następców znaczyła tyle, co *wkład umysłu* do poznanego przedmiotu. Przeciwieństwem i korelatem tej Kantowskiej formy jest to, co nie jest wyprodukowane i wniesione przez umysł, lecz dane mu z zewnątrz przez doświadczenie”¹⁶². Marek Podhajski podejmuje próbę przełożenia pierwszych z pięciu pojęć Władysława Tatarkiewicza na język muzyczny, w którym znaczenie formy funkcjonuje w obszarze wielowątkowości samego terminu. „Termin „forma muzyczna” może mieć różnorodne znaczenia. Możemy go rozumieć jako:

- (1) pierwotną wizję dzieła daną kompozytorowi, odsłaniającą kształt całości i istotne cechy konstrukcyjno - wyrazowe komponowanego utworu,
- (2) schemat budowy konkretnego utworu, czyli układ części wyabstrahowany od własności brzmieniowej do własności brzmieniowych,
- (3) układ części konkretnego utworu wraz z własnościami audytywnymi tych części,
- (4) model konstrukcyjny wyznaczony przez zespół cech (mechanizm formy), jakie musi spełniać dana forma - układ, aby mogła być przyporządkowana temu modelowi”¹⁶³.

Aspekt wieloznaczności definicji formy podkreśla także Danuta Wójcik, zwracając uwagę, że „to pojęcie trudne i wieloznaczne. Potocznie oznacza budowę, kształt. Każde dzieło sztuki, a więc dzieło muzyczne także, ma określoną budowę - formę, dla której materiałem

¹⁶⁰ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 262.

¹⁶¹ Tamże, s. 262.

¹⁶² Tamże, s. 262- 264.

¹⁶³ M. Podhajski, *Formy muzyczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991, s.9.

są dźwięki, a wymiarem - czas”¹⁶⁴. W dalszych rozważaniach Danuta Wójcik przyjmuje definicję Józefa Chomińskiego, w której „forma muzyczna jest wypadkową współdziałania elementów muzycznych, jako środek służący do realizacji pozamuzycznej treści dzieła, to twór realizowany za pomocą zasobów środków techniki kompozytorskiej, nierozzerwalnie związany z danym środkiem wykonawczym i typową dla niego fakturą”¹⁶⁵.

Nauka o formach muzycznych ma także swoją historię. Zwraca na to uwagę Józef Chomiński, zauważając, że „rozważania nad istotą formy są starsze od nauki o formach muzycznych. Spotykamy je już w starożytności. Właściwa nauka o formach muzycznych zaczęła się rozwijać dopiero od XVIII, a szczególnie od XIX w., chociaż pewne jej elementy znajdujemy w traktatach teoretycznych średniowiecza i renesansu”¹⁶⁶.

Definicję rozdzielającą formę muzyczną od samego utworu muzycznego, a będącą jednocześnie próbą systematyzacji, odnaleźć można u Ulricha Michelsa, według którego „formy muzyczne to modele abstrahujące od dzieła. Ich istotą jest próba ujęcia zależności strukturalnych i architektonicznych w różnych aspektach. Mówi się więc o formach wokalnych i instrumentalnych (obsada), o homofonicznych i polifonicznych lub kontrapunktycznych (faktura), o logicznych i plastycznych lub szeregowych i rozwojowych (zależności), także o formach pieśniowych (forma szeregująca) itp. Klasyfikacje te często się krzyżują: fuga może być wokalna lub instrumentalna, w homofonicznej formie sonatowej mogą występować odcinki polifoniczne itp.”¹⁶⁷.

Problematykę klasyfikacji form muzycznych odnajdziemy u wszystkich badaczy tego tematu. Warto w tym miejscu przyjrzeć się dwóm wybranym. Danuta Wójcik przedstawia kilka perspektyw ujęcia podziału, biorąc pod uwagę jako kryterium środki wykonawcze (formy wokalne oraz instrumentalne), fakturę (formy homofoniczne oraz polifoniczne), ilość części (formy jednoczęściowe oraz cykliczne), „mniejsze części formalne (formy dwuczęściowe, trzyczęściowe oraz wieloczęściowe), znaczenie wybranego elementu muzycznego (rytmu w tańcach lub melodii w formach figuracyjnych, takich jak na przykład etiuda), ogólny wyraz utworu (formy zaliczane do liryki instrumentalnej)”¹⁶⁸. Z kolei u Józefa Chomińskiego odnaleźć można podział na:

¹⁶⁴ D. Wójcik, *ABC form muzycznych*, Musica Iagellonica, Kraków 1996, s.13.

¹⁶⁵ Tamże.

¹⁶⁶ J. M. Chomiński, K. Wilkowska - Chomińska, *Formy muzyczne, T1, Małe formy instrumentalne*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1983, s. 11.

¹⁶⁷ U. Michels, *Atlas muzyki*, t.1, Prószyński i S-ka SA, Warszawa 2008, s. 109.

¹⁶⁸ D. Wójcik, *ABC form muzycznych*, Musica Iagellonica, Kraków 1996, s. 14-15.

1. Małe formy instrumentalne, do których autor zalicza utwory taneczne oraz inne utwory, w których rytm jest czynnikiem formotwórczym (np. polonez, mazurek, polka, walc, menuet, marsz czy scherzo), lirykę instrumentalną (np. fantazja, ballada), miniaturę instrumentalną XX wieku, formy figuracyjne (preludium, toccata, etiuda, fantazja), formy polifoniczne (m. in. kanon, fuga), formy wariacyjne i rondo.
2. Utwory cykliczne, takie jak suita, sonata, symfonia, koncert, poemat symfoniczny oraz pochodne utwory cykliczne.
3. Formy wokalne. Jak podkreśla Józef Chomiński „z uwagi na charakter utworów wokalnych jako form syntetycznych możemy tylko w ograniczonym stopniu utrzymać zasadę systematycznego przedstawienia zjawisk według stopnia komplikacji struktury. Natomiast w ramach poszczególnych form traktujemy zjawiska zgodnie z ich procesem rozwojowym. Na pierwszy plan wysuwamy formy, które odegrały i odgrywają szczególną rolę w rozwoju muzyki wokalne i skupiają w sobie podstawową jej problematykę, a więc formę pieśni solowej, chóralnej formy muzyki dramatycznej. Z kolei rozpatrujemy kantatę i oratorium wraz z pasją. Nie pomijamy form dawniejszych, jak motet i madrygał. Do działu form wokalnych włączamy również koncert i symfonię, ograniczając się oczywiście tylko do utworów z udziałem wokalnych środków wykonawczych. Jako odrębne zagadnienie omawiamy podstawową formę muzyki liturgicznej - mszę”¹⁶⁹.

Obok pojęcia formy muzycznej, bardzo często pojawia się w teorii muzyki pojęcie gatunku. „Gatunek muzyczny oznacza klasę utworów muzycznych w zależności od przeznaczenia i charakteru dzieła (np. gatunki muzyki kościelnej, teatralnej, estradowej, tanecznej), od obsady (np. gatunki muzyki orkiestrowej, kameralnej, chóralnej, solowej), rodzaju tekstu (np. liryka wokalna, oratorium, dramat muzyczny), środków choreotechnicznych i teatralnych (np. balet, opera)”¹⁷⁰. Pojęcie gatunku wyznaczają więc jego składniki. Ulrich Michels wyznacza kilka „punktów odniesienia”, które charakteryzują gatunek: „obsada (kwartet smyczkowy, symfonia), tekst (religijne oratorium, świecka opera), funkcja (preludium, taniec, serenada), miejsce wykonania (sonata kościelna i kameralna), faktura (toccata, fuga) i in.”¹⁷¹.

Rozpatrując zagadnienie formy muzycznej utworu, należy zwrócić jeszcze uwagę na podstawowe elementy formy, tak zwane ustroje formalne (Marek Podhajski) lub inaczej -

¹⁶⁹ J. M. Chomiński, K. Wilkowska - Chomińska, *Formy muzyczne, T3, Pieśń*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1974, s.21.

¹⁷⁰ D. Wójcik, *ABC form muzycznych*, Musica Iagellonica, Kraków 1996, s.14.

¹⁷¹ U. Michels, *Atlas muzyki*, t.1, Prószyński i S-ka SA, Warszawa 2008, s. 109.

elementarne współczynniki formy (Józef Chomiński). Najmniejsza część, składająca się od dwóch do kilkunastu dźwięków, to motyw. „Tak nazywamy najkrótszą myśl muzyczną”¹⁷², stanowiącą pewną całość pod względem melodyczno - rytmicznym. Odnosząc się do literatury, Józef Karol Lasocki tłumaczy, że „podobnie jak z sylab powstają słowa, ze słów zdania, a te dopiero, wyrażając pewną myśl, stają się materiałem do budowy utworów literackich, tak w muzyce z dźwięków powstaje motyw, który jest najmniejszą cząstką utworu muzycznego”¹⁷³. Dwa motywy łączą się w frazę, natomiast dwie frazy w zdanie muzyczne. Dwa zdania, poprzednik i następnik tworzą okres muzyczny, który funkcjonuje już jako najmniejsza forma muzyczna - pieśń jednoczęściowa. Dwuczęściowa forma pieśni składa się z dwóch okresów - A i B, znanych także jako zwrotka i refren. Trzy okresy tworzą trzyczęściową formę pieśni, w której przeważnie część pierwsza (A) zostaje powtórzona. Budowę ABA posiada na przykład pieśń Fryderyka Chopina pt. „Życzenie”¹⁷⁴.

Forma muzyczna jest zatem pewnego rodzaju konstrukcją, budową utworu muzycznego, punktem wyjścia w pracy kompozytorskiej. To założenie, na bazie którego odbywa się praca twórcza, kreowanie, czyli formułowanie dzieła muzycznego.

1.5. Rodzaje i funkcje muzyki

Klasyfikacja, czyli logiczny podział według określonych zasad, pozwala na spojrzenie z innej perspektywy na muzykę. W celu wyodrębnienia jej rodzajów, należałoby przyjąć określone kryterium segregacji, pozwalające na systematyczną i jasną kategoryzację. Franciszek Wesołowski proponuje podział w oparciu o aparat wykonawczy. „W praktyce wykonawczej dzieli się muzykę najczęściej w zależności od rodzaju zespołu potrzebnego do wykonania dzieła. W najogólniejszym zarysie dzielimy muzykę na : 1. muzykę wokálną, tj. przeznaczoną do odtworzenia przez ludzki głos (łac. *vox* = głos); 2. muzykę instrumentalną, tj. przeznaczoną na instrument czy grupę instrumentów (...) Zespoły wokalne występują przeważnie z akompaniamentem fortepianu lub orkiestry; najczęstsze zastosowanie znajdują w formach wokálno-instrumentalnych (opera, oratorium, kantata, msza).”¹⁷⁵.

¹⁷² F. Wesołowski, *Zasady muzyki*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1986, s. 168.

¹⁷³ J. K. Lasocki, *Podstawowe wiadomości z nauki o muzyce*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne SA, Kraków 2009, s. 115.

¹⁷⁴ Tamże, s. 116 - 117.

¹⁷⁵ F. Wesołowski, *Zasady muzyki*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1986, s. 169.

Odwołując się do powyższego podziału warto przytoczyć w tym miejscu próbę wyjaśnienia terminu „muzyka wokalna” przez Józefa Chomińskiego. Według autora „określenie „muzyka wokalna” pochodzi od słowa vox-głos, oznacza zatem utwory muzyczne przeznaczone do wykonania za pośrednictwem głosu ludzkiego. W muzyce wokalne obok czynnika muzycznego działa słowo, tekst przekazujący treść utworu i będący zarazem oparciem dla struktury muzycznej. Niezależnie od utworów opartych na tekście istnieją inne, beztekstowe, wykonywane przez zamknięte usta (bocca chiusa) lub opierające się w całości względnie we fragmentach na samych samogłoskach, spółgłoskach i wyodrębnionych wyrazach”¹⁷⁶. Chomiński w swoich dalszych rozważaniach porównuje muzykę wokalną do instrumentalnej w kontekście środków wykonawczych, które w tej drugiej są zdecydowanie bardziej rozbudowane. W muzyce wokalne są nimi głosy ludzkie - męskie, żeńskie i dziecięce oraz ich podstawowe rodzaje: sopran, alt, tenor i bas¹⁷⁷.

Aparatem wykonawczym w muzyce instrumentalnej są instrumenty solowe lub zespoły instrumentalne (składy kameralne lub orkiestrowe). W zależności od źródła dźwięku (...) instrumenty dzielą się na trzy główne grupy: strunowe, dęte i perkusyjne”¹⁷⁸. Według Danuty Wójcik źródłem dźwięku w instrumentach strunowych jest drgająca struna, w dętych słup powietrza, w perkusyjnych membrana, część lub cały instrument. W utworach wokально - instrumentalnych, zwłaszcza w dziełach operowych, Mikołaj Rimski - Korsakow zwraca uwagę na relacje zachodzące między warstwą wokalną a akompaniamentem. „We współczesnych formach operowych orkiestra nie zawsze jest w ścisłym znaczeniu akompaniamentem do śpiewu. Przeciwnie, często faktura orkiestrowa koncentruje w sobie główną myśl muzyczną, nieraz bardzo skomplikowaną. W takich momentach śpiew staje się towarzyszeniem orkiestry, zatracając swą samodzielność muzyczną, zachowując jedynie, że tak powiem, samodzielność literacką”¹⁷⁹.

Optyka podziału może być uzależniona również od innych kryteriów. Philip Tagg przedstawia „aksjonomiczny trójkąt”, składający się z muzyki artystycznej, popularnej i ludowej. Podstawowe różnice dotyczące tych trzech rodzajów muzyki zamykają się według Philipa Tagga w następujących obszarach:

¹⁷⁶ J. M. Chomiński, K. Wilkowska - Chomińska, *Formy muzyczne, T3, Pieśń*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1974, s.15.

¹⁷⁷ Tamże, s. 23.

¹⁷⁸ D. Wójcik., *Nauka o muzyce*, Musica Iagellonica, Kraków 2004, s.25.

¹⁷⁹ M. A. Rimski - Korsakow, *Zasady instrumentacji*, tłum. Zdzisław Wendyński, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1953, s. 129.

1. Tworzenie i wykonywanie przez profesjonalistów to atrybuty muzyki artystycznej i popularnej, natomiast w muzyce ludowej na tej płaszczyźnie działają głównie amatorzy.
2. Masowa dystrybucja ma miejsce tylko w muzyce popularnej.
3. Przechowywanie i dystrybucja w muzyce ludowej występuje w formie ustnego przekazu, w artystycznej, jako notacja muzyczna, natomiast w popularnej - nagrania.
4. Typ społeczeństwa, z którą dany rodzaj muzyki jest związany to w muzyce artystycznej ziemiańsko - przemysłowy, ludowej – nomadyczno - ziemiański, w popularnej - przemysłowy.
5. Rozbudowana teoria i estetyka w muzyce popularnej jest rzadko spotykana, natomiast w artystycznej powszechna. Muzyka ludowa posiada obie te cechy.
6. Kompozytor zarówno w muzyce artystycznej jak i popularnej nie jest anonimowy, natomiast w ludowej najczęściej pozostaje nieznany¹⁸⁰.

Muzykę poważną, zwaną także muzyką artystyczną lub klasyczną, *Słownik języka polskiego* definiuje jako muzykę, która wywodzi się „z tradycji klasycznych”¹⁸¹. Samo pojęcie „poważna” nie odzwierciedla w pełni charakteru tego rodzaju muzyki, wskazywałaby bowiem na nastrój powagi towarzyszący odbiorowi dzieła, choć słowo to także może determinować doniosłe, epokowe znaczenie muzyki poważnej. Podobnie niejednoznaczne wydaje się słowo „klasyczna”, używane także jako przymiotnik w kontekście określenia muzyki tworzonej w epoce klasycyzmu.

Wątek dotyczący muzyki popularnej podejmuje Michał Juchno, który przedstawiając współczesne badania dotyczące tego rodzaju muzyki, zwraca uwagę na trzy główne postawy wyrażające poglądy na temat tej muzyki:

- „1) zaprzeczenie istnieniu rozgraniczenia pomiędzy muzyką klasyczną a popularną;
- 2) podkreślenie wyższości jednego lub drugiego nurtu;
- 3) ocena wartości muzyki popularnej lub muzyki poważnej w kontekście porównawczym”¹⁸².

W kręgu zainteresowań autorów piszących na temat muzyki, znajduje się także muzyka ludowa. Mirosław Grusiewicz zaznacza, że „muzyka ta, zbierana, katalogowana, opisywana, w różny sposób utrwalana i popularyzowana powoli jednak zaczęła tracić swój autentycz-

¹⁸⁰ Ph. Tagg, *Analysing Popular Music: Theory, Method and Practice*, „Popular Music”, 1982, nr 2 „Theory and Method”, s. 40.

¹⁸¹ Słownik Języka Polskiego, <https://sjp.pwn.pl/sjp/muzyka-powazna:2485287.html>, (dostęp: 10.07.2017).

¹⁸² M. Juchno, *Współczesne tendencje badania muzyki popularnej*, „Wychowanie Muzyczne”, 2012, nr 1, s.8.

ny wizerunek na rzecz różnych folklorizmów. (...) przestała być elementem wielu codziennych sytuacji w życiu społeczności, przestała opisywać i tłumaczyć życie (...)”¹⁸³.

Powyższe podziały muzyki nie wyczerpują całego zagadnienia dotyczącego rodzajów muzyki. Danuta Wójcik, oprócz wymienionych już wcześniej rodzajów, wyodrębnia także inne, ze względu na: ilość wykonawców (muzyka solowa i zespołowa), treść (muzyka religijna i świecka), harmonię (muzyka jednogłosowa i wielogłosowa), narodowość (na przykład muzyka polska, francuska, włoska), historię (na przykład muzyka barokowa lub romantyczna)¹⁸⁴. Autorka podkreśla, że „poszczególne rodzaje muzyki krzyżują się ze sobą. Muzyka jednogłosowa panowała do IX w., od tego stulecia zaczyna się rozwój muzyki wielogłosowej. Do renesansu przeważała muzyka wokalna i religijna. W baroku istnieje pewna równowaga muzyki wokalne i instrumentalnej oraz religijnej i świeckiej. Od klasycyzmu zaczyna się dominacja muzyki instrumentalnej i świeckiej”¹⁸⁵.

Rozważania na temat funkcji muzyki stanowią wielowątkowy dyskurs obejmujący zagadnienia między innymi z teorii¹⁸⁶ i historii muzyki oraz związków muzyki z innymi dziedzinami nauki i sztuki. Alan P. Merriam zwraca uwagę na rozróżnienie w stosunku do muzyki słów „użycie”, „stosowanie” a „funkcja”. „Użycie” oznacza sytuację, w których muzyka jest wykorzystywana w działaniach ludzkich, „funkcja” dotyczy przyczyny jej zastosowania, jej szerszego celu. Merriam proponuje dziesięć ogólnych funkcji muzyki, przeciwstawnych do jej zastosowań: 1) Funkcja emocjonalnej ekspresji, okazja, jaką daje różnorodność wyrażen emocjonalnych - uwolnienie w inny sposób nieprecyzyjnych myśli i pomysłów, korelacja rozmaitych emocji. 2) Funkcja estetycznej przyjemności obejmuje estetykę zarówno z punktu widzenia twórcy i kontemplatora. Muzyka i estetyka są wyraźnie związane z zachodnią kulturą, jak również z kulturami między innymi Arabii, Indii, Chin, Japonii, Korei, Indonezji. 3) Funkcja rozrywki występuje we wszystkich społeczeństwach. 4) Funkcja komunikacji, muzyka nie jest uniwersalnym językiem, a raczej częścią kultury. 5) Funkcja symbolicznej reprezentacji oznacza, że muzyka działa we wszystkich społeczeństwach jako symboliczna reprezentacja innych idei, pomysłów i zachowań. 6) Funkcja fizycznej odpowiedzi/reakcji organizmu, jednak zadaje tu pytanie, czy biologiczna reakcja jest możliwa, czy jest przesło-

¹⁸³ M. Grusiewicz, *W kręgi tradycji muzyki ludowej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2003, nr 3, s.162.

¹⁸⁴ D. Wójcik, *Nauka o muzyce*, Musica Iagellonica, Kraków 2004, s.11-12.

¹⁸⁵ Tamże.

¹⁸⁶ Według Zofii Lissy teoria muzyki rozumiana jest dwojako: jako teoria badająca współczynniki konstrukcji muzycznej oraz w sensie teorii filozofii, gdy odnosi się do miejsca muzyki w życiu psychicznym i społecznym człowieka. Por. Z. Lissa, *Wstęp do muzykologii*, PWN, Warszawa 1970.

nięta faktem, że jest kulturowo ukształtowana. 7) Funkcja egzekwowania zgodności z normami społecznymi, gdzie tekst piosenki może zwracać uwagę na prawidłowe zachowania. 8) Funkcja uwierzytelnienia instytucji społecznych i rytuałów religijnych, czyli muzyka, która jest używana w sytuacjach społecznych i obrzędach religijnych. 9) Funkcja wkładu w ciągłość i stabilność kultury. Jeśli muzyka wyzwała ekspresję emocjonalną, daje przyjemność estetyczną, rozrywkę, komunikuje się, wywołuje fizyczną odpowiedź, egzekwuje zgodność z zasadami społecznymi, a także potwierdza instytucje społeczne i rytuały religijne, jest jasne, że przyczynia się do ciągłości i stabilności kultury. 10) Funkcja integracji społeczeństwa, czyli wzmacnianie solidarności poprzez wspólne muzykowanie¹⁸⁷.

Odniesienie do funkcji muzyki w kontekście społeczeństwa przybliżyła Zofia Konaszkiewicz. Autorka zwraca uwagę na trzy kwestie dotyczące roli muzyki: integracyjną funkcję w obrębie różnych subkultur, zachowanie tożsamości w przypadku narodu oraz stymulowanie rozwoju osobowości w odniesieniu do jednostki¹⁸⁸.

Muzyka spełnia także określone funkcje w sferze rozrywki współczesnego świata, której jedną z form stanowi niewątpliwie dzieło audiowizualne jakim jest film. Według Alicji Helman muzyka jest związana z filmem od momentu jego narodzin, czyli od pierwszych filmów braci Lumiere, którym projekcji towarzyszył fortepian. „(...) rola muzyki w filmie polega przede wszystkim na tym, że wskazała ona twórcom konieczność i drogę wizualno - dźwiękowej integracji, przyspieszyła ten proces, a wreszcie, dzięki nowym możliwościom, (...) rozwiązała (...) główne dylematy w zakresie współdziałania technik (wizualnej i dźwiękowej) filmu”¹⁸⁹. Dzisiaj, w XXI wieku, trudno byłoby wyobrazić sobie film pozbawiony muzyki, która stanowi dwie samodzielne kategorie nagradzane przez Amerykańską Akademię Sztuki Wizualnej i Wiedzy Filmowej w formie Nagrody Akademii Filmowej (Oskara) - Najlepsza Muzyka, Najlepsza Piosenka. Funkcje rozrywkową pełni także muzyka popularna, udostępniana szerokim rzeszom odbiorców w formie koncertów, nagrań, promowana przez telewizję, radio i internet.

Muzyka posiada jeszcze jedną ważną funkcję, związaną, jak zauważa Małgorzata Kronenberg, z jej wpływem na organizm człowieka. Autorka przedstawia wyniki eksperymentów Francuskiego Stowarzyszenia Badań i Stosowania Technik Psychomuzycznych

¹⁸⁷ A.P. Merriam, *The anthropology of music*, Northwestern University Press, Evanston 1964, s. 209 - 227.

¹⁸⁸ Z. Konaszkiewicz, *Standardy edukacji muzycznej koniecznością naszych czasów*, „Wychowanie muzyczne w szkole” 2009, nr 3. s. 14.

¹⁸⁹ A. Helman, *Rola muzyki w filmie*, Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1964, s. 7, 37.

w formie listy leczniczych i terapeutycznych znaczeń muzyki, takich jak pobudzanie reakcji fizjologicznych (na przykład wpływ muzyki na bicie serca czy ciśnienie krwi), psychologicznych (wpływ muzyki na zmienność nastroju), umysłowych (utwory o określonych kontrastach brzmieniowych wywołują wahania nastroju a w konsekwencji różne postawy), pobudzanie wyobraźni i związanych z nią przeżyć, wywoływanie wzajemnych oddziaływań reakcji psychologicznych, fizjologicznych i umysłowych. Autorka podkreśla, że należy przeanalizować pod kątem wpływu na reakcje organizmu elementy muzyki oraz wziąć pod uwagę traktowanie muzyki jako czynnika wspomagającego lub osłabiającego inne metody leczenia¹⁹⁰.

Muzyka wpływa na wiele obszarów życia człowieka, może zmieniać lub kształtować jego zachowania, oddziaływać na jego emocje, przyczyniać się do jego rozwoju. Muzyka ma także wpływ na szeroko pojętą edukację, a co za tym idzie na wychowanie i kształcenie. Zagadnienia te leżą w sferze zainteresowań pedagogiki muzyki, subdyscypliny pedagogiki, zajmującej się szeroko pojętym kształceniem i wychowaniem muzycznym.

¹⁹⁰ M. Kronenberger, *Muzykoterapia. Podstawy teoretyczne do zastosowania muzykoterapii w profilaktyce stresu*, Global Enterprises, Łódź 2007, s. 30- 32.

Rozdział 2

Muzyka - kontekst pedagogiczny

2.1. Pedagogika muzyki jako subdyscyplina pedagogiki

Rozważania nad relacjami zachodzącymi między pedagogiką jako nauką a pedagogiką muzyki jako jej subdyscypliną, należałoby rozpocząć od ujęcia definicyjnego pojęcia pedagogiki. Etymologia samego słowa pochodzi już ze starożytnej Grecji, od wyrazu *paidagogos*, określającego niewolnika, którego, jak podkreśla Stanisław Kunowski, „zadaniem było odprowadzanie chłopców wolnych obywateli greckich na miejsce ćwiczeń fizycznych, zwane palestrą. Paidagogos etymologicznie oznacza „prowadzący chłopca”, początkowo fizycznie, następnie prowadzący go moralnie i duchowo”¹⁹¹. Kolejne, bardziej charakterystyczne, okresy rozwoju pedagogiki kształtowały się, według Mariana Nowaka, „od zwykłej działalności (twórczości) wychowawczej i opiekuńczej (funkcji społecznej) oraz związanej z nią refleksji, przez starożytną *sztukę wychowania (techne)* (...), do wyodrębnienia się samodzielnej nauki o wychowaniu”¹⁹². W tym nurcie rozważań Zbigniew Kwieciński podkreśla, że „pedagogika jest nauką o wychowaniu (kształceniu, edukacji)”¹⁹³, natomiast przedmiot pedagogiki można określić zamiennie i równocześnie jako szeroko rozumiane wychowanie, kształcenie oraz edukację¹⁹⁴.

Posiadanie przedmiotu badań (obok terminologii, metod badań oraz podbudowy teoretycznej) sytuuje pedagogikę jako dyscyplinę naukową¹⁹⁵. Powołując się na historię działań edukacyjnych, pedagogika w sensie naukowym wyrosła na gruncie praktyki, która w konsekwencji stała się jej przedmiotem. Jak zauważa Krzysztof Rubacha, „przedmiot pedagogiki

¹⁹¹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004, s. 26.

¹⁹² M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne Spółka z o. o., Warszawa 2008, s. 21.

¹⁹³ Z. Kwieciński, *Przedmowa*, K. Rubacha, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2014, s. 11.

¹⁹⁴ Tamże.

¹⁹⁵ Ujęcie pedagogiki jako odrębnej dyscypliny naukowej przedstawia także Teresa Hejnica - Bezwińska (autorka podkreśla, że pedagogika w tradycji europejskiej traktowana jest jako odrębna nauka, w odróżnieniu od krajów anglojęzycznych), podkreślając miejsce pedagogiki w zasobach leksykalnych współczesnej polszczyzny, jako dyscypliny naukowej o procesach edukacyjnych i dyskursach edukacyjnych. Por. T. Hejnica - Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne Spółka z o. o., Warszawa 2008, s. 495.

istniał znacznie wcześniej, niż powstała pedagogika naukowa”¹⁹⁶. Autor wymienia zadania pedagogiki naukowej, które nie ograniczają się tylko do opisywania i wyjaśniania zjawisk edukacyjnych, ale także do udzielania wskazówek praktykom, którzy będąc w środku wydarzeń, postępują czasem w sposób intuicyjny, nie mając pełnego oglądu efektów swoich działań¹⁹⁷.

Przyjęcie praktyki edukacyjnej, jako przedmiotu badań pedagogiki¹⁹⁸, poszerza obszar zjawisk oraz działań wpisujących się w tę dyscyplinę naukową. Stąd wynika jej podział na subdyscypliny, które systematycznie przybywają. Przyrost ten następuje dzięki szerokiemu rozumieniu przez pedagogikę naukową edukacji oraz dzięki naturalnemu rozwojowi samego człowieka, jego potrzeby naukowego poznania i doskonalenia w obszarze wychowania i kształcenia. Leon Zarzecki podkreśla, że „z uwagi na to, że pedagogika nieustannie się rozwija w sensie poszerzenia się ilości wyprodukowanej wiedzy, oraz uwzględniania coraz nowszych aspektów, niektóre dziedziny dopiero się rodzą, inne powstają i rozwijają się na obrzeżach już wyspecjalizowanych. Szybko postępuje zjawisko dyferencjacji (różnicowania) wyspecjalizowanych dyscyplin (subdyscyplin, pedagogik szczegółowych)”¹⁹⁹.

Zakładając, że pedagogika muzyki jest jedną z subdyscyplin pedagogiki, należałoby przeanalizować wskaźniki innych jej subdyscyplin oraz przedstawić obszar ich działalności. Krzysztof Rubacha wymienia kolejno kryteria klasyfikacji wraz z odpowiadającymi im subdyscyplinami: kryterium celów działalności edukacyjnej (dydaktyka, teoria wychowania), kryterium metodologiczne (pedagogika ogólna, pedagogika społeczna), kryterium rozwojowe (pedagogika wieku przedszkolnego, pedagogika wieku wczesnoszkolnego, pedagogika dzieci i młodzieży, pedagogika dorosłych - andragogika, pedagogika ludzi w wieku poprodukcyjnym - geragogika, gerontologia), kryterium dewiacji i defektów rozwojowych człowieka (pedagogika specjalna wraz z jej szczegółowymi dyscyplinami), kryterium instytucjonalne (pedagogika przedszkolna, pedagogika szkolna, pedagogika szkoły wyższej), kryterium problemowe (pedagogika porównawcza, pedeutologia), kryterium dziedzin działalności ludzkiej

¹⁹⁶ K. Rubacha, *Pedagogika jako nauka*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2014, s. 18.

¹⁹⁷ Tamże.

¹⁹⁸ Por. K. Rubacha, *Pedagogika jako nauka*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2014.

¹⁹⁹ Tamże, s. 18.

(między innymi pedagogika pracy socjalnej, pedagogika opiekuńcza, pedagogika wychowawcza, pedagogika terapeutyczna, pedagogika czasu wolnego)²⁰⁰.

Pedagogika muzyki, jako osobna subdyscyplina, nie została jednoznacznie wymieniona w powyższym podziale, może jednak istnieć jako dziedzina każdej z wcześniej przytoczonych. Działania o charakterze pedagogicznym, obejmujące wychowanie i kształcenie muzyczne, podlegają między innymi kryterium rozwojowemu oraz wywierają wpływ na każdym etapie życia człowieka, podobnie w pracy socjalnej, terapeutycznej, opiekuńczo - wychowawczej czy w czasie wolnym. Metody stosowane w pedagogice muzyki mają zastosowanie w pedagogice specjalnej, natomiast istnienie zawodowego szkolnictwa muzycznego uzasadnia odniesienie do kryterium instytucjonalnego. Problemy dotyczące nauczycieli muzyki mieszczą się w sferze zainteresowań pedeutologii a wnioski z porównań nauczania muzyki w Polsce i na świecie wzbogacają wiedzę w zakresie pedagogiki porównawczej. Przebieg procesów uczenia się i nauczania wiąże pedagogikę muzyki z dydaktyką. Wychowanie estetyczne i kulturalne jest punktem stycznym dla teorii wychowania i pedagogiki muzyki. W końcu zarówno pedagogika ogólna, jak i pedagogika społeczna, dostarczają metod badań i uzasadnień teoretycznych w edukacji muzycznej. Ewa A. Zwolińska potwierdza fakt, że „pedagogika muzyki jest teoretyczną i praktyczną dziedziną, zajmującą się kształceniem i wychowaniem muzycznym oraz niespecjalistyczną działalnością prowadzoną na polu kultury. Podobnie jak inne subdyscypliny pedagogiki obejmuje problematykę: teleologiczną i aksjologiczną (celów, wartości), ściśle teoretyczną (prawidłowości, zasad), technologiczną (treści, metod, środków i organizacji), pedeutologiczną (nauczycieli). Na jej dorobek naukowy składają się badania opisowe, diagnozujące, wyjaśniające czy interpretujące, pozwalające wprowadzić wiele zmian do muzycznej edukacji, która nabiera nowych odcieni w wymiarze społecznego funkcjonowania”²⁰¹.

Pedagogika muzyki, jako jedna z dziedzin pedagogiki, spełnia podstawowe kryteria nauki, takie jak posiadanie własnego przedmiotu badań, systemu pojęciowego oraz podstaw teoretycznych, czyli ogólnych założeń. Ze względu na specyfikę sztuki muzycznej założenia te mają odniesienia nie tylko edukacyjne, ale także artystyczne, czego przykładem jest teoria

²⁰⁰ K. Rubacha, *Pedagogika jako nauka*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2014. Zob. także: M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o., Warszawa 2008, L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania*, Karłowska Państwowa Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2012.

²⁰¹ E. A. Zwolińska, *Status naukowy pedagogiki muzyki w świetle teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, w: *Tożsamość pedagogiki muzyki*, t.1, A. Michalski (red.), Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk 2012, s. 76.

opisująca wychowanie i kształcenie muzyczne²⁰², także w kontekście muzyki jako sztuki. System pojęciowy bazuje zarówno na terminach funkcjonujących w pedagogice, jak i na określeniach typowo muzycznych, wchodzących zakres wiedzy z teorii muzyki.

Przedmiot badań, czyli praktyka edukacyjna w pedagogice, występuje w pedagogice muzyki jako szeroko rozumiane kształcenie i wychowanie muzyczne, jest więc fragmentem większej całości, jaką jest działanie edukacyjne w ogóle. Edukacja w pedagogice, jak pisze Krzysztof Rubacha to „ogół oddziaływań służących formowaniu się (zmienianiu, rozwijaniu) zdolności życiowych człowieka”²⁰³ traktowana jest w pedagogice muzyki w sposób otwarty i rozwojowy, opierając się na sprawdzonych metodach i systemach nauczania, doskonaląc je oraz dostosowując do powstających nowych instytucji edukacyjnych w zakresie sztuki muzycznej, oczekiwań i potrzeb człowieka jako jednostki oraz członka społeczności.

Niezbędne w tym miejscu wydaje się także zwrócenie uwagi na rozróżnienie pomiędzy powszechnym a zawodowym wychowaniem i kształceniem muzycznym. Powyższe spostrzeżenie implikuje pytania o to, który rodzaj kształcenia jest przedmiotem badań pedagogiki muzyki oraz, idąc dalej w rozważaniach, czy istnieje rozdział w tym zakresie na „pedagogikę muzyki” i „pedagogikę muzyczną”? Odnosząc się do dociekań językowych, określenie „pedagogika muzyki” wskazuje na koncentrację obszarów badań wokół zagadnień odnoszących się ściśle do kształcenia i wychowania poprzez muzykę. W nazwie „pedagogika muzyczna” punkt ciężkości wydaje się przenosić na słowo „muzyczna”, co może sugerować szersze rozumienie wszystkich zagadnień pedagogicznych w kontekście muzycznym, gdyż słowo „muzyczna” może być tu traktowane jako przymiotnik opisujący samą pedagogikę. Czy jednak rozważania językowe mają swoje przełożenie na gruncie naukowym? Sformułowanie „pedagogika muzyki” pojawia się u Zofii Konaszkiewicz²⁰⁴. Autorka stwierdza, że dla pedagogiki muzyki bardzo ważnym zagadnieniem jest ujęcie całościowe rozwoju człowieka. „Z konieczności działania edukacyjne koncentrują się na umiejętnościach muzycznych w różnych zakresach - czy to w szkolnictwie muzycznym wszystkich szczebli, czy to w szkolnictwie ogólnie-

²⁰² Podstawę teoretyczną tworzą, obok zagadnień z zakresu teorii muzyki, założenia opisujące muzyczną praktykę edukacyjną, czyli cele, formy, systemy i koncepcje kształcenia muzycznego.

²⁰³ K. Rubacha, *Pedagogika jako nauka*, w: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2014, s. 25, cyt. za: *Pedagogika. Leksykon PWN*, B. Milerski, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2000, s. 54.

²⁰⁴ Por. Z. Konaszkiewicz, *Pedagogika muzyki a wybrane nurty psychologii*, w: A. Boguszevska, B. Niścior (red.), *Sztuka i edukacja. Sztuki muzyczne*, Wydział Artystyczny Uniwersytetu Marii Curie - Skłodowskiej, Lublin 2015.

kształcącym, czy w ruchu amatorskim”²⁰⁵. Zofia Lissa wskazuje na dwa odmienne kierunki działań wychowawczych w kontekście pedagogiki muzycznej. Szerzej pojęte działanie odnosi się do rozwijania w ludziach uzdolnień muzycznych i przygotowywanie ich do odbioru muzyki. Drugie zadanie, bardziej szczegółowe, dotyczy także uzdolnienia muzycznego, ale także zainteresowań „osobnika” i przygotowanie go do zawodów muzycznych”²⁰⁶.

Z powyższych rozważań wynika, że zarówno określenie „pedagogika muzyczna”, jak i „pedagogika muzyki” obejmują całokształt działań o charakterze edukacyjnym, związanych z muzyką i zwracających się przede wszystkim w kierunku kształcenia i wychowania. Na potrzeby niniejszej pracy zostanie przyjęty termin „pedagogika muzyki”, rozumienie którego, w odczuciu autorki, odnosi się do traktowania pedagogiki muzyki jako subdyscypliny pedagogiki.

Naukowe poznanie pedagogiki muzyki nie jest zatem możliwe bez dogłębnej znajomości zagadnień dotyczących kształcenia i wychowania, pojmowania ich strony naukowej oraz praktycznej. Jednak sama subdyscyplina wymaga jeszcze szerokiego zakresu wiedzy i praktyki artystycznej w obrębie sztuki muzycznej. Dzięki tak wszechstronnemu poznaniu możliwe staje się zrozumienie jej celów, zadań i funkcji oraz dostrzeżenie silnych związków łączących ją z innymi dyscyplinami badań.

2.2. Związki pedagogiki muzyki z innymi dyscyplinami badań

Pedagogika muzyki jest jedną z tych subdyscyplin naukowych, na której pełen opis składają się wybrane koncepcje wywodzące się z innych dyscyplin naukowych i artystycznych, wchodzących w skład nauk humanistycznych, społecznych oraz dyscyplin z obszaru sztuki. Jak stwierdza Zofia Konaszkiewicz, „pedagogika muzyki, jak cała pedagogika, musi być powiązana z innymi dyscyplinami naukowymi - z filozofią, psychologią i socjologią. Tak dzieje się od lat i jest to oczywiste”²⁰⁷. Ważnym rozróżnieniem niezbędnym w dalszych rozważaniach jest wydzielenie treści dotyczących powiązań pedagogiki muzyki

²⁰⁵ Tamże, s. 18 - 19.

²⁰⁶ Z. Lissa, *Wstęp do muzykologii*, PWN, Warszawa 1970.

²⁰⁷ Z. Konaszkiewicz, *Pedagogika muzyki a wybrane nurty psychologii*, w: A. Boguszevska, B. Niścior (red.), *Sztuka i edukacja. Sztuki muzyczne*, Wydział Artystyczny Uniwersytetu Marii Curie - Skłodowskiej, Lublin 2015, s. 11.

z innymi dyscyplinami naukowymi od całościowego ujęcia związków z nimi muzyki jako sztuki, co zostało już omówione wcześniej.

Niewątpliwie dyscyplinę podstawową dla pedagogiki (a tym samym dla jej subdyscypliny, jaką jest pedagogika muzyki) stanowi, co zauważa Krzysztof Rubacha, filozofia. Autor wyjaśnia rolę filozofii jako nauki dostarczającej ogólnej refleksji nad faktami edukacyjnymi i formułuje przykładowe pytania o istnienie obiektywnego i subiektywnego świata edukacyjnego, mieszczące się w sferze rozważań ontologii oraz pytania z zakresu epistemologii o naturę poznania świata przez uczniów oraz „naukowego poznania faktów edukacyjnych”²⁰⁸.

Przestrzeń dla związków psychologii i muzyki tworzy dziedzina zajmująca się całościowym ujęciem procesów psychologicznych związanych z muzyką, nauka oparta na relacjach podmiotowo - przedmiotowych, gdzie podmiotem jest człowiek, natomiast przedmiotem staje się muzyka, czyli psychologia muzyki. Maria Manturzevska potwierdza, że „psychologia muzyki jest nauką o człowieku jako odbiorcy, wykonawcy lub twórcy i o wzajemnych relacjach, jakie zachodzą między nim a muzyką. Muzykę rozumiemy tu nie tylko jako dziedzinę sztuki, ale również jako specyficzną formę aktywności człowieka, specyficzny wymiar jego indywidualnego rozwoju i istotny składnik jego środowiska społeczno-kulturowego”²⁰⁹. Rafał Lewandowski i Julia Kaleńska - Rodzaj dodają, że psychologia muzyki jest miejscem, w którym krzyżują się zainteresowania poznawcze obszarów naukowych i artystycznych²¹⁰. Wielość różnych wątków podejmowanych przez psychologię muzyki sprawia, że dziedzina ta staje się częścią wspólną zbiorów wybranych zagadnień należących do takich nauk jak psychologia, także psychologia kliniczna, pedagogika, muzykologia, muzykoterapia, socjologia i antropologia²¹¹. Rozwój człowieka, jego uzdolnienia, zdolności i talent, problematyka percepcji i uczenia się muzyki oraz psychoterapeutycznych oddziaływań to zagadnienia mieszczące się w obrębie zainteresowań zarówno psychologii, jak i pedagogiki muzyki. Perspektywa pedagogiczna najbardziej widoczna wydaje się w problematyce etapów rozwoju muzycznego człowieka. Główną zasadą rozwoju jest „przechodzenie od stanów jednorodności do różnorodności oraz od nieokreśloności i chaosu do uporządkowania

²⁰⁸ K. Rubacha, *Pedagogika jako nauka*, w: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2014, s. 32.

²⁰⁹ M. Manturzevska, *Psychologia muzyki - kierunki i etapy rozwoju*. w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 13.

²¹⁰ R. Lewandowski R., J. Kaleńska - Rodzaj (red.), *Psychologia muzyki*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2014.

²¹¹ Por. tamże.

i integracji”²¹². Zagadnienia związane z rozwojem muzycznym, w szczególności dzieci i młodzieży, stanowią podstawę do opisanie systematycznych sposobów pracy edukacyjnej, są punktem wyjścia, jak zauważają Maria Manturzevska i Barbara Kamińska, do określenia metod pedagogicznych w muzycznym kształceniu powszechnym oraz zawodowym²¹³. Autorki, proponując periodyzację rozwoju muzycznego dzieci i młodzieży, wymieniają kolejne jego etapy: okres prenatalny, niemowlęcy, poniemowlęcy, przedszkolny, młodszy wiek szkolny oraz wiek dorastania, opisując w każdym z nim zmiany o charakterze jakościowym „w strukturze motywacji, zachowań i zdolności muzycznych”²¹⁴. W związku z powyższym tematyka ta zostanie omówiona w części pracy dotyczącej zdolności muzycznych.

Odwołując się do podziału dychotomicznego funkcji socjologii muzyki, przedstawionego przez Ziemowita Sochę (naukowa - teoretyczna oraz pozanaukowa - praktyczna)²¹⁵, należałoby wskazać kontekst pedagogiki muzyki także w tym podziale. Z punktu widzenia praktyki edukacyjnej, do której nawiązuje społeczny charakter kształcenia muzycznego, pedagogika muzyki powinna znaleźć się w obszarze pozanaukowym, co staje się zaprzeczeniem istnienia jej jako subdyscypliny naukowej. Dlatego trafnym wydaje się umiejscowienie nauki o kształceniu i wychowaniu muzycznym w przestrzeni naukowej - teoretycznej, służącej do wyjaśniania zjawisk z pogranicza muzyki i socjologii oraz przełożenia ich na przedmiot badań, jakim jest praktyka edukacyjna. Kształcenie i wychowanie muzyczne funkcjonuje w pewnej przestrzeni społecznej, którą tworzą instytucje edukacyjne, takie jak szkoły publiczne realizujące kształcenie ogólne, ogólnokształcące szkoły muzyczne I i II stopnia, szkoły muzyczne I i II stopnia oraz inne placówki edukacyjne realizujące prowadzące pozaszkolne zajęcia muzyczne. Warto zwrócić uwagę na różnorodność społecznej problematyki kształcenia muzycznego w tych instytucjach, które uzależnione jest od charakteru i założeń programowych miejsca, w którym odbywa się edukacja muzyczna. W tym kontekście Paweł A. Trzos podkreśla różne aspekty działalności podmiotów zajmujących się kształceniem muzycznym, które różnicują ich działalność. Autor zwraca uwagę między innymi na takie zagadnienia, jak odmienne role, jakie pełni nauczyciel, organizację nauki uwzględniającą różni-

²¹² A. I. Brzezińska, K. Appelt K., B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Sopot 2015, s.43.

²¹³ M. Manturzevska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka w: Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 27.

²¹⁴ Tamże, s. 31.

²¹⁵ Z. Socha, *Muzyka w koncepcjach klasyków socjologii i ich recepcja w Polsce*, „Roczniki Historii Socjologii” , 2011, nr 1.

ce wynikające z różnych efektów kształcenia, odmienne środowiskowe wzory oczekiwań, problematyki interakcji w małych grupach²¹⁶.

Estetyka, będąca sama w sobie dyscypliną naukową, posiadająca własny przedmiot badań w postaci sztuki i piękna, zajmuje się, jak potwierdza Wincenty Okoń, między innymi formą i treścią dzieła, przeżyciem estetycznym, tworzeniem oraz relacją zachodzącą między dziełem a młodzieżą szkolną²¹⁷. Estetyka zajmuje zatem ważne miejsce w procesie wychowania, rozumianym jako wychowanie estetyczne. Wychowanie estetyczne, oprócz sfery praktycznej, odnoszącej się do sztuki, może być rozpatrywane w ujęciu teoretycznym, w którym, jak zaznacza Irena Wojnar, stanowi pewną strukturę interdyscyplinarną, czyli „poszukiwanie wspólnej podstawy problemowej dla tego, czym się zajmujemy pod tytułem „wychowanie estetyczne”. Oznacza współdziałanie różnych dyscyplin, z których czerpiemy, ponieważ istotne są nie tylko inspiracje, ale też intelektualne współdziałanie”²¹⁸. W tym kontekście autorka wymienia filozofię, estetykę, socjologię oraz psychologię jako dziedziny mające wspólne obszary badań z wychowaniem estetycznym. Irena Wojnar nawiązuje do koncepcji wychowania estetycznego w ujęciu Herberta Reada i wprowadzonego przez niego terminu „wychowanie przez sztukę”. „Określenie „przez” miało pokazać, że sztuka pomyślana jako pobudzenie wrażliwości, wyobraźni, wzruszenia, sposobu przeżywania świata, pewnego typu człowieczeństwa może dokonać wielu ważnych rzeczy w świecie”²¹⁹. Irena Wojnar przywołuje koncepcję wychowania przez sztukę w ujęciu Bogdana Suchodolskiego, który zauważył, że „człowiek się kształtuje dzięki interakcji między jego rozwojem i obszarami kultury, którą tworzy, a więc przez naukę, technikę i sztukę”²²⁰. W świetle powyższych rozważań wychowanie i kształcenie muzyczne wpisuje się w nurt wychowania estetycznego, kształtuje bowiem inteligencję typu estetycznego, jak zauważa Krystyna Pankowska, zauważalną w „pełnym wyobraźni i wrażliwości” podejściu do świata oraz braniu za niego odpowiedzialności²²¹. Związki estetyki z pedagogiką muzyki można rozpatrywać w kontekście ogólnego spojrzenia na relację zachodzącą między słuchaczem a utworem, co wpisuje się zarówno w nurt

²¹⁶ P. A. Trzos, *Spoleczno-kulturowe wymiary wczesnej edukacji muzycznej w: Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego*, A. Michalski (red.), Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk 2014.

²¹⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s.96.

²¹⁸ I. Wojnar, *Wychowanie estetyczne dziś. W czterdziestą rocznicę śmierci Herberta Reada*. w: *Sztuka i wychowanie*, K. Pankowska (red.), Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2010, s. 15 - 16.

²¹⁹ Tamże, s. 18.

²²⁰ Tamże, s. 19.

²²¹ K. Pankowska, *Wstęp*, w: *Sztuka i wychowanie*, K. Pankowska (red.), Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2010, s. 10.

estetyki muzyki, jak i w rozumienie edukacji muzycznej, postrzeganej jako edukacja estetyczna, uwrażliwiająca na muzykę (kształcenie powszechne) oraz do muzyki (kształcenie profesjonalne).

Pedagogika muzyki, sama będąc subdyscypliną pedagogiki, jest ważnym ogniwem innych jej subdyscyplin, zwłaszcza tych, które odnoszą się do koncepcji człowieka w kulturze. Obszar ten stanowi jedno z miejsc spotkania pedagogiki muzyki z pedagogiką kultury, której początki sięgają metodologii Wilhelma Diltheya, jak potwierdza Bogusław Milerski, odwołując się do nauk o ludzkiej duchowości²²². Pojęcie pedagogiki kultury jest według autora rozumiane szeroko, odnosi się do możliwości i obowiązku starszej generacji do kształcenia człowieka dorastającego, kształcenia odwołującego się do sfery wartości kulturowych. Bogusław Milerski zwraca uwagę na osiągnięcia współczesnej pedagogiki kultury, którymi są między innymi „ukazanie przedrozumienia jako kategorii edukacyjnej, uwzględnienie w teorii kształcenia mitu i symbolu jako kategorii edukacyjnej, działalności artystycznej i sztuki, wartości innych kultur czy też znaczeń zawartych w przekazach medialnych”²²³. Potrzeba edukacji muzycznej, uwzględniająca także kształcenie związane z aktywnością muzyczną oraz wychowanie przez sztukę, stanowi pomost między pedagogiką kultury a pedagogiką muzyki. Ciekawe w tym temacie wydaje się odniesienie do pedagogiki kultury popularnej. Problematykę inflacji znaczeń w tym obszarze podejmuje Zbyszek Melosik, odnosząc się do współczesnego zjawiska braku rozróżnienia na kulturę elitarną (wysoką) i popularną (niską). Autor zwraca uwagę na to, że „nastolatki znają najbardziej wzniosły fragment *Ody do Radości* z cytatu muzycznego, jaki znalazł się w przeboju ich ulubionej grupy punk rockowej(...)”²²⁴. Edukacja muzyczna odbywa się zatem nie tylko w szkole, ale także po lekcjach, podczas spotkań w grupach młodzieżowych, gdzie często kształcą się upodobania i gusty muzyczne. W tym kontekście ważne jest uwzględnianie tego aspektu zarówno w powszechnym, jak i profesjonalnym kształceniu muzycznym, ponieważ ignorowanie kultury popularnej jest, jak zauważa Zbyszek Melosik, „równoznaczne z ignorowaniem młodzieży i skutkuje nieuchronnie ignorowaniem pedagogiki przez młodzież”²²⁵.

²²² B. Milerski, *Pedagogika kultury*, w: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2014, s. 221.

²²³ Tamże, s. 231.

²²⁴ Z. Melosik, *Pedagogika kultury popularnej*, w: Kwieciński Z., (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, [GWP Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne - Naukowe](#), Gdańsk, 2010, s. 137.

²²⁵ Tamże, s. 135.

Omówiona problematyka związków pedagogiki muzyki z innymi dyscyplinami badań oraz subdyscyplinami stanowi próbę zwrócenia uwagi na interdyscyplinarny charakter tej subdyscypliny oraz jej szeroki kontekst naukowy i artystyczny. Zrozumienie problematyki relacji zachodzących między pedagogiką muzyki a innymi dyscyplinami nauk powinno być uzupełnione o zbadanie wpływu kształcenia muzycznego na inne niż omówione powyżej dyscypliny i działy nauki, co zostanie przedstawione w zagadnieniach dotyczących kształcenia muzycznego jako procesu edukacyjnego.

2.3. Cele, zadania i funkcje pedagogiki muzyki w procesie profesjonalnego kształcenia muzycznego na poziomie ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia

Rozważania na temat stawianych przez pedagogikę muzyki celów, zadań i funkcji w procesie profesjonalnego kształcenia muzycznego, należałoby rozpocząć od przypomnienia istniejącego w obrębie samej subdyscypliny podziału: na edukację zawodową, odbywającą się w szkołach muzycznych I stopnia, II stopnia i na poziomie szkoły wyższej oraz edukację powszechną, realizowaną w ramach obowiązku szkolnego, wypełnianego w szkołach ogólnokształcących. Jednak dla pełnego przedstawienia problematyki kształcenia zawodowego, warto będzie na pewnych poziomach rozważań odnosić się również do kwestii wspólnych.

W kontekście celów kształcenia muzycznego należałoby skoncentrować się na sformułowanych na jego potrzeby założeniach, które w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia występują obok celów ogólnej edukacji²²⁶. Punktem wyjścia dla określenia celów pedagogiki muzyki w profesjonalnym kształceniu muzycznym jest ustalenie głównego celu kształcenia ogólnego, czyli, jak twierdzi Czesław Kupisiewicz, „zapewnienie uczniom - stosownie do ich możliwości i aspiracji - optymalnego rozwoju umysłowego”²²⁷. W obszarze edukacji muzycznego kształcenia zawodowego II stopnia rozważyć można sformułowanie wniosku o dychotomicznym podziale celów pedagogiki muzyki:

²²⁶ Rozróżnienie na szkoły muzyczne II stopnia oraz ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia stanie się przedmiotem analizy w rozdziale czwartym tej pracy.

²²⁷ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 71.

1. Cele ogólne - obejmują zakres wymagań z kręgu kształtowania postaw wspólnych dla kształcenia profesjonalnego i powszechnego (cele wspólne) oraz uwzględniające specyfikę nauczania profesjonalnego (cele charakterystyczne).
2. Cele zawodowe - odnoszą się do oczekiwań dotyczących zdobywanej wiedzy i kształcenia umiejętności, ściśle określonych przez przepisy prawne, koncentrujących się wokół indywidualnych profili kształcenia, uzależnionych od realizowanej specjalności oraz wspólnych obowiązkowych zajęć edukacyjnych.

Jak wynika z powyższego opisu, w obrębie każdego z podziałów wyodrębnić można specyficzne dla nich kategorie, mające odniesienie do realizowanych wymagań.

Cele ogólne i odpowiadające im wspólne postawy, mają swoje uzasadnienie dla szeroko pojętej promocji muzyki, która w edukacji profesjonalnej zakłada wykształcenie zawodowych muzyków, prezentujących wysoki poziom działalności artystycznej, natomiast „powszechne wychowanie muzyczne prowadzić powinno ku osiągnięciu przez jak największą liczbę ludzi umiejętności słuchania dzieł muzycznych, a także, w miarę zdolności i możliwości, ku amatorskiemu uprawianiu muzyki”²²⁸. Wyszczególnienie celów ogólnych charakterystycznych w nauczaniu i uczeniu w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia wynika zarówno ze specjalistycznego charakteru kształcenia, jak i ze wstępnej selekcji młodzieży uczęszczającej do tego typu placówek. Jak podkreśla Grzegorz Kurzyński „młodzież, uczęszczająca do szkół muzycznych I i II stopnia w jakiś sposób jest młodzieżą „wybraną”. Przewyższa zazwyczaj rówieśników pod względem takich cech, jak sprawność intelektualna, dojrzałość emocjonalna (dotyczy to wyższego poziomu kształcenia), sposoby korzystania z intuicji, umiejętność dostosowania się do sytuacji nieprzewidzianych, szybkość reakcji, odporność na stresy (że wspomnę tylko niektóre aspekty związane z przyszłym zawodem muzyka). Konieczność doskonalenia słuchu muzycznego, poczucia rytmu, umiejętności właściwego operowania ciałem stawia znacznie większe wymagania niż te, które stoją przed młodzieżą nie zajmującą się muzyką”²²⁹. Analizując założenia zawarte w podstawie programowej kształcenia muzycznego²³⁰ oraz odwołując się do specyfiki kształcenia mu-

²²⁸ M. Przychodzińska - Kaciczak, *Dziecko i muzyka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1974, s. 98.

²²⁹ G. Kurzyński, *Ekspertyza dotycząca kształcenia w podstawowych, średnich i wyższych szkołach muzycznych w zakresie muzyki, ze szczególnym uwzględnieniem oceny jakości, i przedstawienie dobrych praktyk wraz z rekomendacjami dotyczącymi przyszłości szkolnictwa artystycznego*, http://www.kongreskultury.pl/library/File/RaportSzkolnictwo/Kurzynski_ekspertyza.pdf (dostęp: 03.08.2017).

²³⁰ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, Dz. U. poz. 59 i 949.

zycznego na poziomie średnim, warto dokonać próby uporządkowania charakteru postaw i przypisania im określonych celów:

1. Postawy o charakterze społecznym - przygotowanie do współpracy, pracy zespołowej, występów publicznych, aktywnego udziału w życiu muzycznym, artystycznym i kulturowym, udział w promowaniu kultury muzycznej.
2. Postawy o charakterze psychologicznym - rozwijanie percepcji sztuki i dóbr kultury, wrażliwości słuchowej, wyobraźni i pamięci muzycznej, umiejętność uczenia się (pamięć, uwaga), pracy samodzielnej (motywacja wewnętrzna), radzenia sobie z sytuacjami stresującymi.
3. Postawy o charakterze wychowawczym - promowanie wartości kultury muzycznej, postaw moralnych związanych z uczciwością kompozytorską i prawami autorskimi.
4. Postawy o charakterze pedagogicznym - rozwijanie własnej kreatywności i twórczości, kształtowanie samodzielności w podejmowaniu zadań edukacyjnych.
5. Postawy o charakterze komunikacyjnym - umiejętności z zakresu posługiwania się technologią komunikacyjną i informacyjną.

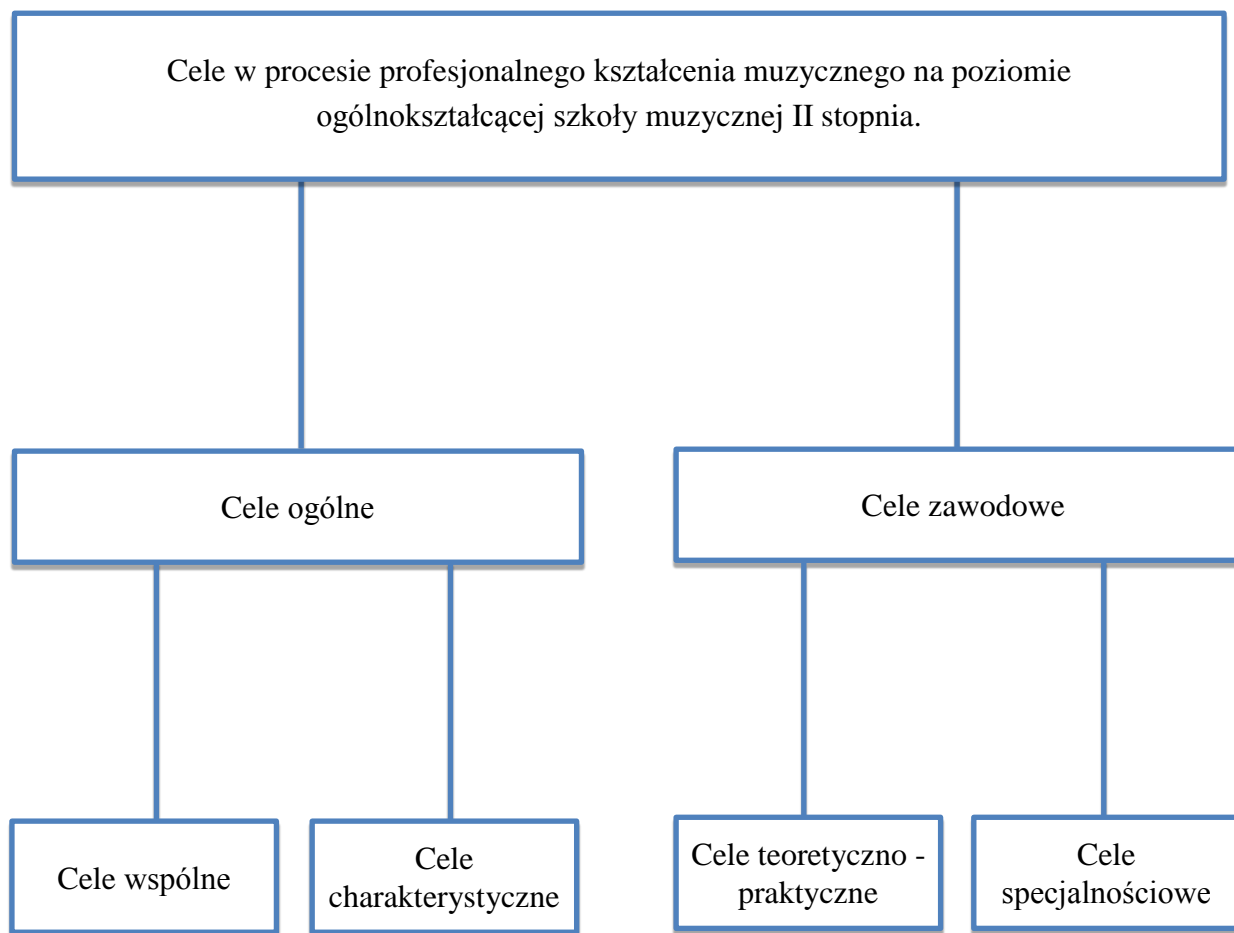
Uwzględniając jako kryterium podziału intensyfikację poziomu celów zawodowych (wiadomości, umiejętności)²³¹, zauważyć można, że koncentrują się one wokół dwóch obszarów²³²:

1. Obszaru odnoszącego się do treści z zakresu zajęć wspólnych dla wszystkich specjalności, gdzie w większości nacisk położony został na zdobywanie wiedzy teoretycznej i wykorzystywanie jej w praktyce oraz analizie treści programowych (cele teoretyczno - praktyczne).
2. Obszaru odnoszącego się do treści z zakresu przedmiotu głównego oraz zajęć edukacyjnych obowiązkowych w ramach danej specjalności (szczególnie instrumentalistyka, wokalistyka i rytmika), gdzie punkt ciężkości został przesunięty na integrowanie całej wiedzy w celu doskonalenia umiejętności i technik pracy z instrumentem (instrumentalistyka), głosem (wokalistyka), ruchem (rytmika) lub w działaniach warsztatowych (lutnictwo) (cele specjalnościowe).

²³¹ Por. B. Niemierko, *Cele i wyniki kształcenia*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1988.

²³² Inspiracją do stworzenia podziału celów profesjonalnego kształcenia muzycznego na poziomie ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia było rozróżnienie na obowiązkowe zajęcia edukacyjne wspólne dla wszystkich specjalności oraz zajęcia obowiązkowe w ramach danej specjalności i zajęcia z zakresu przedmiotu głównego, zawarte w Rozporządzeniu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, Dz. U. poz. 59 i 949.

Schemat 1. Podział celów profesjonalnego kształcenia muzycznego na poziomie ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia



Źródło: Opracowanie własne

Interesujący ze względu na strukturę muzyki jest podział celów kształcenia muzycznego w szkołach muzycznym przedstawiony przez Marię Twardowską, który dotyczy:

1. Muzyki - pojmowanej jako język, której źródłem poznania są jej elementy.
2. Wartości - ich wyboru w kontekście znajomości dzieł sztuki.
3. Ról - przyjmowanych w zależności od działalności muzycznej i pedagogicznej.
4. Wiedzy - w obszarze historycznym, biograficznym oraz społecznym²³³

²³³ M. E. Twardowska, *Wczesna edukacja muzyczna w realiach systemowych polskiego szkolnictwa muzycznego w: Między dziełem a interpretacją*. M. Waszak (red.), Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2010.

Złożoność problematyki dotyczącej celów pedagogiki muzyki w procesie profesjonalnego kształcenia muzycznego na poziomie ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia wynika z zarówno z interdyscyplinarnego charakteru samej edukacji muzycznej, jak i z potrzeby wykształcenia muzyka zawodowego, którego działalność może skupiać się tylko na jednym obszarze działalności, jednak najczęściej łączy się ona z wielozadaniowym traktowaniem aktywności artystycznej.

Punktem wyjścia do analizy zadań pedagogiki muzyki w procesie profesjonalnego kształcenia muzycznego w ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia jest odniesienie się do tego zagadnienia w kontekście pedagogiki naukowej, współistniejącej razem z praktyką edukacyjną²³⁴. Zadaniem pedagogiki i jej uczonych jest, jak zauważa Krzysztof Rubacha, „opisywanie tej praktyki, wyjaśnianie zjawisk, które np. destabilizują działanie edukacyjne, odkrywanie rezultatów, do których edukacja prowadzi. W takim sensie pedagogika naukowa pozwala rozpoznawać zjawiska edukacyjne, nazywać je, poddawać krytycznej analizie”²³⁵. Opis, badanie i uzasadnianie zjawisk zachodzących w praktyce edukacyjnej na poziomie profesjonalnego kształcenia muzycznego stanowi zadanie pedagogiki muzyki i odnosi się do zagadnień związanych ze strukturą szkolnictwa muzycznego, kadrą nauczycielską, uczniami oraz szeroko rozumianymi działaniami edukacyjnymi. Zadaniem pedagogiki muzyki jest także dostarczanie informacji na temat środków dydaktycznych. Według Czesława Kupisiewicza są to „przedmioty materialne, które dostarczają uczniom określonych bodźców wzrokowych, dotykowych i innych, dzięki czemu usprawniają proces kształcenia, a przez to wpływają korzystnie na jego przebieg i efekty”²³⁶, które w warunkach kształcenia w zakresie specjalności instrumentalnej czy lutnictwa stanowią jego konieczny element.

Odwołanie się do funkcji pedagogiki muzyki w procesie profesjonalnego kształcenia muzycznego w ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia wymaga także, jak w przypadku celów i zadań, odniesienia do pedagogiki naukowej, stanowiącej bazę i zaplecze teoretyczne dla wszelkich działań edukacyjnych o charakterze muzycznym. Funkcje pedagogiki, jak pisze Leon Zarzecki, wynikają z celów i zadań wychowania. Autor przedstawia klasyfikację ogólną, która opiera się na czterech grupach zagadnień:

²³⁴ Por. K. Rubacha K., *Pedagogika jako nauka*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2014, s. 25, cyt. za: *Pedagogika. Leksykon PWN*, B. Milerski, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2000.

²³⁵ Tamże, s. 18.

²³⁶ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 188.

- „1. Funkcja diagnostyczna - czyli gromadzenie wiedzy dotyczącej tego co było, bądź co nadal znajduje się w obiektywnej rzeczywistości. Jest to stwierdzenie obiektywnego stanu rzeczywistości.
2. Funkcja prognostyczna - określenie w oparciu o poznane zjawiska ich przyszłego kierunku zmian i rozwoju.
3. Funkcja instrumentalno - techniczna - dostarczanie wiedzy na temat sposobu realizacji zamierzonych celów (w oparciu o środki, bazę, infrastrukturę).
4. Funkcja humanistyczna - zaspakajanie potrzeb człowieka w zakresie jego dążenia do poznania obiektywnej rzeczywistości (człowiek wartością najwyższą)²³⁷”.

Odniesienie do powyższego opracowania w przypadku pedagogiki muzyki pomoże zrozumieć jej funkcje w stosunku do profesjonalnego kształcenia muzycznego. Funkcja diagnostyczna pozwala na rozpoznawanie zjawisk edukacyjnych dotyczących kształcenia w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia, poprzez badania naukowe dostarcza wiedzy na temat stanu rzeczywistego, „zwykle taki materiał poddaje się analizie statystycznej i teoretycznej (jakościowej)”²³⁸, opisuje się i wyciąga wnioski do przyszłych działań. Zebrane dane dostarczają wiedzy do określenia kierunku zmian i rozwoju profesjonalnego kształcenia muzycznego (funkcja prognostyczna), co dla praktyki edukacyjnej stanowi punkt wyjścia do działań doskonalących system kształcenia w oparciu o wiedzę na temat sposobów osiągania celów (funkcja instrumentalno - techniczna). Szeroko pojęta funkcja humanistyczna zakłada rozwój człowieka w perspektywie poznawczej, w sensie poznania naukowego. W przypadku zawodowego kształcenia muzycznego nauczanie i uczenie się polega w zdecydowanej mierze na działaniach praktycznych. Kształcenie warsztatowe, jak nazywa je Maria Przychodzińska - Kaciczak, wymaga systematycznej pracy w celu opanowania „specjalistycznych umiejętności i odrębnego języka dźwiękowego i jego zapisu, odczytywania, wyobrażania sobie „myśli” nim wyrażanych”²³⁹. Maria Przychodzińska - Kaciczak zwraca uwagę na wartości ogólnoludzkie zawarte w muzyce, które można odnaleźć w pedagogice muzyki. Autorka zaznacza, że wiążą się one z powszechnym kształceniem muzycznym, w którym „nie ma miejsca na wnikliwe wtajemniczanie w warsztat twórczy i umiejętności techniczno - artystyczne; istnieje

²³⁷ L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2012, s. 17 - 18.

²³⁸ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o., Warszawa 2008, s. 44.

²³⁹ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne: idee, treści, kierunki rozwoju*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.

jednak konieczność ograniczenia takiego kształcenia na rzecz rozwijania ogólnej wrażliwości muzycznej i stymulowania ogólnego rozwoju jednostki czy grup - przez muzykę²⁴⁰. Stwierdzenie powyższe nie zaprzecza jednak istnienia funkcji wychowawczej w kształceniu profesjonalnym, co można zauważyć przy odniesieniu do wpływu tej funkcji na różne sfery osobowości, które w swoich dalszych rozważaniach Maria Przychodzińska - Kaciczak analizuje w następującej kolejności: procesy poznawcze i myślenie, rozwój uczuć, postawy etyczne, pobudzanie wyobraźni i twórczej postawy, rozładowywanie napięć psychicznych. W obszarze pierwszym zauważyć można silny związek między opisanym przez autorkę spostrzeganiem utworu i jego wpływem na rozwój myślenia a treściami odnoszącymi się do zawodowego kształcenia muzycznego, obejmującego na przykład skrupulatną analizę dzieła muzycznego pod kątem budowy formalnej lub jego elementów²⁴¹. W szkołach muzycznych II stopnia kształcenie uwagi następuje podczas gry na instrumencie, w szczególności ćwiczeń utworów wielogłosowych, wpływających na rozwój koncentracji i podzielności uwagi. W końcu „muzyka sprzyja poznawaniu przez dzieci i młodzież własnej psychiki, głównie uświadamianiu własnych przeżyć i potrzeb emocjonalnych”²⁴², co donosi się zarówno do muzyki poznawanej na lekcjach w kształceniu ogólnym, jak i zawodowym. Drugi obszar zagadnień, dotyczący rozwoju uczuć, odnieść można do rozwoju wrażliwości na piękno sztuki, rozwoju odbywającego się poprzez stałe obcowanie uczniów szkół muzycznych z literaturą starannie wyselekcjonowaną pod względem wartości kompozytorskich, a co za tym idzie, do rozwoju wrażliwości w ogóle i wynikającego z tego kształtowania postaw etycznych. Pobudzanie wyobraźni i postawy twórczej jest konieczne przy nauczaniu technik kompozytorskich, zasad improwizacji instrumentalnej, wokalne i ruchowej oraz przy odczytywaniu zapisu nutowego dzieła muzycznego, co kształtuje umiejętność „usłyszenia” utworu z wyłączeniem zmysłu słuchu. W tym temacie szczególnie ważne jest rozróżnienie między twórczym nauczaniem a nauczaniem twórczości. Różnica między tymi dwoma pojęciami, jak wyjaśnia Krzysztof J. Szmidt, leży w podejściu dydaktycznym, które w pierwszym przypadku „czyni z procesu uczenia się działanie bardzo interesujące, zajmujące (...) i efektywniejsze niż tradycyjne”²⁴³, natomiast w nauczaniu (do) twórczości jest nakierowany na ucznia, jego indywidualne zdol-

²⁴⁰ Tamże.

²⁴¹ Tamże.

²⁴² Tamże.

²⁴³ J. K. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Sp. z o.o., Sopot 2013, s. 26, za: National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCCE), *All our futures. Creativity, culture and education*, London: DfEE 1999.

ności twórcze²⁴⁴. Działania edukacyjne o charakterze twórczym mają bardzo ważne znaczenie w artystycznej edukacji profesjonalnej, wpływają na całokształt rozwoju ucznia, jak potwierdza Lidia Suchanek, mogą „uaktywniać i rozwijać osobowość, kompensować braki, wzbogacać wrażliwość, wyobraźnię, stymulować postrzeganie, pobudzać do refleksji i ekspresji, poszerzać doświadczenie, wiedzę”²⁴⁵. Warto zwrócić uwagę, że w działaniach twórczych nie chodzi tylko o efekt końcowy w postaci gotowego dzieła, ale o edukacyjny proces twórczego myślenia i działania. Rozładowywanie napięć w kontakcie z muzyką może mieć swoje uzasadnienie podczas bezpośredniego z nią spotkania, obcowania z dziełem poprzez słuchanie, wykonywanie (na instrumentach, ruchem, wokalnie), tworzenie i poznawanie jego historii, formy, elementów oraz partytury.

Funkcje pedagogiki muzyki, podobnie jak zadania i cele, są przedmiotem zainteresowań naukowych i jako takie podlegają ogólnym paradygmatom pedagogiki jako dyscypliny. Osiągnięcie celów, realizacja zadań i funkcji odbywa się za pomocą metod, form i technik, które swoje istnienie w kształceniu i wychowaniu muzycznym opierają także na podwalinach naukowych innych dyscyplin.

2.4. Procedury osiągania celów edukacyjnych w procesie profesjonalnego kształcenia muzycznego na poziomie ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia

Proces profesjonalnej edukacji muzycznej obliguje do obrania określonej drogi kształcenia, stosowania takich procedur osiągania celów edukacyjnych, które są dostosowane do specyfiki nauczania i uczenia w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia. Kształcenie zawodowych muzyków wymaga dostosowania edukacji do wieku i zdolności muzycznej uczniów²⁴⁶. Procedury osiągania celów edukacyjnych to sposoby osiągania tych celów, jak zauważa Marlena Derlukiewicz, to „pytanie o metody, formy i techniki, które są zarówno

²⁴⁴ Tamże.

²⁴⁵ L. Suchanek, *Problemy komunikacji językiem sztuki w kontekście edukacji*, w: *Sztuka i wychowanie*, K. Pankowska (red.), Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2010, s. 115.

²⁴⁶ Warto w tym miejscu zaznaczyć, że kształcenie w specjalności wokalistyka zakłada dopiero średnia zawodowa edukacja muzyczna, co podyktowane jest wymogami w zakresie odpowiednich warunków wokalnych.

efektywne, jak i efektowne. Jest to również pytanie o to, jak nauczyciel dostosuje wymagania do potrzeb i możliwości uczniów²⁴⁷.

Definicyjne ujęcie metody nauczania stanowi punkt wyjścia do ogólnej charakteryzacji metod stosowanych w szkolnictwie muzycznym. Czesław Kupisiewicz określa metodę kształcenia jako „wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczycieli i uczniów, realizowanych świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów”²⁴⁸. W celu doprecyzowania rozróżnienia sposobu pracy nauczyciela i ucznia, należałoby w tym miejscu wprowadzić zarówno pojęcie metody nauczania, którą Franciszek Bereźnicki definiuje jako „intencjonalnie i systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający osiągnięcie celów”²⁴⁹ jak i metody uczenia się, określanej przez autora jako „systematycznie stosowany sposób pracy ucznia, mogący być wielokrotnie wykorzystany w działaniu przy powtórzeniu się takiego samego zadania”²⁵⁰. O wyborze metody nauczania decyduje przede wszystkim cel²⁵¹, dlatego specyfikacja celów profesjonalnego kształcenia muzycznego determinuje dobór metod, który w tego typu edukacji uzależniony jest jednocześnie od rodzaju specjalności oraz nauczanego przedmiotu.

Cele zawodowe, koncentrujące się w obszarze celów doskonalących, zakładają realizację większości treści programowych poprzez nauczanie skoncentrowane na indywidualnym kontakcie w relacji nauczyciel - uczeń, co wyróżnia ten typ edukacji profesjonalnej od edukacji ogólnej. W tym temacie Jan Wierszyłowski podkreśla „wielorako rozumianą indywidualność” metod nauczania muzyki, traktując tę cechę jako zasadniczą różnicę między pedagogiką ogólną a pedagogiką muzyki i przedstawiając ją jako:

1. Indywidualność w procesie nauczania w zakresie jego formy: jeden nauczyciel - jeden uczeń.
2. Indywidualność w obszarze programu nauczania - dobór repertuaru dostosowany do osobowości konkretnego ucznia i nauczyciela. „Bowiemy tu chodzi o coś, co nie ma gradacji programowej wynikającej tylko z logicznej trudności materiału, lecz z jego cechy jakościowej”²⁵².
3. Indywidualność w procesie kształcenia umiejętności solistycznych.

²⁴⁷ M. Derlukiewicz, *Jak napisać program nauczania*, w: *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, s.67.

²⁴⁸ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 127.

²⁴⁹ F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 255.

²⁵⁰ Tamże, s. 256.

²⁵¹ Por. J. Wierszyłowski, *Specyfika pedagogiki muzycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego 1977.

²⁵² Tamże, s. 56.

4. Indywidualność kształcenia z zakresu nauki gry na konkretnym instrumencie²⁵³.

Podczas nauki śpiewu oraz gry na instrumencie powstaje relacja nauczyciel - uczeń, gdzie to nauczyciel poprzez dobór odpowiednich metod prowadzi proces zarówno nauczania, jak i uczenia się. Odpowiednio pokierowana praca samodzielna ucznia jest rozwinięciem, utrwaleniem i doskonaleniem nauczania, gdyż bez uczenia się (tak zwanego „ćwiczenia w domu”) nie byłby możliwy jego rozwój zawodowy.

Lekcje stanowią dokładnie zaplanowany i systematycznie realizowany proces dydaktyczny, dostosowany indywidualnie pod kątem możliwości i zainteresowań ucznia. Wymaga to wyboru odpowiednich metod nauczania. W przypadku nauczania gry na fortepianie, metodyka takich zajęć była, jak podkreśla Aleksandra Pochaba, „przedmiotem zainteresowania François Couperina, a po nim m.in. wielkich pianistów takich jak Franz Liszt czy Fryderyk Chopin. Autorzy licznych metodyk na przestrzeni dziejów kładli nacisk na różne aspekty techniki pianistycznej”²⁵⁴. Maria Sterczyńska, opisując pracę indywidualną z pianistą - kameralistą, wymienia jej kolejne etapy: „jest to praca nad odczytaniem tekstu muzycznego, palcowaniem, artykulacją, dynamiką, pedalizacją, dźwiękiem, oddechem i wyrazem artystycznym. Czas potrzebny na opanowanie partii fortepianu zależy od stopnia trudności utworu i zdolności ucznia”²⁵⁵.

Nauczanie w zawodowym szkolnictwie muzycznym na poziomie szkoły średniej odbywa się również poprzez realizację treści programowych przedmiotów teoretyczno - praktycznych. Zofia Burowska, odwołując się do „tzw. przedmiotów teoretycznych w szkole muzycznej”, proponuje wykorzystanie do ich nauczania różnych metod, nie tylko konserwatywnej według autorki metody objaśniająco - informacyjnej. Zofia Burowska wymienia inne metody, rozwijające myślenie i aktywizujące uczniów, takie jak:

1. Metoda częściowo poszukująca - pozwala ona uczniom brać czynny udział w wybranych etapach badania, ale tylko przy założeniu, że posiadają oni już pewien zakres wiedzy na dany temat.

²⁵³ Por. tamże.

²⁵⁴ A. Pochaba, *Metodyka gry na fortepianie- analiza wybranych podręczników*, „Scala”, nr 4, Polskie Wydawnictwo Muzyczne SA, Kraków 2014, s. 16.

²⁵⁵ M. Sterczyńska, *Praca z pianistą - kameralistą*, „Scala”, nr 4, Polskie Wydawnictwo Muzyczne SA, Kraków 2014, s. 19.

2. Metoda badawcza - zakłada pełną samodzielność ucznia, „praca ucznia wymaga obserwacji zjawisk zachodzących w słuchanej muzyce, postawienia hipotezy, a następnie jej zweryfikowania i uzupełnienia w oparciu o zapis nutowy i wiadomości czerpane z literatury”²⁵⁶.

Kształcenie słuchu, w kontekście działań edukacyjnych, występuje jako przedmiot na trzech poziomach profesjonalnej edukacji muzycznej²⁵⁷, dlatego dydaktyka przedmiotowa tych zajęć, będących zajęciami obowiązkowymi dla wszystkich specjalności, zajmuje ważne miejsce w profesjonalnym nauczaniu i uczeniu się muzyki. Tematykę kształcenia słuchu podejmuje wielu autorów, zwracając uwagę przede wszystkim na potrzebę stosowania różnorodnych metod w nauczaniu, co wynika głównie z praktyki muzycznej²⁵⁸. Alicja Kozłowska - Lewna, odnosząc się do historii metodyki nauczania tego przedmiotu, sięgającej jak podkreśla autorka ponad 1000 lat, zwraca uwagę, że „wszystkie sposoby postępowania dydaktycznego w zakresie kształcenia słuchu muzycznego były ściśle związane zarówno z aktualną praktyką muzyczną, jak i ogólnym stanem technicznego rozwoju społeczeństwa”²⁵⁹. Metodyka kształcenia słuchu obejmuje zagadnienia występujące we wszystkich formach i gatunkach muzycznych pojawiających się na przestrzeni historii muzyki, jak podkreśla Jadwiga Dzielska, „metodyka zajmuje się wartościami ponadczasowymi, takimi jak poczucie tonalne w obrębie skal, współbrzmienie od dwugłosu do wielogłosu, problemy metro-rytmiczne, zagadnienie barwy dźwięku, kształcenie wyobraźni, pamięci i refleksu na zjawiska dźwiękowe”²⁶⁰.

Kształcenie jako proces wymaga organizacji zajęć dostosowanej do założeń danego przedmiotu, czyli realizacji jego celów programowych. Jak pisze Franciszek Bereźnicki „o efektach pracy dydaktycznej decydują nie tylko stosowane przez nauczyciela metody i środki, ale również różnorodne rodzaje zajęć dydaktycznych, określane jako formy organizacji kształcenia”²⁶¹. Autor zwraca uwagę na różnicę między formami organizacji nauczania, które dotyczą czynności podejmowanych przez nauczyciela, a formami uczenia się uczniów,

²⁵⁶ Z. Burowska, *Unowocześnienie metod nauczania tzw. przedmiotów teoretycznych w szkole muzycznej (w nawiązaniu do dydaktyki ogólnej)*, „Z zagadnień nauczania przedmiotów ogólnomuzycznych”, 1974, nr 152, s. 29.

²⁵⁷ Por. J. Dzielska, *Kształcenie słuchu jako dyscyplina przygotowująca do percepcji muzyki współczesnej*, „Z zagadnień nauczania przedmiotów ogólnomuzycznych”, 1974, nr 152, s. 39.

²⁵⁸ Por. A. Kozłowska - Lewna, *Innowacyjna strategia kształcenia słuchu muzycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej w Gdańsku 2006.

²⁵⁹ A. Kozłowska - Lewna, *U podstaw pedagogiki kształcenia słuchu muzycznego u dzieci*, w: Kołodziejcki M., Szymańska M. (red.), *Edukacja artystyczna jako twórcza. Perspektywy - dylematy - inspiracje*, Wydawnictwo PWSZ w Płocku, Płock 2011, s. 218-219.

²⁶⁰ Por. J. Dzielska, *Kształcenie słuchu jako dyscyplina przygotowująca do percepcji muzyki współczesnej*, „Z zagadnień nauczania przedmiotów ogólnomuzycznych”, 1974, nr 152, s. 41.

²⁶¹ F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2007, s. 327.

do których należą praca jednostkowa, zbiorowa i grupowa²⁶². Cele zawodowe w profesjonalnym ogólnym kształceniu artystycznym II stopnia zakładają zdobycie wiedzy i wykształcenie umiejętności zarówno poprzez pracę zbiorową, jak i grupową oraz indywidualną, realizowaną podczas zajęć odbywających się w ramach obowiązkowych przedmiotów edukacyjnych, wspólnych dla jednej lub wszystkich specjalności (formy muzyczne, harmonia, historia muzyki, kształcenie słuchu, literatura muzyczna, zasady muzyki z elementami edycji nut - dla wszystkich specjalności lub na przykład orkiestra symfoniczna, technika ruchu, dykcja i recytacja dla konkretnej specjalności)²⁶³. Wykorzystywanie różnych form uczenia się na tych przedmiotach wpływa korzystnie na rozwój ucznia, jak wymienia Franciszek Bereźnicki „praca zbiorowa korzystnie wpływa na uspołecznienie uczniów, praca grupowa - wdraża do umiejętnego współżycia i współdziałania, forma jednostkowa zaś - ma wpływ na wyrobienie indywidualnej aktywności i samodzielności”²⁶⁴.

W kontekście form organizacji nauczania należy postawić pytanie o typy lekcji odbywające się w szkołach muzycznych II stopnia, obejmujące na przykład nauczanie gry na instrumentach, improwizację fortepianową lub śpiewu. Specyfika tego typu nauczania i uczenia się, kładąca nacisk na indywidualizację procesu i oparcie go w zakresie formy na kontakcie nauczyciel - uczeń, wymusza stosowanie przez nauczyciela typu lekcji o charakterze indywidualnego nauczania, gdyż jak podkreśla Franciszek Bereźnicki, typy lekcji powinny służyć praktyce²⁶⁵. Zofia Lissa, zwracając uwagę na kształcenie zawodowego muzyka, konstatuje, że odbywa się ono poprzez nauczanie indywidualne (autorka zaznacza jednak, że nie tylko), w ramach specjalistycznego szkolnictwa muzycznego²⁶⁶. Można zatem wyróżnić typ lekcji indywidualnej, odbywającej się poprzez nauczanie praktyczne, w którym występuje kilka podstawowych etapów:

1. Wybór repertuaru, zależny od etapu rozwoju ucznia, jego możliwości techniczne oraz zainteresowania.
2. „Odczytanie” zapisu nutowego, przyswojenie treści muzycznej, poprzedzające proces interpretacji, ważna na tym etapie jest także samodzielna nauka w domu.

²⁶² Tamże, s. 246.

²⁶³ Por. Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, Dz. U. poz. 59 i 949

²⁶⁴ F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2007, s. 346.

²⁶⁵ Por. F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2007.

²⁶⁶ Z. Lissa, *Wstęp do muzykologii*, PWN, Warszawa 1970.

3. Analiza utworu pod kątem poszczególnych elementów dzieła oraz techniki wykonawczej charakterystycznej dla każdego instrumentu lub wymagań wokalnych utworu.

4. Doskonalenie materiału na lekcji oraz w domu.

Zawodowe nauczanie muzyki wymaga indywidualizacji procesu nauczania, stworzenia specyficznej zależności między nauczycielem a uczniem, którą Janusz Seligman nazywa zależnością szczególną mistrz - uczeń. W relacji tej „(...) autorytet nauczyciela, poziom jego artyzmu, wartość praktycznego pokazu, a przede wszystkim kształt jego osobowości, mają ogromne znaczenie wychowawcze”²⁶⁷.

Profesjonalne kształcenie muzyczne II stopnia wymaga nie tylko pracy indywidualnej, ale także tworzenia takich form organizacji nauczania, które realizowałyby edukacyjną potrzebą gry zespołowej. Rodzaj i układ zespołów uczniowskich uzależniony jest od danej specjalności. Przykładem tej formy organizacji nauczania na specjalności instrumentalistyka jest zespół kameralny lub big band (zrzeszające wybranych uczniów grających na określonych instrumentach) oraz wspólny dla wszystkich specjalności przedmiot kształcenie słuchu, bardzo często prowadzony w grupach mniejszych niż zespoły klasowe.

Nauczanie i uczenie się muzyki w ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia odbywa się poprzez poznawanie tej sztuki za pomocą form aktywności muzycznej, podobnie jak ma to miejsce w kształceniu powszechnym. Jednak w nauczaniu profesjonalnym, realizującym inne cele, a co za tym idzie posiadającym inną strukturę nauczania i rozbudowane siatki godzin przedmiotów muzycznych, kontakt z muzyką przez formy aktywności jest nastawiony na kształcenie zawodowe. Zatem formy aktywności muzycznej to formy kontaktu oraz poznania, które Maria Przychodzińska - Kaciczak nazywa obcowaniem z muzyką²⁶⁸. W kontekście profesjonalnego procesu kształcenia muzycznego, poznanie muzyki odbywa się poprzez zespół świadomych, celowych i systematycznych działań nauczyciela i uczniów, służących realizacji jego celów i wykorzystujących takie formy aktywności jak śpiew, gra na instrumentach, słuchanie i analiza muzyczna dzieła, ruch, tworzenie oraz improwizację.

Osiągania celów edukacyjnych w procesie profesjonalnego kształcenia muzycznego na poziomie ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia odbywa się poprzez zastosowanie

²⁶⁷ J. Seligman, *Więzi interpersonalne łączące pedagoga i ucznia jako jeden z warunków efektywności procesu kształcenia pianistycznego*, w: M. Kubica - Skarbowska (red.), *Pedagogika fortepianowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1997, s. 10, za: A. Sosnowska, *Nauczanie indywidualne w szkole muzycznej jako specyficzna płaszczyzna oddziaływania wychowawczego*. „Materiały Pomocnicze dla Nauczycieli Szkół i Ognisk Artystycznych”, COPSA, Warszawa 1973, z.150, s.153.

²⁶⁸ Por. M. Przychodzińska - Kaciczak., *Dziecko i muzyka*, Nasza Księgarnia 1981.

odpowiednio dobranych metod oraz form organizacyjnych kształcenia i aktywności muzycznej. Specyfika zawodowej edukacji muzycznej zakłada wielowymiarowe poznawanie muzyki, której rozumienie dokonuje się zarówno podczas procesu nauczania i uczenia się treści muzycznych, jak i zdobywania umiejętności praktycznych, a co za tym idzie rozwijania uzdolnień muzycznych.

2.5. Problematyka uzdolnień muzycznych

Podjęcie dyskursu nad problematyką uzdolnień muzycznych wymaga odwołania się do takich kategorii pojęciowych jak zdolność, uzdolnienie i talent, których rozumienie w szerszej perspektywie psychologicznej pozwoli na przyjęcie pewnego sposobu ujęcia definicyjnego zagadnienia. W pracy pedagogicznej ważne jest określone rozumienie tych pojęć, jak podkreśla Janina Uszyńska - Jamroc „przyjęcie określonego sposobu rozumienia zdolności jest pierwszym krokiem, który implikuje działanie pedagogiczne w procesie identyfikowania dzieci uzdolnionych (...)”²⁶⁹. Ze względu na wielość podejść definicyjnych, które odnaleźć można w literaturze, autorka przedstawiła dokonaną przez Louise Porter analizę badań nad zdolnościami i wyodrębnione na tej podstawie jej sformułowania: 1. Zdolności jako inteligencja wyrażona za pomocą ilorazu. 2. Zdolność jako inteligencja o właściwościach wielowymiarowych. 3. Umiejętności w kontekście umiejętności metapoznawczych. 4. Zdolność w kontekście jakościowego przetwarzania informacji. 5. Zdolność w perspektywie działań twórczych. 6. Zdolność definiowana po fakcie. 7. Zdolność jako talent. 8. Zdolność w aspekcie kulturowym i historycznym²⁷⁰.

Zdolności i uzdolnienia często w potocznym znaczeniu traktowane są zamiennie, co stanowi pewnego rodzaju uproszczenie terminologiczne, zwłaszcza w obszarze „pojemności” obu kategorii w zakresie posiadanych elementów. Pojęciem węższym, będącym pewnego rodzaju ogólnym podejściem do tematu jest zdolność, która stanowi jedną ze składowych uzdolnień, ukierunkowanych na spojrzenie specjalistyczne. Michał H. Chruszczewski przy-

²⁶⁹ J. Uszyńska- Jamroc, *Sposoby identyfikacji rozwojowego potencjału intelektualnego a model stymulowania rozwoju uzdolnień dzieci we wczesnym dzieciństwie*, w: W. Limont, J. Cieślukowska(red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, T1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 118.

²⁷⁰ J. Uszyńska - Jamroc, *Sposoby identyfikacji rozwojowego potencjału intelektualnego a model stymulowania rozwoju uzdolnień dzieci we wczesnym dzieciństwie*, w: W. Limont, J. Cieślukowska, *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, T1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 119 - 121, za L. Porter (1999), *Gifted Young Children*, Buckingham, Open University Press.

znaje uzdolnieniom „szerszy zakres znaczeniowy (...) Uzdolnieniem jest określony układ właściwości fizycznych, zdolności oraz innych cech psychicznych człowieka, dzięki którym osiąga on wyraźnie ponadprzeciętne (...) rezultaty w danej dziedzinie aktywności”²⁷¹. W przytoczonej definicji zdolności wchodzi w skład uzdolnień i „oznaczają takie wewnętrzne właściwości człowieka, które umożliwiają mu sprawność, biegłość, szybkość, czy niezawodność wykonania określonych operacji intelektualnych bądź sensomotorycznych (...). Z operacjami intelektualnymi wiążą się tak zwane zdolności ogólne (...), natomiast z operacjami sensomotorycznymi - tak zwane zdolności specjalne (inaczej kierunkowe, np.: słuch wysokościowy (...))”²⁷². Autor przedstawia własną propozycję modelu strukturalno - interakcyjnego uzdolnienia jako połączenie trzech sfer: sfera zdolności percepcyjnych i wykonawczych (sensomotorycznych), sfera zdolności intelektualnych, sfera osobowościowa. Wszystkie trzy sfery łączą się, „adekwatna, skutek pracy intelektu, konceptualizacja niepowtarzalnej treści psychologicznej (co zapewniają czynniki osobowościowe wpływające na emocjonalny koloryt wytworu) pociąga za sobą bardzo sprawną realizację w praktyce (tu zaznacza się udział sfery zdolności percepcyjnych i wykonawczych)”²⁷³. Zadaniem modelu jest odnalezienie specyfiki danej aktywności w kontekście osobowościowym, intelektualnym i koncepcyjnym, bez, jak autor podkreśla, „sfery nazywanej twórczością”²⁷⁴.

Związek uzdolnień z konkretną dziedziną aktywności odnaleźć można także u Wiesławy Limont, która przedstawia je jako uzdolnienia kierunkowe, w klasycznym ujęciu traktowane w sensie właściwości człowieka pozwalających na zdobywanie wysokich wyników w konkretnych dziedzinach (na przykład muzyka, plastyka, matematyka). Wiesława Limont przedstawia własny zmodyfikowany model struktur uzdolnień kierunkowych, który jest próbą wyjaśnienia ich w perspektywie dziedzin, dyscyplin i pól aktywności, pomijając jednak kontekst osobowości, motywacji i środowiska, które tylko wpływają na rozwój zdolności a nie decydują o wyborze dziedziny. W modelu podstawowymi obszarami są zdolności naturalne (obszar S, zdolności sensomotoryczne, psychomotoryczne i percepcyjne), dywergencyjne (obszar D, wskaźniki to płynność, giętkość i oryginalność myślenia) oraz twórcze (obszar

²⁷¹ M. H. Chruszczewski., *Teoretyczne problemy z uzdolnieniami*, w: W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, T1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 88, cyt. za M. H. Chruszczewski., *Uzdolnienie podmiotowym wyznacznikiem aktywności twórczej*, w: K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.), *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu. Materiały z I Sesji Naukowo - Metodycznej Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności 12 - 14 X 2001 Kraków, 69-81, Kraków, „Impuls”.*

²⁷² Tamże.

²⁷³ Tamże, s. 99.

²⁷⁴ Tamże, s. 97.

C, związane z wybitną twórczością). Obszary S i D związane są ze „specyficznością dziedzinową”, w odróżnieniu do zdolności z obszaru C²⁷⁵. „Trzy wymienione obszary (...) zachodzą na siebie, tworząc cztery podobszary: SD, SC, DC oraz SDC, które obejmują zróżnicowane jakościowo struktury uzdolnień kierunkowych”²⁷⁶. Model Wiesławy Limont porządkuje uzdolnienia zarówno w modelu strukturalno - interakcyjnym (cechy kluczowe uzdolnień i relacje między nimi) oraz rozwojowym (rozwój i oddziaływanie środowiskowe). „Zdolności z obszaru S związane są z wyposażeniem biologicznym jednostki i mogą być analogiczne do (...) inteligencji wielorakich Howarda Gardnera²⁷⁷. Przywołując teorię Howarda Gardnera zaznaczyć należy, że według autora poznawczą sprawność i kompetencję człowieka poznaje się przez pryzmat zbioru zdolności, talentu, czy umiejętności umysłowych. Autor odwołuje się do pojęcia zdolności przedstawiając definicję inteligencji (jednej z siedmiu) w ujęciu teorii inteligencji wielorakich, zaznaczając, że jest ona „zdolnością rozwiązywania problemów lub tworzenia produktów, które mają konkretne znaczenie w danym środowisku czy też kontekście kulturowym lub społecznym”²⁷⁸.

Do terminu zdolności odwołują się także inni autorzy zajmujący w swoich badaniach inteligencją emocjonalną (u Howarda Gardnera emocje są podstawą inteligencji interpersonalnej i intrapersonalnej). Daniel Goleman określa inteligencję emocjonalną jako zespół zdolności, do których zalicza samokontrolę, zapał, wytrwałość i zdolność motywacji, a jej znaczenie przypisuje powiązaniom pomiędzy uczuciami, charakterem i instynktem moralnym²⁷⁹. Andrzej Krzywka natomiast nazywa „kompetencję emocjonalną” (wywodzącą się z inteligencji emocjonalnej) „wymierną zdolnością”, która wskazuje na ile potencjalne zdolności (empatia, umiejętności społeczne, samoświadomość, motywacja i samoregulacja) uda zamienić się na umiejętności²⁸⁰.

Rozważania nad zdolnościami i uzdolnieniami muzycznymi wymagają zwrócenia uwagi na dodatkowy czynnik, jakim jest sama muzyka, która jednocześnie warunkuje ich postrze-

²⁷⁵ W. Limont, *Model struktur zdolności kierunkowych i jego implikacje teoretyczne i praktyczne*, w: W. Limont., J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.), *Zdolność, talent, twórczość*, T1, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008, s. 13 - 25.

²⁷⁶ W. Limont, *Model struktur zdolności kierunkowych i jego implikacje teoretyczne i praktyczne*, w: W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.), *Zdolność, talent, twórczość*, T1, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008, s. 20.

²⁷⁷ Tamże, s. 22.

²⁷⁸ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002, s.36.

²⁷⁹ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997, s. 15-16.

²⁸⁰ A. Krzywka, *Inteligencja emocjonalna a zdolności*, w: W. Limont, J. Cieślukowska, *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, T1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

nie. Różnorodność podejścia do pojmowania muzyki stanowi o większej złożoności pojęć oraz potrzeby zwrócenia uwagi na dodatkowe czynniki w porównaniu z podejściem ogólnym. W swoich rozważaniach na temat uzdolnień muzycznych Maria Manturzevska, Halina Kotarska, Lech Miklaszewski i Kacper Miklaszewski zwracają uwagę na „fakt, że muzyka jest wytworem wielowiekowego procesu rozwoju kultury i pełni różne funkcje w życiu poszczególnych ludzi i społeczeństw sprawia nie tylko to, iż z natury swej jest złożona, wielowymiarowa i wieloznaczna, ale również to, że nie poddaje się ona jednoznaczному opisowi”²⁸¹.

Psychologia muzyki definiuje takie pojęcia jak zdolności, uzdolnienia muzyczne, talent oraz muzykalność. Stały się one obiektem wielu badań. Jedną z pierwszych w tym zakresie przedstawił Carl Stumpf, który przypisywał wrażliwości słuchowej podstawowe znaczenia w osiągnięciach muzycznych. Uczeń Carla Stumpha, Carl Seashore, w pojęciu „umysłowość muzyczna” upatrywał połączenia przede wszystkim umysłowości normalnej ze zdolnościami mającymi znaczenie w odczuwaniu, słuchaniu i rozumieniu muzyki wraz z jej ekspresją. Hierarchiczna struktura zdolności przedstawia się u Carla Seashore’a w następujący sposób: wrażliwość muzyczna, czynności muzyczne, pamięć i wyobrażenia muzyczne, intelekt muzyczny, reakcje emocjonalne na muzykę²⁸².

Odniesienie do uzdolnień i zdolności muzycznych odnaleźć można u Marii Manturzevskiej i zespołu, którzy zdolnościami nazywają „względnie stałe, genetycznie uwarunkowane właściwości indywidualne człowieka, warunkujące szybkość uczenia się i nabywania sprawności i umiejętności muzycznych, leżących u podstaw słuchania i rozumienia utworów muzycznych, wykonywania ich i tworzenia”²⁸³. Przytoczona definicja stanowi niejako punkt wyjścia dla określenia uzdolnień, które tworzą strukturę „zdolności specyficznie muzycznych”, typowych dla danej jednostki i branych pod uwagę w perspektywie cech indywidualnych, motywacji, fazy rozwoju każdego człowieka oraz uwarunkowań środowiskowo - biograficznych²⁸⁴. Główne miejsce w uzdolnieniach zajmuje muzykalność, która zawiera się zarówno w percepcji, jak i interpretacji muzyki, jest globalną reakcją organizmu i osobowości człowieka na muzykę. U podstaw takiego stosunku do muzyki leży szczególna wrażliwość

²⁸¹ M. Manturzevska, H. Kotarska, L. Miklaszewski, K. Miklaszewski., *Zdolności, uzdolnienia i talent muzyczny*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 55-56.

²⁸² Tamże, s. 58- 59.

²⁸³ M. Manturzevska, H. Kotarska, L. Miklaszewski, K. Miklaszewski, *Zdolności, uzdolnienia i talent muzyczny*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 73.

²⁸⁴ Tamże, s. 74.

typu estetycznego²⁸⁵. W tym kontekście muzykalność stanowi, razem ze zdolnościami, jedną ze składowych uzdolnień. „Pojęcie „muzykalność” nie wyczerpuje zagadnienia uzdolnienia muzycznego. Aby można było mówić o uzdolnieniu muzycznym, muzykalność musi iść w parze ze zdolnościami specyficznymi muzycznymi zarówno percepcyjnymi jak i wykonawczymi. Trzy najczęściej wymieniane zdolności specyficzne, to słuch, poczucie rytmu i pamięć muzyczna”²⁸⁶.

Spojrzenie na muzykalność z perspektywy czynników pozamuzycznych odnaleźć można u Stefana Szumana, który uzależnia ją od zadatków wrodzonych, doświadczeń muzycznych, czynników wychowawczych oraz własnej aktywności. Uzdolnienia muzyczne posiadają muzykalność podstawową (słuch muzyczny, poczucie rytmu, wyobrażenia słuchowe) oraz muzykalność wyższego rzędu (muzykalność podstawowa oraz zdolności pozamuzyczne, do których należą takie właściwości jak pamięć, uwaga, inteligencja, wyobrażenia oraz uczucia)²⁸⁷.

Pośród koncepcji uzdolnień muzycznych szczególne miejsce zajmuje teoria stworzona przez Edwina E. Gordona. Jej podstawę stanowi pojęcie audiacji, które jak podkreśla Ewa A. Zwolińska, „stanowi podstawę uzdolnień i osiągnięć muzycznych. Audiacja zachodzi w umyśle, kiedy asymilujemy i rozumiemy dźwięki muzyczne usłyszane w przeszłości, słuchane w danej chwili oraz te, które możemy usłyszeć w przyszłości”²⁸⁸. Autorka przytaczając analogię autorstwa Edwina E. Gordona (wyjaśniającą jej siłę: „audiacja jest dla muzyki tym, czym myśl dla mowy²⁸⁹”) zaznacza, że potencjalna audiacja wymaga nauki i doświadczenia²⁹⁰.

Ważnym zagadnieniem w kontekście uzdolnień muzycznych jest ich rozwój, który według Edwina E. Gordona kończy się około dziewiątego roku życia, by w późniejszym etapie stabilizować się na tym samym poziomie²⁹¹. Rozwój muzyczny człowieka rozpoczyna się

²⁸⁵ Tamże.

²⁸⁶ Tamże.

²⁸⁷ M. Januszevska - Warych, *Uzdolnienia muzyczne, zdolności i muzykalność dzieci*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2006, nr 3-5, s. 112, za: S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1952, Szuman S. *Istota, kierunki i struktura uzdolnień muzycznych*, „Szoła Artystyczna” 1956, nr 1-2.

²⁸⁸ E. A. Zwolińska, *Jakość edukacji muzycznej w świetle teorii uczenia się muzyki Erwina E. Gordona*, w: *Wybrane zagadnienia edukacji i uczniów zdolnych*, W. Limont, J. Cieślukowska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 274.

²⁸⁹ Tamże, s. 275.

²⁹⁰ Tamże.

²⁹¹ E. E. Gordon., *Podstawowa miara słuchu muzycznego i średnia miara słuchu muzycznego: testy uzdolnień muzycznych dla dzieci w wieku 5-9 lat: podręcznik*. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina i Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 1999.

już praktycznie w okresie prenatalnym. Jak wynika z badań w tym czasie ważnym dla rozwoju psychicznego jest śpiew matki, wpływający także na rozwój inteligencji muzycznej u dziecka²⁹². W pierwszych tygodniach życia dziecko reaguje na znany mu z życia płodowego głos matki oraz najbliższych osób z jego otoczenia, dlatego bardzo ważną rolę odgrywają w tym czasie śpiewane przez te osoby kołysanki, wpływające na uspokojenie, a co za tym idzie, na poczucie bezpieczeństwa. Okres niemowlęcy (0 - 1,5 roku) to także czas eksperymentowania z głosem, jak zauważa Alicja Kozłowska- Lewna, „w pierwszym roku życia dziecka obserwujemy bardzo dynamiczny rozwój jego wokalizacji”²⁹³, natomiast Maria Manturzevska i Barbara Kamińska podkreślają, że „począwszy od drugiego miesiąca dziecko zaczyna manipulować własnym głosem. Zauważono, że dzieci, którym się śpiewa mogą już w trzecim miesiącu życia rozpocząć próby dostrajania swojego głosu do intonowanego im dźwięku”²⁹⁴. W tym czasie pojawia się także niezsynchronizowany z muzyką ruch oraz początki pamięci muzycznej²⁹⁵. W okresie ponimowlęcym nadal rozwija się u dziecka zainteresowanie spontanicznym śpiewaniem, które pojawia się o różnych porach dnia oraz przy wykonywaniu różnych czynności i charakteryzuje się wykorzystywaniem pojedynczych wyrazów, sylab lub fragmentów tekstów piosenek²⁹⁶. W śpiewie dzieci niespełna dwuletnich zauważa się operowanie prostymi interwałami melodycznymi, jak pisze Beata Bonna, „początkowo najczęściej występujące interwały są bliskie sekundom i tercjom, a około 2. roku - kwartom i kwintom”²⁹⁷. Czas przedszkolny (3 - 5, 6 lat) to okres zabaw muzyczno- ruchowych, łączenia muzyki z zabawą. Rozwijają się także inne formy wokalne aktywności muzycznej, takie jak improwizacje wokalne (podczas zabaw ruchowych i kontaktów interpersonalnych lub w postaci melorecytacji wyrażających emocje, opowiadających o zdarzeniach z dnia) oraz śpiewanie piosenek dziecięcych (z każdym rokiem wzrastają umiejętności odtwa-

²⁹² H. Gardner, *Art, Mind, and Brain*, Macmillan, New York 1982. Cyt. za M. Manturzevska, B. Kamińska: *Rozwój muzyczny człowieka*, s. 32.

²⁹³ A. Kozłowska - Lewna, *Innowacyjna strategia kształcenia słuchu muzycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo akademii Muzycznej im. S. Moniuszki w Gdańsku 2006, s. 90.

²⁹⁴ M. Manturzevska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka w: Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 33.

²⁹⁵ Por. tamże.

²⁹⁶ Por. tamże.

²⁹⁷ B. Bonna, *Zdolności muzyczne. Ich rozwój i uwarunkowania. Wybrane koncepcje uzdolnienia muzycznego w: Wybrane zagadnienia edukacji i uczniów zdolnych*, W. Limont, J. Cieślukowska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s.260, Zob. także: M. Manturzevska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka w: Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, A. Kozłowska - Lewna, *Innowacyjna strategia kształcenia słuchu muzycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo akademii Muzycznej im. S. Moniuszki w Gdańsku 2006.

rzania piosenki zgodnie z rytmem i wysokością)²⁹⁸. Jak zauważają Maria Manturzevska i Barbara Kamińska „okres pomiędzy 5 a 6 rokiem życia jest niezwykle ważny dla wykształcenia poprawnego intonacyjnego śpiewu”²⁹⁹. Z wiekiem u dzieci przedszkolnych wzrasta koordynacja ruchowa z pulsem muzycznym, prawidłowe odtwarzanie rytmu (najpierw ze słowami, śpiewem, następnie na prostych instrumentach) oraz zanika spontaniczność w obszarze reakcji ruchowych na muzykę³⁰⁰. Młodszy wiek szkolny (6 - 12 lat) rozpoczyna okres wejścia dziecka w świat nauki i precyzowania własnych zainteresowań muzycznych - część dzieci przejawia chęć nauki gry na instrumencie, śpiewania w zespołach wokalnych lub udziału w zajęciach tanecznych odbywających w ramach pozalekcyjnych lub pozaszkolnych propozycji edukacyjnych. Ważnym zjawiskiem w początkowej fazie tego okresu jest zakończenie kształcenia się poprawnej intonacji, natomiast w całym okresie szkolnym wzrasta poczucie tonalne, zauważalne przy kończeniu melodii na funkcji toniki lub odczuwaniu braku zakończenia, gdy kończy się ona na innym dźwięku³⁰¹. W zakresie rytmu także zauważalny jest dalszy rozwój, jak zauważa Beata Bonna „około 7. roku życia pojawia się zdolność do utrzymania stałego tempa i realizacji prostych struktur rytmicznych, a następnie zdolność do percepcji i realizacji różnych struktur rytmicznych wykonywanych równocześnie”³⁰². Najpóźniej w tym czasie rozwijają się zdolności analizy harmonicznego, dopiero dzieci 9 - 13 lat nie łatwiej rozróżniają składniki akordu oraz rozumieją zależność między toniką a dominantą, wcześniej jednak rozpoznają trójdźwięki durowe i molowe jako „wesołe” i „smutne”³⁰³. W wieku dorastania (12 - 18 lat) oraz w późniejszych latach następuje przyrost pamięci melodycznej i rytmicznej³⁰⁴, rozpoczyna się czas własnych zainteresowań muzycznych, wynikających zarówno z indywidualnych poszukiwań, jak i z przynależności do określonych grup, zespołów, profilu edukacji muzycznej. Zagadnienia dotyczące uzdolnienia muzycznego młodzieży szkolnej w odniesieniu do systemu kształcenia w ogólnokształcących szkołach mu-

²⁹⁸ Por. M. Manturzevska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka w: Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

²⁹⁹ Tamże s. 37.

³⁰⁰ Por. tamże.

³⁰¹ Por. A. Kozłowska - Lewna, *Innowacyjna strategia kształcenia słuchu muzycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. S. Moniuszki w Gdańsku 2006.

³⁰² B. Bonna, *Zdolności muzyczne. Ich rozwój i uwarunkowania. Wybrane koncepcje uzdolnienia muzycznego w: Wybrane zagadnienia edukacji i uczniów zdolnych*, W. Limont, J. Cieślowska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s.262.

³⁰³ Por. A. Kozłowska - Lewna, *Innowacyjna strategia kształcenia słuchu muzycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. S. Moniuszki w Gdańsku 2006.

³⁰⁴ Tamże.

zycznych II stopnia oraz rozwoju nastolatka w kontekście kształcenia muzycznego zostaną omówione w dalszej części pracy.

Kategorią szczególną w całościowym spojrzeniu na zagadnienia zdolności i uzdolnień jest taki układ właściwości, które można uznać za talent. Jak zauważa Michał H. Chruszczewski, talent to właściwości fizyczne, zdolności i cechy psychiczne, który przyjmują taki układ, dzięki któremu człowiek osiąga wybitne rezultaty w konkretnej dziedzinie swojej aktywności³⁰⁵. Maria Manturzevska i zespół przedstawiają dwie istniejące w badaniach psychologicznych koncepcje rozumienia talentu:

1. Jako zdolność specjalną, w odróżnieniu od zdolności ogólnych, w psychologii muzyki reprezentowaną między innymi przez Carla Stumpfa, przejawiającą się w testach na przykład Carla Seashore'a i Edwina E. Gordona.
2. Jako trwałe właściwości genetyczne o charakterze psychicznym, pozwalające na tworzenie w określonej dziedzinie, w psychologii muzyki reprezentowaną przez ostatnie prace między innymi Carla Seashore'a i Borysa Tiepłowa.

Autorzy przytaczają także definicje talentu Marii Manturzevskiej, według której „talent to szczególna struktura osobowości rozwinięta na podłożu wybitnych zdolności specyficznie muzycznych (percepcyjnych, przeżyciowych i wykonawczych) i w specyficzny sposób na muzykę ukierunkowanej motywacji i aktywności psychicznej”³⁰⁶.

Właściwości człowieka takie jak talent, zdolność, muzykalność i uzdolnienie, rozpatrywane w perspektywie muzycznej, stanowią ciągle teren badań i temat do dyskusji psychologów muzyki, temat o tyle złożony, o ile związany z problematyką rozumienia samej muzyki. Szczególnie ważne w tej kwestii są ustalenia w kontekście edukacji muzycznej, zwłaszcza kształcenia zawodowego na poziomie szkoły średniej. Problematyka ta zostanie podjęta w dalszej części pracy dotyczącej uzdolnień muzycznych młodzieży szkolnej w odniesieniu do systemu kształcenia w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia.

³⁰⁵ M. H. Chruszczewski, *Teoretyczne problemy z uzdolnieniami*, w: W. Limont, Cieślukowska J., *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, T1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 89.

³⁰⁶ M. Manturzevska, H. Kotarska, L. Miklaszewski, K. Miklaszewski., *Zdolności, uzdolnienia i talent muzyczny*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 77-79.

Rozdział 3

Orientacja muzyczna - jej złożoność i uwarunkowania

3.1. Orientacja - rozważania o istocie pojęcia

Rozważania nad psychospołecznymi zjawiskami z obszaru edukacji młodzieży wymagają konceptualnego podejścia do pojęć opisujących wybrane zagadnienia będące przedmiotem analizy. Oparcie dyskursu na próbie określenia orientacji muzycznych, powinno odnosić się do definicyjnego ujęcia terminu, co pozwoli na ukierunkowanie eksploracji w kontekście teoretycznej podbudowy tematu.

Dookreślenie kategorii pojęciowej orientacji muzycznych warto poprzedzić stwierdzeniem, że orientacje jednostkowe mogą stanowić odzwierciedlenie orientacji w wymiarze społecznym. Młodzież jest taka, jaki jest świat, w którym żyje. W tym kontekście Agnieszka Cybal - Michalska zwraca uwagę na interpretację wzajemnie powiązanych ze sobą orientacji (powiązania stanowią bardziej syndrom niż zbiór cech społeczeństwa późnej nowoczesności), „jako elementów mentalności współczesnego społeczeństwa, ze wskazaniem na kulturowe, społeczne i jednostkowe wyznaczniki ich optymalizacji”³⁰⁷. Interpretacja ta „pozwała na zarysowanie cech globalizującego się społeczeństwa”³⁰⁸. Orientacja społeczeństwa na globalną zmianę odnosi się do świadomości jej globalnego charakteru oraz dostrzegania zmiany w makroskali. Agnieszka Cybal - Michalska wskazuje na powiązania między działaniami jednostki a problemami na globalną skalę, co implikuje nowe wzorce stylów życia oraz „aktywne uczestnictwo i poczucie „globalnej” odpowiedzialności, której towarzyszy przeświadczenie o możliwości wpływania na bieg zdarzeń”³⁰⁹. Opisując orientację na pewien rodzaj „cywilizacyjnego przypisania do ryzyka” autorka podkreśla dwoistą naturę ryzyka, „która skrywa szansę na samoaktywizację i samoaktualizację społeczeństwa”³¹⁰. W stanie niepewności ważnym staje się „reorganizacja odpowiedzialności społecznej oraz ukształtowanie zdolności do antycypacji trendów cywilizacyjnych i kreowania alternatyw”³¹¹. Orientacja na odpowie-

³⁰⁷ A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 67.

³⁰⁸ Tamże.

³⁰⁹ Tamże.

³¹⁰ Tamże.

³¹¹ Tamże, s. 70.

działność to, jak pisze Agnieszka Cybal - Michalska, główna oś i reguła kształtująca społeczeństwo, jednostka powinna brać i ponosić „pełną odpowiedzialność za swoje decyzje i wybory”, natomiast w perspektywie globalnej to różnorodne organizacje międzynarodowe oraz organizacje o charakterze ponadnarodowym „powinny ponosić „społeczną odpowiedzialność” (P.F. Drucker) za granice powierzonej im władzy”³¹². Odniesienie do kształtowania przyszłości, rozwoju społeczeństwa innowacyjnego, czyli kreatywnego, zdolnego do planowania i otwartego na nowe doświadczenia odnaleźć można w opisie orientacji na antycypację, która stanowi impuls do indywidualizacji³¹³. Antycypacja posiada zarówno zdolności do przewidywania, jak i do wzbogacania kontekstów, „umiejętność ich porównywania i pogodzenia występujących między nimi konfliktów”³¹⁴. Orientacja na antycypację wpływa na potrzebę kształtowania orientacji do odpowiedzialnego uczestnictwa i współdziałania, gdzie uczestniczenie, jak zaznacza autorka, jest działaniem społecznym, pobudza działanie w przestrzeni, ma wymiar geograficzny³¹⁵ a zakres innowacyjnego działania w wymiarze globalnym jest uzależniony od współdziałania na szczeblu lokalnym, krajowym, międzynarodowym i ponadnarodowym³¹⁶. Nastawienie na innowacje w społeczeństwie późnej nowoczesności wymaga doskonalenia orientacji na wiedzę³¹⁷. Agnieszka Cybal - Michalska zaznacza, że atrybutem społeczeństwa informacyjnego jest „gromadzenie, przetwarzanie, rekonstrukcja oraz wykorzystywanie wiedzy w celu aktywnego radzenia sobie w sytuacji zmiany społeczno - kulturowej i kształtowania przyszłości”³¹⁸. Intensywność zmian powoduje percepcję współczesnego społeczeństwa w kategoriach orientacji na doświadczenie zapośredniczone z mediów³¹⁹. Zdaniem Agnieszki Cybal - Michalskiej medialne spektakle „pogłębiają poczucie izolacji, anomii, apatii podmiotu”³²⁰. Typologia zaprezentowana przez autorkę stanowi nową perspektywę postrzegania społeczeństwa. Perspektywa ta szczególnie ważna staje się w dyskursie na temat orientacji młodzieży, która krocząc ku przyszłości, stanie się częścią społeczeństwa ponowoczesnego³²¹.

³¹² Tamże, s. 70 - 71.

³¹³ Tamże, s. 73.

³¹⁴ Tamże.

³¹⁵ Tamże, za: J. W. Botkin, M. Elmandijra, M. Malitza., *Uczyć się bez granic*, s. 82-85.

³¹⁶ A. Cybal - Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 73.

³¹⁷ Tamże, s. 75.

³¹⁸ Tamże.

³¹⁹ Tamże, s. 77.

³²⁰ Tamże, s.78.

³²¹ Tamże.

W celu wyłonienia adekwatnego z punktu widzenia badań jednego nurtu dociekań, warto przyrzeć się różnym perspektywom przedstawiania konstruktów orientacji, które stanowią podstawę definicyjnego ustalenia pojęcia orientacji muzycznych.

Na kontekst użycia terminu orientacji w najogólniejszym ujęciu zwraca uwagę Agnieszka Cybal - Michalska. Według autorki ujęcie takie oznacza „umiejetność oceny, rozeznania i interpretacji sytuacji, znajomość faktów i skłanianie się ku czemuś”³²². W tym kontekście *Słownik wyrazów obcych* definiuje termin orientacji między innymi jako „sytuowanie w stosunku do czegoś”³²³ oraz „trafne rozumienie sytuacji”³²⁴.

Wyjście od stwierdzenia, że ukierunkowanie młodzieży na pewne zjawiska, w szczególności dotyczące sfery ich zainteresowań, preferencji i skłonności, czy w końcu rozeznanie oraz znajomość tematu wiążą się z zorientowaniem młodych ludzi na działania w tym zakresie, tworzy konstrukcję pojęcia orientacji z perspektywy jego synonimów³²⁵.

Po przedstawieniu ogólnego znaczenia definicji orientacji, warto przyrzeć się wybranym ujęciom szczegółowym³²⁶. Rozważania nad definicyjnym credo w odniesieniu do róż-

³²² A. Cybal - Michalska, *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*, Wydawnictwo WOŁUMIN, Poznań 2001, s. 24, za: W. Kopaliński, 1994, s. 368, A. Sikorska - Michalak, O. Wojniłko, 1998, s. 688.

³²³ E. Sobol (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 801.

³²⁴ Tamże.

³²⁵ W. Broniarek, *Gdy Ci słowa zabraknie. Słownik synonimów*, <https://www.synonimy.pl/synonim/orientacja/>, (dostęp: 03.11.2017).

³²⁶ Ciekawe ujęcie tematu przedstawia Agnieszka Cybal – Michalska. Autorka, podkreślając w swoich badaniach wyodrębnienie struktury „Ja” w kontekście budowania własnej tożsamości przez młodzież wielkomiejską, zwraca uwagę na orientacje indywidualistyczne młodzieży „o rozbudzonej ciekawości i giętkości poznawczej”. Agnieszka Cybal – Michalska wykazuje, że „badani uczestnicy życia społecznego ujawniali wyrazistość indywidualistycznej orientacji normatywnej (...)” w ujęciu umiarkowanym, co stanowi tendencję do przewyżczenia „opozycji między indywidualizmem a kolektywizmem”. Autorka podaje własne pojęcie orientacji, jako „zgeneralizowane tendencje do postrzegania, wartościowania, odczuwania i reagowania na globalizacyjne przemiany w świecie”, na poziomie społecznym oraz indywidualnym. Por. A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 67, 192- 193. Inne podejście do terminu orientacji przedstawia Mateusz Marciniak, który nakładając ujęcie syndromu Zygmunta Bauman, oznaczającego „spójny program życiowy”, zespół „nastawień poznawczych i wartościujących” na kategorię orientacji według Marka Ziółkowskiego, przyjął baumanowskie zakresy syndromu jako strukturę orientacji konsumpcyjnej, „czyli orientacji konsumpcyjnych wobec: czasu, przestrzeni, przedmiotów, siebie, wartości, innych ludzi oraz społeczeństwa. Stopień ukształtowania orientacji konsumpcyjnej można analizować poprzez właściwości formalne (nasilenie i jego trwałość, interioryzację, adekwatność, spójność i złożoność). W sensie psychologicznym orientacja konsumpcyjna jest rodzajem mentalności, elementem osobowości, organizacją informacji kształtowaną w wyniku procesów poznawczych” Por. M. Marciniak, *Orientacje konsumpcyjne - bariera w rozwoju kapitału społecznego młodzieży akademickiej? Doniesienie z badań*, „Studia Edukacyjne”, 2012, nr 22, s. 229 - 230.

nych pod względem specyfiki badań ujęć pojęcia orientacji, doprowadziły Bożenę Kanclerz do refleksji o interdyscyplinarności terminu. Autorka, analizując sformułowanie orientacji w ujęciu psychologicznym, wskazuje na elementy wspólne definicji, takie jak odniesienie do procesów poznawczych, równowagi między psychiką człowieka a otaczającym go światem, poszukiwania przez jednostkę sensu życia, czyli orientowania się - konkretnych działań, które służą rozwojowi³²⁷. Bożena Kanclerz przytacza także socjologiczne ujęcie definicji orientacji Marka Ziółkowskiego, „który poprzez orientację rozumie zgeneralizowaną tendencję do postrzegania, wartościowania, odczuwania i reagowania na rzeczywistość społeczną”³²⁸.

W kontekście podjętej w niniejszej pracy narracji skupiającej się wokół zagadnienia orientacji muzycznych młodzieży objętej zawodowym kształceniem muzycznym, warto odnieść się także do problematyki orientacji zawodowych. Konstrukty orientacji zawodowej przedstawia Elżbieta Turska. Autorka, przywołując definicję Wandy Rachalskiej, gdzie orientacja zawodowa postrzegana jest jako „całokształt zabiegów wychowawczych, mających pomóc młodzieży w samodzielnym, właściwym i uzasadnionym wyborze zawodu”³²⁹, podkreśla „działania szkoły, rodziców oraz innych osób, grup i instytucji uczestniczących w przygotowaniu młodzieży do wyboru zawodu”³³⁰.

Refleksje nad kategorią orientacji prowadzą do namysłu nad wyodrębnieniem nurtu rozważań, stanowiącego punkt wyjścia do określenia aktywności młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia. Analiza literatury przedmiotu skłania do uznania konstruktów orientacji życiowych jako bazy teoretycznej orientacji muzycznych.

Definicję orientacji życiowych, stanowiącą ogólne spojrzenie na zagadnienie będące konstruktem teoretycznym, nieweryfikowalnym empirycznie w sposób bezpośredni, przedstawia Magdalena Piorunek. Przytaczane rozważania nad orientacjami żywymi skłaniają autorkę do potraktowania pojęcia „jako odzwierciedlenia siebie i otaczającej rzeczywistości, dokonywanego przez pryzmat określonych celów i wartości życiowych, realizowanych poprzez rzeczywiste i/lub projektowanie działania”³³¹.

³²⁷ B. Kanclerz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 84 - 85.

³²⁸ Tamże, s. 85.

³²⁹ E. Turska, *Od zabawy do pracy*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice 2000, s. 15, za: Rachalska W., *Analiza wybranych pojęć*. w: *Orientacja i poradnictwo zawodowe w szkole podstawowej*, red: W. Rachalska, WSiP, Warszawa 1980, s. 13.

³³⁰ E. Turska, *Od zabawy do pracy*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice 2000, s. 15.

³³¹ M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno - zawodowej w okresie adolescencji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2004, s. 14.

Kontekst odniesienia do wieloznaczności pojęcia orientacji życiowych podkreśla Izabella Gałuszka, wskazując różne ujęcia prezentowane przez autorów zajmujących się tym tematem³³². Odwołując się do badań związanych z orientacjami życiowymi uczniów, autorka przedstawia najczęściej według niej pojawiającą się definicję tego terminu, opisującą pojęcie jako „względnie trwałe cele życiowe i środki ich realizacji przejawiające się w preferencjach, dążeniach i sytuacjach wyboru”³³³. Przywołując Agatę Cudowską, Izabela Gałuszka zauważa w ujęciu problematyki dwie dominujące, wzajemnie się dopełniające opcje: teoretyczną, podejmującą próbę zdefiniowania i usystematyzowania pojęć oraz empiryczną z jej dwoma nurtami poszukiwań badawczych (pierwszy nastawiony na diagnozę stanu, drugi na poszukiwania w badanych zjawiskach zależności między różnymi kategoriami)³³⁴.

Na decyzje, dzięki którym odbywa się proces planowania życia jednostki, zwraca uwagę Anna Dąbrowska. „Człowiek wybiera nie pojedyncze działania, ale określony ich ciąg, którego efektem jest osiągnięcie pewnego celu, a więc wybiera plan działania. Można więc stwierdzić, że planowanie życia determinowane jest ważnymi, kluczowymi rozstrzygnięciami i rozumiane jest jako dokonywanie *decyzji życiowo doniosłych*, o szczególnym wydźwięku, bowiem wyznaczają one bieg życia i mają związek z planowaniem”³³⁵. Po analizie poglądów Józefa Kozińskiego i Zbigniewa Tyskiego, Czesława Walesa, Lucyny Mac - Czernik oraz Stefana Szumana autorka stwierdza, że orientacja w sytuacji życiowo doniosłej odnosi się do procesów poznawczych, będących z jednej strony typowymi procesami w celu podjęcia jakiegokolwiek decyzji, a z drugiej procesami typowymi dla wyborów dotyczących planowania życia. Anna Dąbrowska odwołuje się do orientacji życiowych, jako szczególnego typu orientacji wartościującej. Przywołując rozważania Czesława Matuszewicza (wprowadzającego ten termin na grunt polskiej nauki i nazywając te orientacje między innymi preferencjami konkretnej sytuacji), oraz Marii Czerwińskiej - Jasiewicz i Erika Eriksona (poszerzających definicję o wpływ wyobrażeń człowieka o głównych celach życia) zaznacza, „że termin orientacja wartościująca nie jest określeniem konkurencyjnym wobec pojęcia wartości, a jedynie

³³² I. Gałuszka, *Orientacje życiowe gimnazjalistów z niepełnosprawnością somatyczną*, http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/730/20160114_lt_ra_orientacje_zyciowe_gimnazjalistow_i_galuszka.pdf?sequence=1, (dostęp: 04.11.2017), za: T. Hejnicka - Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991.

³³³ Tamże, s. 130.

³³⁴ Tamże, za: A. Cudowska, *Rola czynników środowiska lokalnego w generowaniu i rozwoju orientacji życiowej młodzieży studiującej w latach dziewięćdziesiątych*, „Test” 1996, nr 2, s. 35-44.

³³⁵ A. Dąbrowska., *Wizja perspektywicznego życia u dorastających z dysfunkcjonalnych środowisk rodzinnych*, Stowarzyszenie „Nauka Edukacja Rozwój”, Ostrowiec Św. 2011, s. 11.

pozwała na lepsze rozpoznanie siły motywacyjnej, konstruowanie hierarchii wartości lub jej preferencję przez jednostkę”³³⁶. Powołując się na polską i zagraniczną literaturę przedmiotu, Anna Dąbrowska dowodzi, że orientacje życiowe należą do grupy orientacji odczuwanych, względnie nietrwałych, związanych z silnym ładunkiem emocjonalnym, natomiast orientacje wartościujące to układy wartości uznawanych, wpływających na poparte wiedzą i ocenami zachowania długofalowe³³⁷.

Rozróżnienie pojęciowe orientacji życiowych i takich kategorii jak postawa, plany życiowe i styl życia skłoniły Bożenę Kanclerz do wniosku, że plan życia jest pewnym widzeniem własnej przyszłości, między postawami nie ma spójności, która jest niezbędna przy tworzeniu interpretacji zachowań, a styl życia to codzienne postępowanie. Orientacja życiowa natomiast jest konstruktem, który łączy kategorie psychologiczne z wywodzącą się z socjologii kategorią planów życiowych³³⁸. Bożena Kanclerz, odwołując się do literatury przedmiotu i przedstawiając teoretyczne ujęcia terminu orientacji życiowych (między innymi Teresy Hejnickiej - Bezwińskiej, Bogdana Idzikowskiego, Alojzego Gańczarczyka, Magdaleny Piorunek), na potrzeby swoich badań konstruuje autorską definicję orientacji życiowych, jako „całościowe podejście jednostki do rzeczywistości społecznej, ukształtowane na podstawie wartości, poglądów, doświadczeń oraz wiedzy, które pozwalają zdefiniować cele życiowe i sposób ich realizacji. Orientacje życiowe przejawiają się zarówno w sferze deklaratywnej, jak i przekładają się na realną działalność jednostki”³³⁹.

W celu pełnego przedstawienia pojęcia orientacji, warto odwołać się, jak podkreśla Bożena Kanclerz, do powstałych w naukach społecznych typologii³⁴⁰. Na potrzeby swoich badań nad orientacjami życiowymi młodzieży akademickiej, których celem teoretyczno - poznawczym jest „scharakteryzowanie subiektywnego poczucia tożsamości badanych, a także określenie sposobu funkcjonowania badanej młodzieży poprzez uzyskanie informacji o treści

³³⁶ Tamże, s. 13-14.

³³⁷ Tamże, s. 14.

³³⁸ B. Kanclerz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 106- 107, za: A. Cudowska, *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Trans Humana, Białystok 1997, J. Strychacz, *Problemy empirycznej weryfikacji terminologii psychologicznej na przykładzie pojęć „postawa” i „orientacje”*, Psychologia Wychowania 1982, nr 4, s. 482, cyt. Za: T. Hejnicka - Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, WSP, Bydgoszcz 1991, W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1984.

³³⁹ Tamże, s. 108.

³⁴⁰ B. Kanclerz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 88.

poszczególnych informacji życiowych oraz ich hierarchii w życiu badanych studentów”³⁴¹, Bożena Kanclerz, zainspirowana modelami życia Teresy Hejnickiej - Bezwińskiej, typologią Agaty Cudowskiej, Bogdana Idzikowskiego oraz rozważaniami Ewy Kasperek - Golimowskiej, stworzyła własną typologię składającą się z jedenastu orientacji życiowych: „na rodzinę, personalistyczna, rywalizacyjna, konsumpcyjna, na pracę, na karierę, na wycofanie się, na perfekcjonizm, na uczestnictwo, na zdrowie, transcendentalna”³⁴². Badaną młodzież autorka poprosiła o odniesienie się do pięćdziesięciu trzech stwierdzeń charakteryzujących powyższe orientacje. W podsumowaniu Bożena - Kanclerz zwraca uwagę na rozwój, „będący celem zarówno w orientacji nastawionej na perfekcjonizm, orientacji na karierę, jak i w orientacji rywalizującej jest dominujący wśród badanych studentów”³⁴³. Podkreśla także, że młodzież jest różnorodna w swoich opiniach, a nie zapominając o najważniejszych wartościach, nastawiona na rozwój oraz samorealizację, bez zainteresowania władzą oraz wpływami. Badania Bożeny Kanclerz stanowią bardzo ważny głos w dyskusji na temat orientacji młodego pokolenia, jego wizji przyszłego społeczeństwa, kierunku zachodzących w tym obszarze zmian.

Potrzebę tworzenia typologii orientacji życiowych ze względu na konieczność badania wartości i potrzeb młodzieży podkreśla Izabella Gałuszka. Autorka odwołuje się do popularnego podziału orientacji życiowych opisanego przez Bogdana Suchodolskiego, który ze względu na kryterium podmiotowe wyróżnił orientacje *ku sobie*, *ku ludziom* oraz *ku światu*³⁴⁴. Bożena Kanclerz także przedstawia podział orientacji życiowych Bogdana Suchodolskiego, wymieniając jeszcze kategorię wyszczególnioną ze względu na kryterium stosunku jednostki do kategorii czasu. Jednostka może „żyć dla przyszłości” (styl życia nastawiony na cel), „żyć chwilą” (życie nastawione na zaspokajanie swoich pragnień) oraz „żyć ku wartościom niezmiennym” (życie zgodne z takimi cnotami jak: honor, godność, prawość).

Ciekawe podejście zarówno do konstruktów orientacji, jak i jej typów prezentuje Krzysztof Kiciński³⁴⁵. Autor odnosi odmienność orientacji moralnych u jednostek do ich różnych środowisk społecznych. W swoich badaniach empirycznych nad środowiskowym zróż-

³⁴¹ B. Kanclerz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 130.

³⁴² Tamże, s. 183.

³⁴³ Tamże.

³⁴⁴ I. Gałuszka, *Orientacje życiowe gimnazjalistów z niepełnosprawnością somatyczną*, http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/730/20160114_lt_ra_orientacje_zyciowe_gimnazjalistow_i_galuszka.pdf?sequence=1, (dostęp: 04.11.2017), za: B. Suchodolski, *Pedagogika nadziei*, „Badania Oświatowe” 1982, nr 4.

³⁴⁵ K. Kiciński, *Spoleczne determinanty orientacji moralnych*, „Etyka”, 1983, nr 20.

nicowaniem orientacji moralnych autor nawiązuje do rozważań Marii Ossowskiej na temat typologii moralności i tworzy cztery typy orientacji moralnych. „Podstawowym kryterium pozwalającym wyróżnić omawiane tu cztery typy orientacji moralnych jest sposób uzasadniania przez jednostkę normy społecznej nakazującej liczenie się z czymś dobrem lub traktowanie siebie jako etycznej wartości. Pewne pojęcie o naturze tych uzasadnień możemy uzyskać, przysłuchując się np. sposobom argumentacji stosowanym przez rodziców wobec dziecka, które pyta dlaczego, powiedzmy, nie należy kłamać”³⁴⁶. Na podstawie tych argumentacji Krzysztof Kiciński wyróżnia orientację prospołeczną, w której uzasadnieniem norm są argumenty prospołeczne. Orientacja godnościowa odnosi się takich wartości jak honor oraz prawda, natomiast orientacja wzajemnościowa opiera się na relacjach między ludźmi opartych na tych samych korzystnych dla obu stron oczekiwaniach. W orientacji rygorystycznej „pryncypialną postawę, (...) wobec naruszenia normy, można pod pewnymi względami porównać do postawy wobec naruszania zwyczajowego tabu”³⁴⁷.

Przedstawione konstrukcje pojęciowe orientacji stanowią podstawę do podejmowania prób rozstrzygnięć dotyczących zdefiniowania kategorii orientacji muzycznych.

³⁴⁶ Tamże, s. 96.

³⁴⁷ Tamże, s. 96-97.

3.2. Orientacja muzyczna - ustalenie definicyjne

Analiza dyskursywnego charakteru definicyjnego ujęcia kategorii orientacji oraz typologii związanych z tym pojęciem pozwala na podjęcie próby sformułowania konstruktów orientacji odnoszącej się do sfery muzycznej aktywności młodzieży ze szkół średnich muzycznych. Przegląd literatury dotyczący obszaru badawczego podejmowanego zagadnienia, w szczególności teorii autorów zajmujących się badaniami tego kręgu tematycznego, stanowić będzie szerokie spektrum pojęcia, co pozwoli zoperacjonalizować kategorię orientacji muzycznej.

Orientację młodzieży powszechnych liceów ogólnokształcących w dziejach i dorobku kultury muzycznej badała Barbara Kamińska³⁴⁸. Autorka na podstawie wyników uzyskała odpowiedzi na pytania o poziom i strukturę orientacji młodzieży kończącej szkołę średnią a także o różnicę między klasami, w których był realizowany przedmiot o nazwie wychowanie muzyczne a takimi, w których tego przedmiotu nie uwzględniono w planie. „W celu uzyskania odpowiedzi na te pytania został skonstruowany (...) standaryzowany *Test Orientacji w Dziejach i Dorobku Kultury Muzycznej*”³⁴⁹, składający się z trzech części i obejmujący aktualny program wychowania muzycznego w szkołach ogólnokształcących. W części pierwszej, *Percepcja*, zadania dotyczyły poziomu wrażliwości na style muzyczne epok w historii muzyki, kierunków i kompozytorów oraz znajomość dzieł muzycznych, umiejętności analizy dzieła, identyfikacji form muzycznych, głosów, instrumentów i zespołów wykonawczych. Podtest *Wiedza muzyczna* obejmował zakres wiedzy o charakterze faktograficznym i definiującym – wyjaśniającym. „Składa się z kilku działów sprawdzających znajomość: podstawowych pojęć (...), zasad budowy podstawowych form muzycznych, niektórych określeń związanych z wykonywaniem muzyki; znajomość najważniejszych zjawisk i wydarzeń w dziejach muzyki oraz związanych z nimi twórców; znajomość twórczości najwybitniejszych kompozytorów i orientację w najbardziej znanych działach muzycznych”³⁵⁰. Część *Współczesne życie muzyczne* dotyczyła między innymi znajomości instytucji muzycznych, twórców i odtwórców muzycznych, krytyków i publicystów, informacji muzycznych w środkach masowego przekazu, wydarzeń, zjawisk i pojęć związanych z kulturą muzyczną.

³⁴⁸ B. Kamińska, *Orientacja młodzieży liceów ogólnokształcących w dziejach i dorobku kultury muzycznej* w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

³⁴⁹ Tamże, s. 280.

³⁵⁰ Tamże.

Autorka przedstawiła wyniki uzyskane w poszczególnych podtestach. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że w całej badanej grupie najwyższe wyniki uzyskano w zakresie percepcji, następnie w orientacji we współczesnym życiu muzycznym, a najniższe w obszarze wiedzy. Przedstawiony na koniec rozprawy wniosek opiera się na stwierdzeniu, że poziom kompetencji muzycznej całej badanej młodzieży jest niezadowalający, co prowadzi do refleksji o konieczności rewizji programu umuzykalnienia społeczeństwa³⁵¹. Badania Barbary Kamińskiej odnoszą pojęcie orientacji do percepcji muzyki, wiedzy teoretycznej i znajomości kultury muzycznej współczesnego świata przez młodzież objętą kształceniem powszechnym, wyznaczają także kierunek dalszych prac nad tym zagadnieniem: „należałoby sięgnąć do głębszych warstw kultury muzycznej naszej młodzieży i poddać badaniom i analizie miejsca, jakie muzyka zajmuje w świecie wartości współczesnej młodzieży oraz rangę jaką przypisuje ona wartościom autotelicznym sztuki w życiu człowieka”³⁵².

W dyskursie na temat samego pojęcia orientacji muzycznej młodzieży, ważne wydaje się odniesienie do wybranych typologii konstruktów orientacji zawartych w literaturze przedmiotu, które pozwolą na umiejscowienie terminu w obszarze teoretycznych rozważań.

Bożena Kanclerz, badając orientacje życiowe młodzieży akademickiej, stworzyła bogate zestawienie typologii kategorii orientacji, istotnych w niniejszej pracy z punktu widzenia próby sformułowania rodzajów orientacji muzycznych³⁵³. Warto w tym miejscu wymienić niektóre z nich:

1. Orientacja ekspresyjna wyszczególniona przez Józefa Koźmieleckiego³⁵⁴, związana z „wyrażaniem myśli i uczuć w dziedzinie sztuki”³⁵⁵.
2. Para orientacji zaproponowana przez Marka Ziółkowskiego³⁵⁶ - orientacja podmiotowa, stawiająca na swobodną aktywność równouprawnionych podmiotów oraz orientacja na podporządkowanie, rozumiana jako uleganie autorytetom³⁵⁷.
3. Grupa orientacji zdefiniowanych przez Teresę Hejnicką - Bezwińską³⁵⁸, wykorzystane przez autorkę w badaniu młodzieży: orientacja na prestiż, „której wskaźnikiem jest

³⁵¹ Tamże, s. 292.

³⁵² Tamże, s. 292.

³⁵³ B. Kanclerz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 90-98.

³⁵⁴ J. Koźmielecki, *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996, s. 97-98.

³⁵⁵ B. Kanclerz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 90.

³⁵⁶ M. Ziółkowski, J. Koralewicz, *Mentalność Polaków. Sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym w końcu lat osiemdziesiątych*, Wydawnictwo Nakom, Poznań 1990, s. 14-15.

³⁵⁷ B. Kanclerz B, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 91.

rywalizacja”, orientacja perfekcjonistyczna, związana z uznaniem sprawności, doskonałości, pokonywania przeszkód i rozwiązywania zadań oraz orientacja rywalizacyjna, odnosząca się do porównywania się przez jednostkę z innymi³⁵⁹.

4. Orientacje wymienione przez Bogdana Idzikowskiego³⁶⁰: orientacja na sukces i współzawodnictwo, odnosząca się do indywidualnych osiągnięć jednostki, orientacja na uznanie u innych, “charakteryzująca się chwilową chęcią badanych do ponadprzeciętności w stosunku do najbliższego otoczenia”³⁶¹.

W rozważaniach na temat orientacji muzycznych niezbędnym wydaje się poruszenie aspektu twórczości, na który w kontekście pojęcia orientacji życiowych zwróciła uwagę Agata Cudowska³⁶². Sformułowana i rozwijana przez autorkę koncepcja orientacji twórczych przedstawiona została w następujących perspektywach: psychologicznej, gdzie twórczość wiąże się nie tyle z wytworem, co ze stylem życia; pedagogicznej, odnosząca się teorii twórczości codziennej; emancypacyjnej, dopuszczającej do głosu własną perspektywę³⁶³. Agata Cudowska konstruuje definicję, w której “twórcze orientacje życiowe (TOŻ) są specyficznym, głęboko osobistym i w pełni zaangażowanym sposobem pełnienia codziennych obowiązków w życiu”³⁶⁴.

Ważnym głosem w tworzeniu konstruktów orientacji muzycznej jest zwrócenie uwagi na zagrożenia. Agnieszka Cybał - Michalska podejmuje ten temat przy prezentacji stworzonej przez siebie orientacji na doświadczenie zapośredniczone z mediów. Konsekwencją percepcji współczesnego społeczeństwa w kategoriach orientacji na doświadczenie zapośredniczone z mediów jest, zdaniem autorki, kształtowanie tożsamości „pod wpływem urynkowionych wzorców osobowych, które oferują nam zaledwie tożsamość zapośredniczoną z mediów, równocześnie redukując potencjalną możliwość rozwoju poczucia wewnętrznej spójności,

³⁵⁸ T. Hejnicka - Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, WSP, Bydgoszcz 1991.

³⁵⁹ B. Kanclerz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 94-95.

³⁶⁰ B. Idzikowski, *Orientacje życiowe młodzieży szkolnej miasta przygranicznego. Badania panelowe*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 1998.

³⁶¹ B. Kanclerz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 98.

³⁶² A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2004.

³⁶³ A. Cudowska, *Otwartość na innego. Twórcze orientacje życiowe w projekcie edukacji międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, 2015, t. XXV, s. 64-66.

³⁶⁴ Tamże, s. 67.

odrębności od otoczenia oraz ciągłości identyfikacji własnego „Ja” względem siebie w czasie”³⁶⁵.

W kontekście powyższych rozważań można uznać poniższe nawiązania do aktywności muzycznej uczniów ze średnich szkół muzycznych. Orientacja ekspresyjna wiąże się z aktywnością w dziedzinie muzyki i obejmuje cały zakres form, takich jak śpiew, gra na instrumencie, ruch z muzyką oraz percepcja muzyki, rozumiana jako wyrażanie siebie przez indywidualne przeżycie estetyczne dzieła. Szczególnym jej rodzajem jest orientacja twórczości, skoncentrowana na czynniku kreatywności, co w przypadku działalności muzycznej wiąże się także z komponowaniem utworów. Orientacje podmiotowa oraz na podporządkowanie uwzględnia element zainteresowań muzycznych, który wynika albo z indywidualnych predyspozycji jednostki, albo zostanie jej narzucony przez grupę lub autorytet. W przypadku młodzieży kształconej w szkole muzycznej o profilu zawodowym będzie to na przykład mistrz - nauczyciel przedmiotu głównego. Pojawia się w tym miejscu także element zagrożenia, związany z przyjmowaniem wzorców narzucanych przez kulturę masową promowaną przez media i bezrefleksyjnie uznawane przez młodzież jako własne, co mieści się w typie orientacji na doświadczenie zapośredniczone z mediów. Orientacja na prestiż oraz orientacja na rywalizację wiążą się zarówno z porównywaniem siebie do określonych wzorców (w zakresie umiejętności wykonawczych czy kompozytorskich), jak i współzawodnictwem zachodzącym między rówieśnikami. Z tymi orientacjami silnie związana jest orientacja perfekcjonistyczna, zorientowana na dążenie do maksymalnej sprawności w dziedzinie aktywności muzycznej. Orientacja na sukces oraz uznanie u innych może kojarzyć się z określoną wizją rozwoju własnej kariery, której zamysłem jest w tym przypadku osiągnięcie celu w postaci „bycia ponadprzeciętnym” w środowisku zawodowych muzyków. Dla młodzieży ze średnich szkół muzycznych szczególnie istotnym typem orientacji jest orientacja na karierę. Na interdyscyplinarny charakter kategorii pojęciowej „kariera” zwraca uwagę Agnieszka Cybal - Michalska³⁶⁶, podkreślając różny sposób definiowania i interpretowania konstrukt, co „odsłania ciągle nowe pytania, inspiruje do poszukiwania na nie odpowiedzi i sprawia, że termin ten bywa w sensie empirycznym różnie operacjonalizowany”³⁶⁷. Nawiązując dalej do ujęcia ka-

³⁶⁵ A. Cybal - Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 79.

³⁶⁶ A. Cybal - Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 33.

³⁶⁷ Tamże.

riery jako „własności” jednostki i jej możliwości rozwoju³⁶⁸, można zaryzykować twierdzenie, że kariera muzyczna powinna być postrzegana wielowymiarowo, zarówno jako droga zawodowa związana z aktywnością muzyczną, jak i inna działalność muzyczna ukierunkowana na osiągnięcie określonego celu, rozpatrywanego w tym przypadku w kategoriach sukcesu artystycznego. Wybór kierunku rozwoju uzależniony jest od jednostki, jej preferencji, zdolności i toku kształcenia.

Odnosząc się do powyższych rozważań definicja orientacji muzycznych staje się konstruktorem wielowymiarowym, obejmującym ujęcia w obszarach zarówno teorii orientacji, ze szczególnym uwzględnieniem pojęcia orientacji życiowej³⁶⁹ oraz wąskiego, specjalistycznego rozumienia sytuacji młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia. Na potrzeby niniejszej rozprawy za orientacje muzyczne uważa się specyficzny typ orientacji życiowej rozumianej jako koncepcja jednostki w kontekście jej subiektywnego poczucia tożsamości oraz obrazu własnej kariery zawodowej, w oparciu o zdobytą w toku edukacji wiedzę, poziom percepcji, wrażliwość muzyczną i zainteresowania muzyczne (preferencje twórcze i doświadczane).

Struktura przedstawionej definicji złożona została z pojęć, których znaczenia składają się na całościowe ujęcie konstruktów orientacji muzycznej. Termin koncepcja, rozumiana jako „pomysł, plan, idea, projekt”³⁷⁰, wskazuje tu na indywidualną inicjatywę jednostki, podejmowanie przez nią decyzji oraz definiowanie krótko i długoterminowych celów związanych z aktywnością muzyczną.

Wybory jednostki są uzależnione od jej preferencji, czyli „przedkładanie czegoś nad coś innego”³⁷¹. Etymologiczne znaczenie słowa preferencja (fr. *preference*, łac. *praeferens*) oznacza pierwszeństwo, noszenie na przedzie, wolenie czegoś³⁷², dlatego zgodnie z powyższym Ewa Parkita w definiowaniu preferencji muzycznych „wskazuje na uprzywilejowanie pewnego rodzaju muzyki i przedkładanie go nad inne”³⁷³. Autorka, pisząc na temat różnic między pojęciem zainteresowań a preferencji, zwraca uwagę na aspekt uczenia się i odnosze-

³⁶⁸ Tamże, s. 41.

³⁶⁹ Definiując pojęcie orientacji muzycznej oparto się na konstrukcie definicji życiowej zaproponowanej przez Bożenę Kanclerz, w ujęciu całościowego podejścia jednostki do społecznej rzeczywistości.

³⁷⁰ Słownik SJP, <https://sjp.pl/koncepcja>, (dostęp: 21.11.2017).

³⁷¹ Słownik SJP, <https://sjp.pwn.pl/sjp/preferencja;2572329.html>, (dostęp: 18.12.2017).

³⁷² W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, <https://www.slownik-online.pl/kopaliński/DAF7F2DDEFC5EF16C125658100030D64.php>, (dostęp: 18.12.2017).

³⁷³ E. Parkita *Muzyczne upodobania współczesnej młodzieży*, „Studia psychologiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, 2014, 24, s. 460.

nie się do rodzajów i gatunków muzycznych w przypadku preferencji oraz na znaczenie aktywności muzycznej, jako pewnego rodzaju przyjemności z obcowania z muzyką, stanowiącej o zainteresowaniu³⁷⁴. Ewa Parkita przywołuje także wyjaśnienie terminu sformułowane przez Rafała Lawendowskiego, według którego „przez termin preferencje muzyczne rozumiane są takie reakcje na muzykę, które ukazują stopień lubienia lub nie lubienia konkretnych utworów lub gatunków muzycznych”³⁷⁵. Biorąc pod uwagę powyższe rozważania termin preferencji muzycznych w przypadku młodzieży podlegającej zawodowemu kształceniu muzycznego stanowi o jej zainteresowaniach, odnosi się bowiem zarówno do wiedzy, jak i umiejętności praktyczno - muzycznych uczniów oraz ich szkolnych i pozaszkolnych wyborów w kontekście obcowania z muzyką.

Decyzje jednostki często wiążą się także z uzdolnieniami, pojmowanymi jako charakterystyczna struktura, składająca się ze zdolności specyficznie muzycznych (percepcyjnych i wykonawczych) oraz muzykalności³⁷⁶. W terminie orientacji muzycznych, w pojęciu wrażliwości muzycznej³⁷⁷ oraz percepcji muzyki³⁷⁸, mieści się szeroko traktowana tematyka uzdolnień muzycznych. Wrażliwość muzyczna oraz percepcja muzyki rozpatrywane są łącznie ze względu na inne obszary treściowe i traktowane, w przypadku młodzieży podlegającej zawodowemu kształceniu muzycznemu, jako czynniki zdolności specyficznych o charakterze percepcyjnym³⁷⁹.

³⁷⁴ Tamże.

³⁷⁵ Tamże, za: R. Lawendowski, *Osobowościowe uwarunkowania preferencji muzycznych w zależności od wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 38.

³⁷⁶ M. Manturzevska, H. Kotarska, L. Miklaszewski, K. Miklaszewski, *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s.74.

³⁷⁷ Wrażliwość muzyczna rozpatrywana jest w niniejszej rozprawie jako zdolności interpretacyjne muzyki w kontekście frazowania zgodnego z melodią, rytmem oraz odpowiednim wyborem środków wyrazu z zakresu dynamiki i tempa, melodyczne i rytmiczne zdolności twórcze w odniesieniu do zwrotów zakończeniowych utworu, związanych z jakością dźwięku, intonacją, artykulacją i strukturą dźwiękowo - rytmiczną oraz zdolności interpretacyjne muzyki w kontekście stylu wykonawczego związanego ze zmianą tempa utworu a co za tym idzie z różnicami artykulacyjnymi i charakterem melodii (na podstawie wskaźników podtestu Wrażliwości Muzycznej (Musical Aptitude Profil) Edwina E. Gordona).

³⁷⁸ Na potrzeby niniejszej pracy percepcja została zdefiniowana jako poziom wrażliwości na style muzyczne poszczególnych epok, kierunków i kompozytorów, znajomość dzieł muzycznych oraz umiejętność analizy dzieła i identyfikacji form muzycznych, głosów, instrumentów i zespołów wykonawczych. Por. B. Kamińska, *Orientacja młodzieży liceów ogólnokształcących w dziejach i dorobku kultury muzycznej* w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

³⁷⁹ Zdolności percepcyjne wraz ze zdolnościami wykonawczymi należą, według Marii Manturzevskiej i zespołu, do zdolności specyficznie muzycznych, wyczerpujących razem z muzykalnością zagadnienie uzdolnień muzycznych. Na zdolności percepcyjne składają się: słuch muzyczny (między innymi zdolność do kategoryzowania wrażeń, nadawania im sensu), poczucie rytmu (jako na przykład precyzja w postrzeganiu struktur rytmicznych) oraz pamięć muzyczna. Por. M. Manturzevska, H. Kotarska, L. Miklaszewski, K. Miklaszewski, *Zdolności*,

Rozszerzenie w niniejszej pracy pojęcia zdolności percepcyjnych o aspekt wrażliwości oraz percepcji podyktowane zostało rozpatrywaniem rodzajem edukacji muzycznej, w trakcie której postrzeganie utworu, wrażliwość estetyczna na muzykę bazują na zdobywanej profesjonalnej wiedzy muzycznej, umiejętnościach wykonawczych oraz regularnemu wychowaniu estetycznemu³⁸⁰.

Ważna korelacja zachodzi między orientacjami muzycznymi a procesem kształcenia, który może przebiegać w trybie profesjonalnej lub powszechnej edukacji muzycznej. Wybór kierunku kształcenia często determinuje zestaw przedmiotów obejmujących swoim zakresem wiedzę teoretyczną oraz ma udział w wyborze kariery zawodowej. W tym kontekście najbardziej trafne wydaje się odniesienie do rozważań Agnieszki Cybal - Michalskiej³⁸¹ na temat kariery, „z podkreśleniem proaktywnych zachowań podmiotu”³⁸². Autorka przywołuje kilka sposobów ujmowania kariery, w tym jako „własność jednostki”. Ujęcie to „wiąże się z indywidualistycznym założeniem o niepowtarzalności jakości kariery każdego człowieka”³⁸³. Agnieszka Cybal - Michalska podkreśla, że można wyróżnić kilka, uporządkowanych przez Augustyna Bańkę, sposobów ujęcia kariery. Należą do nich: kryterium awansowe (łączenie rozwoju z szybkimi awansami), kryterium zawodu (odwołanie się do zawodów konstytuujących karierę), kryterium stabilności w obszarze pojedynczego pola zawodowego (charakteryzujące się ciągłością w treści prac), kryterium praktykowania pracy (jako kolejno wykonywane prace) oraz kryterium dobrostanu psychicznego (w kontekście dostatku i pomyślności w sferze ekonomicznej, społecznej i rodzinnej)³⁸⁴. Inne ujęcie kariery, tym razem jako coś danego, Agnieszka Cybal - Michalska przedstawia w odniesieniu do wymiarów wskazanych przez Zygmunta Baumaną: socjologicznego, czyli ujęcie kariery jako obiektywnego faktu społecznego³⁸⁵, ideologicznego, gdzie „pojęcie kariery określa indywidulane, choć posiadają-

uzdolnienie i talent muzyczny, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s.73 - 76.

³⁸⁰ Pozostałe czynniki zdolności specyficznie muzycznych (słuch muzyczny, poczucie rytmu oraz zdolności wykonawcze) nie zostały poddane badaniom. Założono, że zostały one określone w trakcie egzaminów wstępnych na poziomie pozwalającym na naukę w zawodowej szkole muzycznej.

³⁸¹ A. Cybal - Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 41.

³⁸² Tamże.

³⁸³ Tamże, s. 128.

³⁸⁴ Tamże, s. 128 - 131.

³⁸⁵ Tamże, s. 75.

ce źródła społeczne, modele sukcesu życiowego determinujące kierunek działań jednostek³⁸⁶ oraz moralnego, w którym kariera jest obiektem oceny moralnej³⁸⁷.

Badania orientacji muzycznej młodzieży ze średnich szkół muzycznych, oparte na rozważaniach teoretycznych oraz uwzględniające wyniki badań w tym obszarze, stanowić będą próbę empirycznego ujęcia najważniejszych wątków składających się na całościowe spojrzenie na tematykę rozprawy.

3.3. Kształtowanie orientacji muzycznej

Analizując konstrukt orientacji muzycznej warto zwrócić uwagę na czynniki mające wpływ na postawę jednostki wobec otaczającej ją przestrzeni. Kategoria przestrzeni, niewątpliwie obecna w naukach przyrodniczych, przenika, jak potwierdza Jerzy Modrzewski, „do nauk społecznych i prakseologicznych, w tym i pedagogicznych. Staje się w nich nie tylko kategorią modną, ale i wielce przydatną zarówno w oglądzie, deskrypcji, eksplikacji, jak i zwłaszcza projekcji i w urządzaniu współczesności i przyszłości świata ludzkich egzystencji (...)”³⁸⁸. Definitywne ujęcie przestrzeni, w kontekście miejsca wypełnionego „obecnością człowieka i innych osób, z którymi nawiązuje kontakt”³⁸⁹, skłania Katarzynę Segiet do refleksji na temat intensywnych zmian społecznych odnoszących się do globalizacji i transformacji ustrojowej, ukazujące funkcjonowanie człowieka w licznych przestrzeniach życia. Autorka zwraca uwagę na „współczesną przestrzeń życia młodzieży”³⁹⁰, stwarzającą nowe możliwości zarówno rozwoju, jak i zagrożeń w życiu społecznym, rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Katarzyna Segiet podkreśla, że w praktyce pedagogicznej przeważa relatywistyczna przestrzeń społeczna, „koreluje ona ze społeczno - ekonomiczną sytuacją życiową człowieka i bierze pod uwagę społeczno - kulturowy wymiar życia w świecie”³⁹¹ oraz wyznacza cel

³⁸⁶ Tamże.

³⁸⁷ Tamże.

³⁸⁸ J. Modrzewski, *Młodzież w przestrzeni życia społecznego (kilka refleksji przy okazji kolejnej konferencji poświęconej młodzieży)*, w: *Młodzież w dobie przemian społeczno- kulturowych*, K. Segiet (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 53.

³⁸⁹ K. Segiet, *Rodzina jako przestrzeń życia (dla) współczesnej młodzieży*, w: *Młodzież w dobie przemian społeczno- kulturowych*, K. Segiet (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 35.

³⁹⁰ Tamże, s. 35.

³⁹¹ Tamże.

działań pedagogicznych skoncentrowany na tworzeniu przestrzeni społecznych z warunkami umożliwiającymi rozwój jednostki³⁹².

Pojęcie przestrzeni, według Ewy Marynowicz - Hetki, stanowi trzeci wymiar, wypełniania obszar jako „kategoria jakościowa, niezmierzalna, niepozwalająca na zrozumienie czy określenie stosunków między elementami. Przestrzeń obejmuje niewidzialne siły środowiska społecznego danego mechanizmu, placówki. Można je odebrać jedynie intuicyjnie, zrozumienie ich jest niemożliwe”³⁹³. Przestrzeń społeczna, jako jeden z przedmiotów pedagogiki instrumentalnej³⁹⁴, staje się miejscem kształtowania się orientacji życiowych jednostki, zbiorem czynników mających wpływ na rozwijanie preferencji, zdolności muzycznych, wyboru kierunku kształcenia oraz kariery zawodowej³⁹⁵. Analizując funkcjonowanie jednostki w przestrzeni społecznej warto zwrócić uwagę na przestrzenie, w których kształtowanie się orientacji muzycznych wydaje się być ważne ze względu na odniesienie do będących obiektem eksploracji orientacji muzycznych młodzieży ze średnich szkół muzycznych. Poniżej zostaną scharakteryzowane obszary społeczne, za pomocą których, jak podkreśla Bożena Kanclerz, „jednostka podlega procesom socjalizacji i wychowania”³⁹⁶ i jak wymienia autorka, są to: „rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza oraz media”³⁹⁷.

Rodzina stanowi pierwszy obszar przestrzeni życia człowieka i w niej, jak podkreśla Katarzyna Segiet, „rozpoczyna się proces socjalizacji i wychowania (...)”. Autorka, opisując „pewne tendencje do podważania roli rodziny jako instytucji odpowiedzialnej”³⁹⁸ zwraca uwagę na diagnozy społeczne donoszące „nadal o centralnym miejscu rodziny w systemie wartości społeczeństwa”³⁹⁹. Rodzina „zapewnia najlepsze środowisko wychowawcze”, ale także, jak pisze Bożena Kanclerz, z rozwojem jednostki związana są warunki ekonomiczne rodziny, wykształcenie rodziców, miejsce zamieszkania oraz aktywność kulturowa⁴⁰⁰. Rodzi-

³⁹² Tamże.

³⁹³ E. Marynowicz - Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2006, s. 87-88.

³⁹⁴ L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009, s. 7.

³⁹⁵ Lucyna Telka zaznacza, że „pedagogika instytucjonalna czyni przedmiotem swojego zainteresowania przestrzeń społeczną, w której przebywają wychowanek i wychowawca oraz relacje, jakie w niej oni tworzą”. L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009, s. 8.

³⁹⁶ B. Kanclerz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 75.

³⁹⁷ Tamże.

³⁹⁸ K. Segiet, *Rodzina jako przestrzeń życia (dla) współczesnej młodzieży*, w: *Młodzież w dobie przemian społeczno- kulturowych*, K. Segiet (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 43.

³⁹⁹ Tamże, s. 44.

⁴⁰⁰ B. Kanclerz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 76.

na jako pierwszy obszar życia człowieka ma istotny wpływ na rozwój preferencji i zdolności muzycznych (często to rodzice „zauważają” u swoich dzieci możliwości do aktywności muzycznej) oraz na wybór kierunku kształcenia. Na drogi edukacyjne młodych dorosłych w kontekście uwarunkowań rodzinnych zwraca uwagę Waldemar Segiet, przywołując fragment materiału faktograficznego, ważnego ze względu na obecną w nim rolę rodziców. Autor prezentuje interpretacje badanych młodych dorosłych, którzy stwierdzają, że:

- Zmienia się ważność rodziców co warunkuje różny przebieg drogi edukacyjnej, ich rola jest ważna w kluczowych momentach kształcenia.
- Zaangażowanie rodziców ma różną dynamikę uzależnioną od etapu kształcenia.
- Zaangażowanie rodziców przejawia się w różnych sposobach wspierania edukacji dziecka: między innymi pomoc finansowa, sprawdzanie ocen, motywowanie w ważnych momentach.
- Zaangażowanie rodziców „podyktowane jest przede wszystkim kapitałem kulturowym samej rodziny”⁴⁰¹.
- Obecność rodziców w edukacji jest bardzo ważna⁴⁰².

Powyższe stwierdzenia, odnoszące się do drogi edukacyjnej, czyli całościowego ujęcia kształcenia i wychowania, stanowią ważny głos w dyskusji na temat czynników wpływających na kształtowanie tej drogi, stanowiącej istotny element w eksploracji orientacji muzycznych. Wybór szkoły muzycznej oraz specjalności na etapie podstawowym, średnim czy wyższym, dodatkowe obowiązki wynikające z ćwiczeń gry na instrumencie, zaplecze ekonomiczne niezbędne do podjęcia nauki wymagającej niejednokrotnie wyjazdu do innego miasta lub kraju, to tylko wybrane zjawiska zależne także od stopnia obecności i zaangażowania rodziców.

Ważną przestrzenią społeczną dla młodzieży jest także szkoła oraz związana z nią grupa rówieśnicza, w postaci klasy lub w przypadku szkół muzycznych zespołów wokalnych i instrumentalnych. Odnosząc się do podjętych rozważań na temat orientacji muzycznych młodzieży średnich szkół muzycznych, należałoby za czynniki kształtujące tę orientację uznać warunki i specyfikę edukacyjną instytucji zajmujących się zawodowym kształceniem muzycznym. Na swoistość szkół muzycznych składają się przede wszystkim: kształcenie oparte na selekcji uczniów uzdolnionych muzycznie, zawodowy profil nauczania oraz indy-

⁴⁰¹ W. Segiet, *Edukacyjne drogi młodych dorosłych. Kontekst uwarunkowań rodzinnych*, w: *Młodzież w dobie przemian społeczno- kulturowych*, K. Segiet (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 139.

⁴⁰² Tamże., s. 138 - 139.

widualny charakter wielu zajęć. Istotnym czynnikiem staje się również nauczyciel - mistrz, co potwierdza Joanna Jemielnik, zauważając, że „w środowisku szkoły artystycznej wychowankowie współtworzą rzeczywistość edukacyjną na równi z nauczycielami, są w szczególny sposób wpisani w bezpośrednie relacje z pedagogiem zarówno instrumentalistą, jak i teoretykiem (...) Indywidualny tryb nauczania większości przedmiotów sprawia, że osoba nauczyciela instrumentu jest wyjątkowo ważna w procesie nauczania”⁴⁰³. Autorka zwraca także uwagę na funkcjonowanie szkoły muzycznej, w której punkt ciężkości położony jest na uzyskiwanie wysokich osiągnięć w zakresie gry na instrumencie, semestralne egzaminy z przedmiotów teoretycznych i praktycznych, zawodowy charakter nauczania, co często skutkuje stresem, frustracją lub nawet rezygnacją z dalszej nauki.

Ważną przestrzeń społeczną dla młodego człowieka, obok rodziny i szkoły, stanowi grupa społeczna. Bożena Kanclerz, podkreślając znaczenie tej zbiorowości, uważa, że może ona wpływać na przekonania, zachowania oraz „kształtować swoje całościowe podejście do rzeczywistości społecznej”⁴⁰⁴. W szkołach muzycznych, których wybór determinują często zainteresowania i pasje, młodzież znajduje się w małych, niejednokrotnie hermetycznie zamkniętych gronach, związanych ze sobą między innymi przynależnością do zespołu muzycznego lub nauką w ramach tej samej specjalności. Analizując przestrzeń społeczną, będącą miejscem kształtowania się orientacji muzycznych, warto odnieść się do obszaru technologii informacyjnej i mediów, które w kulturze współczesnej globalizacji, wpływają, jak podkreśla Beata Guzowska, na prawie wszystkie obszary życia człowieka⁴⁰⁵. Autorka podkreśla, że „analiza procesów zachodzących we współczesnej kulturze jest w znacznym stopniu zdominowana przez obrazy oferowane ze strony mediów, które w delikatny sposób kształtują między innymi nasz stosunek do innych ludzi, nasze pomysły, ideały, preferowany styl życia”⁴⁰⁶. Ów współczesny rozwój w szeroko pojętej dziedzinie informacji sprawia, że relacje między kulturami nie mają już charakteru jednostkowego, lokalnego, ale za pomocą nowych mediów istnieje możliwość uczestniczenia w wielu kulturach”⁴⁰⁷. Powyższe zjawisko zaobserwować można także na gruncie muzyki, która przenikając do mediów stała się powszechna, a jej rodzaje i gatunki oferowane w programach i audycjach muzycznych kształtują gusty oraz upo-

⁴⁰³ J. Jemielnik, *Obraz nauczyciela szkoły muzycznej w świadomości uczniów rezygnujących z nauki*, „Konteksty kształcenia muzycznego”, 2014, nr 1, s. 38 -39.

⁴⁰⁴ B. Kanclerz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 79.

⁴⁰⁵ B. Guzowska, *Status nowych mediów w kulturze współczesnej*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych”, 2014, nr 4, s.62.

⁴⁰⁶ Tamże.

⁴⁰⁷ Tamże.

dobania w zakresie tej dziedziny sztuki. Jednocześnie Elżbieta Szubertowska zwraca uwagę, że media docierając z muzyką do szerokiego grona odbiorców, rzadko proponują repertuar wielkich artystów i ich dzieł. Jako zagrożenie potęgujące utrudnianie budowania kultury muzycznej autorka wskazuje między innymi „niezmiernie łatwy dostęp do muzyki lansowanej przez media i przemysł rozrywkowy”⁴⁰⁸. Media stają się niejako przestrzenią edukacyjną dla młodych ludzi, w której brak celowych i planowanych działań potęguje chaos informacyjny. Nabywanie wiedzy muzycznej, kształtowanie opinii, poglądów i gustów staje się przypadkowe a jednocześnie coraz częściej kreowane, jak podkreśla Bożena Kanclerz, „pod wpływem informacji zapośredniczonych z mediów”⁴⁰⁹.

Spojrzenie na orientacje muzyczne w kontekście ich kształtowania stanowi ważny punkt w dyskursie na temat orientacji muzycznych w ogóle. Powyższa narracja, odnosząc się do przestrzeni społecznej jako miejsca ich rozwoju, ukazuje pojęcie w szerszej perspektywie, może też stać się przyczynkiem do badań odnoszących się do interakcji zachodzących pomiędzy konstruktem orientacji muzycznej a czynnikami wpływającymi na jej rozwój.

⁴⁰⁸ E. Szubertowska, *Wczoraj i dziś edukacji muzycznej w kontekście jej funkcji wychowawczych*, „Muzyka Historia Teoria Edukacja”, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego 2012, s. 130- 131.

⁴⁰⁹ B. Kanclerz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 80.

Rozdział 4

System kształcenia muzycznego w Polsce.

Ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia

4.1. Kształcenie muzyczne - rozważania o istocie procesu

Pedagogika muzyki, jako subdyscyplina pedagogiki, wykształciła zarówno swój własny system pojęciowy, jak i przyjęła wiele definicji z pedagogiki naukowej, zwłaszcza z obszaru dydaktyki. Rozważania na temat kształcenia muzycznego nie są możliwe bez teoretycznego przedstawienia takich podstawowych pojęć jak nauczanie, uczenie, kształcenie oraz proces kształcenia. Z analizy ich definicji wynika, że nauczanie i uczenie stanowią elementy składowe kształcenia. Jak podkreśla Franciszek Bereźnicki, „kształcenie jest najczęściej pojmowane jako nauczanie i uczenie się. Jest ono organizowane przez instytucje (...), a zatem jest działaniem planowym, wielostronnym, ukierunkowanym na realizację określonych celów i wymagającym systematycznego i długotrwałego wysiłku”⁴¹⁰. W dalszych rozważaniach autora odnaleźć można określenie procesu kształcenia, nazywanego także procesem nauczania - uczenia się, rozumianego jako powiązanie czynności nauczyciela i uczniów, składających się na jeden planowany, systematyczny i długotrwały ciąg⁴¹¹. Kształcenie jest tu zatem uzależnione od organu prowadzącego, natomiast sam proces dotyczy już ściśle działań nauczyciela i ucznia.

Kształcenie, w odróżnieniu do wychowania, wpływa bezpośrednio na poznanie i zdobywanie wiedzy, co wiąże się pośrednio z rozwojem cech lub dyspozycji psychicznych człowieka. Taką perspektywę ujęcia definicyjnego kształcenia odnaleźć można u Krzysztofa Rubachy, który określa je jako „system działań zmierzających do tego, aby uczącej się jednostce umożliwić poznanie świata, przygotowanie się do zmieniania świata i ukształtowanie własnej osobowości”⁴¹². Autor wyprowadza z pojęcia kształcenia pojęcie uczenia się i nauczania, co, jak podkreśla, uszczegóławia „niejednorodności typu oddziaływań związanych zarówno

⁴¹⁰ F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2007, s. 24.

⁴¹¹ Tamże, s. 185.

⁴¹² K. Rubacha., *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2014, s. 26, za: W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 189-191.

z kształceniem, jak i wychowaniem”⁴¹³. Zarówno uczenie się, jak i nauczanie jest według Rubachy procesem, który w uczeniu się prowadzi do „nabywania względnie trwałych zmian w szeroko rozumianym zachowaniu (wiadomości, umiejętności, nawyki, postawy) w toku bezpośredniego poznawania rzeczywistości (doświadczenia i ćwiczenia)”⁴¹⁴, natomiast w nauczaniu skierowany jest na kierowanie „uczeniem się uczniów w toku planowanej pracy nauczyciela z uczniami”⁴¹⁵.

W kontekście przedstawionych rozważań można wyszczególnić kształcenie muzyczne jako pewien rodzaj kształcenia, czyli nauczania i uczenia się muzyki w odniesieniu do zespołu celowych, długotrwałych i systematycznych działań, pozwalających na poznanie treści muzycznych, prowadzonych przez szkoły ogólne (kształcenie muzyczne powszechne) oraz muzyczne (kształcenie muzyczne profesjonalne). Natomiast proces kształcenia muzycznego to ciąg zaplanowanych, długotrwałych, systematycznych i celowych działań nauczyciela i ucznia, pozwalających na poznanie treści muzycznych (proces nauczania) oraz ciąg ćwiczeń skierowanych na zdobywanie wiedzy i umiejętności muzycznych oraz postaw (proces uczenia się). Ważne w tym miejscu wydaje się podkreślenie specyfiki kształcenia muzycznego, które w pośredni sposób wkracza w obszar teorii wychowania, w szczególności teorii wychowania estetycznego, na co zwraca uwagę Maria Przychodzińska, która w temacie muzycznego kształcenia powszechnego (nazywanego przez autorkę wychowaniem muzycznym), powołuje się między innymi na koncepcję edukacji estetycznej Ireny Wojnar, zakładającej humanistyczną ideę rozwoju człowieka⁴¹⁶.

Przestrzeń kształcenia muzycznego stwarza możliwość nabywania przez ucznia kompetencji, które w zależności od celów stawianych przez edukację muzyczną (profesjonalną lub ogólną) wpływają na rozwój ucznia w trzech podstawowych zakresach:

1. Nabywanie wiedzy i umiejętności z obszaru zagadnień muzycznych.
2. Nabywanie ogólnych doświadczeń.
3. Nabywanie umiejętności związanych z innymi przedmiotami nauczania.

⁴¹³ K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2014, s. 26.

⁴¹⁴ K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2014, s. 26, za: W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 416 - 418.

⁴¹⁵ K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2014, s. 26, za: *Pedagogika. Leksykon PWN*, B. Milerski, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2000, s. 130.

⁴¹⁶ Por. M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne : idee, treści, kierunki rozwoju*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.

Trychotomiczny podział pozwala na szersze ujęcie zagadnień związanych z kształceniem muzycznym i wyjście poza ramy myślenia o muzyce w edukacji w kontekście nauczanego przedmiotu.

Osiąganie celów zawodowych w perspektywie muzycznego kształcenia zawodowego oraz realizacja treści dotyczących powszechnego nauczania i uczenia się muzyki obejmuje zakres dotyczący nabywania wiedzy i umiejętności z obszaru zagadnień muzycznych. Treści kształcenia muzycznego obejmują działy składające się zarówno na aktywność muzyczną, jak i na teorię muzyki. Intensyfikacja poszczególnych zagadnień i rozmieszczenie ich na etapy edukacyjne uzależnione jest od typu kształcenia, a co za tym idzie od typu szkoły - ogólnokształcącej lub zawodowej. Rozpatrywane z tej perspektywy kształcenie muzyczne odbywa się dzięki formom kontaktu ucznia z muzyką oraz zdobywaniu wiedzy teoretycznej. Formy aktywności muzycznej, takie jak śpiew, gra na instrumentach, ruch, słuchanie oraz tworzenie wyczerpują możliwości poznawcze tej dziedziny sztuki, stając się podstawą konstrukcji systemu kształcenia, zarówno w zakresie profesjonalnym, jak i powszechnym. Na pięć aktywności muzycznych zwracała już uwagę Zofia Burowska, która, jak opisuje Bożena Raszke, uważała, że przez „elementy kształcenia muzycznego następuje rozwój podstawowych zdolności muzycznych, które w znacznej mierze kształtują otwartą i kreatywną postawę człowieka kompetentnego i przygotowanego do przeżycia estetycznego w kontakcie z muzyką”⁴¹⁷.

Kształcenie muzyczne stanowi niewątpliwie konieczny element procesu edukacyjnego, w którym obszar ten odgrywa ważną rolę nie tylko jako samodzielny rozwój, nastawiony na aspekt profesjonalny lub powszechny, ale także jako czynnik wspomagający nabywanie ogólnych doświadczeń oraz nauczanie i kształcenie innych umiejętności przedmiotowych. Interdyscyplinarne podejście do badania edukacji muzycznej pozwala na dogłębną analizę problemów z tym związanych, dając pełen obraz wychowania i kształcenia muzycznego człowieka na każdym etapie rozwoju. Celowość takiego podejścia wynika z traktowania edukacji kulturalnej jako ważnego elementu jego wykształcenia. Nabywanie ogólnych doświadczeń w procesie kształcenia muzycznego odnosi się do rozwoju takich predyspozycji, które wspomagają nauczanie muzyczne oraz edukację ogólną. Jak przekonuje Anna Łuczak, dzięki działalności muzycznej rozwija się „zdolność spostrzegania, uwaga dowolna, pamięć i wyobraźnia, a także kształtują się procesy myślowe: umiejętność analizy i syntezy, indukcji i de-

⁴¹⁷ B. Raszke, *Działalność popularyzatorska Prof. Zofii Burowskiej w zakresie metod kształcenia muzycznego*, „Wychowanie Muzyczne”, 2014, nr 5, s. 26.

dukcji, wyciągania wniosków, abstrahowania i porównania. Aktywność muzyczna rozwija twórczą inwencję i pomysłowość, kształci poprawną wymowę, rozwija umiejętności operowania muzycznymi środkami artystycznego wyrazu⁴¹⁸. Autorka wymienia między innymi korzystne cechy charakteru oraz zaradność życiową, które rozwijają się dzięki kontaktowi z muzyką oraz zwraca uwagę na rolę radości w aktywnościach z nią związanych⁴¹⁹.

Kształcenie muzyczne, realizując kontakt z muzyką przez formy aktywności, wiąże się często z prezentowaniem własnych osiągnięć artystycznych w postaci śpiewu, tańca lub gry na instrumencie, przełamywania zatem pewnych nieśmiałości, kształtowania takich cech charakteru i osobowości, które pozwolą na realizowanie się jako muzyk - artysta. Szkoły muzyczne, jak podkreśla Zofia Konaszkiewicz, gromadzą dzieci zdolne, nawet talenty. Uczniowie ci, jak przekonuje autorka, osiągają sukcesy na egzaminach, w konkursach, jednak ich problemy rozwiązują nadopiekuńczy dorośli. Zatem przy jednoczesnym szybkim rozwoju muzycznym, rozwój emocjonalny, uczuciowy i społeczny kształtuje się poniżej wieku⁴²⁰.

Kształcenie poprzez muzykę wpływa na procesy poznawcze. Analiza słuchowa oraz wykonywanie wielogłosowych utworów muzycznych rozwija wielopoziomowe postrzeganie. Jak zauważa Mirosław Kisiel „muzyka (...) oddziałując wieloma bodźcami równoległe, różnymi znakami sztuki stymuluje wielozmysłową percepcję, a zintegrowanie podanych treści artystycznych stwarza szansę zainteresowania sztuką każdego ucznia. Daje również okazję poczynienia różnorodnych spostrzeżeń w obrębie zjawisk akustycznych, stymulowania pamięci, opanowania pojęć dotyczących stosunków czasowo - przestrzennych oraz intensyfikacji operacji myślowych”⁴²¹. Problematykę tę podejmuje także Maria Przychodzińska, udowadniając, że trudniejsze w postrzeganiu zjawiska akustyczne (od zjawisk wizualnych), wskazujące przebieg, wymagają zauważania jakości ich cech akustycznych, co sprzyja także kształceniu podzielności, wytrzymałości i gotowości uwagi⁴²². W tym kontekście Anna Łuczak wymienia cztery płaszczyzny, w których można rozpatrywać oddziaływanie muzyki na

⁴¹⁸ A. Łuczak, *Muzyka jako narzędzie kształtowania myślenia matematycznego w edukacji dziecka*, „Rocznik Lubuski”, 2016, Tom 42, cz.2, s. 205 - 206, za: E. Rogalski, *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1992.

⁴¹⁹ A. Łuczak, *Muzyka jako narzędzie kształtowania myślenia matematycznego w edukacji dziecka*, „Rocznik Lubuski”, 2016, Tom 42, cz. 2, s. 206.

⁴²⁰ Z. Konaszkiewicz, *Standardy edukacji muzycznej koniecznością naszych czasów*, „Wychowanie muzyczne w szkole”, 2009, nr 3, s. 19.

⁴²¹ M. Kisiel, *Muzyka czynnikiem wspomagającym nabywanie kompetencji matematycznych w kształceniu zintegrowanym uczniów klas I-III*, „Nauczyciel i szkoła” 2001, nr 1-2, s. 56.

⁴²² Por. M. Przychodzińska - Kaciczak, *Wychowanie muzyczne: idee, treści, kierunki rozwoju*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.

procesy poznawcze: „(...) - jako sposób poznawania świata zewnętrznego (...); - jako czynnik stymulujący rozwój myślenia; - jako środek zdobywania i pogłębiania wiedzy o świecie; - jako poznawanie dzieł muzycznych będących wartością samą w sobie”⁴²³.

Kształcenie muzyczne, oprócz wiedzy akademickiej, wynikającej z programów nauczania, daje możliwość wyboru, wolności w kontekście świadomej decyzji „spośród wielu wartościowych ofert współczesnej i dawnej kultury”⁴²⁴. Studia i rozważania nad kształceniem muzycznym, zwłaszcza o charakterze filozoficznym, sięgają już starożytności, w ciągu wieków ewaluowały jego koncepcje odnoszące się do innych dziedzin naukowych, co wyłoniło potrzebę uzasadnienia interdyscyplinarnego ujęcia tej problematyki. Potrzebę taką, jak uzasadnia Maria Przychodzińska - Kaciczak, „...zrodziło kilka przyczyn. Pierwsza to szeroki rozwój dyscyplin naukowych, reprezentowanych w przedmiotach szkolnych, składających się na ogólne wykształcenie dziecka i młodego człowieka. Druga - to dorobek nauk empirycznych, zajmujących się rozwojem dzieci i młodzieży, uwarunkowaniami psycho - fizycznymi tego rozwoju, procesem nauczania i uczenia się (...). Trzecia - to szybki rozwój cywilizacji i z jednej strony konieczność sprostania mu przez ludzi wchodzących w dorosłe życie, a z drugiej zaś troska o pełny rozwój ich osobowości”⁴²⁵. Proces kształcenia muzycznego stał się obiektem badań związanych z nabywaniem umiejętności w kontekście innych przedmiotów nauczania. Zarówno w zawodowych szkołach muzycznych, jak i w szkołach ogólnokształcących oraz w innych, pozaszkolnych formach kształcenia muzycznego, muzyka realizowana jest w formie zajęć praktycznych lub teoretycznych. Często przedmioty te łączą zagadnienia z kilku dziedzin, w zależności od poruszanych treści, co sprawia, że pedagogika postrzegana może być w perspektywie poziomej, jako subdyscyplina opisująca i opisywana w perspektywie badań innych dyscyplin naukowych. Tematykę wielostronnego podejścia do nauczania muzyki podejmuje Katarzyna Dadak - Kozicka, która przypomina, iż „dyskutując o roli muzyki w szkole, pamiętajmy, że żaden inny przedmiot nie jest w stanie wdrażać w życie i kulturę w tak wielostronny, pełny sposób; żaden nie będzie też dla ucznia tak atrakcyjny, jak właśnie dobra i dobrze uczona muzyka. Wszystko to sprawia, że muzyka może nie

⁴²³ A. Łuczak, *Muzyka jako narzędzie kształtowania myślenia matematycznego w edukacji dziecka*, „Rocznik Lubuski”, 2016, Tom 42, cz. 2, s. 205- 206, za: E. Rogalski, *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1992, za: M. Przychodzińska - Kaciczak, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979, s. 213.

⁴²⁴ W. A. Sacher, *Wprowadzenie*, w: *Standardy edukacji muzycznej*, A. Białkowski, W. A. Sacher (red.), Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa 2010, s. 12.

⁴²⁵ M. Przychodzińska - Kaciczak, *Wychowanie muzyczne: idee, treści, kierunki rozwoju*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989, s. 8.

tylko integrować wiele treści nauczania (matematyka, fizyka, historia, język, literatura, wiedza o kulturze) i wychowania, ale ma wręcz szansę stać się wartościowym i atrakcyjnym „sposobem życia”⁴²⁶.

Kształcenie muzyczne oddziałuje zatem także na inne doświadczenia naukowe, ważne więc w tym kontekście stają się badania Don G. Campbela nad logicznymi i ustrukturyzowanymi nawykami nauczania muzyki i nauki muzyki, które według autora rozwijają muzyczny potencjał dla lepszej nauki i zabawy⁴²⁷. Dalsze rozważania dotyczyć będą związków pedagogiki muzyki z innymi dyscyplinami lub subdyscyplinami naukowymi, mających swoje uzasadnienie także w wybranych sytuacjach pedagogicznych.

W obszarze nauk humanistycznych dyscypliną naukową, która zajmuje ważne miejsce w kształceniu muzycznym, zarówno w zawodowym szkolnictwie muzycznym jak i kształceniu ogólnym, jest historia. Przedmiot o nazwie historia muzyki realizowany jest w szkołach muzycznych II stopnia i mieści się w grupie obowiązkowych zajęć edukacyjnych⁴²⁸. Treści nauczania, czyli wymagania szczegółowe, obejmują w podstawowej szkole kształcenia ogólnego elementy wiedzy z zakresu historii muzyki, w szczególności w zakresie chronologii epok wraz z postaciami reprezentatywnych dla nich kompozytorów⁴²⁹. Poznanie dziejów muzyki nie jest możliwe bez ogólnego kontekstu historycznego, stanowiącego tło historyczne. Objasnienie Małgorzaty Wozaczyńskiej, że „rozwój muzyki średniowiecza związany jest ściśle z wydarzeniami polityczno - społecznymi, ze zjawiskami ogólnokulturowymi, poziomem nauki, z filozofią i estetyką”⁴³⁰ znajduje uzasadnienie w opisie wszystkich epok w historii muzyki, czego przykład stanowią chociażby odniesienia w opracowaniach na temat twórczości kompozytorów do konkretnych wydarzeń historycznych.

W kontekście związków w obszarze nauk humanistycznych z nauczaniem i uczeniem się muzyki warto zwrócić uwagę na takie dyscypliny, jak językoznawstwo oraz filologia,

⁴²⁶ K. Dadak - Kozicka, *Muzyka jako sposób życia Kolberga, Szymanowskiego i Kodalya*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2013, nr 4, s.40.

⁴²⁷ Por. D. G. Campbell, *Introduction to the Musical Brain*, MMB Music Incorporated, St. Louis 1983.

⁴²⁸ Zob. Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, Dz. U. poz. 59 i 949.

⁴²⁹ Zob. Rozporządzenie ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. z 2017 r. poz. 59.

⁴³⁰ M. Wozaczyńska, *Muzyka średniowiecza*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. S. Moniuszki w Gdańsku 1998, s.8.

a w szczególności na przedmiot badań obu dyscyplin - język. Przedstawienie relacji należałoby zacząć od odróżnienia stanowiska lingwisty i filologa w stosunku do przedmiotu badań – u pierwszego celem badań jest język, u drugiego środkiem⁴³¹.

W obszarze edukacji muzycznej następuje podwójna komunikacja - na poziomie mowy i muzyki⁴³², które, jak konstatuje Piotr Podlipniak, wykorzystują jako nośnik informacji dźwięk⁴³³. Wymienione przez autora podobieństwa między muzyką a mową wpisują się w dyskurs na temat związków języka z edukacją muzyczną. Piotr Podlipniak zwraca uwagę na wczesne i instynktowne nabywanie kompetencji muzycznych i językowych przez dzieci (mające na wczesnym etapie rozwoju wspólne elementy), doskonalenie umiejętności muzycznych porównywane z kształceniem się zawodowych mówców, wykorzystywanie w obu mediach „zarówno niektórych zjawisk akustycznych, zasad leżących u podstaw organizacji ich elementarnych składowych systemów dźwiękowych, jak i reguł rządzących zestawianiem tych składowych”⁴³⁴.

Muzyka, jej nauczanie i uczenie się, odbywa się między innymi poprzez poznawanie zapisu nutowego - wartości i wysokości dźwięków wyrażonych w postaci znaku graficznego, jakim jest nuta. Język także, jak zaznacza Kinga Kuszak, „jest systemem znaków, z których każdy składa się z dwóch elementów: sygnału (elementu znaczącego) i jego znaczenia (elementu oznaczanego)”⁴³⁵, co, przekładając na język muzyczny, może odnosić się do dźwięku i nuty.

Jako cel badań język podlega regułom teoretycznym. Powiązania z edukacją muzyczną odnaleźć można również w zagadnieniach związanych z akcentowaniem. Terminem wspólnym jest w tym temacie prozodia, w lingwistyce „dział językoznawstwa zajmujący się badaniem akcentu, iloczasu i intonacji oraz ich zastosowaniem w poezji”⁴³⁶. W muzyce prozodia dawniej oznaczała „pieśń z akompaniamentem muzyki instrumentalnej”⁴³⁷, w dzisiej-

⁴³¹ K. Appel, *Stanowisko językoznawstwa pośród innych nauk*. Drukarnia Naukowa, Warszawa 1913 r.

⁴³² Zaznaczyć należy, że ważnymi w kontekście edukacji muzycznej są także zachowania niewerbalne oraz parawerbalne, jednak w przypadku tej części narracji zwrócono uwagę na wzajemne powiązania między mową a muzyką.

⁴³³ P. Podlipniak, *Czy istnieje odrębność przetwarzania „muzycznych” aspektów mowy*”, file:///Users/martaibartek/Downloads/13_PODLIPNIAK.pdf, (dostęp: 29.03.2019 r.), s. 109.

⁴³⁴ Tamże, s. 110.

⁴³⁵ K. Kuszak, *Dziecko w przestrzeniach języka*, w: *Dziecko w przestrzeniach języka. Wybrane konteksty teoretyczne - wybrane perspektywy praktyczne*, K. Kuszak (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, s. 95.

⁴³⁶ W. Kopalinski, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, <http://www.slownik-online.pl/kopalinski/9BA2D35D9B806FCCC1256581005A347E.php>, (dostęp 27.07.2017).

⁴³⁷ Tamże.

szej pedagogice muzyki pojęcie to odnosi się do zgodności akcentu wyrazowego z akcentem muzycznym, kryterium szczególnie ważnego przy nauczaniu piosenek.

Znaczenie słowa, czyli językowego komunikatu, w odniesieniu do konkretnego kraju jest bliskie zarówno filologom, jak i kompozytorom pieśni. Nauka repertuaru przeznaczonego do śpiewania wykorzystuje tematykę związaną z danym państwem, odnosząc się do wątków ludowych czy patriotycznych. Integralność tekstu i muzyki w muzyce ludowej dotyczy wielu elementów, między innymi wspomnianej już tematyki, która w warstwie tekstowej wyrażana jest za pomocą odpowiednio dobranych słów, natomiast w warstwie muzycznej realizowana jest przez stosowanie różnorodności skal, zdecydowanej większości metrum trójdzielnego i taktów prostych, jednogłosowości w zakresie melodyki oraz umiarkowanego tempa wykonania⁴³⁸. Warto w tym miejscu jeszcze zwrócić uwagę na spójność stylistyczną muzyki i słowa w hymnie, stanowiącym „uroczysty i podniosły utwór poetycki lub oparty na nim wokalny utwór muzyczny, sławiący Boga, bohaterów, wielkie idee itp.”⁴³⁹. Samo połączenie słowa i muzyki odnaleźć można także w prostych rymowankach, gdzie podstawowym elementem muzyki jest rytm i słowo, wykorzystywane w edukacji muzycznej do kształcenia głosu dziecka. Jak zauważa Mirosław Kisiel, forma ta „daje (...) dzieciom możliwość wykazania się umiejętnością logicznego myślenia i wyciągania wniosków”⁴⁴⁰. Śpiew jest jedną z pierwszych form aktywności muzycznej człowieka, przez ogólną dostępność stanowi naturalną potrzebę ekspresji artystycznej, jak podkreśla Krystyna Przybylska „śpiew jest instrumentem, którym dysponuje prawie każdy człowiek”⁴⁴¹. Spełnia przez to ważną rolę w całej edukacji muzycznej. Dzięki tym cechom jest także wykorzystywany w nauce języków obcych. Jak zauważa Maciej Kołodziejcki, „edukacja muzyczna zintegrowana z kształceniem językowym wyrabia pozytywne nastawienie do życia i ludzi, dostarcza inspiracji do swobodnej aktywności językowej dzieci i tym samym sprawia wiele radości w poznawaniu świata”⁴⁴².

Kolejną kwestią jest rola, jaką spełnia fonetyka, jeden z działów lingwistyki, w prawidłowej artykulacji głosek podczas śpiewu, zarówno w powszechnym kształceniu muzycznym,

⁴³⁸ Zob. Kultura Ludowa.pl, <http://kulturaludowa.pl/artykuly/muzyka-ludowa-w-polsce-zagadnienia-ogolne-cz-1/>, (dostęp: 28.07.2017).

⁴³⁹ Słownik Języka Polskiego, <https://sjp.pwn.pl/sjp/hymn;2561042.html>, (dostęp: 28.07.2017).

⁴⁴⁰ M. Kisiel *Wykorzystywanie tekstów wierszy, przysłów i wliczanek dziecięcych w edukacji muzycznej uczniów klas I-III*, „Nauczyciel i szkoła” 2000, nr 1, s. 179.

⁴⁴¹ K. Przybylska, *Wychowanie muzyczne w przedszkolu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977, s. 83.

⁴⁴² M. Kołodziejcki, *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2012, s. 45.

jak i profesjonalnej nauce śpiewu na poziomie szkoły średniej i wyższej. Rozważania na temat związków między lingwistyką a pedagogiką muzyki warto uzupełnić o ujęcie relacji między mową a muzyką. W tym temacie Karol Appel zakłada, że „można rozpatrywać mowę, jako wyraz uczuć w formie odpowiedniej nastrojowi: zajmujemy wtedy stanowisko estetyczne. Pod tym kątem widzenia mowa będzie gałęzią sztuki, bodaj czy nie pniem, z którego inne sztuki się wyłoniły (śpiew, muzyka, poezja)”⁴⁴³. Teza ta potwierdza wcześniejsze rozważania na temat roli śpiewu w edukacji muzycznej.

Metafizyczność świata literackiego oraz muzycznego stanowi dla dziecka zaproszenie do kontaktu ze sztuką, poznawania jej i odczuwania. Jak pisze Artur Jocz dzieci „nie należy izolować (...) od metafizycznych światów (...). Pokusa przekroczenia granicy pomiędzy rzeczywistościami dotyczy także dzieci”⁴⁴⁴. Warto zatem skorzystać z oferty literatury słowa i muzyki, żeby kształcić zarówno świadomych odbiorców, jak i twórców oraz wykonawców utworów artystycznych.

Wszechstronność wpływów kształcenia muzycznego powoduje, że powiązań nauczania i uczenia się muzyki szukać należy nie tylko, jak by się wydawało, z obszarze nauk humanistycznych, ale również w kręgu nauk ścisłych, w szczególności w zagadnieniach matematycznych. Pierwsze opracowania na temat związków muzyki i matematyki pochodzą już z czasów starożytnych. Jak zwraca uwagę Mirosław Kisiel, „muzyka już od starożytności była terenem, na którym dokonywał się szczególny i wielokierunkowy rozwój liczbowej koncepcji bytu. Przykładem tu może być postać Euklidesa, który podał uzasadnienie poglądu o wzajemnym przyporządkowaniu liczb i dźwięków. Platon w swoich dziełach omawiając kolejno arytmetykę, geometrię, astronomię i muzykę, podkreślał ich przydatność oraz wzajemne zależności. (...) Także u Arystotelesa spotykamy się z matematycznym rozumieniem muzyki, która znalazła swoje miejsce w ogólnej klasyfikacji dyscyplin filozoficznych, obejmującej wówczas podstawowy zespół nauk. Ścisły związek muzyki, geometrii, astronomii, arytmetyki i liczby akcentuje w wielu swoich rozważaniach św. Augusty”⁴⁴⁵. Związki muzyki i matematyki stały się przedmiotem badań wielu współczesnych pedagogów, upatrujących w powiązaniu treści tych dwóch przedmiotów korzystnych wpływów na ich procesy kształce-

⁴⁴³ K. Appel, *Stanowisko językoznawstwa pośród innych nauk*, Drukarnia Naukowa, Warszawa 1913 r, s. 14.

⁴⁴⁴ A. Jocz, *Fenomen komunikacji językowej. Dociekania filozoficzne*, w: *Dziecko w przestrzeniach języka. Wybrane konteksty teoretyczne - wybrane perspektywy praktyczne*, K. Kuszak (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, s. 59.

⁴⁴⁵ M. Kisiel, *Muzyka czynnikiem wspomagającym nabywanie kompetencji matematycznych w kształceniu zintegrowanym uczniów klas I-III*, „Nauczyciel i szkoła”, 2002, nr 1-2, s. 55, za: B. Sudak: *Matematyczna koncepcja muzyczna*, Zielona Góra 1992, s. 59-65.

nia. Muzyka, jako jedna z dziedzin sztuki, oraz matematyka, jako dziedzina nauk ścisłych, mimo różnego przyporządkowania w sferze przedmiotowej, posiadają wiele punktów wspólnych w perspektywie podmiotowej (uczeń) oraz naukowej (dydaktyka). Pierwszy obszar odnosi się do operacji myślowych dokonywanych przez ucznia podczas nauki obu przedmiotów. W tym aspekcie Maciej Kołodziejski podkreśla, że „muzyka i matematyka, jako niezwykle skomplikowane dyscypliny, wymagają myślenia logicznego i abstrakcyjnego oraz szacunku dla porządku”⁴⁴⁶. Autor przedstawia również wnioski z własnych badań dotyczących zależności między uzdolnieniami matematycznymi a wyższymi wynikami w zakresie zdolności muzycznych u uczniów objętych powszechną edukacją muzyczną⁴⁴⁷. Kołodziejski nie tylko wykazuje takie powiązania, ale także zwraca uwagę na fakt, „że typowanie uczniów uzdolnionych matematycznie zaowocowało informacjami o ich wysokich zdolnościach muzycznych, a to z kolei rzuca nowe światło na problematykę diagnozy uczniów wielorako uzdolnionych”⁴⁴⁸. Drugą płaszczyznę, na której możliwe jest połączenie muzyki i matematyki, stanowi dydaktyka, a konkretnie proces kształcenia oraz związane z nim treści oraz aktywności, które Anna Łuczak wymienia w odniesieniu do obu przedmiotów:

1. Zajęcia muzyczno - ruchowe a stosunki przestrzenne i figury geometryczne.
2. Pojęcie czasu w muzyce (na przykład relacje zachodzące między wartościami rytmicznymi nut, określenia tempa utworów) i matematyce (na przykład zegar - odczytywanie godziny).
3. Cechy wielkościowe w muzyce (metrum i takty a wartości rytmiczne) i matematyce (mierzenie i porównywanie odcinków).
4. Ułamki (w muzyce podział wartości rytmicznych).
5. Klasyfikacja pojęć w muzyce (na przykład grupy instrumentów) i matematyce (na przykład zbiory liczb).
6. Symbole i schematy graficzne w muzyce (między innymi nuty, określenie budowy formalnej utworu, na przykład AB, ABA) i matematyce (między innymi zapis liczb przy pomocy cyfr).
7. Transpozycja w muzyce (utworu) i matematyce (przesunięcie figury geometrycznej)⁴⁴⁹.

⁴⁴⁶ M. Kołodziejski, *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2012, s. 28.

⁴⁴⁷ Tamże, s. 31-35.

⁴⁴⁸ Tamże, s. 35.

⁴⁴⁹ Łuczak A., *Muzyka jako narzędzie kształtowania myślenia matematycznego w edukacji dziecka*, „Rocznik Lubuski”, 2016, Tom 42, cz. 2, s. 208 - 209.

W kształceniu muzycznym ważną rolę odgrywają dyscypliny naukowe, które tylko w jednym lub kilku obszarach łączą się z nauczaniem i uczeniem się muzyki, ale dzięki którym proces ten staje się bogatszy i ciekawszy. Warto w tym miejscu wymienić chociażby takie dyscypliny jak fizykę (akustyka), biologię (fizjologia słuchu), informatykę (programy muzyczne) czy elektronikę (instrumenty elektroniczne), których punkty styeczne z muzyką stanowią pole do poszukiwań nowych rozwiązań dydaktycznych i naukowych.

Holistyczne myślenie o pedagogice muzyki pozwoli na wykształcenie „człowieka kulturalnego”, wrażliwego i otwartego, który świadomie będzie uczestniczył w życiu muzycznym, gdyż, jak podkreśla Katarzyna Sadowska „do pełnego rozwoju osobowości człowieka konieczny jest jego udział w kulturze sensu stricto, stąd - szczególnie dziś - rodzi się nagląca społeczna potrzeba upowszechniania kultury, w tym także kultury muzycznej”⁴⁵⁰. Postrzeganie pedagogiki muzyki w powiązaniu z innymi dyscyplinami naukowymi tworzy przestrzeń dla szerokiego rozumienia zagadnień związanych z muzyką oraz powszechnym i zawodowym kształceniem muzycznym.

4.2. Rozwój szkolnictwa muzycznego w Polsce - rys historyczny

W celu przedstawienia rozwoju szkolnictwa muzycznego w Polsce należałoby przyjrzeć się historii instytucji edukacyjnych w kontekście ich działalności muzycznej. Historia szkolnictwa w Polsce związana jest z przyjęciem chrześcijaństwa w 966 roku, a tym samym pojawienia się szkół zakonnych, katedralnych, kolegiackich i parafialnych. Program nauczania obejmował siedem sztuk wyzwolonych: w pierwszym etapie, trivium, czyli gramatykę, dialektykę i retorykę, natomiast w drugim, quadrivium, gdzie obok arytmetyki, geometrii i astronomii miejsce w kształceniu zajmowała muzyka i śpiew⁴⁵¹.

Wiek XII przyniósł zainteresowanie nauką młodzieży nie tylko duchownej, ale także świeckiej, co zaowocowało pojawieniem się szkoły nowego typu - uniwersytetu. W Polsce powstał w 1364 roku uniwersytet w Krakowie, ufundowany przez Kazimierza Wielkiego. Jako szkoła państwowa składał się z trzech wydziałów: prawa, medycyny oraz wydziału

⁴⁵⁰ K. Sadowska, *Kultura muzyczna przyszłych nauczycieli małego dziecka*, „Wychowanie Muzyczne”, 2011, nr 5, s. 16.

⁴⁵¹ Zob. *Powstanie i rozwój systemu szkolnego*, <http://www.znpchorzow.pl/publikacje/opracowania/047.pdf>, (dostęp: 02.09.2017).

siedmiu sztuk wyzwolonych, co stanowiło o obecności muzyki w programie kształcenia na poziomie szkoły wyższej⁴⁵².

Od drugiej połowy XVI wieku rozwiło się w Polsce, podobnie jak w wielu innych krajach katolickich, szkolnictwo zakonne. Powstawały głównie kolegia jezuickie, szkoły typu humanistycznego, w których nauczanie odbywało się w języku łacińskim. W wielu z nich prowadzono tańce⁴⁵³, natomiast, jak pisze Robert Kaczorowski, „o nauczaniu śpiewu w szkole dowiadujemy się z obowiązków prefecta scholae z lat 1560 - 1561, które spisane są w pierwszym ogólnym projekcie ordo studiorum. Praefectus scholae troszczył się o śpiew i chór i dlatego nie udzielał codziennych lekcji śpiewu. Poza tym jego obowiązkiem była troska o to, aby ćwiczone tylko śpiewy religijne”⁴⁵⁴. Od 1599 roku zaniechano śpiewu jako zbyt męczącego i nie przynoszącego dużych korzyści. Inaczej jednak sytuacja wyglądała w konwiktach i seminariach, które jako „szkoły muzyczne” zakonu, utrzymywane z darowizn, przyjmowały uzdolnionych chłopców z niezamożnych rodzin⁴⁵⁵.

Na szczególną uwagę zasługują także muzyczne bursy, działające w Polsce przy kolegiach jezuickich od XVI do XVIII wieku. Kształcono w nich młodzież ubogą, stąd ich nazwa - bursy ubogich. Pobyt w bursie trwał sześć lat - trzy pierwsze lata obejmowały czas nauki, natomiast trzy kolejne grę w orkiestrze, doksztalcanie i pomoc w nauce uczniom z niższych klas. Obowiązkiem chłopców było także uczestnictwo w chórze oraz orkiestrze podczas uroczystości szkolnych i nabożeństw⁴⁵⁶. Mimo nauki śpiewu i zasad muzyki w szkołach jezuickich, bursy muzyczne, będące prekursorami konserwatoriów muzycznych, stały na dużo wyższym poziomie w zakresie nauczania muzyki⁴⁵⁷.

Edukacja muzyczna była do początku XVIII wieku w Polsce powszechnym zwyczajem. Jak zauważa Robert Kaczorowski zwyczaj ten „przejawiał się m.in. w istnieniu ośrodków kształcących muzyków oraz kapel, czyli zespołów wokalnie - instrumentalnych, funkcjonujących zarówno na dworach królewskich, magnatów świeckich oraz przy kościołach katedralnych, kolegiackich i parafialnych”⁴⁵⁸. Autor do najbardziej liczących się kapel zalicza między

⁴⁵² Tamże.

⁴⁵³ Zob. S. Litak, *Historia wychowania*, Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła FilozoficznoPedagogiczna „Ignatianum”, Kraków 2010.

⁴⁵⁴ R. Kaczorowski, *Edukacja muzyczna w szkołach jezuickich na Warmii*, „Studia Elbląskie”, 2003, nr 5, s.109.

⁴⁵⁵ Tamże, s. 109- 110.

⁴⁵⁶ Tamże, s. 114.

⁴⁵⁷ Tamże, za: J. Prosnak, *Z dziejów nauczania muzyki i śpiewu w ośrodkach klasztornych i diecezjalnych*, w: *Stan badań nad muzyką religijną w kulturze polskiej*, red. J. Pikulik, Warszawa 1973, s. 140 - 145.

⁴⁵⁸ Tamże, s. 105, za: Por. H. Feicht. *Nowe spojrzenie na muzykę polską XVIII wieku*, w: „*Z dziejów muzyki polskiej*”, nr 7, Bydgoszcz 1964, s. 7-23.

innymi Kapelę Królewską dworu w Warszawie, kapelę magnacką Michała Kazimierza Ogińskiego oraz Kapelę Zakonu Jezuitów w Krakowie⁴⁵⁹.

Komisja Edukacji Narodowej, pierwsza w Polsce władza o charakterze ministerstwa oświaty, widziała potrzebę zawodowego kształcenia muzycznego w kontekście wykształcenia kadry nauczycieli muzyki. Jak pisze Elżbieta Szubertowska, „działacze Komisji Edukacji Narodowej powołali do życia specjalne uczelnie, seminaria nauczycielskie: pod Wilnem, w Łowiczu i Kielcach. Program trzyletniej nauki w tych szkołach umożliwiał uczniom zdobywanie różnych praktycznych umiejętności (np. wzorowego czytania i pisanie, rachunków, wiadomości z zakresu ogrodnictwa itp.), a także obejmował naukę śpiewu kościelnego, grę na organach i klawikordzie. Seminaria kształciły nauczycieli w dwóch zawodowych funkcjach: pedagoga i muzyka organisty”⁴⁶⁰.

Rozwój państwowego profesjonalnego szkolnictwa muzycznego w Polsce sięga pierwszych lat dziewiętnastego wieku, trzeba jednak zaznaczyć, że dzieje podstawowych, średnich oraz wyższych szkół muzycznych, znanych w dzisiejszej postaci, kształtują się indywidualnie dla każdej placówki. Początki związane są z Warszawskim Towarzystwem Przyjaciół Nauk, z którego inicjatywy powstał projekt zakładający trzystopniowe zawodowe szkolnictwo muzyczne⁴⁶¹. „Oficjalnie przyjętą datą powstania jednej z pierwszych w nowożytnej Europie uczelni muzycznej jest moment założenia Szkoły Dramatycznej w Warszawie, zainicjowanej przy Teatrze Narodowym przez Wojciecha Bogusławskiego w dobie Księstwa Warszawskiego (...) Tak więc to z teatralnych kręgów wyszła propozycja zawodowego kształcenia artystów, w tym śpiewaków.”⁴⁶². W tym czasie działała już w Warszawie inna szkoła typu muzycznego, jak pisze Anna Pękała, była to Szkoła Organistów, finansowana przez magistrat miasta⁴⁶³. W kolejnych latach powstały kolejne, na przykład Szkoła Muzyki i Sztuki Dramatycznej oraz Szkoła Publiczna Muzyki Elementarnej, powstała za sprawą Józefa Elsnera⁴⁶⁴. W 1821 roku rozpoczął działalność Instytut Muzyki i Deklamacji, uczelnia mu-

⁴⁵⁹ Tamże, s.105.

⁴⁶⁰ E. Szubertowska, *Wczoraj i dziś edukacji muzycznej w kontekście jej funkcji wychowawczych*, Repozytorium Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/141>, (dostęp :04.09.2017), s. 118.

⁴⁶¹ Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, <http://www.chopin.edu.pl/pl/uniwersytet/dzieje-uczelni>, (dostęp: 06.09.2017).

⁴⁶² Tamże.

⁴⁶³ A. Pękała, *Dzieje wychowania muzycznego w Polsce w pierwszej połowie XIX wieku*, „Prace Naukowe. Pedagogika”, 1994, nr 5, s. 258.

⁴⁶⁴ M. Demska - Trębacz, *Kartki z dziejów uczelni*, www.chopin.edu.pl/pl/wp-content/uploads/2016/09/kartki-z-dziejow-uczelni_KK2016-2017.pdf, (dostęp: 06.09.2017).

zyczna, która została włączona jako część Wydziału Nauk i Sztuk Pięknych Królewskiego Uniwersytetu Warszawskiego⁴⁶⁵. Było to miejsce, w którym kształcono profesjonalnych muzyków na wyższym poziomie edukacyjnym, jak zaznacza Anna Pękała, „uczono tam gry na: fortepianie, organach, skrzypcach, wiolonczeli i kontrabasie, a także na instrumentach dętych blaszanych i drewnianych. W programie była teoria kompozycji, kształcono w śpiewie solowym i chóralnym. Tak pomyślany program umożliwiał słuchaczom zdobycie rozległej wiedzy i umiejętności muzycznych”⁴⁶⁶. Autorka, opisując podział w 1826 roku szkoły na Konserwatorium oraz Szkołę Główną Muzyki, znaną z historii życia i twórczości Fryderyka Chopina, podkreśla wpływ nauki w niej na ukształtowanie osobowości artysty. Na uwagę, według Anny Pękiel, zasługuje fakt, że nauczycielem fortepianu Fryderyka Chopina był Józef Elsner, kompozytor, pedagog, kapelmistrz Opery Warszawskiej, aktywny działacz, inicjator powstania wspomnianego wyżej Instytutu Muzyki i Deklamacji⁴⁶⁷. Losy Szkoły Głównej Muzyki w kontekście jej formy związane były z wydarzeniami historycznymi: szkoła została zamknięta w 1831 roku, po dramatycznym zrywie roku 1830, a następnie Postanowieniem rządowym z roku 1859, o Instytucie Muzycznym Warszawskim, w 1861 roku rozpoczęła zajęcia (IMW)⁴⁶⁸.

Rozwój szkolnictwa muzycznego jest zauważalny także w innych miastach. W Krakowie Franciszek Mirecki (kompozytor, nauczyciel śpiewu, dyrygent) założył w 1838 roku prywatną szkołę śpiewu dramatycznego a trzy lata później zawodową uczelnię o nazwie Szkoła Muzyczna, która składała się ze szkoły śpiewu (kształcącej chłopców i dziewczęta w trzech oddziałach: śpiewu teatralnego, śpiewu kościelnego oraz śpiewu amatorskiego) oraz szkoły muzyki (studentami byli tylko chłopcy pobierający naukę w dwóch oddziałach: instrumentalnym i organowym). W Poznaniu w pierwszej połowie XIX wieku istniał Instytut gry na skrzypcach oraz Akademia śpiewu⁴⁶⁹. W 1888 roku powstała w Krakowie dzisiejsza Akademia Muzyczna, w której nauka początkowo obejmowała kierunek instrumentalny (fortepian, organy, skrzypce, wiolonczela, harfa, kontrabas, instrumenty dęte), wokalny

⁴⁶⁵ Tamże.

⁴⁶⁶ A. Pękała, *Dzieje wychowania muzycznego w Polsce w pierwszej połowie XIX wieku*, „Prace Naukowe. Pedagogika”, 1994, nr 5, s. 259.

⁴⁶⁷ Tamże.

⁴⁶⁸ Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, <http://www.chopin.edu.pl/pl/uniwersytet/dzieje-uczelni>, (dostęp: 06.09.2017).

⁴⁶⁹ Zob. A. Pękała, *Dzieje wychowania muzycznego w Polsce w pierwszej połowie XIX wieku*, „Prace Naukowe. Pedagogika”, 1994, nr 5

i teoretyczny⁴⁷⁰. Na początku XX wieku, w Łodzi, powołano Konserwatorium Muzyczne Heleny Kijeńskiej - Dobkiewiczowej, które skupiało wybitnych muzyków oraz pedagogów i zapoczątkowało historię Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów⁴⁷¹.

Odzyskanie niepodległości w 1918 roku wiązało się z potrzebą utworzenia Ministerstwa Sztuki i Kultury. W dekrete o utworzeniu tego Ministerstwa określony został zakres obowiązków Ministra Sztuki i Kultury, do których należało „zawiadywanie i opieka nad sztuką, literaturą piękną, zabytkami, muzeami sztuki, teatrami i wykształceniem estetycznym narodu”⁴⁷². Dekret ten jednak jednoznacznie nie wskazywał na podejmowanie działań związanych z utworzeniem zawodowego systemu szkolnictwa muzycznego. Mimo to powstały uczelnie muzyczne, takie jak Państwowa Akademia i Szkoła Muzyczna w Poznaniu, przekształcona w 1922 roku w Państwowe Konserwatorium Muzyczne⁴⁷³ oraz założone w 1929 roku przez Witolda Friemanna Państwowe Konserwatorium Muzyczne⁴⁷⁴. W odrodzonej Polsce Instytut Muzyczny Warszawski przekształcono w Państwowe Konserwatorium Warszawskie (PKW). Ważną datą w jego historii jest rok 1927, kiedy to dyrektorem został Karol Szymanowski. Dnia 7 czerwca 1930 roku Karol Szymanowski otrzymał nominację na funkcję rektora Wyższej Szkoły Muzycznej, najwyższego akademickiego stopnia PKW. Szymanowski wpisał się w historię uczelni przede wszystkim jako reformator. W tym kontekście Leon Markiewicz przytacza słowa kompozytora, których proroczą treść zrealizowano w latach osiemdziesiątych dwudziestego wieku: „(...) pojęcie „akademii” nie ogranicza się koniecznie i jedynie do Konserw. Warszaw., że ono, jako państwowe i stołeczne, z natury rzeczy pierwsze musi ulec temu podwyższeniu, ale to nie wyklucza w miarę rozwoju kultury muzycznej podniesienia do godności innych, nawet w zasadzie nie koniecznie państwowych konserwatoriów”⁴⁷⁵.

W dwudziestoleciu międzywojennym swoje początki ma wiele dzisiejszych szkół muzycznych I i II stopnia, czego przykładem jest powstała w 1925, z inicjatywy radomskiego

⁴⁷⁰ Akademia Muzyczna w Krakowie, <https://www.amuz.krakow.pl/historia/1888-1946/>, (dostęp: 07.09.2017).

⁴⁷¹ Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi, <http://www.amuz.lodz.pl/lifemotion/pl/akademia/o-nas/historia/>, (dostęp: 07.09.2017).

⁴⁷² Dekret o utworzeniu Ministerstwa Sztuki i Kultury, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19180190052/O/D19180052.pdf>, (dostęp: 07.09.2017).

⁴⁷³ Akademia Muzyczna im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu, <http://amuz.edu.pl/o-uczelni/historia-2/>, (dostęp: 07.09.2017).

⁴⁷⁴ Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, http://www.am.katowice.pl/?a=312_historia, (dostęp: 07.09.2017).

⁴⁷⁵ L. Markiewicz, *Karol Szymanowski a pedagogika muzyczna*, Seria II: Prace specjalne, nr 2, Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, Katowice 1984, s. 22-23, cyt. za: *Z listów K. Szymanowskiego do J. Smeterlina*, „Ruch Muzyczny” 1962, nr 18, s. 288.

Towarzystwa Muzycznego im. Fryderyka Chopina, szkoła muzyczna, której założenie stało się początkiem drogi do powstania dzisiejszego Zespołu Szkół Muzycznych im. Oskara Kolberga w Radomiu. Warto w tym miejscu wspomnieć, że tradycje szkolnictwa muzycznego o charakterze zinstytucjonalizowanym sięgają w Radomiu początku XX wieku, kiedy to powstały takie placówki, jak na przykład szkoła Marii Jabłońskiej (1903 rok), prywatna szkoła Michała Stefanowicza z 1913 r., czy szkoła muzyczna Macieja Glogiera⁴⁷⁶.

Okres II wojny światowej zahamował rozwój nowych uczelni i szkół muzycznych, jednak już w 1944 roku w wolnym Lublinie powstało Ministerstwo Kultury i Sztuki⁴⁷⁷, którego jednym z głównych zadań było, jak podkreśla Małgorzata Ostrowska, „powołanie bezpłatnych i państwowych szkół muzycznych. Powstawały one na terenach wyzwolonej Polski - najwcześniej w Lublinie, Rzeszowie, Białymstoku, później w Warszawie, Krakowie, Katowicach i Poznaniu”⁴⁷⁸. Autorka przedstawia historię reform szkolnictwa muzycznego po 1944 roku, którą można podzielić na następujące etapy:

1. Rok 1945 - nowa organizacja szkolnictwa wprowadzona przez Ministerstwo Kultury i Sztuki, oparta na założeniach opracowanych przez J. Mikettę (rozdzielenie kształcenia umuzykalniającego od zawodowego, podział zawodowego szkolnictwa muzycznego na stopień niższy, średni i wyższy). Znaczące w tym czasie były dla rozwoju szkolnictwa muzycznego stanowiska dr Stefanii Łobaczewskiej, Adama Riegera i Witolda Rudzińskiego. Dzięki reformie powstało 6 szkół wyższych oraz po 4 szkoły niższe i średnie zawodowe⁴⁷⁹. „Rozwijało się wyższe szkolnictwo, które otrzymało status szkół akademickich. W 1946 roku powstała wyższa szkoła operowa w Poznaniu. W 1947 roku zarządzeniem ministra została zniesiona nazwa konserwatorium dla wyższych szkół, a wprowadzone zostały nazwy opisowe: niższa, średnia i wyższa szkoła muzyczna”⁴⁸⁰.
2. Rok 1949 - całkowite upaństwowienie szkół muzycznych, Komisja programowo - ustrojowa przy Ministerstwie Kultury i Sztuki opracowała projekt organizacji szkolnictwa mu-

⁴⁷⁶ Zespół Szkół Muzycznych im. Oskara Kolberga w Radomiu, <http://www.muzycznaradom.pl/index6.html>, (dostęp: 07.09.2017).

⁴⁷⁷ Ustawa z dnia 31 grudnia 1944 roku o powołaniu Rządu Tymczasowego Rzeczypospolitej Polskiej, Dz.U. 1944 nr 19 poz. 99

⁴⁷⁸ M. Ostrowska, *Szkolnictwo muzyczne w pierwszych latach Polski Ludowej*, <http://ostrowska.edu.pl/2010/01/szkolnictwo-muzyczne-w-pierwszych-latach-polski-ludowej/>, (dostęp: 09.09.2017).

⁴⁷⁹ Zob. Jankowski W., *Polskie szkolnictwo muzyczne - geneza i ewaluacja systemu*, Warszawa 2012.

⁴⁸⁰ M. Ostrowska, *Szkolnictwo muzyczne w pierwszych latach Polski Ludowej*, <http://ostrowska.edu.pl/2010/01/szkolnictwo-muzyczne-w-pierwszych-latach-polski-ludowej/>, (dostęp: 09.09.2017).

zycznego, który przewidywał dwa typy szkół: przysposobienia zawodowego (łączył dawne szkoły niższe zawodowe i umuzykalniające) oraz zawodowy (obejmujący szkoły średnie i wyższe)⁴⁸¹.

3. Rok 1956 - I Ogólnopolska Konferencja Naukowa, zorganizowana z inicjatywy Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego (jak pisze Wojciech Jankowski, „COPSA – praforma CEA, czyli obecnie działającego Centrum Edukacji Artystycznej (...) - został powołany w 1954 roku jako jednostka statutowa Ministerstwa Kultury i Sztuki i pod taką nazwą oraz patronatem istniał do początku lat 90 (...) Powstał z wyraźnie określonymi zadaniami, i to w odniesieniu do szkolnictwa artystycznego wszystkich kierunków, typów i szczebli, od I stopnia (tylko muzycznych), przez średnie do wyższych. Zadania te to: prowadzenie i koordynacja badań pedagogicznych w zakresie metod nauczania, gromadzenie i upowszechnianie postępów i twórczych doświadczeń i myśli pedagogicznej, kierowanie systemem doskonalenia kadr”⁴⁸²). Na konferencji podjęto uchwałę dotyczącą podziału szkół muzycznych na I i II stopień. Prace przerwano przez wdrożenie tak zwanej małej reformy szkolnictwa muzycznego, dostosowującej strukturę do reformy szkolnictwa ogólnokształcącego⁴⁸³.
4. Rok 1967 - mała reforma szkolnictwa muzycznego, której efektem było, jak pisze Małgorzata Ostrowska, „przedłużenie nauki w szkołach podstawowych muzycznych do 8 lat, oraz skrócenie w liceach muzycznych do 4 lat. Dokonano również zmian w programie kształcenia nauczycieli uczących w szkołach średniego stopnia, wprowadzając w miejsce Wydziałów Nauczycielskiego i Rytmiki jednolity Wydział Wychowania Muzycznego. Zlikwidowano również sekcję teorii w szkołach średnich i nauczanie śpiewu w szkołach pierwszego stopnia”⁴⁸⁴.
5. Rok 1971 - Zarządzenie Ministra Kultury i Sztuki Nr 60 i 61 wprowadzające eksperymentalne założenia nowej reformy szkolnictwa artystycznego w dwudziestu szkołach w Polsce, wyrosłe na gruncie krytycznego podejścia środowiska muzyków, pedagogów i uczniów do rozwiązań z 1967 roku. Projekt zakładał między innymi system składający się ze szkół I i II stopnia, zwiększenie liczby ogólnokształcących szkół muzycznych,

⁴⁸¹ Tamże.

⁴⁸² W. Jankowski, *COPSA – w 60-lecie powołania*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2014, nr 2, s. 12.

⁴⁸³ M. Ostrowska, *Szkolnictwo muzyczne w pierwszych latach Polski Ludowej*, <http://ostrowska.edu.pl/2010/01/szkolnictwo-muzyczne-w-pierwszych-latach-polski-ludowej/>, (dostęp: 09.09.2017).

⁴⁸⁴ Tamże.

stworzenie nowych kierunków muzycznych i jasnych kryteriów przyjęć, uzależnienie długość kształcenia od specjalności⁴⁸⁵.

Raport z 1979 roku, opracowany przez profesora Wojciecha Jankowskiego, twórcę koncepcji eksperymentalnej reformy szkolnictwa muzycznego I i II st., wysoko ocenił efekty reformy. Wojciech Jankowski, już z perspektywy wielu lat, zwraca uwagę na jej rzetelne przygotowanie: „odwiedzałem wiele szkół, w tym wyższych, spotykałem się z nauczycielami i profesorami, brałem udział w kursach nauczycielskich, w pracy komisji programowych itp. Drugim źródłem była pedagogika - nauka, która gromadzi i analizuje wiele doświadczeń i wyników badań (...). Szczególnie pomocne były też znakomite prace prof. Konstantego Lecha w dziedzinie dydaktyki; dzięki badaniom nad łączeniem teorii z praktyką stworzył on m. in. teoretyczne podwaliny pod rozwiązywanie problemów szkolnictwa muzycznego”⁴⁸⁶. Elementy przedstawionej powyżej eksperymentalnej struktury szkolnictwa muzycznego widoczne są w dzisiejszych rozwiązaniach systemowych, czego przykład stanowi sześcioletnia szkoła I stopnia oraz nowe kierunki kształcenia muzycznego.

W ostatnich dziesięcioleciach szkoły muzyczne zmieniały swoją nazwę i strukturę w zależności od licznych reorganizacji systemu szkolnictwa ogólnego. Duże zmiany przyniosła reforma oświaty z 1999 roku, wprowadzająca trzystopniowy system szkolnictwa, co pociągnęło za sobą zmiany w systemie szkolnictwa muzycznego - między innymi zmiana cyklu kształcenia z ośmioletniego na sześcioletni w ogólnokształcących muzycznych szkołach podstawowych oraz z czteroletniego na sześcioletni w ogólnokształcących muzycznych szkołach średnich (obejmujący po reformie lata nauki w nowo powstałym gimnazjum i liceum).

Doświadczenia edukacyjne z przeszłości dostarczają wiedzy niezbędnej do rozwoju kształcenia dzisiaj, mają, jak podkreśla Theodore A. Tellstrom, nieoceniony wpływ na teraźniejszość pedagogiczną, ponieważ nie sposób tworzyć nowych teorii w zakresie edukacji bez doświadczenia z lat poprzednich⁴⁸⁷. Powyższa myśl dotyczy także systemu kształcenia, zwłaszcza w zakresie edukacji artystycznej.

⁴⁸⁵ Tamże.

⁴⁸⁶ K. Miklaszewski, *Nadzieja tkwi w gminach i samorządzie. O kształceniu muzycznym w Polsce mówi Wojciech Jankowski*, „Wychowanie Muzyczne”, 2013, nr 4, s. 21.

⁴⁸⁷ Por. T. A. Tellstrom, *Music in American Education. Past and Present*. Holt, Rinehart and Winston, New York 1970.

4.3. Struktura szkolnictwa muzycznego w Polsce

System kształcenia muzycznego w Polsce przebiega dwutorowo, tworząc dychotomiczną strukturę, składającą się z dwóch równoległych ścieżek edukacyjnych: powszechnego kształcenia muzycznego w szkołach ogólnokształcących oraz profesjonalnego kształcenia muzycznego w szkołach muzycznych pierwszego⁴⁸⁸ i drugiego stopnia oraz na poziomie szkół wyższych. Profesjonalne szkolnictwo muzyczne w Polsce tworzy odrębną strukturę w porównaniu ze szkołami ogólnokształcącymi. Aktualna konstrukcja kształcenia muzycznego jest trzystopniowa i obejmuje poziom szkoły muzycznej stopnia podstawowego, średniego oraz wyższego.

Nadzór pedagogiczny nad wszystkimi wyższymi szkołami artystycznymi sprawuje minister kultury i dziedzictwa narodowego⁴⁸⁹, natomiast nadzór „nad publicznymi i niepublicznymi szkołami i placówkami artystycznymi sprawuje Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego za pomocą specjalistycznej jednostki nadzoru - Centrum Edukacji Artystycznej”⁴⁹⁰. Typy publicznych i niepublicznych szkół muzycznych stopnia podstawowego oraz średniego zostały określone w drodze Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 26 maja 2017 r. w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych, na podstawie art. 18 ust. 4 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe⁴⁹¹. Podstawowy podział donosi się do rodzaju kształcenia: ogólnokształcące szkoły muzyczne, realizujące zarówno kształcenie artystyczne, jak i ogólne oraz szkoły muzyczne, realizujące tylko kształcenie artystyczne. W ramach powyższego podziału szkoły dzielą w zależności od stopnia kształcenia na poziom I oraz II. Poniższy schemat przedstawia całościowe ujęcie podziału szkół muzycznych na poziomie podstawowym i średnim.

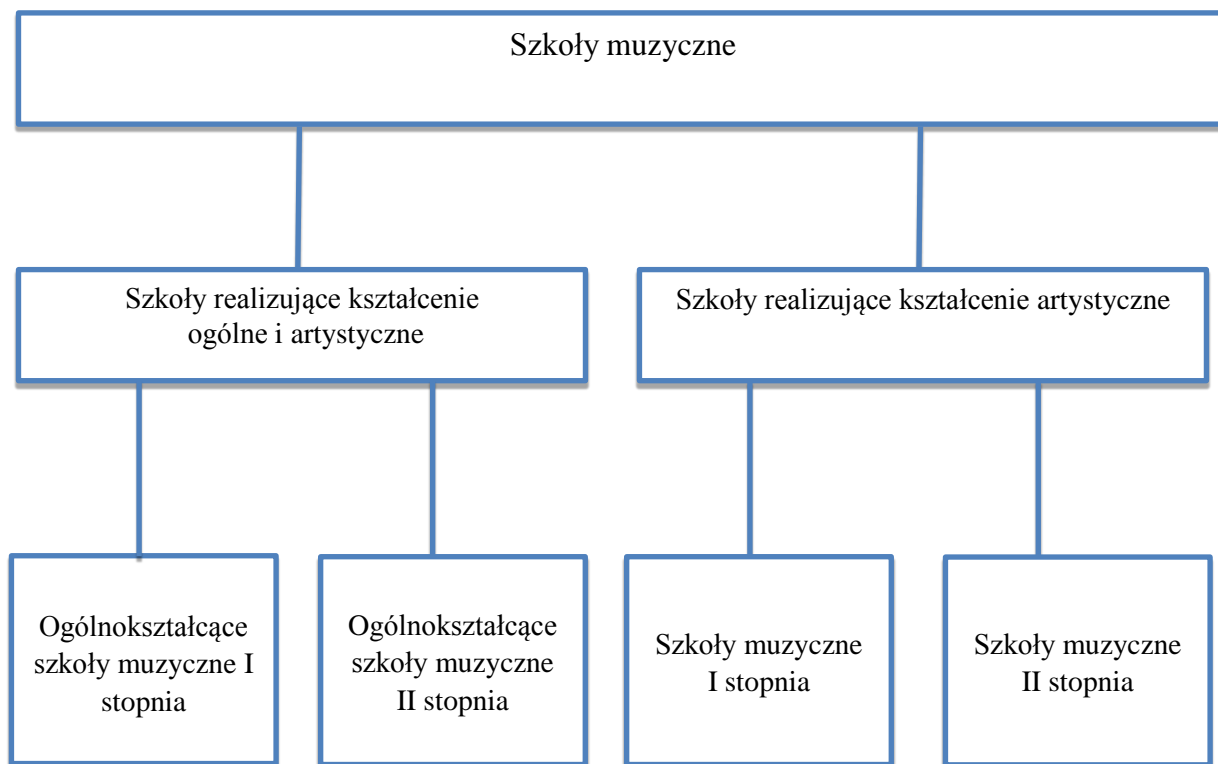
Schemat 2. Podział szkół muzycznych na poziomie podstawowym i średnim

⁴⁸⁸ Należy w tym miejscu zaznaczyć, że szkoły muzyczne I stopnia nie mają statusu szkół zawodowych, główny nacisk położony jest na tak zwane umuzykalnienie i przygotowanie do nauki w zawodowych szkołach muzycznych drugiego stopnia.

⁴⁸⁹ Zob. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*, Dz.U. 2016 poz. 1842, art. 33 ust. 1 pkt. 3.

⁴⁹⁰ Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, <http://www.mkidn.gov.pl/pages/strona-glowna/uczniowie-i-studenci/szkoly-artystyczne/nadzor---cea.php>, (dostęp: 10.09.2017).

⁴⁹¹ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 26 maja 2017 r. w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych, Dz. U. z 2017 r. poz. 1125, §1 pkt. 1, §2 pkt. 2, Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe*, Dz. U. z 2017 r. poz. 59 i 949, art. 18 ust. 4.



Źródło: Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 26 maja 2017 r. w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych, Dz. U. z 2017 r. poz. 1125, §1 pkt. 1, §2 pkt. 2, Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe*, Dz. U. z 2017 r. poz. 59 i 949, art. 18 ust. 4.

Ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia realizują sześcioletni cykl kształcenia, obejmujący zarówno kształcenie ogólne w zakresie szkoły podstawowej, jak i kształcenie artystyczne. Ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia to szkoły o sześcioletnim cyklu kształcenia, realizujące kształcenie ogólne w zakresie ponadpodstawowym oraz kształcenie artystyczne.

Szkoły muzyczne I stopnia realizują sześcioletni lub czteroletni cykl kształcenia co wiąże się z wiekiem ucznia, natomiast szkoły muzyczne II stopnia to szkoły o sześcioletnim lub czteroletnim cyklu kształcenia. Długość trwania uzależniona jest od specjalności kształcenia.

Kształcenie muzyczne na poziomie podstawowym przygotowuje do kolejnego etapu kształcenia, jakim jest kształcenie zawodowe i odgrywa dużą rolę w procesie umuzykalnienia. Uczniowie mają możliwość nauczania i uczenia się w zakresie gry na instrumencie (wybrane instrumenty z grupy instrumentów dętych drewnianych, dętych blaszanych, dętych klawiszowych, strunowych smyczkowych, strunowych szarpanych, strunowych klawiszowych, perkusyjnych). Typ zajęć (indywidualny) wynika ze specyfiki metodyki nauczania gry na instru-

mencie oraz nauki akompaniamentu. Uczeń uczestniczy także w zajęciach zespołowych oraz lekcjach teoretycznych. Kształcenie muzyczne na poziomie średnim zawodowym kończy się uzyskaniem dyplomu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie muzyka po zdaniu egzaminu dyplomowego. Uczeń ma możliwość kształcenia w następujących specjalnościach: instrumentalistyka, instrumentalistyka jazzowa i rozrywkowa, lutnictwo, rytmika, wokalistyka, wokalistyka jazzowa, wokalistyka estradowa⁴⁹².

Wyższe szkoły muzyczne w Polsce obejmują osiem uczelni, z czego siedem posiada w nazwie wyraz „akademia”, a jedna „uniwersytet”. Studenci mają możliwość kształcić się w Polsce na następujących wydziałach: 1. Kompozycji, Teorii Muzyki i Reżyserii Dźwięku; 2. Instrumentalnym; 3. Wokalno - Aktorskim; 4. Dyrygentury, Jazzu i Edukacji Muzycznej; 5. Dyrygentury, Kompozycji i Teorii Muzyki; 6. Dyrygentury Chóralnej, Muzyki Kościelnej, Edukacji Artystycznej, Rytmiki i Jazzu 7. Kompozycji, Interpretacji, Edukacji i Jazzu; 8. Wokalno - Instrumentalnym; 9. Twórczości, Interpretacji i Edukacji Muzycznej; 10. Kompozycji, Teorii Muzyki, Dyrygentury, Rytmiki i Edukacji Muzycznej; 11. Fortepianu, Organów, Klawesynu, Muzyki Dawnej i Jazzu; 12. Kompozycji, Dyrygentury, Teorii Muzyki i Rytmiki; 13. Instrumentów Smyczkowych, Harfy, Gitary i Lutnictwa; 14. Dyrygentury Chóralnej, Edukacji Muzycznej i Muzyki Kościelnej; 15. Fortepianu, Klawesynu i Organów; 16. Dyrygentury Chóralnej, Edukacji Muzycznej, Muzyki Kościelnej, Rytmiki i Tańca; 17. Reżyserii dźwięku; 18. Instrumentalno - Pedagogicznym; 19. Kompozycji, Dyrygentury, Teorii Muzyki i Muzykoterapii; 20. Edukacji Muzycznej, Chóralistyki i Muzyki Kościelnej; 21. Wokalnym.

Osoby zdające do szkoły muzycznej, niezależnie od poziomu, obierają pewną konkretną drogę edukacyjną, która może zakończyć się zdobyciem zawodu. Nauka w tego typu szkołach stwarza możliwość zdobycia specjalistycznej wiedzy muzycznej, kształcenie umiejętności muzycznych oraz wszechstronnego rozwoju. Sama szkoła muzyczna jest, jak zaznacza Alicja Kozłowska - Lewna, „kuźnią młodych talentów”, a uczęszczający do niej uczniowie „ze względu na szczególne predyspozycje, stają się elitarną grupą społeczną”⁴⁹³.

⁴⁹² Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, <http://www.mkidn.gov.pl/pages/strona-glowna/uczniowie-i-studenci/szkoly-artystyczne/system-ksztalcenia-artystycznego-stopnia-podstawowego-i-sredniego/ksztalcenie-muzyczne.php>, (dostęp: 10.09.2017).

⁴⁹³ E. Szatan, *Kształcenie ucznia zdolnego na przykładzie ogólnokształcącej szkoły muzycznej I i II stopnia w Gdańsku*, w: W. Limont, J. Cieślowski (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, T1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 300 - 301.

Ważnym zagadnieniem w przedstawieniu struktury szkolnictwa muzycznego w Polsce jest odniesienie do poziomu nauczania na etapie szkół I i II stopnia oraz szkół wyższych, co daje szerszą perspektywę spojrzenia na system profesjonalnego kształcenia muzycznego w obszarze zarówno ilościowym, jak i jakościowym. W tym kontekście Grzegorz Kurzyński, w ekspertyzie dotyczącej kształcenia w podstawowych, średnich i wyższych szkołach muzycznych, odnosi się do poziomu nauczania, odwołując się w wyższym szkolnictwie muzycznym do kryteriów utworzonych przez The European Association of Conservatoires, sieć uczelni muzycznych w Europie (AEC). AEC utworzyła muzyczną wersję deskryptorów dublińskich oraz „Efekty kształcenia AEC” dla wszystkich trzech stopni studiów muzycznych. Deskryptory dublińskie dotyczą takich obszarów aktywności jak: posiadana wiedza, umiejętności zastosowania tej wiedzy w praktyce, umiejętność formułowania sądów i opinii na bazie interpretacji odpowiednich danych, umiejętność komunikowania się, umiejętność samodzielnego uczenia się. Autor, dokonując analizy spójności kwalifikacji nabywanych przez polskich studentów z kwalifikacjami wymaganymi przez europejskie struktury ramowe, wysoko ocenia zakres wiedzy muzycznej i zastosowanie jej elementów w praktyce oraz umiejętność samodzielnego uczenia się. Pewne braki podkreśla w zakresie łączenia wiedzy i trafnej interpretacji pewnych zjawisk oraz w obszarze komunikacji i czytelnego przekazywania informacji a także prezentacji problemów. Interpretacja drugiego dokumentu („Efekty kształcenia AEC”), grupującego efekty kształcenia w trzech kategoriach (praktycznych, teoretycznych oraz ogólnych) doprowadza Kurzyńskiego do ogólnego wniosku. Według autora, mimo wykazania przez niego pewnych braków w realizacji efektów kształcenia, osiągnięcie wielu umiejętności przewyższa standardowy poziom europejski. Grzegorz Kurzyński odnosi się również do szkolnictwa podstawowego i średniego. Wymienia obserwacje, obejmujące problemy dotyczące współczesne szkoły muzyczne I i II stopnia, zebrane na podstawie opinii wizytatorów oraz dyrektorów szkół. Dotyczą one między innymi:

1. Zmiany rynku edukacyjnego, a co za tym idzie, zmiany „upodobań edukacyjnych” rodziców - odejście od czasochłonnej (w ich opinii) nauki w szkole muzycznej na rzecz nauki języków i zajęć sportowych.
2. Nowych problemów wychowawczych.
3. Obniżenia autorytetu nauczyciela.

4. Roszczeniowej postawy rodziców uczniów szkół muzycznych, generowanie atmosfery rywalizacji między uczniami.
5. Jakości kadry dydaktycznej - wypalenia zawodowego, rutyny⁴⁹⁴.

Ekspertyza Grzegorza Kurzyńskiego pozwala na ocenę systemu szkolnictwa muzycznego w szerszym zakresie oraz tworzy przestrzeń dla dalszych badań.

Rok szkolny 2017/2018 rozpoczął pewne zmiany w podstawowym szkolnictwie muzycznym, wynikające z wprowadzenia reformy systemu oświaty. Kształcenie w szkołach muzycznych I stopnia ma przebiegać w cyklu ośmioletnim, zarówno w placówkach realizujących przedmioty ogólnokształcące, jak i w szkołach o profilu tylko artystycznym. Struktura szkół muzycznych drugiego stopnia nie uległa zmianie. W ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia kształcenie ogólne „jest realizowane (...) w zakresie klas VII i VIII szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego oraz w klasie II przeprowadza się egzamin ósmoklasisty, umożliwiające uzyskanie dyplomu ukończenia szkoły potwierdzającego uzyskanie tytułu zawodowego muzyka po zdaniu egzaminu dyplomowego, a także uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego”⁴⁹⁵. Ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia pozostają zatem szkołami sześciioletnimi.

⁴⁹⁴ G. Kurzyński, *Ekspertyza dotycząca kształcenia w podstawowych, średnich i wyższych szkołach muzycznych w zakresie muzyki, ze szczególnym uwzględnieniem oceny jakości, i przedstawienie dobrych praktyk wraz z rekomendacjami dotyczącymi przyszłości szkolnictwa artystycznego*, http://www.kongreskultury.pl/library/File/RaportSzkolnictwo/Kurzynski_ekspertyza.pdf, (dostęp: 10.09.2017).

⁴⁹⁵ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 26 maja 2017 r. w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych, Dz. U. z 2017 r. poz. 1125, §1 pkt. 1.

4.4. Uzdolnienia muzyczne młodzieży szkolnej w odniesieniu do systemu kształcenia w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia

Uzdolnienia muzyczne młodzieży szkolnej można rozpatrywać w różnej perspektywie. Inne kryteria rozumienia przyjmuje się przy odniesieniu do młodzieży uczęszczającej do szkół średnich ogólnokształcących, realizujących powszechne nauczanie muzyki, inne przy analizie uzdolnień młodzieży uczącej się w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia, kształcących się zarówno w obszarze zawodowym muzycznym, jak i ogólnym. Jak podkreśla Maria Manturzevska poziom zdolności w szkole ogólnokształcącej rozkłada się u dzieci podobnie jak w całym społeczeństwie: tylko niewielki procent nie posiada zupełnie zdolności muzycznych, także niewielki jest wybitnie uzdolniony, zatem większość jest uzdolniona muzycznie w stopniu średnim. W przypadku ucznia szkoły muzycznej uzdolnienie, jak pisze dalej Maria Manturzevska, „będziemy rozpatrywać od pewnego poziomu, powiedzmy wyżej niż przeciętnego. I rzeczywiście, jak wykazały badania (...), uczniowie szkół muzycznych w Polsce stanowią - gdy wziąć pod uwagę ich wyniki w testach zdolności muzycznych - grupę wyraźnie wyselekcjonowaną”⁴⁹⁶.

Odnosząc się do systemu kształcenia w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia, należałoby odnieść się do rozumienia samego pojęcia systemu kształcenia zaproponowanego przez Czesława Kupisiewicza. Według autora „proces ten obejmuje wiele podporządkowanych wspólnemu celowi par aktów nauczania, rzadziej uczenia (czynności nauczyciela) oraz uczenia się (czynności uczniów)”⁴⁹⁷. W tym znaczeniu wszystkie elementy systemu rozpatrywane będą w odniesieniu do ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia, realizujących sześcioletni cykl kształcenia na poziomie szkoły średniej (klasy pierwsze i drugie realizować będą treści ogólne z podstawy programowej przeznaczone dla klas siódmych i ósmych). Zadaniem szkolnictwa muzycznego, zwłaszcza na poziomie średnim, jest rozpoznawanie i kształcenie młodzieży, której poziom uzdolnień muzycznych pozwala na zdobycie w efekcie tytułu zawodowego muzyka.

⁴⁹⁶ M. Manturzevska, H. Kotarska, L. Miklaszewski, K. Miklaszewski., *Zdolności, uzdolnienia i talent muzyczny*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 76.

⁴⁹⁷ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 85.

Obraz uzdolnień zawodowego muzyka odnosi się głównie do młodzieży szkolnej szkół muzycznych II stopnia, otrzymujących po ich ukończeniu tytuł zawodowego muzyka, w szczególności do szkół realizujących kształcenie w ujęciu całościowym - artystyczne oraz ogólne. Ważne w obszarze tego zagadnienia wydają się badania, przeprowadzone pod kierunkiem Marii Manturzewskiej, nad wyznacznikami powodzenia w nauce i działaniach zawodowych na studiach muzycznych. Jak opisuje Halina Kotarska, badaniami zostali objęci absolwenci szkół muzycznych pierwszego i drugiego stopnia oraz studenci III i IV roku uczelni muzycznej (instrumentaliści). Zbadano cztery grupy czynników:

1. Zdolności specyficznie muzyczne.
2. Inteligencję ogólną.
3. Zainteresowania i cechy osobowości.
4. Czynniki biograficzno - środowiskowe.

Bardzo wysoki poziom prezentowali uczniowie w zakresie zdolności percepcyjnych (słuch wysokościowy, analityczny, pamięć muzyczna) oraz inteligencji ogólnej (uczniowie uzyskali lepsze wyniki niż młodzież szkół ogólnokształcących). W zakresie zainteresowań młodzież wykazała się bardzo dużym poziomem zainteresowań muzycznych. Badania wykazały, że jest to młodzież o nasileniu cech tzw. „osobowości artystycznej”, czyli zmiennej i kapryśnej, niedojrzałej emocjonalnie i egocentrycznej. W ostatnim punkcie stwierdzono ogólnie, że młodzież szkół muzycznych jest lepiej przystosowana do otoczenia niż młodzież szkół ogólnokształcących, bardziej skoncentrowana na indywidualnych celach⁴⁹⁸. Opierając się na wnioskach Haliny Kotarskiej, powodzenie w nauce muzyki gwarantują, zwłaszcza na poziomie szkoły muzycznej II stopnia, nie tylko zdolności specyficznie muzyczne, ale także cechy osobowości, motywacja i zainteresowania⁴⁹⁹, czyli szerokie ujęcie uzdolnień muzycznych. Warto w tym miejscu przyrzeć się ich poszczególnym składnikom z perspektywy kształcenia na poziomie ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia. Podstawowe zdolności specyficzne dzielą się, jak podkreśla Maria Manturzevska, na zdolności percepcyjne i wykonawcze. Do zdolności percepcyjnych autorka zalicza słuch, poczucie rytmu oraz pa-

⁴⁹⁸ Kotarska H., *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 265 - 274.

⁴⁹⁹ Tamże.

mięć muzyczną⁵⁰⁰. Słuch, w rozumieniu zdolności muzycznej, to umiejętność kategoryzowania wrażeń, „przypisywania im sensu, dostrzegania zależności między poszczególnymi kategoriami, analizowania jakości złożonych, wyczuwania przebiegów zgodnych z określoną kulturą (stylem)”⁵⁰¹. Maria Manturzevska zwraca uwagę także na tak zwany słuch wewnętrzny i określa go jako zdolność do „bezgłośnego słyszenia muzyki” oraz poczucie rytmu jako, oprócz odniesienia do tempa i synchronizacji ruchów, spostrzeganie pewnych schematów rytmicznych, dokonywanie ich podziału, odtwarzanie, nadawanie charakteru ekspresyjnego. Za bardzo ważną zdolność w grupie uzdolnień muzycznych autorka uważa pamięć muzyczną, niezbędną w procesach odbierania wrażeń muzycznych⁵⁰². Wymienione zdolności percepcyjne są konieczne do podjęcia i kontynuowania nauki w szkole muzycznej, zwłaszcza na poziomie zawodowym. Kształcenie słuchu stanowi jeden z podstawowych przedmiotów szkolnych, gdyż jak podkreśla Alicja Kozłowska - Lewna, „dobry słuch muzyczny jest podstawowym czynnikiem sprzyjającym edukacji muzycznej”⁵⁰³ i dodaje do tej zdolności, cytując Emile Jaques Dalcroze’a, „czułość słuchu, wrażliwość nerwową i poczucie rytmu (...)”⁵⁰⁴.

Na uwagę w kontekście uzdolnień w kształceniu muzycznym na poziomie średnim zasługuje zdolność słyszenia absolutnego, które Alicja Kozłowska - Lewna definiuje w węższym znaczeniu (tylko w odniesieniu do muzyków) jako „1. Zdolność do rozpoznawania chromy dźwięków muzycznych i zdolność do intonowania żądanych dźwięków (...), 2. zdolność do rozpoznawania akordów i tonacji (...)”⁵⁰⁵. Alicja Kozłowska - Lewna podkreśla związek między wynikami w nauce muzyki a słuchem absolutnym oraz przytacza przykłady absolwentów gdańskiej Akademii Muzycznej, którzy zdaniem profesora Eugeniusza Głowski (pedagoga nauczającego przedmiotu kształcenie słuchu) posiadają słuch absolutny: między innymi Waldemar Malicki, Krzysztof Węgrzyn, Konstanty Andrzej Kulka⁵⁰⁶.

Zdolności wykonawcze, należące do podstawowych zdolności specyficznych, wiążą się z motoryką (czyli sprawnością fizyczną w zakresie gry na instrumencie - w szczególności

⁵⁰⁰ Manturzevska M., Kotarska H., Miklaszewski L., Miklaszewski K., *Zdolności, uzdolnienia i talent muzyczny*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 74.

⁵⁰¹ Tamże.

⁵⁰² Tamże, s. 74-75.

⁵⁰³ A. Kozłowska - Lewna, *Innowacyjna strategia kształcenia słuchu muzycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. S. Moniuszki w Gdańsku 2006, s.57.

⁵⁰⁴ A. Kozłowska - Lewna, *Innowacyjna strategia kształcenia słuchu muzycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. S. Moniuszki w Gdańsku 2006, s.57, za: E. Jaques - Dalcroze, *Pisma wybrane*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 160.

⁵⁰⁵ Tamże, s. 137.

⁵⁰⁶ Tamże, s. 151.

sprawności manualne), operowaniem głosem lub z ćwiczeniami ruchowych oraz, jak zaznacza Maria Manturzevska, z powiązaniem motoryki z wyobraźnią słuchową, co powoduje wrażenie pełnego opanowania instrumentalnego lub wokalnego utworu⁵⁰⁷. Biorąc pod uwagę poziom części umiejętności muzycznych (dotyczących zdolności percepcyjnych i wykonawczych) oraz wiedzę muzyczną przeprowadza się egzaminy wstępne do średnich szkół muzycznych, wyłania się kandydata, jak pisze Ewa Szatan, który będzie kontynuował naukę gry na instrumencie na wyższym poziomie⁵⁰⁸.

Kolejnym elementem uzdolnień muzycznych są cechy osobowości, które jak pisze Julia Kaleńska, opierając się na zdaniu zespołu Marii Manturzewskiej, „nie odgrywają decydującej roli na poziomie szkół muzycznych I stopnia (...). Ich wpływ przejawia się dopiero na poziomie szkół średnich i wyższych”⁵⁰⁹. Odwołując się do powyższych predyspozycji, Magdalena Jasińska - Żaba zauważa, że „o jakości ćwiczenia na instrumencie decydują ogólne cechy psychiczne pianisty. Będzie to wytrwałość, systematyczność, stała gotowość do poszukiwania środków wyrazu, umiejętność plastycznego myślenia, zdolność do przełamywania konserwatywnych zasad i stereotypów myślowych”⁵¹⁰. Autorka wymienia także inne cechy, takie jak samodzielność, krytycyzm, organizacja wewnętrzna, zaufanie do własnych sił⁵¹¹. Osobowość, traktowana jako zespół cech i postrzegana, jak pisze Anna Antonina Nogaj, jako ich struktura, która ukazuje indywidualne różnice między ludźmi, jest ważnym elementem w układzie uzdolnień młodzieży kształcącej się w średnich szkołach muzycznych, zwłaszcza w obszarze nastawienia emocjonalnego oraz konsekwencji i systematyczności w działaniu. Problematyka ta była często podejmowana w opracowaniach dotyczących psychologii muzyki, jak przypomina Anna Antonina Nogaj, „na doniosłą rolę cech osobowości w profesjonalnej edukacji i zawodowej aktywności muzycznej wskazywali zarówno pionierzy psychologii muzyki, jak i wszyscy inni znaczący teoretycy i badacze tej dyscypliny, wśród których wymienić należy takie postaci jak: Carl Stumpf, Carl Seashore, Geza Revesz, Borys Tiepłow czy

⁵⁰⁷ M. Manturzevska, H. Kotarska, L. Miklaszewski, K. Miklaszewski, *Zdolności, uzdolnienia i talent muzyczny*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 75.

⁵⁰⁸ E. Szatan, *Kształcenie ucznia zdolnego na przykładzie ogólnokształcącej szkoły muzycznej I i II stopnia w Gdańsku*, w: W. Limont, J. Cieślakowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, T1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 300.

⁵⁰⁹ J. Kaleńska, *Efekt Pigmaliona w praktyce. Obraz ucznia zdolnego u nauczycieli szkół muzycznych a oczekiwania wobec jego funkcjonowania na scenie*, w: *Zdolności, talent, twórczość*. Tom II, W. Limont, J. Cieślakowska, J. Dreszer (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008, s. 14.

⁵¹⁰ M. Jasińska - Żaba, *Efektywność pracy pianisty w aspekcie psychologicznym*, w: M. Kubica- Skarbowska (red.), *Pedagogika fortepianowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1997, s. 36.

⁵¹¹ Tamże, s. 36 - 37.

Jan Wierszyłowski. Zgodnie podkreślali, iż pełny i swobodny rozwój uzdolnienia muzycznego może postępować tylko wówczas, kiedy właściwości osobowościowe jednostki - wynikające zarówno z indywidualnych cech, jak i funkcji poznawczych, pamięciowych oraz sfer emocjonalnej i motywacyjnej - koncentrują się na zjawiskach muzycznych oraz kiedy osoba odczuwa autentyczną przyjemność z zajmowania się sztuką muzyczną⁵¹². Ponadto autorka wskazuje właściwości indywidualne, wyróżniające artystów jak i adeptów sztuki muzycznej, szczególne zainteresowania w zakresie sztuki muzycznej, nieustanne dążenie do artystycznego spełnienia, dążenie do osiągnięć artystycznych, zdolność do pełnej koncentracji na wykonywanej pracy⁵¹³. Anna Antonina Nogaj przywołuje twierdzenia psychologów muzyki, z których wynika, że za powodzeniem u uczniów podlegających profesjonalnemu kształceniu muzycznemu oraz u koncertujących muzyków stoją czynniki determinujące osobowość artysty. „Wybitne osiągnięcia muzyczne zdobywają osoby, które są:

- intelektualnie i emocjonalnie zafascynowane dziedziną, którą uprawiają;
- zdolne do koncentracji wszystkich swoich sił psychicznych na wykonywanej pracy;
- wytrwale i nie zrażają się trudnościami oraz z uporem dążą do realizacji podjętych zadań;
- aktywne i chętne do podejmowania nowych wyzwań;
- pewne swojego zdania i posiadają wewnętrzny układ odniesienia⁵¹⁴.

Zarówno na zainteresowania, jak i na motywacje uczniów z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia, wpływ ma wiele czynników zewnętrznych. Zainteresowania i motywacje mogą zmieniać swoje natężenie w toku kształcenia pod wpływem środowiska, rozwoju fizycznego i psychicznego oraz sytuacji życiowej. Mają wpływ na rozwijanie uzdolnienia muzycznego, „są niewątpliwie uwarunkowane genetycznie”⁵¹⁵.

Założeniem systemu kształcenia w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia jest edukacja młodzieży muzycznie uzdolnionej, co przejawia się już na etapie początko-

⁵¹² A. A. Nogaj, *Rola cech osobowości w edukacji muzycznej z perspektywy psychologów*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2014, nr 2, s. 48, za: M. Manturzevska (1980), *Rola cech osobowości w działalności muzycznej*; w: W. Jankowski (red.), *Podstawy kształcenia muzycznego*. Tom II. „Materiały Pomocnicze dla Nauczycieli Szkół i Ognisk Artystycznych”. Warszawa: COPSA.

⁵¹³ A. A. Nogaj, *Rola cech osobowości w edukacji muzycznej z perspektywy psychologów*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2014, nr 2, s. 48, za: Manturzevska M. (1980), *Rola cech osobowości w działalności muzycznej*; w: W. Jankowski (red.), *Podstawy kształcenia muzycznego*. Tom II. „Materiały Pomocnicze dla Nauczycieli Szkół i Ognisk Artystycznych”. Warszawa: COPSA.

⁵¹⁴ Tamże, s. 52.

⁵¹⁵ M. Manturzevska, H. Kotarska, L. Miklaszewski, K. Miklaszewski, *Zdolności, uzdolnienia i talent muzyczny*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 75.

wym, którym jest egzamin wstępny badający podstawowe zdolności specyficzne kandydata. O dalszym powodzeniu w nauce i w konsekwencji o uzyskaniu tytułu zawodowego muzyka decydują również kolejne elementy uzdolnienia, takie jak cechy osobowości, motywacja, czy zainteresowania. Ważną rolę w procesie kształcenia odgrywają także czynniki zewnętrzne. Szczególna w tym zakresie jest rola nauczyciela, którego relacje z podopiecznym, w szkołach średnich muzycznych, często rozpatrywane są w kategoriach mistrz - uczeń.

4.5. Rola nauczyciela w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia

Odwołanie się do roli nauczyciela w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia wymaga przyjrzenia się samemu pojęciu „nauczyciel”. Encyklopedyczne ujęcie definicji „nauczyciel” wskazuje na osobę trudniącą się uczeniem kogoś⁵¹⁶, natomiast słownik synonimów przedstawia pojęcie w takich znaczeniach, jak na przykład arbiter, pedagog, wychowawca, instruktor, przewodnik⁵¹⁷. Nauczyciela, według Teresy Hejnickiej - Bezwińskiej, nazwywa się także pedagogiem, podobnie jak wychowawcę oraz teoretyka i badacza. „Poszukując zatem tego, co łączy te profesje pedagogiczne, można powiedzieć, że profesjonalizm pedagogów zakotwiczony jest w oswojeniu poznawczym pewnego zakresu wiedzy naukowej o edukacji (pedagogicznej) oraz przyswojeniu specjalistycznej, zawodowej wiedzy o wybranym fragmencie praktyki edukacyjnej”⁵¹⁸.

Odniesienie do omawianego określenia w sensie prawnym przedstawia ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku, w której rozumieniu nauczyciel oznacza „także wychowawcę i innego pracownika pedagogicznego szkoły, placówki i placówki doskonalenia nauczycieli;”⁵¹⁹. Odwołując się do aktów prawnych regulujących przepisy na temat pracy nauczyciela w szkołach muzycznych, należałoby odnieść się do Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych, placówek kształcenia artystycznego i placówek doskonalenia

⁵¹⁶ Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/nauczyciel.html>, (dostęp: 16. 09. 2017).

⁵¹⁷ W. Broniarek, *Gdy Ci słowa zabraknie. Słownik synonimów*, <https://www.synonimy.pl/synonim/nauczyciel/>, (dostęp: 16. 09. 2017).

⁵¹⁸ T. Hejnicka - Bezwińska, *Pedagogika. Podręcznik dla pierwszego stopnia kształcenia na poziomie wyższym*, Difin SA, Warszawa 2015, s. 261.

⁵¹⁹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe*, Dz. U. z 2017 r. poz. 59 i 949, art. 4, pkt. 18.

nauczycieli⁵²⁰. Jak wynika z rozporządzenia, osoba prowadząca przedmioty edukacyjne artystyczne w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia powinna w każdym przypadku posiadać przygotowanie pedagogiczne oraz: 1. „dyplom ukończenia studiów magisterskich w uczelni artystycznej na kierunku (specjalności) zgodnym (zgodnej) z nauczaniem przedmiotem lub z rodzajem prowadzonych zajęć”⁵²¹. 2. „dyplom ukończenia studiów magisterskich w uczelni artystycznej na kierunku (specjalności) innym (innej) niż określone w ust. 1 i która: 1) w ramach danego kierunku nabyła niezbędną wiedzę merytoryczną w zakresie nauczanego przedmiotu lub w zakresie rodzaju prowadzonych zajęć lub 2) ukończyła studia podyplomowe w uczelni artystycznej w zakresie nauczanego przedmiotu lub w zakresie rodzaju prowadzonych zajęć”⁵²². 3. „dyplom ukończenia studiów magisterskich w uczelni innej niż uczelnia artystyczna na kierunku muzykologia i która: 1) ukończyła studia podyplomowe w uczelni artystycznej w zakresie nauczanego przedmiotu lub w zakresie rodzaju prowadzonych zajęć lub 2) w ramach tego kierunku nabyła niezbędną wiedzę merytoryczną w zakresie nauczanego przedmiotu lub w zakresie rodzaju prowadzonych zajęć, z tym że osoba do prowadzenia zajęć z przedmiotów: podstawy kształcenia słuchu i kształcenie słuchu z audycjami muzycznymi legitymuje się ponadto dyplomem ukończenia szkoły muzycznej II stopnia, a w przypadku przedmiotów: kształcenie słuchu, zasady muzyki z elementami edycji nut, harmonia praktyczna i harmonia jazzowa – ponadto ukończyła studia podyplomowe w uczelni artystycznej”⁵²³. Biorąc pod uwagę powyższe wyjaśnienia wyłania się obraz nauczyciela przedmiotów artystycznych średniej ogólnokształcącej szkoły muzycznej, pedagoga i wychowawcy, kształtującego, wychowującego i rozwijającego uzdolnienia muzyczne swoich podopiecznych, wyjaśniającego zawartości teorii muzyki, przewodnika po świecie muzyki i nauki, instruktora gry, śpiewu, tańca, budowy instrumentu. Sam nauczyciel, w świetle przepisów prawa, musi być artystą i pedagogiem jednocześnie.

Warto w tym miejscu pokusić się o próbę klasyfikacji nauczycieli szkół muzycznych II stopnia. Opierając się na kryterium, jakim jest charakter zajęć edukacyjnych, można dokonać ogólnej typologii:

⁵²⁰ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie szczególnych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych, placówek kształcenia artystycznego i placówek doskonalenia nauczycieli, Dz. U. z 2014 r. poz. 784.

⁵²¹ Tamże, § 3.1.

⁵²² Tamże, § 3.2.

⁵²³ Tamże, § 3.3.

1. Nauczyciele obowiązkowych zajęć edukacyjnych wspólnych dla wszystkich specjalności (zajęcia zespołowe, na przykład formy muzyczne, harmonia, historia muzyki, zasady muzyki z elementami edycji nut).

2. Nauczyciele obowiązkowych zajęć edukacyjnych w ramach każdej specjalności (zajęcia zespołowe, na przykład chór, zespół kameralny, orkiestra, technika ruchu oraz zajęcia indywidualne, na przykład improwizacja organowa, fortepian).

3. Nauczyciele przedmiotu głównego (indywidualne zajęcia, na przykład skrzypce, obój oraz zajęcia zespołowe, na przykład rytmika).

Różne oddziaływania dydaktyczne w każdej z przedstawionych powyżej grup wymagają, jak zaznacza Joanna Jemielnik, innych cech. „Wynika to z faktu, że zapoznavanie z umiejętnościami praktycznymi, na przykład grą na instrumencie, metodami ćwiczenia, wymaga innej wiedzy i właściwości pedagogicznych niż kształcenie w zakresie wiedzy teoretycznej, chóru czy zespołu kameralnego”⁵²⁴.

Szczególne role przypada nauczycielowi przedmiotu głównego. Jego działanie w procesie kształcenia przyszłych muzyków jest wielowymiarowe, nie ogranicza się tylko do przekazywania niezbędnej wiedzy czy kształtowania umiejętności. Dochodzi do tego jeszcze aspekt pedagogiczny, psychologiczny i emocjonalny. Współczesny nauczyciel nie prowadzi już autorytarnej kontroli nad błędami swojego podopiecznego, jego rola nie ogranicza się do wskazywania tylko niedoskonałości w obszarze umiejętności technicznych. Pamiętając o relacji mistrz - uczeń, w której staje się on pewnym wzorem do naśladowania, nauczyciel powinien stwarzać sytuacje psychologiczno - pedagogiczne sprzyjające budowaniu zaufania i dające uczniowi przestrzeń do poszukiwań własnych rozwiązań w sferze doskonalenia umiejętności w zakresie gry lub śpiewu, dostosowanych do zasobu jego indywidualnych uzdolnień. W tym kontekście Magdalena Jasińska - Żaba zwraca uwagę na cechy osobowości nauczyciela, jego postawę wobec ucznia, która powinna wyrażać się w „gotowości do odkrywania wszelkich dyspozycji muzycznych i do stymulowania ich, a także w znajdowaniu środków korzystnego sposobu porozumiewania się z uczniem. Sprzyja to współuczestniczeniu na zasadzie partnerstwa w rozwiązywaniu problemów”⁵²⁵. Na rolę nauczyciela jako partnera w kształceniu muzycznym zwracał już uwagę Karol Szymanowski, kompozytor, pedagog

⁵²⁴ J. Jemielnik, *Obraz nauczyciela szkoły muzycznej w świadomości uczniów rezygnujących z nauki*, Konteksty Kształcenia Muzycznego, 2014, nr 1, s. 41.

⁵²⁵ M. Jasińska - Żaba, *Efektywność pracy pianisty w aspekcie psychologicznym*, w: M. Kubica- Skarbowska (red.), *Pedagogika fortepianowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1997, s. 42.

i reformator. Jak zaznacza Leon Markiewicz, uczeń dla Karola Szymanowskiego miał być „młodszym kolegą”, który sam rozwiązuje problemy twórcze. Tylko taka praca, w wyniku której nauczyciel zachęca do szukania nowych rozwiązań i aktywizuje, miała sens pedagogiczny⁵²⁶. Postawa otwartości oraz traktowanie ucznia w sposób podmiotowy buduje silną więź między nim a nauczycielem. Dobrze, jeżeli jej podbudowę stanowi także autorytet pedagoga, który własnym zachowaniem i osobowością daje przykład dla swoich podopiecznych. Dlatego rola nauczyciela w tym obszarze wydaje się bardzo ważna, szczególnie w perspektywie ukończenia kształcenia i obrania dalszej drogi w zawodzie muzyka.

W kontekście omawianego wątku ciekawe wydają się wyniki badań Julii Kaleńskiej⁵²⁷, w zakresie opinii nauczycieli dotyczących ucznia szkoły muzycznej, a w szczególności wyznaczników jego sukcesu jako zawodowego muzyka. Obraz ucznia zdolnego widziany oczami jego nauczyciela daje podstawę do konstruowania wniosków na temat roli, jaką pełni on w swoim mniemaniu w procesie profesjonalnego kształcenia muzycznego. Julia Kaleńska postawiła pytania w taki sposób, aby określić pojęcie „zdolny”, znaczenie zdolności pozamuzycznych i kryteria oceny wykonywanego na scenie utworu. Z wniosków odnoszących się do pierwszego z zagadnień można nakreślić definicję „zdolnego ucznia”, który posiada na pierwszym miejscu specyficzne umiejętności muzyczne oraz umiejętności zawodowe, czyli warsztat pracy. Odpowiedzi na pytanie o właściwości pozamuzyczne pokazały, że według nauczycieli o sukcesie w tym obszarze przesądza pracowitość, natomiast „wyznacznikiem idealnego wykonania przez ucznia utworu muzycznego na scenie” jest w przeważającej opinii jego dokładne wykonanie, zwłaszcza w aspekcie pamięciowo - technicznym⁵²⁸. Julia Kaleńska stwierdza, że „nauczyciele na ogół nie żywią większych nadziei odnośnie możliwości wykroczenia przez uczniów poza pamięciowo - techniczny poziom wykonania utworu (...). Warto zwrócić uwagę na fakt, że chodzi tu o uczniów szkoły II stopnia, wyselekcjonowanych pod względem zdolności i umiejętności muzycznych po siedmio - lub ośmioletnim okresie nauczenia w szkole podstawowej”⁵²⁹. Autorka dochodzi do następujących wniosków: uczeń zdolny w opinii nauczycieli jest pracowity i posiada specyficzne zdolności muzyczne, jego twórczość nie jest doceniana a rola w jego motywowaniu często niezauważana. Nie docenia

⁵²⁶ L. Markiewicz, *Karol Szymanowski a pedagogika muzyczna*, Seria II: Prace specjalne nr 2, Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, 1984, s. 45.

⁵²⁷ Por. J. Kaleńska, *Efekt Pigmaliona w praktyce. Obraz ucznia zdolnego u nauczycieli szkół muzycznych a oczekiwania wobec jego funkcjonowania na scenie*, w: *Zdolności, talent, twórczość*. Tom II, W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008.

⁵²⁸ Tamże.

⁵²⁹ Tamże, s. 23.

się psychicznego i scenicznego przygotowania do występu. Wyniki badań Julii Kaleńskiej wskazują na ciągłą potrzebę podkreślania roli nauczyciela w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia w aspekcie psychologiczno - pedagogicznym, zwracania uwagi na jego wpływ nie tylko na poziom wiedzy i umiejętności ucznia oraz techniczne wykształcenie zawodowego muzyka, ale także na oddziaływanie nauczyciela na rozwój całościowy jego podopiecznego, czyli jak podkreśla Małgorzata Chmurzyńska, na motywację, poczucie własnej wartości, postawę wobec muzyki, preferencje, i samoocenę⁵³⁰. Autorka przypomina, że podczas pełnego cyklu kształcenia muzycznego, trwającego 17 lat (6 lat w szkole I stopnia, 6 lat w szkole II stopnia i uzyskanie tytułu zawodowego muzyka oraz 5 lat studiów w uczelni muzycznej⁵³¹), „najważniejszą osobą, która towarzyszy im przez te wszystkie lata, jest nauczyciel instrumentu (przedmiotu) głównego”⁵³². Wspomnienie mistrza jest żywe w ciągu całego życia zawodowego muzyka i rzutuje na dalszą jego karierę nie tylko w sferze artystycznej, ale także przy wyborze drogi pedagogicznej.

Rozważania nad rolą nauczyciela średniej szkoły muzycznej dopełnia namysł nad praktyką zawodową pedagoga. Nauczyciel - praktyk, nauczyciel - artysta stanowi dla ucznia kształconego w systemie zawodowym autorytet w zakresie przekazywanej wiedzy oraz umiejętności. Artystyczna działalność nauczyciela przedmiotu głównego, teoretycznego, praktycznego indywidualnego lub zbiorowego stanowi niezbędną perspektywę do pracy pedagogicznej. Doświadczenie grania na scenie, przeżywanie własnych występów poszerza przekaz edukacyjny o kontekst świadomego podejścia do wykładanych treści, także w przypadku przedmiotu teoretycznego. W tym duchu Ewa Bogdanowicz przywołuje sylwetkę nauczyciela realizującego metodę Emila Jaques - Dalcroze’a⁵³³, nauczyciela, od którego wymaga się „ciągłego tworzenia, samodzielności, kreatywności oraz zarówno uczenia się, jak i nauczania innych

⁵³⁰ M. Chmurzyńska, *Style nauczania i kompetencje psychopedagogiczne nauczycieli instrumentu ze szkół muzycznych I stopnia*, w: *Psychologia muzyki*, R. Lewandowski, J. Kaleńska- Rodzaj (red.), Harmonia Universalis, Gdańsk 2014, s. 94.

⁵³¹ Zob. Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, Dz. U. poz. 59 i 949.

⁵³² M. Chmurzyńska, *Style nauczania i kompetencje psychopedagogiczne nauczycieli instrumentu ze szkół muzycznych I stopnia*, w: *Psychologia muzyki*, R. Lewandowski, J. Kaleńska- Rodzaj (red.), Harmonia Universalis, Gdańsk 2014, s. 93-94.

⁵³³ Emil Jaques - Dalcroze, twórca metody rytmiki, której elementy odnaleźć można zarówno w ramach kształcenia ogólnego, jak i w szkolnictwie artystycznym oraz w placówkach terapeutycznych. Por. E. Bogdanowicz, *Rytmika emila Jaques – Dalcroze’a w edukacji i terapii dzieci z symptomami nadpobudliwości psychoruchowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.

przez własne doświadczenie, bo tylko wtedy pedagog może przyczynić się do wychowania samodzielnego, wrażliwego i twórczego ucznia”⁵³⁴.

Nauczyciel kształcący zawodowego muzyka, sam będąc jednocześnie artystą i pedagogiem, nie tylko przysposabia go do zawodu, ale jest także przewodnikiem po świecie sztuki, emocji i postaw. Można zatem zaryzykować twierdzenie, że zawód nauczyciela w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia wiąże się z powołaniem, a co za tym idzie, z wielką odpowiedzialnością za przyszłe pokolenia zawodowych muzyków.

⁵³⁴ E. Bogdanowicz, *Rytmika emila Jaques – Dalcroze’a w edukacji i terapii dzieci z symptomami nadpobudliwości psychoruchowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015, s. 15.

Rozdział 5

Psychospołeczna charakterystyka okresu adolescencji

5.1. Wybrane teorie rozwojowe okresu dorastania

Poznanie człowieka w każdej fazie jego życia wymaga wiedzy związanej z rozwojem, zarówno w obszarze psychologii, pedagogiki, socjologii, jak i w odniesieniu do nauk medycznych. H. Rudolph Schaffer zastanawiając się, dlaczego ludzie interesują się rozwojem dziecka, wykazał dwie przyczyny: zainteresowanie dzieckiem oraz samym pojęciem⁵³⁵. Opierając się na powyższym stwierdzeniu można uznać, że nauki związane z rozwojem koncentrują swoje zainteresowania zarówno na konkretnym etapie życia człowieka, jak i na opisywaniu procesu zmian rozwojowych. Wyjaśnienie definicyjne pojęcia rozwoju, jak pisze Anna I. Brzezińska⁵³⁶, utożsamiane ze słowem progres i postęp, skupia się wokół przechodzenia „do stanów lub form bardziej złożonych lub pod pewnym względem doskonalszych”⁵³⁷. Anna I. Brzezińska zwraca również uwagę na zamienne używanie słów „zmiana” i „rozwój”. Autorka przekonuje, iż „analiza zachowania ludzi w rozwojowych sytuacjach skłania do stwierdzenia, że pojedyncza obserwowana zmiana, to jest różnica między jednym a drugim zachowaniem w podobnej sytuacji, nie świadczy jeszcze o tym, iż człowiek się rozwinął i dlatego zachowuje się inaczej (...) takie nagle inne pojedyncze zachowania mogą świadczyć o dokonywaniu się radykalnych przekształceń systemu psychicznego odpowiedzialnego za regulację zachowania. Można by je nazwać swoistymi prekursorami zmian, jakie nastąpią za jakiś czas”⁵³⁸. Definiując rozwój, Anna I. Brzezińska dowołuje się do „podstawowego prawa rozwoju”, które określa, jako „przechodzenie od stanów jednorodności do różnorodności oraz od nieokreśloności i chaosu do uporządkowania i interakcji”⁵³⁹.

Odwołując się do problematyki rozwoju człowieka, należałoby wymienić elementy, które rozstrzygają o procesie rozwojowym i są przedstawiane w różnych teoriach, jako mniej lub bardziej decydujące. Podstawowe czynniki rozwoju człowieka to, według Daniela Bece-

⁵³⁵ H. Rudolph Schaffer, *Rozwój społeczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 2.

⁵³⁶ Por. A. I. Brzezińska Anna, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne Sp. z o. o, Sopot 2015.

⁵³⁷ Słownik Języka Polskiego, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/rozw%C3%B3j.html>, (dostęp: 28.10.2017).

⁵³⁸ A. I. Brzezińska Anna, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne Sp. z o. o, Sopot 2015, s. 38 - 39.

⁵³⁹ Tamże, s.43.

lewskiej, geny, środowisko, aktywność i wychowanie⁵⁴⁰. H. Rudolph Schaffer wyjaśnia dwie przyczyny rozwoju dziecka: wyposażenie biologiczne i wpływy środowiska⁵⁴¹. Teorie rozwojowe człowieka zakładają powiązania między dwoma czynnikami. W tym kontekście Anna I. Brzezińska, odwołując się do wpływu środowiska i genotypu, przytacza trzy grupy teorii:

1. Teorie słabo interakcyjne - zakładają decydujący wpływ tylko jednego czynnika, przeważnie biologicznego i traktują wpływ środowiska jako tło dla tego pierwszego.
2. Teorie umiarkowanie interakcyjne - uznające jednakową ważność każdego z czynników, ale bez żadnego ich wpływu na siebie.
3. Teorie silnie interakcyjne - przyjmujące oba czynniki jako niezwykle decydujące, z silnym uzależnieniem jednego od drugiego, nawet w odniesieniu do powodowania zmian jakościowych⁵⁴².

Proces rozwojowy jest przejściem, dążeniem do porządku i współdziałania genów oraz środowiska. Człowiek podlega zmianom, jak potwierdza Andrzej Janczewski, staje się inny na każdym etapie rozwoju, dlatego „jeżeli chcemy uczestniczyć w procesie tworzenia, wspomagać rozwój, to musimy poznać specyfikę jego poszczególnych okresów”⁵⁴³.

Rozwój człowieka następuje przez całe jego życie, jak zauważa Daniela Bacelewska, longitudinalny rozwój może dzielić się w ujęciu transversalnym na okresy rozwojowe. Autorka przytacza tak zwane „terminy nadrzędne”, którymi posługują się psycholodzy określając ten typ rozwoju:

1. Epoka - zakładająca trzy przedziały życiowe: dzieciństwo, dorosłość i starość.
2. Okres - z wyodrębnionymi etapami (z uwzględnieniem zmian jakościowych).
3. Stadium - mieszczący się w danym okresie przedział rozwojowy.
4. Faza - zakładająca drobniejsze zmiany rozwojowe w ramach okresu lub stadium.
5. Era - „wg. Levinsona jest to 25 letnia „makrostruktura” pełnego cyklu życiowego, czyli: dzieciństwo, wczesna dorosłość i późna dorosłość”, mieszcząca się w ramach epoki⁵⁴⁴.

⁵⁴⁰ D. Bacelewska, *Repetitorium z rozwoju człowieka*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Jeleniej Górze, s.7.

⁵⁴¹ H. Rudolph Schaffer, *Rozwój społeczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 47.

⁵⁴² A. I. Brzezińska Anna, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne Sp. z o. o, Sopot 2015, s. 72

⁵⁴³ A. Janczewski, *Rozwój fizyczny*, w: *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*, A. Janczewski (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s.50.

⁵⁴⁴ D. Bacelewska, *Repetitorium z rozwoju człowieka*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Jeleniej Górze, s.105-106.

Anna I. Brzezińska, przedstawiając koncepcję podziału życia człowieka, przyjmuje cztery etapy jego rozwoju:

Era I - rozwój w okresie prenatalnym oraz do pierwszego roku życia.

Era II - rozwój w okresie dzieciństwa - od pierwszego do dziesiątego/dwunastego roku życia.

Era III - rozwój w okresie dorastania, czyli od dziesiątego/dwunastego roku życia do dwudziestego/dwudziestego piątego roku życia.

Era IV - dorosłość, obejmująca dwudziesty/dwudziesty piąty rok życia po jego koniec⁵⁴⁵.

Analizę okresu dorastania (w języku angielskim *adolescence*) odnaleźć można w teoriach rozwojowych autorów zajmujących się psychologią rozwojową człowieka. Warto w tym miejscu przyrzeć się kilku wybranym. Teoria Jeana Piageta pozwala spojrzeć na rozwój człowieka z perspektywy stopniowych zmian, jakie zachodzą w jego sferze intelektualnej. „Rozwój poznawczy dokonuje się w sposób ciągły, lecz przyjrzenie się mniejszym odcinkom kontinuum rozwoju może być użyteczne dla porównania pojedynczego fragmentu kontinuum z całym procesem rozwojowym”, przekonuje Barry J. Wadsworth⁵⁴⁶. Autor, wymieniając dalej cztery stadia rozwoju poznawczego w ujęciu Jeana Piageta (stadium inteligencji sensorycznej, stadium myślenia przedoperacyjnego, stadium operacji konkretnych, stadium operacji formalnych) zaznacza, że wiek metrykalny dla każdego z tych okresów nie jest stały, co nie wyklucza faktu, że każde dziecko musi przejść przez wszystkie stadia w takiej samej kolejności⁵⁴⁷. Okres dojrzewania, czyli według Jeana Piageta okres operacji formalnych, rozpoczynający się około dziesiątego/dwunastego roku życia to czas osiągnięcia pełnej dojrzałości w obszarze struktur poznawczych, odejście od myślenia opartego na bezpośrednim doświadczeniu i przejście do rozwiniętych operacji formalnych. Ich cechą jest rozumowanie hipotetyczno - dedukcyjne, naukowo - indukcyjne oraz abstrahowanie odzwierciedlające, sprawdzane przez Jeana Piageta między innymi na przykładzie rozumienia analogii⁵⁴⁸. Barry J. Wadsworth zwraca również uwagę na rolę rozwoju afektywnego w tym okresie. Konstrukcje zbudowane w tym obszarze w okresie operacji konkretnych (rozwój uczuć normatywnych, autonomii i woli) stanowią teraz podstawę do rozwoju uczuć idealistycznych oraz dalszego kształtowania się osobowości w fazie operacji formalnych. Osobowość kieruje się w stronę

⁵⁴⁵ A. I. Brzezińska Anna, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne Sp. z o. o, Sopot 2015, s. 88.

⁵⁴⁶ B. J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1998, s. 38.

⁵⁴⁷ Tamże, s. 40.

⁵⁴⁸ Tamże, s. 133-145

społeczeństwa, chce stać się jego częścią, w odróżnieniu od egocentrycznego *ja*, które rozwija się w pierwszym roku życia i jest nastawione na jednostkę. Ważnym elementem jest także rozumowanie moralne, które rozwija się wraz z rozwojem formalnym. W tym kontekście Jean Piaget zwraca uwagę na kodyfikację reguł, rozumienie kłamstwa i kary oraz poczucie sprawiedliwości⁵⁴⁹. „Okres dorastania (...) jest bardziej wiekiem włączania jednostki w społeczeństwo dorosłych aniżeli wiekiem dojrzewania płciowego”⁵⁵⁰ pisał Jean Piaget, zwracając również uwagę na okres preadolescencji, który cechuje przyspieszony wzrost fizjologiczny i somatyczny⁵⁵¹.

Przyglądając się teoriom rozwojowym okresu adolescencji, zauważyć można liczne odniesienia do tożsamości. Sam sens pojęcia w ujęciu dialektycznym przedstawia Agnieszka Cybal - Michalska, wyjaśniając byt tożsamości w związaniu tylko ze swoją odmiennością⁵⁵². Autorka, szukając odpowiedzi na pytanie czym jest tożsamość, odwołuje się do „podstawowej tezy teorii społecznego konstruowania rzeczywistości” i w odniesieniu do niej zaznacza, że tak konstruowane tożsamości są „historycznie zmienne (zależą od miejsca i czasu), co w odniesieniu do jednostki oznacza wielość odmian identyfikacji w różnych okresach życia”⁵⁵³. Agnieszka Cybal - Michalska zauważa, że tożsamość ewoluuje, jest zależna od świadomości refleksyjnej jednostki⁵⁵⁴.

Koncepcją rozwoju tożsamości w odniesieniu do „tożsamości ego” zajmował się Erik H. Erikson⁵⁵⁵. Wyodrębnia on fazy rozwojowe związane z „ego”. Jak potwierdza Dagmara Musiał, „ego” „stanowi podstawowe pojęcie teoretyczne jego koncepcji”⁵⁵⁶. Autorka, odnosząc się do teorii Erika H. Eriksona, wraca uwagę na najważniejsze zadanie rozwojowe w okresie adolescencji, jakim jest ukształtowanie osobowości. „Dlatego też Erik H. Erikson przywiązuje ogromną rolę do tego okresu i pokazuje jego trudności. Zasadniczym problemem młodzieży jest poszukiwanie własnej identyczności oraz zachowania nastawione na osiągnię-

⁵⁴⁹ Tamże, s. 145- 158

⁵⁵⁰ J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Siedmioróg 1993, s. 143.

⁵⁵¹ Tamże.

⁵⁵² A. Cybal - Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006, s. 89.

⁵⁵³ Tamże.

⁵⁵⁴ Tamże.

⁵⁵⁵ A. I. Brzezińska Anna, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne Sp. z o. o, Sopot 2015, s. 256.

⁵⁵⁶ D. Musiał *Kształtowanie się tożsamości w adolescencji*, „Studia z psychologii w KUL.”, 2007, tom 14, s. 79.

cie wybranych celów”⁵⁵⁷. Zgodnie z koncepcją Erika H. Eriksona człowiek przechodzi w swoim życiu przez osiem kryzysów, których rezultaty rozstrzygnięcia wspomagają lub utrudniają dalszy rozwój⁵⁵⁸. „Pozytywne rozstrzygnięcie kryzysu tożsamości w okresie dorastania wiąże się z osiągnięciem tożsamości dojrzałej, pod koniec okresu dorastania lub, coraz częściej, po wejściu w okres wczesnej dorosłości (po ukończeniu 20 roku życia), zaś negatywne - z zatrzymaniem się rozwoju na którymś z typów tożsamości „tymczasowych”, czyli takich, które są charakterystyczne głównie dla okresu dojrzewania”⁵⁵⁹.

Na model kształtowania się tożsamości (stworzony przez Jamesa Marcję) oraz na koncepcję zmiany statusów tożsamości (opartą na teorii Alana Watermana), zwraca uwagę Anna I. Brzezińska, podkreślając, że tożsamość kształtuje się przez całe życie człowieka, jednak momentem przełomowym jest tak zwana druga faza tego okresu (wiek około szesnastu/ siedemnastu do dwudziestu lat)⁵⁶⁰. Podejście oparte na pojęciu statusu tożsamości (James Marcia) zakłada, jak wyjaśnia autorka, powstanie tożsamości w dwóch etapach: pierwszy, eksploracja, polega na poszukiwaniu nowych możliwości, natomiast drugi, zobowiązanie, obejmuje dwa elementy: zaangażowanie w wybrane przez siebie działanie oraz gotowość do przyjęcia konsekwencji tego działania. Anna I. Brzezińska zwraca uwagę, że kształtowanie się osobowości jest najważniejszym zadaniem wieku adolescencji. Autorka odwołując się do koncepcji Alana Watermana, wyróżniającą cztery następujące po sobie statusy tożsamości (rozproszona, lustrzana, moratoryjna i dojrzała), podkreśla, że „splot czynników osobowych oraz środowiskowych może ten proces zmodyfikować w taki sposób, że:

- któryś z etapów zostanie pominięty;
- pojawi się regres do któregoś z etapów wcześniejszych;
- wskutek fiksacji na jednym z wcześniejszych statusów nie dojdzie do ukształtowania dojrzałej tożsamości”⁵⁶¹.

Anna I. Brzezińska przywołuje także pojęcie tak zwanej tożsamości negatywnej, czyli powielania negatywnych wzorców, co może przynieść korzyści na drodze rozwoju, jednak pod warunkiem jej przejściowego, epizodycznego charakteru⁵⁶².

⁵⁵⁷ Tamże, s. 80.

⁵⁵⁸ K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska., *Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania*. w: *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska (red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Seria I, Tom 5, s. 39.

⁵⁵⁹ Tamże, s. 39.

⁵⁶⁰ A. I. Brzezińska Anna, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne Sp. z o. o, Sopot 2015, s. 265.

⁵⁶¹ Tamże, s. 274.

Elementy konfliktowe w okresie adolescencji mają swoje podłoże w chęci usamodzielnienia się młodych ludzi, na co zwraca uwagę Anna Matczak, podając jako przykład konflikt między chęcią samodzielności a ograniczeniami ze strony rodziców, co może stać się przyczyną buntu. Autorka, rozróżniając pięć stadiów rozwoju dzieci i młodzieży, wyróżnia wiek dorastania i wiek młodzieńczy łącznie, z powodu tego, jak wyjaśnia autorka, „że w świetle dotąd zebranych przez psychologię danych trudno jest dokonać jakościowego ich rozgraniczenia”⁵⁶³. Ważnym osiągnięciem okresu adolescencji jest, jak udowadnia Anna Matczak, krytycyzm myślenia. Myślenie nabiera charakteru hipotetyczno - dedukcyjnego, pojawia się świadomość istnienia wielu rozwiązań problemów i potrzeba uzasadnienia twierdzeń, „następuje stopniowe uniezależnienie od autorytetów. Powstaje zarazem zdolność do pojmowania relatywności pewnych prawd oraz rozumienia umowności niektórych społecznie przyjętych ustaleń (...)”⁵⁶⁴. Przejawem braku wyżej wymienionej zależności jest autonomia moralna, czyli samodzielna analiza, która prowadzi do rozumienia i akceptacji norm, traktowanych odtąd jak własne. Autorka, w kontekście kierunków zmian dokonujących się w okresie adolescencji, odnosi się także do takich zjawisk, jak systematyzacja operacji umysłowych (tworzenie i weryfikacja systemu hipotez stosowanych przy rozwiązywaniu problemów), wynikająca z niej uniwersalizacja operacji umysłowych (tworzenie uogólnień, systematyzacji), indywidualizacja zachowania (subiektywność zainteresowań, zachowań, świadomość dokonywania wyborów). Anna Matczak dochodzi do wniosku, że „dorastanie prowadzi do osiągnięcia takiego stanu rozwoju, w którym człowiek - dzięki znajomości świata i samego siebie, posiadanym środkom poznawczym i zdobytej samodzielności - staje się zdolny do świadomego przekształcania rzeczywistości i autonomicznego sterowania swoim dalszym rozwojem”⁵⁶⁵.

Okres adolescencji, rozumiany także jako czas przejścia w dorosłość, stanowi dla młodego człowieka wyzwanie w zakresie rozwoju emocjonalnego, społecznego i umysłowego. Dążenie do ukształtowania dojrzałej tożsamości jest, jak podkreśla Anna I. Brzezińska, „wynikiem rozpoznania własnych zasobów oraz obiektywnego ujęcia słabych punktów, niepowodzeń, rozczarowań, eksperymentów, doświadczania licznych ról i sytuacji oraz próbowania się w nich. Aby tożsamość jednostki stała się ostatecznie wyrazem jej uświadomionych

⁵⁶² Tamże, s. 280 -281.

⁵⁶³ A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, Wydawnictwo Akademickie „Żak” s. 227.

⁵⁶⁴ Tamże, s. 228- 229.

⁵⁶⁵ Tamże, s. 230 - 231.

osobistych pragnień (...) musi rozwijać się w sprzyjającym środowisku społecznym⁵⁶⁶. Takim środowiskiem stają dla młodzieży szkolnej, oprócz środowiska rodzinnego, instytucje o charakterze edukacyjnym.

5.2. Charakterystyka okresu adolescencji w kontekście najważniejszych zadań rozwojowych młodzieży szkolnej

Wczesny okres adolescencji⁵⁶⁷, przypadający na lata nauki szkolnej, często bywa dzielony w literaturze na dwie krótsze fazy. Biorąc pod uwagę zmiany dokonujące się na przestrzeni ostatnich lat w systemie edukacji, na potrzeby niniejszych rozważań przyjęty zostanie podział zaproponowany przez Irenę Obuchowską, według której przełomowe znaczenie ma szesnasty rok życia, także ze względu na zwiększone w tym czasie konflikty szkolne⁵⁶⁸. Pierwsza faza (od jedenastego/dwunastego roku życia), nazywana przez autorkę biologiczną (dojrzewanie), charakteryzuje się pobudliwością emocjonalną, bardziej chaotycznym poszukiwaniem własnej tożsamości, intensywnym eksperymentowaniem, natomiast druga (do około osiemnastego/dziewiętnastego roku życia) to czas stopniowego uporządkowania działań, świadomego poszukiwania tożsamości oraz sensu istnienia. Okres szkolny okresu adolescencji obejmuje zatem dwie fazy i zamyka się w latach między jedenastym/dwunastym a osiemnastym/dziewiętnastym rokiem życia, czyli potencjalnym czasem ukończenia szkoły średniej.

Najważniejsze zadanie rozwojowe młodzieży szkolnej, znajdującej się w obu powyższych fazach, to na początku określenie siebie i swojej przyszłości, jak nazywa poszukiwanie własnej tożsamości Konrad Piotrowski, Beata Ziółkowska i Julita Wojciechowska⁵⁶⁹. Według autorów, w drugim etapie punkt ciężkości przesuwają się na kształtowanie tożsamości i dążenie do osiągnięcia „dojrzałości do podjęcia ról i realizowania zadań rozwojowych charaktery-

⁵⁶⁶ A. I. Brzezińska Anna, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne Sp. z o. o, Sopot 2015, s. 296.

⁵⁶⁷ Tamże, s. 246.

⁵⁶⁸ I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1996, s. 9.

⁵⁶⁹ K. Piotrowski., B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, *Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania*. w: *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska (red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Seria I, Tom 5, s. 5.

stycznych dla osób dorosłych”⁵⁷⁰. Praca nad własną tożsamością odbywa się u młodzieży szkolnej w perspektywie rozwoju pewnych obszarów, istotnych ze względu na realizowany w tym czasie obowiązek szkolny. Obszary te zostały podzielone na trzy grupy, ważne w kontekście zarówno poszukiwań własnego ja, jak i pełnienia roli ucznia. Będą to:

1. Obszar rozwoju umysłowego.
2. Obszar rozwoju społecznego.
3. Obszar rozwoju emocjonalnego.

Rozwój umysłowy obejmuje, jak zaznacza Irena Obuchowska, zagadnienia związane z spostrzeganiem, uwagą, pamięcią, wyobraźnią i twórczością. Spostrzeganie według autorki odbywa się za pomocą zmysłów, które w tym czasie uzyskują najwyższy stopień sprawności. Wpływa na nie nastawienie oraz doświadczenie, co pozwala na spostrzeganie nie tylko obiektywne, ale także subiektywne, nastawione na to, co ważne⁵⁷¹. Pozwala to w warunkach szkolnych na selekcjonowanie informacji i tym samym skuteczniejsze nabywanie wiedzy i umiejętności. Służy temu także uwaga dowolna, która według Ireny Obuchowskiej zastępuje w okresie adolescencji uwagę mimowolną, natomiast „zwiększona pojemność uwagi pozwala na większe skupienie się i w rezultacie na efektywniejsze uczenie się”⁵⁷². Ważną rolę odgrywa również pamięć. Rozwija się w tym czasie pamięć logiczna i dowolna, jednak najwyższą sprawność uzyskuje pamięć bezpośrednia⁵⁷³. Przejście od myślenia empirycznego, przebudowanie operacji konkretnych i podporządkowanie ich nowym strukturom dążącym w kierunku myślenia formalnego⁵⁷⁴, wspomaga samodzielność w formułowaniu wniosków. „Myślenie staje się abstrakcyjne i dojrzałe. Młodzież zaczyna stawiać pytania o prawdę i sprawiedliwość. Młodzi nakładają posiadane struktury wiedzy na zadanie, zaczynając od szerokich kategorii, a następnie formułując i sprawdzając hipotezy w świetle posiadanej wiedzy o kategoriach i relacjach. (...) Operacje formalne są operacjami zdaniowymi, zatem do ich tworzenia konieczne jest użycie języka”⁵⁷⁵. Młodzież zaczyna poszerzać swoje słownictwo, szukać przykładów w literaturze lub tworzy własny język, często charakterystyczny dla danej

⁵⁷⁰ K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, *Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania*. w: *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska (red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Seria I, Tom 5, s. 5.

⁵⁷¹ I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1996, s. 51-54.

⁵⁷² Tamże, s. 54.

⁵⁷³ Tamże.

⁵⁷⁴ J. Piaget, B. Inhelder., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Siedmioróg 1993, s. 145.

⁵⁷⁵ *Rozwój myślenia w koncepcji J. Piageta*,

http://www.kognitywistyka.net/encyklopedia/myslenie_wg_piageta.html, (dostęp: 04.11.2017).

grupy rówieśniczej. Pojawiają się także nowe pomysły, projekty, marzenia oraz, jak potwierdza Daniela Becelewska, rozwija się wyobraźnia, jako konsekwencja twórczego myślenia⁵⁷⁶. Twórczość młodzieżowa znajduje swoje ujście w takich działaniach, jak próby aktywności literackiej, plastycznej, kompozytorskiej, czy redakcyjnej i charakteryzuje ją „siła i gwałtowność uczuć, a także ogólna nastrojowość, owe stany zadumania czy rozmarzenia, skłaniające do ekspresji, do poszukiwania słów na ich określenie⁵⁷⁷. Ważną rolę odgrywa w tym temacie szkoła - jako instytucja stwarzająca warunki do realizacji zainteresowań i pasji oraz nauczyciele - autorzy i moderatorzy zajęć edukacyjnych.

Szkoła, jako miejsce publiczne, staje się areną niezliczonej liczby sytuacji społecznych, w których uczestnicy wchodzi ze sobą we wzajemne relacje. Ta aktywność społeczna jest przyczyną, jak zauważa Anna Matczak, właśnie rozwoju społecznego. Autorka zwraca uwagę na stadium autonomii moralnej, mające początek w wieku dorastania. Jest to stadium, w którym normy przestają być traktowane jako narzucone, a zaczynają być traktowane jako własne⁵⁷⁸. W kontekście społecznym młodzież jednak często prezentuje surowe poglądy. Jak potwierdza Barry J. Wadsworth, poddają oni „w swoich dyskusjach (...) surowej krytyce społeczeństwo i jego instytucje”⁵⁷⁹. Autor przytacza dalej zdanie Jeana Piageta, który uważał, że „pragnienie dorastających, by zreformować świat, jest całkiem naturalne i można je w znacznym stopniu przypisać młodzieńczemu egocentryzmowi oraz intelektualnej zdolności myślenia o tym, jakie coś może być (rozumowaniu logicznemu i hipotetycznemu)”⁵⁸⁰. Również Anna Matczak potwierdza, że młodzież, choć akceptuje normy, to nadal może ich nie rozumieć i dopiero w dalszym postępie rozwojowym może zacząć „poznawać sens norm, dostrzegać społeczne relacje ich przestrzegania”⁵⁸¹. Brak rozumienia norm może prowadzić do negatywizmu, który Konrad Piotrowski, Beata Ziółkowska i Julita Wojciechowska definiują jako tendencję „do ujawniania zachowań niezgodnych z oczekiwaniami otoczenia”⁵⁸². Autorzy opisują negatywizm u nastolatków jako sprzeciw, często ostentacyjny, wobec zasad oraz szu-

⁵⁷⁶ D. Becelewska., *Repetitorium z rozwoju człowieka*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Jeleniej Górze, s.203.

⁵⁷⁷ I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1996, s. 60.

⁵⁷⁸ A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, Wydawnictwo Akademickie „Żak” s. 170.

⁵⁷⁹ B. J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1998, s. 155.

⁵⁸⁰ Tamże, s. 155 - 156.

⁵⁸¹ A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, Wydawnictwo Akademickie „Żak” s. 180.

⁵⁸² K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska., *Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania*. w: *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska (red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Seria I, Tom 5, s. 33.

kania poparcia w subkulturach. Czynny negatywizm jest czytelny, a jego najbardziej niepokojącą formą jest zachowanie antyspołeczne, natomiast negatywizm bierny charakteryzuje się skrywaniem swoich problemów i izolacją. W odniesieniu do szkoły, zachowania antyspołeczne przejawiają się w postaci aktów chuligaństwa, spożywaniu alkoholu, eksperymentowania z narkotykami, kradzieży, opuszczaniu zajęć i niszczeniem mienia. Wymienione zachowania najczęściej stanowią incydentalne próby zwrócenia uwagi, dlatego ważna staje się tu rola dwóch najważniejszych grup społecznych - rodziny oraz szkoły⁵⁸³. W szkole nastolatek zostaje niejako odgórnie przypisany do grupy rówieśniczej, która w kontekście instytucji stanowi jego zespół klasowy. Fakt ten nie wyczerpuje możliwości tego typu przynależności, grupy rówieśnicze tworzą się wewnątrz klas a także skupiają różnych uczniów z klas równoległych. Każda z nich odgrywa znaczącą rolę w rozwoju młodzieży szkolnej i jak podkreśla Anna I. Brzezińska, stanowi drugie po rodzinie ważne środowisko społeczne⁵⁸⁴. „Normy i reguły, jakie w niej obowiązują, role podejmowane przez dorastającego w grupie, podzielenie z rówieśnikami systemu wartości, filozofii oraz stylu życia w istotny sposób warunkują proces kształtowania tożsamości”⁵⁸⁵ pisze Anna I. Brzezińska. Autorka dodaje również, że także między różnymi grupami ze środowiska nastolatka zachodzą konflikty, co oznacza, że to środowisko posiada złożoną strukturę, w której tkwi istotny potencjał dla jego rozwoju⁵⁸⁶. Anna I. Brzezińska zwraca też uwagę na fakt, że przynależność do grupy rówieśniczej, zwłaszcza tej, w której podziela się podobne wartości, stanowi dla nastolatka ważne źródło „informacji zwrotnej, akceptacji, wsparcia i poczucia bezpieczeństwa”⁵⁸⁷.

Jednym z zadań okresu adolescencji jest dojrzewanie emocjonalne. Jak zauważa w tym temacie Anna I. Brzezińska, młodzież uniezależnia się emocjonalnie od rodziców i opiekunów, przygotowuje się do samodzielnego życia i budowania związków partnerskich. Zdolność do myślenia formalnego pomaga w rozwiązywaniu problemów, wyobrażaniu sobie sytuacji, które jeszcze nie zaistniały, projektowaniu zatem własnej przyszłości, także w odniesieniu do wyboru nowej szkoły, kierunku studiów, czy dalszej drogi zawodowej. W kontekście zakończenia etapu edukacji Agnieszka Cybal - Michalska podkreśla, że tranzycja, czyli jak wyjaśnia autorka „przejście” z rynku edukacyjnego na rynek pracy, stanowi ważne zada-

⁵⁸³ Tamże, s.33-34.

⁵⁸⁴ A. I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne Sp. z o. o, Sopot 2015, s. 252.

⁵⁸⁵ Tamże.

⁵⁸⁶ Tamże, s. 251.

⁵⁸⁷ Tamże, s. 262.

nie rozwojowe „okresu młodości”⁵⁸⁸. Agnieszka Cybal - Michalska zauważa, że „ (...) w świecie wielości sensów wyraźnie zarysowuje się tendencja do coraz większej różnorodności w ścieżkach przejścia z edukacji do pracy”⁵⁸⁹, stąd zdolność myślenia formalnego, zdolność do abstrahowania i myślenia hipotetyczno – dedukcyjnego wykształcona w okresie adolescencji⁵⁹⁰, stanowią ważne podstawy do dalszego rozwoju.

Stały kontakt z rówieśnikami staje się dla młodzieży szkolnej okazją do wchodzenia w głębsze relacje o zabarwieniu emocjonalnym. Pojawiają się zarówno emocje pozytywne, jak i negatywne, jednak, jak pisze Irena Obuchowska, emocje różnią się także pod względem jakościowym, „ (...) gdyż na przykład radość i miłość to nie to samo, jakkolwiek pobudzenie emocjonalne może być zbliżone, a i znak emocji taki sam. Te różne emocje nazywane są uczuciami”⁵⁹¹. Autorka podkreśla labilność, czyli chwiejność emocji w pierwszej fazie dorastania oraz uzależnienie intensywności pozytywnych lub negatywnych emocji od doświadczeń społecznych, odniesionego sukcesu, stopnia akceptacji i zrozumienia. Po zaniku labilności pojawia się skłonność do nastrojów oraz charakterystyczne dla tego czasu uczucia przeciwnostawne⁵⁹². Emocje mają wpływ na tworzenie się grup, ważna staje się potrzeba afiliacji w zespole klasowym oraz związki przyjaźni, przynależność do mniejszych grup rówieśniczych powstających na terenie szkoły i klasy a także pierwsze zauroczenia i zakochania. Daniela Becelewska zwraca jednak uwagę na utrudnienia ujawniające się w tym okresie, czyli silną nieśmiałość, uzewnętrznienia się w relacjach z innymi, lęk społeczny i audytoryjny. Autorka odwołuje się tu do pracy wychowawczej dorosłych, przestrzegając przed negatywnymi skutkami w postaci obniżenia samooceny, czy ucieczki między innymi w świat fikcji, apatii lub, w gorszym przypadku, sięganie po używki⁵⁹³.

Najważniejsze zadanie rozwojowe młodzieży szkolnej koncentruje się wokół ukształtowania własnej dojrzałej tożsamości, a tym samym osiągnięcie gotowości do wejścia w kolejny etap życia, jakim jest dorosłość. Drogą do realizacji tego zadania jest rozwój w obszarze umysłowym, społecznym i emocjonalnym oraz wsparcie płynące ze strony dwóch najważ-

⁵⁸⁸ A. Cybal - Michalska, *Młodość akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 200.

⁵⁸⁹ Tamże.

⁵⁹⁰ B. J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1998, s. 133-145.

⁵⁹¹ I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1996, s. 62.

⁵⁹² Tamże, s. 63.

⁵⁹³ D. Becelewska, *Repetitorium z rozwoju człowieka*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Jeleniej Górze, s.205.

niejszych płaszczyzn środowiskowych, jakim są dla młodego człowieka rodzina oraz szkoła. Ta ostatnia, realizując zarówno funkcje wychowawcze i kształcące, pomaga w świadomym wyborze dalszej drogi edukacyjnej adolescenta, zgodnej z jego zainteresowaniami oraz uzdolnieniami.

5.3. Rozwój nastolatka a kształcenie muzyczne w poglądach teoretycznych

Rozwój nastolatka w obszarze psychospołecznym wiąże się między innymi z poszukiwaniem dla siebie miejsca, zarówno w odniesieniu do dokonywanych wyborów edukacyjnych i przynależności do określonej grupy społecznej, jak i formowania podglądów, uświadamiania i rozwijania własnych uzdolnień i zainteresowań. W tym kontekście Jadwiga Uchyla - Zroski wskazuje także na aspekt moralności, podkreślając, że obok konkretnych uczuć moralnych pojawiają się idee, autoanaliza, poczucie własnej odrębności i w końcu zainteresowanie przyszłością. Autorka udowadnia, że wraz z pojawieniem się realizmu moralnego, potrzebą wyrażania siebie, rozwojem umysłowym z udoskonalonymi funkcjami poznawczymi, pojawia się w wieku dorastania (czyli w drugiej fazie okresu adolescencji) „różnicowanie się zainteresowań poznawczych, kształtujących się pod wpływem nauki szkolnej, środowiska rodzinnego, pozaszkolnego oraz własnej aktywności”⁵⁹⁴. Wzrasta zainteresowanie sztuką, a wyobraźnia artystyczna, pisze dalej Jadwiga Uchyla - Zroski, uwidacznia się w twórczości, co wiąże się z wzmożoną emocjonalnością i rozwojem uczuć estetycznych. Dlatego tak ważne w tym okresie jest właściwe pokierowanie zainteresowaniami muzycznymi młodzieży, rozwijanie przez nauczycieli ich umiejętności poprzez różne formy kontaktu z muzyką: odtwarzanie, percepcję i recepcję muzyki⁵⁹⁵. Rozwój muzyczny stanowi zatem ważny element całościowego rozwoju okresu adolescencji, stanowiąc w tym czasie nie tylko zagadnienie leżące w sferze zainteresowań edukacji muzycznej, ale i samej młodzieży.

Pojęcie rozwoju muzycznego, w rozumieniu procesu, nie jest jednoznaczne, na co zwracają uwagę Maria Manturzevska i Barbara Kamińska, wskazując na rozróżnienie między naturalnym rozwojem muzycznym „przeciętnie muzycznego człowieka”, a rozwojem o charakterze profesjonalnym oraz kształceniem talentu. Autorki przedstawiają etapy badań nad

⁵⁹⁴ J. Uchyla- Zroski, *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999, s. 44.

⁵⁹⁵ Tamże, s. 44-45.

rozwojem muzycznym, podkreślając, że niezależnie od rozumienia pojęcia rozwoju (zawodowego czy naturalnego), prace nad nim mogą być prowadzone z różnych pozycji teoretyczno - poznawczych. Początkowy etap badań, przypadający na przełom XIX i XX wieku i wywodzący się z badań Karola Darwina nad ontogenezą człowieka, obejmował głównie obserwacje pierwszych reakcji dziecka na muzykę. W latach dwudziestych dwudziestego wieku koncentrowano się w badaniach nad przeżyciami estetyczno - moralnymi w odniesieniu do muzyki, a w roku 1930 ukazała się monografia Georga Schunemanna pt. *Musikerziehung*, traktująca całościowo proces rozwoju muzycznego. Na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych wzrosło zainteresowanie badaniem zdolności i osiągnięć muzycznych (Edwin E. Gordon, Herbert Wing, John Bentley). Pojawienie się prac Jeana Piageta wpłynęło na przeniesienie jego teorii na grunt muzyczny w odniesieniu do tożsamości w percepcji melodii, rytmu i metrum oraz rozwoju myślenia muzycznego. W latach osiemdziesiątych pojawiły się postulaty całościowego ujęcia rozwoju muzycznego człowieka w perspektywie jego rozwoju ogólnego⁵⁹⁶.

Rozwój nastolatka wpływa na jego rozwój muzyczny, podobnie jak kształcenie muzyczne stanowi ważny element rozwijający funkcje intelektualne, społeczne i emocjonalne. W pierwszej fazie dorastania, gdy rozpoczyna się proces myślenia abstrakcyjnego, jak potwierdzają Maria Manturzevska i Barbara Kamińska, zwiększa się zdolność operowania wiedzą muzyczną, wzrasta biegłość w rozwiązywaniu niektórych zadań muzycznych oraz rozwijają się niektóre zdolności i umiejętności percepcyjne niezbędne w świadomym słuchaniu muzyki⁵⁹⁷. Autorki zwracają uwagę, że tempo przyrostu zmian zmniejsza się wraz z wiekiem, co pozwala na refleksję o roli, jaką pełni w tym czasie kształcenie muzyczne, uwzględniające w swoim procesie badania nad rozwojem muzycznym młodzieży. W drugiej fazie adolescencji pojawia się rozumienie faktury i formy utworu muzycznego. „W czasie słuchania muzyki młodzież koncentruje się nadal na warstwie brzmieniowo - wyrazowej, a percepcja ma charakter synkretyczno - emocjonalny. Badania J. Przybylskiego (1981) i B. Smoleńskiej - Zielińskiej (1985-1986) potwierdzają, że zdobywana w tym czasie na lek-

⁵⁹⁶ M. Manturzevska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka w: Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 27- 30.

⁵⁹⁷ M. Manturzevska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka w: Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 47.

cyjach muzyki w szkole wiedza i doświadczenie mają wpływ na postawę młodzieży wobec muzyki, dojrzałość sądów i większą różnorodność kryteriów oceny słuchanych utworów”⁵⁹⁸.

Ważną perspektywę stanowi w temacie rozwoju nastolatka, w kontekście jego kształcenia muzycznego, spojrzenie na społeczny wymiar edukacji artystycznej. Dotyczy to przede wszystkim kształcenia profesjonalnego, zorientowanego na wychowanie i nauczanie młodzieży o szczególnych zdolnościach, traktowanych w niektórych przypadkach także w kategorii talentu. Szkoły muzyczne drugiego stopnia gromadzą pod tym względem wyselekcjonowaną młodzież, której zainteresowania stanowią jeden z motywów wyboru tego typu edukacji. Przynależność do grupy rówieśniczej, traktującej z założenia muzykę jako przyszły zawód, zaspokaja istotne potrzeby młodego człowieka, takie jak, wymieniając za Krzysztofem Basińskim i Adamem Sadowskim, potrzeba przynależności, bezpieczeństwa, stymulacji, poczucia własnej wartości. Autorzy zwracają uwagę, że podobne zainteresowania muzyczne (co w szkołach muzycznych przejawia się w postaci tworzenia mniejszych grup, realizujących swoje zainteresowania poprzez uczestnictwo w zespołach wokalnych i instrumentalnych) są odbierane jako atrakcyjność i zadowolenie z przyszłej relacji, a badania wykazują, że preferencje muzyczne z okresu adolescencji utrzymują się do czasu późnej dorosłości ⁵⁹⁹.

W odniesieniu do szkoły ogólnokształcącej Jadwiga Uchyla - Zroski odwołuje się do zadań edukacji powszechnej w kontekście rozwoju zainteresowań adolescentów muzyką młodzieżową. Autorka przekonuje, że „szkoła winna (...) dążyć do różnorodności działań i dobrej jakości przekazywanych informacji muzycznych, a także wskazywać na ważne znaczenie sztuki w życiu człowieka oraz na miejsce muzyki wśród innych treści edukacyjnych. Należy przy tym podkreślić konieczność kształcenia współczesnej młodzieży w duchu twórczej ekspresji, wiodącej do określonych zachowań i postaw”⁶⁰⁰. Jadwiga Uchyla - Zroski zaznacza, że podstawowym celem edukacji muzycznej jest przygotowanie do świadomego odbioru dóbr kultury, co stanowi warunek zdobycia na całe życie „kompetencji estetyczno - poznawczych”⁶⁰¹. Pozwoli to na rozwinięcie większej wrażliwości i inteligencji muzycznej, która zaliczana jest do jednej z rodzajów inteligencji biologicznych człowieka⁶⁰².

⁵⁹⁸ Tamże, s. 48.

⁵⁹⁹ K. Basiński, A. Sadowski, *Preferencje muzyczne a przynależność do grup rówieśniczych wśród młodzieży licealnej*, w: *Psychologia muzyki*, R. Lewandowski, J. Kaleńska- Rodzaj (red.), Harmonia Universalis, Gdańsk 2014, s. 66 - 67.

⁶⁰⁰ J. Uchyla- Zroski, *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999, s. 47.

⁶⁰¹ Tamże.

⁶⁰² Por. H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.

Muzyka, wpływając na nastrój człowieka (co szczególnie widoczne jest w działaniach z zakresu muzykoterapii⁶⁰³), pozwala na głębsze poznanie swoich uczuć i emocji. Jak potwierdza Barbara Wojtanowska - Janusz, muzyka oddziałując szczególnie na tę sferę, stanowi źródło intensywnych uczuć emocjonalnych⁶⁰⁴. Młodzież w okresie adolescencji, przy skłonności do zmiany nastrojów, w szczególny sposób poszukuje wśród różnych gatunków i form muzycznych źródła swojej emocjonalnej drogi, wewnętrznego świata systemu wartości i silnych przeżyć. Odnosząc się do powyższego, warto w tym miejscu przywołać opinię Marii Przychodzińskiej na temat, jak zaznacza autorka, obowiązku i prawa szkoły do weryfikacji treści muzycznych za pomocą programów, podręczników oraz doboru repertuaru muzycznego. Kształcenie muzyczne na poziomie szkoły ogólnokształcącej świadomie kształtuje potrzeby i zainteresowania młodzieży, co staje się szczególnie trudne przy dziedzinie zakładającej jako jedną z wartości spontaniczność. Maria Przychodzińska, wskazując na możliwość systematycznego i metodycznego działania w celu kształcenia muzycznego, podkreśla, że może stać się to atutem szkoły tylko w przypadku oparcia dydaktyki na rozumieniu znaczenia przeżyć estetycznych⁶⁰⁵. W kształceniu zawodowym, dzięki któremu kontakt z muzyką staje się codzienny, zauważa się u uczniów większą dojrzałość, jak zaznacza Barbara Wojtanowska - Janusz „uczniowie szkół muzycznych szybciej dojrzewają emocjonalnie i społecznie, lepiej się uczą i są lepiej zorganizowani. Istotny okazał się wpływ kształcenia muzycznego (...) na uspołecznienie”⁶⁰⁶. Autorka odwołuje się też do problemu agresji w okresie dorastania. Przywołując badania Elżbiety Galińskiej, zwraca uwagę na skuteczność metody z zakresu muzykoterapii, której zastosowanie wpłynęło na obniżenie poziomu agresji u młodzieży, co skutkowało poprawą wyników w nauce i w relacjach z otoczeniem⁶⁰⁷. Warto w tym miejscu dowołać się do szczególnie wrażliwego obszaru rozwoju nastolatka, mianowicie do bliskich związków partnerskich. W tym kontekście Magdalena Ciołek - Żebrowska oraz Agnieszka Machnowska przekonują, że „adolescencja jest okresem romantyzmu”, uwaga młodego

⁶⁰³ Por. M. Kronenberg, *Muzykoterapia. Podstawy teoretyczne do zastosowania muzykoterapii w profilaktyce stresu*, Global Enterprises, Łódź 2007, s. 5

⁶⁰⁴ B. Wojtanowska - Janusz, *Wpływ muzyki i edukacji muzycznej na rozwój dzieci i młodzieży*, „Zeszyty Psychologiczno - Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2014, nr 2, s. 41.

⁶⁰⁵ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne : idee, treści, kierunki rozwoju*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.

⁶⁰⁶ B. Wojtanowska - Janusz, *Wpływ muzyki i edukacji muzycznej na rozwój dzieci i młodzieży*, „Zeszyty Psychologiczno - Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2014, nr 2, s. 42, za: Z. Burowska (1977), Wpływ kształcenia muzycznego na zachowanie się uczniów i na wyniki w nauce, osiągnane przez nich w zakresie przedmiotów ogólnokształcących. „Poradnik Muzyczny”, nr 1.

⁶⁰⁷ Tamże.

człowieka skierowana jest na własne przeżycia. W tym czasie wzrasta liczba nowych doświadczeń osobistych, tworzą się nowe relacje. Związki te często są idealizowane, traktowane niezwykle poważnie, towarzyszą im nowe uczucia, takie jak zakochanie i pożądanie. Nastolatki stają się bardziej wrażliwe, a ekscytacja związana z nowymi doznaniem wpływa na ich motywację. Autorki, mając na uwadze powyższe oraz odwołując się do ponadprzeciętnej wrażliwości młodych artystów, uczniów szkół średnich, dochodzą do wniosku, że młodzież ta, kształcąca się w systemie szkolnym, dążącym do rozwijania talentu i unikania błędów, trudno wchodzi w bliskie relacje z kolegami i koleżankami. Kontakty rówieśników „stałe naznaczone są rywalizacją, porównaniem się z rówieśnikami i krytyką, zarówno doznawaną od innych, jak i kierowaną wobec samego siebie. Wydaje się, że ta prawidłowość dotyczy szczególnie uczniów szkół muzycznych (...)”⁶⁰⁸. Hermetyczne, małe środowisko, niewielka ilość czasu na kontakty z rówieśnikami (w porównaniu do powszechnych szkół ogólnokształcących), duża konkurencja i presja - to, według autorek, „ekstremalne wyzwania dla młodego człowieka o dużej wrażliwości”⁶⁰⁹.

Powyższe rozważania skłaniają do refleksji na temat znaczenia kształcenia muzycznego w rozwoju młodzieży, zwłaszcza w sferze intelektualnej, społecznej oraz emocjonalnej. W podjętym w niniejszej rozprawie nurcie rozważań odnoszącym się do zawodowego kształcenia muzycznego, istotne wydaje się poznanie grupy młodzieży wyselekcjonowanej między innymi ze względu na uzdolnienia muzyczne, z perspektywy ich orientacji muzycznych.

⁶⁰⁸ M. Ciołek - Żebrowska, A. Machnowska, *Przeciwdziałanie przemocy i nadużyciom w romantycznych związkach nastolatków kształconych w środowisku artystycznym*, „Zeszyty Psychologiczne - Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2015, nr 3, s. 80.

⁶⁰⁹ Tamże.

Rozdział 6

Metodologia badań własnych

6.1. Przedmiot i cele badań

Proces poznania naukowego, jako jeden z podstawowych ujęć terminu nauki, charakteryzuje się, jak podkreśla Tadeusz Pilch, ogólnie ujętymi cechami i zasadami, na które składają się: postępowanie badawcze (związane z odpowiednim doбором metod naukowych), ścisły i pozwalający na konstruowanie jednoznacznych sformułowań język, uzasadnione twierdzenia, wewnętrzna niesprzeczność zespołu twierdzeń, krytyczna postawa wobec stawianych tez oraz charakter twórczy rezultatów poznania⁶¹⁰. Pierwszym etapem pracy nad poznaniem naukowym wycinka interesującej ze względu na dziedzinę badań rzeczywistości, jest wyznaczenie przedmiotu i celu badań.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania oraz odnosząc się do założeń teoretycznych, w świetle których wybór zawodowego kształcenia muzycznego (a co za tym idzie związana z nim nauka w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia, realizujących obok treści ogólnych także specjalistyczny program z zakresu edukacji artystycznej) stanowi dla młodzieży duże wyzwanie, zarówno w sferze samorozwoju w kontekście wiedzy i umiejętności, realizacji własnych ambicji oraz zainteresowań, jak i przede wszystkim w odniesieniu do ich subiektywnego poczucia tożsamości, ustalono przedmiot badań, jakim są orientacje muzyczne młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia.

Celem głównym badań niniejszej rozprawy będzie scharakteryzowanie orientacji muzycznych badanej grupy młodzieży. Z tak sformułowanego celu głównego wynikają następujące cele szczegółowe:

1. Rozpoznanie subiektywnego aspektu poczucia tożsamości badanej młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia.
2. Zbadanie percepcji i wiedzy na temat zasad muzyki młodzieży uczęszczającej do ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia.
3. Scharakteryzowanie zainteresowań muzycznych oraz wrażliwości muzycznej, rozumianej jako jeden z trzech podstawowych czynników ustabilizowanego uzdolnienia muzycznego badanej młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia.

⁶¹⁰ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 5.

4. Rozpoznanie poglądów i opinii na temat kariery muzycznej oraz jaki jest obraz własnej kariery muzycznej.

6.2. Problemy i hipotezy badawcze

Kolejny etap pracy badawczej stanowi refleksja ujęta w postaci pytań, na które odpowiedzi poszukuje się na drodze dociekań eksploracyjnych. Jednym z warunków wyboru odpowiedniego pytania - problemu, stanowiącego przedmiot badań jest, jak zaznacza Józef Pieter, „umiejętność trafnej oceny względnej ważności problemów naukowych”⁶¹¹.

Analiza literatury dotycząca muzyki jako sztuki, także jej aspektu pedagogicznego, systemu kształcenia muzycznego, wybranych teorii dotyczących okresu adolescencji oraz złożoności konstruktu orientacji muzycznych, stanowi podstawę do eksploracji badawczych głównego problemu ujętego w postaci pytania: Jakie są orientacje muzyczne młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia oraz jakie zmienne je różnicują?

Przyjęte w pracy postępowanie badawcze, wymienione przez Tadeusza Pilcha jako jedna z cech poznania naukowego⁶¹², stanowić będzie próbę odpowiedzi na pytania szczegółowe, będące problemami badawczymi rozprawy:

1. Jaki jest subiektywny aspekt poczucia tożsamości badanej młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia?
2. Jaka jest percepcja i wiedza na temat zasad muzyki młodzieży uczęszczającej do ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia?
3. Jakie są zainteresowania muzyczne oraz wrażliwość muzyczna rozumiana jako jeden z trzech podstawowych czynników ustabilizowanego uzdolnienia muzycznego badanej młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia?
4. Jakie są poglądy i opinie na temat kariery muzycznej oraz jaki jest obraz własnej kariery muzycznej z perspektywy młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia?

Wyznaczenie problemów badawczych prowadzi, według Tadeusza Pilcha, do kolejnej czynności, stanowiącej fazę koncepcyjną badania, a mianowicie do tworzenia hipotez, czyli twierdzeń będących „częściowo tylko uzasadnione, prze to także wszelki domysł, za pomocą

⁶¹¹ J. Pieter, *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich Wydawnictwo PAN, Wrocław 1967, s. 46.

⁶¹² T. Pilch., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 5.

którego tłumaczymy dane faktyczne, a więc też i domysł w postaci uogólnienia, osiągniętego (...) na podstawie danych wyjściowych”⁶¹³. Hipotezy są zatem świadomymi przypuszczeniami, zakładającymi prawdopodobieństwo co do trafności odpowiedzi na wyznaczony problem badawczy stwierdzeniami, wymagającymi w wyniku badania potwierdzenia lub odrzucenia⁶¹⁴.

Odnosząc się do powyższych założeń teoretycznych, warto podkreślić, że przeprowadzone eksploracje badawcze zakładają zbadanie orientacji muzycznych młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia, co stanowi przedmiot badań własnych. Młodzież kształcona w systemie zawodowym, ukierunkowana na edukację artystyczną w zakresie sztuki muzycznej, stanowi wyselekcjonowaną grupę uczniów, co decyduje o pewnej jednorodności badanej młodzieży. W związku z powyższym zbadanie orientacji muzycznych uczniów z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia stało się głównym wątkiem badań. W kontekście problemu głównego można założyć, iż ważnym czynnikiem orientacji muzycznych młodzieży kształconej w zawodowym systemie muzycznym jest indywidualizm w zakresie elementów samego konstruktów. Dlatego, biorąc pod uwagę złożoność pojęcia orientacji muzycznych, można założyć, że wybrane cechy, składające się na zobrazowanie badanej grupy młodzieży, stanowiąc będą o różnej autoidentyfikacji respondentów, wieloaspektowym obrazie własnego „Ja”, co wynikać może ze zmian dokonujących się w fazie rozwojowej, w której znajduje się badana młodzież. Można również założyć, że uczniowie z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia mają różny poziom wiedzy muzycznej, a ich wrażliwość na style muzyczne poszczególnych epok, kierunków i kompozytorów, znajomość dzieł muzycznych oraz umiejętność analizy dzieła i identyfikacji form muzycznych, głosów, instrumentów i zespołów wykonawczych jest niejednorodna. Poza tym, badana młodzież może posiadać odrębne zainteresowania muzyczne, które mogą przejawiać się w postaci deklaracji swoich preferencji lub doświadczania słuchowego dzieła muzycznego. W świetle literatury przedmiotu można postawić hipotezę, że uczniowie ze średnich szkół muzycznych mogą charakteryzować się nierównomiernym poziomem zdolności interpretacyjnych muzyki w kontekście frazowania zgodnego z melodią, rytmem oraz odpowiednim wyborem środków wyrazu z zakresu dynamiki i tempa, zdolności melodycznych i rytmicznych, zdolności twórczych w odniesie-

⁶¹³ Tamże, s. 25-27, za T. Kotarbiński, *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Ossolineum, Wrocław 1961.

⁶¹⁴ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 125.

niu do zwrotów zakończeniowych utworu, związanych z jakością dźwięku, intonacją, artykulacją i strukturą dźwiękowo - rytmiczną oraz zdolności interpretacyjnych muzyki w kontekście stylu wykonawczego związanego ze zmianą tempa utworu a co za tym idzie z różnicami artykulacyjnymi i charakterem melodii. Można także przyjąć, że młodzież z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia jest w większości zorientowana na karierę muzyczną, jednak obraz kariery muzycznej ma charakter jednostkowy.

Wyznaczenie powyższej hipotezy wynika z wiedzy teoretycznej na temat badanych zjawisk, której jakość, jak pisze Tadeusz Pilch, można podzielić na dwie grupy⁶¹⁵. „Do pierwszej należą wiadomości o przedmiocie badań i to wiadomości typu demograficznego, ekonomicznego, kulturalnego itp., oraz znajomość badań i wyników badań podobnych lub zbliżonych zagadnień na innym terenie. Do drugiej grupy wiadomości zaliczyłbym wiadomości ogólne z zakresu wychowania, praw społecznych, elementów socjologii”⁶¹⁶. Szczegółowe rozważania na temat przedmiotu eksploracji zawarte zostały w rozdziale trzecim rozprawy, natomiast rozdział pierwszy, drugi, czwarty oraz piąty stanowią próbę ukazania odpowiedniej perspektywy za pomocą treści z zakresu tych dziedzin naukowych, których refleksje teoretyczne wydają się niezbędne do rzetelnego poznania badanego zjawiska.

6.3. Zmienne i wskaźniki

Z punktu widzenia problemów szczegółowych istotne są cechy konstytutywne⁶¹⁷ zawartych w nich zjawisk, „które przyjęło się w metodologii nazywać zmiennymi”⁶¹⁸. Zmienne zatem stanowią szczegółowe ujęcie przedmiotu badań w postaci cech badanego faktu, zjawiska lub procesu⁶¹⁹. Najbardziej użyteczną, według Mieczysława Łobockiego, kategoryzacją zmiennych jest klasyfikacja odnosząca się do związanych z nimi przyczyn oraz skutków. Zakłada ona podział między innymi na zmienne niezależne oraz zależne⁶²⁰. W kontekście ról, jakie pełnią zmienne, w przypadku zmiennej niezależnej „jakaś cecha wpływa na ilość, jakość, kierunek zmian innej osoby. Jest więc zmienną niezależną. W dalszych analizach ta

⁶¹⁵ Tamże, s. 26.

⁶¹⁶ Tamże.

⁶¹⁷ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s.31.

⁶¹⁸ Tamże.

⁶¹⁹ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 131.

⁶²⁰ Tamże, s. 133.

sama cecha jest przez nas analizowana w połączeniu z inną, która determinuje jej ilość, jakość lub kierunek rozwoju i wówczas jest zmienną zależną⁶²¹. Zmienna niezależna jest zatem zmienną wyjaśniającą, natomiast zmienna zależna nazywana jest zmienną wyjaśnianą. Kolejny etap badań naukowych wymaga uszczegółowienia ustanowionych zmiennych, co wiąże się, jak zaznacza Mieczysław Łobocki, z nadaniem im sensu empirycznego, czyli poddaniem ich operacjonalizacji⁶²². „Jest ona próbą przełożenia zmiennych (...) na poddające się badaniom empiryczne wskaźniki”⁶²³. Rozumienie pojęcia „wskaźnik” jest, według Stefana Nowaka, rozumieniem węższym, „z reguły stawia się postulat, aby wskaźniki były stosunkowo łatwo obserwowalne”⁶²⁴. Rozumienie szersze zakłada, jak zaznacza autor, logiczne ujęcie terminu w kategorii zjawiska nieobserwowalnego, wskaźnik w tym przypadku to coś, co pozwala nam stwierdzić, że zaszło zdarzenie, w którego skład nie wchodzi lub wchodzi sam wskaźnik⁶²⁵.

W kolejnej części rozprawy wyodrębniono zmienne niezależne wraz z przyporządkowanymi im wskaźnikami oraz, w dalszym opisie, zmienne zależne i ich wskaźniki. Zestaw zmiennych niezależnych stanowi zbiór cech składających się na zobrazowanie badanej grupy młodzieży szkolnej. Zaliczono do niego: płeć, wykształcenie rodziców, formalne wykształcenie muzyczne występujące w rodzinie, typ ukończonej szkoły podstawowej, nauka w ramach określonej specjalności, średnią ocen uzyskanych na świadectwie w roku nauki poprzedzającej badanie. Poniżej przedstawiono zmienne niezależne wraz ze wskaźnikami:

1. Płeć:

- a) kobieta,
- b) mężczyzna.

2. Wykształcenie rodziców:

- a) podstawowe,
- b) zawodowe,
- c) średnie,
- d) pomaturalne,

⁶²¹ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s.32.

⁶²² M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 138.

⁶²³ Tamże.

⁶²⁴ S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, PWN, Warszawa 1965, s.102.

⁶²⁵ Tamże, s. 106.

- e) licencjackie,
- f) wyższe.

3. Formalne wykształcenie muzyczne występujące w rodzinie - wskazanie na członka rodziny:

- a) matka,
- b) ojciec,
- c) babcia/dziadek,
- d) rodzeństwo,
- e) dalsi krewni,
- f) nikt.

4. Typ ukończonej szkoły podstawowej:

- a) ogólnokształcąca szkoła podstawowa,
- b) ogólnokształcąca szkoła podstawowa i szkoła muzyczna I stopnia,
- c) ogólnokształcąca szkoła muzyczna I stopnia.

5. Nauka w ramach specjalności:

- a) instrumentalistyka,
- b) instrumentalistyka jazzowa i rozrywkowa
- c) lutnictwo,
- d) rytmika,
- e) wokalistyka,
- f) wokalistyka estradowa,
- g) wokalistyka jazzowa.

6. Średnia ocen uzyskanych na świadectwie w roku nauki poprzedzającej badanie (przynależność do grupy uczniów otrzymujących określone świadectwo):

- a) z wyróżnieniem (średnia ocen w granicach 4,75- 6,0),
- b) bardzo dobre (średnia ocen w granicach 4,5 - 4,74),
- c) dobre (średnia ocen w granicach 4,0 - 4,4),
- d) dostateczne (średnia ocen w granicach 3,1 - 3,9),
- e) dopuszczające (średnia ocen w granicach 2,1- 3,0),
- f) niedostateczne (średnia ocen poniżej 3,0).

W kontekście wyodrębnionych problemów badawczych, składających się na całościowe dookreślenie pytania o orientacje młodzieży uczącej się w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia, stanowiących jednocześnie odrębne zbiory zagadnień, ustalono następujące zmienne zależne oraz odpowiadające im wskaźniki:

1. Autoidentyfikacje młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia⁶²⁶:

- a) liczba określeń używanych przez młodzież do scharakteryzowania swojej tożsamości w odpowiedzi na pytania: „Kim jestem?”;
- b) jakość określeń (rodzaj kategorii) wymienianych przez młodzież odnośnie do swojej tożsamości w odpowiedzi na pytania: „Kim jestem?” (za J. Hebermasem);
 - odwołanie się do pojęć Ja o charakterze fizycznym,
 - odwołanie się do pojęć Ja o charakterze symbolicznego określenia roli;
 - odwołanie się do pojęć Ja o charakterze indywidualistycznym;
- c) struktura i treść odpowiedzi na pytania „Kim chcę być?” (za J. Hebermasem):
 - odwołanie się do pojęć Ja o charakterze fizycznym;
 - odwołanie się do pojęć Ja o charakterze symbolicznego określenia roli;
 - odwołanie się do pojęć Ja o charakterze indywidualistycznym;
- d) subiektywne poglądy i opinie na temat twórczości jako wartości (za A. Cudowską):
 - odwołanie się do własnych „wizji” i stylu oraz własnej drogi życiowej;
 - odwołanie się do sukcesu życiowego w rozumieniu poszukiwania, odkrywania i tworzenia czegoś nowego i wartościowego, nowych wrażeń i doświadczeń oraz aktywnego trybu życia;
 - odwołanie się do wewnętrznego piękna przy rozwiązywaniu problemów.

2. Percepcja i wiedza młodzieży uczęszczającej do ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia:

- a) percepcja rozumiana jako:
 - poziom wrażliwości na style muzyczne poszczególnych epok, kierunków i kompozytorów (za B. Kamińską);
 - znajomość dzieł muzycznych (za B. Kamińską);
 - umiejętność analizy dzieła i identyfikacji form muzycznych, głosów, instrumentów i zespołów wykonawczych (za B. Kamińską);
- b) wiedza rozumiana jako:
 - poziom wiadomości z zakresu zasad muzyki, przedmiotu teoretycznego realizowanego w ramach podstawy programowej.

⁶²⁶ Inspiracją do ujęcia zjawiska tożsamości młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia w konstrukcie orientacji muzycznych była praca A. Cybał - Michalskiej *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

3. Zainteresowania muzyczne oraz wrażliwość muzyczna badanej młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia:

a) zainteresowania muzyczne rozumiane jako:

- preferencje deklaratywne (za R. Lawendowskim);
- preferencje doświadczane (za R. Lawendowskim);

b) wrażliwość muzyczna rozumiana jako jeden z czynników ustabilizowanego uzdolnienia muzycznego, której analiza odnosi się do następujących wskaźników podtestu Wrażliwości Muzycznej MAP Edwina E. Gordona:

- zdolności interpretacyjne muzyki w kontekście frazowania zgodnego z melodią, rytmem oraz odpowiednim wyborem środków wyrazu z zakresu dynamiki i tempa;
- melodyczne i rytmiczne zdolności twórcze w odniesieniu do zwrotów zakończeniowych utworu, związanych z jakością dźwięku, intonacją, artykulacją i strukturą dźwiękowo-rytmiczną;
- zdolności interpretacyjne muzyki w kontekście stylu wykonawczego związanego ze zmianą tempa utworu a co za tym idzie z różnicami artykulacyjnymi i charakterem melodii.

4. Poglądy i opinie na temat kariery muzycznej oraz jaki jest obraz własnej kariery muzycznej z perspektywy młodzieży uczęszczającej do ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia⁶²⁷:

a) skojarzenia związane z kategorią pojęciową „kariera muzyczna”:

- konteksty ujmowania kariery muzycznej (za Z. Baumanem):
 - odwołujące się do obiektywnych faktów społecznych;
 - odwołujące się do indywidualnych, ale mających źródło społeczne, modeli sukcesu życiowego, nadających kierunek aktywności;
 - odwołujące się do oceniająco - wartościującego podejścia postaw życiowych, relacji z otoczeniem i obowiązków, jakie z nich wynikają bądź powinny wynikać;
- odmiany ujmowania kariery muzycznej (za A. Bańką):
 - kryterium awansowe;
 - kryterium zawodu;
 - kryterium stabilności w obszarze pojedynczego pola zawodowego;
 - kryterium praktykowania pracy;

⁶²⁷ Inspiracją do ujęcia zjawiska kariery muzycznej w konstrukcie orientacji muzycznych młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia była praca A. Cybał - Michalskiej *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

- kryterium dobrostanu psychicznego;
- wymiary ujmowania kariery muzycznej (za: M. B. Arthur, D. T. Hall, B. S. Lawrence), rozumiane jako:
 - powołanie;
 - narzędzie samorealizacji;
 - komponent indywidualnej struktury życia;
 - indywidualna odpowiedź na zewnętrzne komunikaty ról;
 - odsłanianie się do ról społecznych;
 - ruchliwość społeczna;
 - przejście z jednego statusu w drugi;
 - odpowiedź na siły rynkowe;
 - realizacja swoich interesów;
 - korelacja następstw historycznych;
 - odpowiedź na okoliczności geograficzne;
- b) obraz własnej kariery muzycznej w opinii młodzieży uczęszczającej do ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia:
 - projekt rozwoju własnej kariery muzycznej (za W. Patton, M. McMahon):
 - zorientowanie na cel;
 - zorientowanie na proces;
 - zorientowanie na cel i proces;
- c) kontekst ujmowania sukcesu w karierze muzycznej:
 - subiektywny;
 - obiektywny;
 - obiektywny i subiektywny (dwoistość sukcesu w karierze).

6.4 Metody, techniki i narzędzia badawcze

Problemy badawcze oraz powiązane z nimi hipotezy wyznaczają metody badań. Samo pojęcie „metoda” (z języka greckiego *methodos*, czyli badanie), oznaczające świadomy, kon-

sekwentny i systematyczny sposób działania⁶²⁸, stanowi system zasad gwarantujący poznanie społecznej rzeczywistości, a w naukach o wychowaniu w szczególności „sposób dochodzenia do wiedzy poprzez rzeczywistość wychowawczą”⁶²⁹. Przy wyborze metody badawczej ważna jest, jak już wspomniano wyżej, znajomość systematyzacji metod, która w literaturze przedmiotu dokonywana jest według różnych kryteriów. Przywołując klasyfikację Tadeusza Pilcha⁶³⁰, do metod badań pedagogicznych zaliczyć można: eksperyment pedagogiczny, którego charakter polega na „wprowadzeniu do wybranego układu (zbiorowości społecznej, zespołu zdarzeń, zjawiska lub procesu) specjalnie przez nas wybranego czynnika w celu uzyskania pożądaných zmian układu lub w celu sprawdzenia jakie zmiany w obserwowanym układzie zajdą pod wpływem owego nowego czynnika zwanego zmienną niezależną”⁶³¹, monografię pedagogiczną, której przedmiot badań stanowi instytucja wychowawcza, metodę indywidualnych przypadków, sprowadzającą się do ludzkich biografii oraz badania sondażowe, obejmujące istotnie wychowawczo zjawiska społeczne⁶³².

W celu naukowego poznania przedmiotu badań niniejszej pracy, czyli orientacji muzycznych młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia, zastosowano w pracy metodę sondażu diagnostycznego. Badania sondażowe uwzględniają nie tylko wspomniane wyżej zjawiska społeczne, ale także „(...) stany świadomości społecznej, opinii i poglądów określonych zbiorowości, narastania badanych zjawisk, ich tendencji i nasilenia”⁶³³. Wybór tej metody w badaniach dał możliwość uchwycenia całościowej perspektywy zjawiska, jakim są orientacje muzyczne młodzieży z kilku ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia, zgromadzenia wiedzy na temat poglądów i oceny subiektywnego aspektu poczucia tożsamości, twórczości, zainteresowań, percepcji, wiedzy, poziomu wrażliwości muzycznej oraz zjawiska kariery muzycznej badanej młodzieży.

O ile metoda jest sposobem naukowego poznania zjawisk pedagogicznych, to „technika jest sposobem wykonywania pracy badawczej odwołującej się do twierdzeń i teorii pedagogicznej”⁶³⁴. Ma zatem charakter, jak zauważa Tadeusz Pilch, czynności badawczej, proce-

⁶²⁸ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wyd. XIII, Wiedza Powszechna, Warszawa 1983.

⁶²⁹ K. Heinz - Hermann, *Metody badań w pedagogice*, Gdańskie wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 140.

⁶³⁰ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 41- 52.

⁶³¹ Tamże, s.44.

⁶³² Tamże, s. 43- 52.

⁶³³ Tamże, s. 50.

⁶³⁴ J. Gnitecki, *Wstęp do metod badań w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 1999, s. 4.

su, angażującego zarówno badacza, jak i innych ludzi⁶³⁵. Stanowi naturalne następstwo w pracy badawczej po wyborze metody i pozostaje z nią w naukowym związku. W badaniach opartych na sondażu diagnostycznym najczęściej stosuje się technikę ankiety, wywiad, analizę dokumentów oraz techniki statystyczne⁶³⁶.

W celu zgromadzenia interesujących z punktu widzenia założeń pracy materiału, zastosowano technikę ankiety. Odwołując się do Tadeusza Pilcha, ankieta jest techniką opierającą się na zgromadzeniu informacji i polega na samodzielnym wypełnianiu przez badanego kwestionariusza, najczęściej o wysokim stopniu standaryzacji⁶³⁷. Badania ankietowe, jak wyjaśnia Mieczysław Łobocki, „są sposobem zbierania informacji za pomocą zestawu pytań, dotyczących bezpośrednio lub pośrednio ściśle określonych problemów badawczych”⁶³⁸. Zestaw możliwych odpowiedzi, nazywany kafeterią, może mieć charakter zamknięty i zawiera zbiór wyjaśnień, poza który odpowiadający wyjść nie może, półotwarty, posiadający oprócz z góry ustalonych odpowiedzi jeden punkt oznaczony słowem „inne”⁶³⁹ lub otwarty, dający respondentom swobodę wypowiedzi. Wybrana w pracy technika pozwoliła na zgromadzenie wiedzy na temat cech badanej grupy, przedstawienie subiektywnego aspektu poczucia tożsamości oraz poglądów i opinii na temat twórczości jako wartości młodzieży kształcącej się w średnich szkołach muzycznych, zbadania poziomu percepcji, wiedzy teoretycznej, zainteresowań i wrażliwości muzycznej. Ponadto wybrany sposób wykonywania pracy badawczej⁶⁴⁰ umożliwił zebranie opinii i poglądów adolescentów dotyczących kariery muzycznej w ogóle i w odniesieniu do własnej kariery muzycznej oraz czynników sprzyjających osiągnięciu sukcesu w karierze muzycznej.

O ile technika oznacza według Janusza Gniteckiego czynność, sposób wykonywania pracy badawczej⁶⁴¹, to narzędzie stanowi instrument „umożliwiający wykonywanie pracy badawczej w dziedzinie pedagogiki”⁶⁴². Cechy, które powinny charakteryzować narzędzie badawcze to trafność pomiaru, rzetelność, czyli dokładność oraz praktyczność - dogodność

⁶³⁵ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 76.

⁶³⁶ Tamże, s. 51.

⁶³⁷ Tamże, s. 86-87.

⁶³⁸ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 137.

⁶³⁹ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 87.

⁶⁴⁰ J. Gnitecki, *Wstęp do metod badań w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 1999, s. 4.

⁶⁴¹ J. Gnitecki, *Wstęp do metod badań w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 1999, s. 4 - 12.

⁶⁴² Tamże.

w użyciu, także przy stosowaniu na dużą skalę⁶⁴³. Wybór narzędzi badawczych wynika z zastosowanych technik i metod, dlatego w przypadku niniejszej rozprawy narzędzia zostały dostosowane do specyfiki badań nad orientacjami muzycznymi młodzieży uczącej się w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia. W technice ankiety posłużono się kwestionariuszem ankiety opartym na badaniach Agnieszki Cybał - Michalskiej (pytania nr 1 - 17 oraz nr 19 - 31 zostały zapożyczone z kwestionariusza ankiety autorki, z zaznaczeniem w pytaniach dotyczących kariery kontekstu muzycznego) oraz Agaty Cudowskiej (pytanie nr 18). Badanie percepcji muzycznej wymagało zastosowania narzędzia w postaci I części Testu Orientacji w Dziejach i Dorobku Kultury Muzycznej autorstwa Barbary Kamińskiej. Wykorzystana w badaniu część pt. *Percepcja* jest testem percepcji słuchowej i zawiera trzy działy sprawdzające orientację w stylach muzycznych i znajomość dzieł muzycznych, umiejętność analizy utworu i znajomość form muzycznych, umiejętność rozpoznawania głosów śpiewających, instrumentów i zespołów. Do eksploracji poziomu wiedzy teoretycznej młodzieży zastosowano arkusz zbioru zadań z wybranego przedmiotu ogólnomuzycznego⁶⁴⁴. Test został przygotowany przez grupę nauczycieli powołaną z inicjatywy Jolanty Bedner, Naczelnika IV Wydziału Nadzoru Pedagogicznego Centrum Edukacji Artystycznej, w styczniu 2017 roku. W celu eksploracji preferencji deklaracyjnych młodzieży ze szkół muzycznych zastosowano Krótki Test Preferencji Muzycznych (Short Test of Music Preferences - STOMP) Goslinga i Rentfrowa w adaptacji Rafała Lawendowskiego. „Deklaracje słowne nie zawsze pokrywają się z autentycznymi wyborami muzycznymi słuchacza. Z tego względu analiza preferencji muzycznych jest dwutorowa. Z jednej strony badany deklaruje na 7 - stopniowej skali swoje preferencje dla 14 gatunków muzycznych wyszczególnionych w STOMP, a wynik uzyskany tą drogą wskazuje na preferencje deklaratywne”⁶⁴⁵. Z drugiej strony zbadano preferencje doświadczane za pomocą Testu Prób Muzycznych, który polega na ocenie fragmentu utworu muzycznego (razem 56 fragmentów) pod kątem stopnia znajomości (4 - stopniowa skala) oraz preferencji w kontekście poziomu „lubienia” próbki muzycznej (skala 7- stopniowa). „Test Profil Zdolności Muzycznych (Musical Aptitude Profile) Edwina E. Gordona jest percepcyj-

⁶⁴³ Tamże, za H. Komorowska, *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa 1982, s. 103- 104.

⁶⁴⁴ Test stanowi zbiór zadań z zasad muzyki. Powstał w celu utrwalenia materiału nauczania oraz realizacji ćwiczeń. Może stanowić pomoc w przygotowaniu do ogólnopolskiego badania wyników nauczania z zasad muzyki lub zostać wykorzystany jako materiał do diagnozy i pracy całorocznej.

⁶⁴⁵ R. Lawendowski, *Osobowościowe uwarunkowania preferencji muzycznych w zależności od wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 113.

nym testem mierzącym trzy podstawowe czynniki uzdolnienia muzycznego”⁶⁴⁶, przyjęte na potrzeby niniejszej rozprawy jako zdolności specyficznie muzyczne: wrażliwość muzyczną, percepcję słuchową i kinestetyczne poczucie muzyki”. Kwestionariusz składa się z trzech części: dwuczęściowego Testu Wyobraźni Muzycznej (melodia i harmonia) i Testu Wyobraźni Rytmicznej (tempo, metrum) oraz trzyczęściowego Testu Wrażliwości Muzycznej (frazowanie, zwroty zakończeniowe i styl). W pracy wykorzystano ostatnią część Testu Zdolności Muzycznych, w której “testy stylu i frazowania przeznaczone zostały do oceny zdolności interpretacyjnych. Test zwrotów zakończeniowych wykazuje pewien związek z melodycznymi i rytmicznymi zdolnościami twórczymi”⁶⁴⁷. Test Edwina E. Gordona jest narzędziem służącym diagnozie poziomu zdolności muzycznych oraz może stanowić prognozę osiągnięć w studiach muzycznych⁶⁴⁸.

6.5. Próba badawcza, teren i organizacja badań

Dobór próby badawczej, określenie terenu oraz organizacja badań to kolejny etap pracy badawczej. Dobór próby to, jak zaznacza Mieczysław Łobocki, wyselekcjonowanie pewnej liczby osób, wchodzących w skład zbiorowości zwanej populacją⁶⁴⁹. Istotne jest określenie, charakteryzowanie i podanie cech wspólnych próby, której sposób doboru może być losowy, celowy lub na podstawie ochotniczych zgłoszeń. Charakter badań nad orientacjami muzycznymi młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia określił grupę stanowiącą próbę badawczą. W procesie eksploracyjnym została celowo dobrana zbiorowość składająca się z uczniów z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia, zlokalizowanych na terenie miast Polski. Badania zostały przeprowadzone w czerwcu i październiku 2018 roku w Toruniu, Poznaniu, Wrocławiu, Gdańsku i Łodzi⁶⁵⁰. Wybrane szkoły stanowią 18,75% wszystkich ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia w Polsce, niezależnie od statusu

⁶⁴⁶ E. A. Zwolińska, *Testy zdolności muzycznych Edwina E. Gordona stosowane w polskich badaniach*, „Annales Universitatis Mariae Curie - Skłodowska”, 2004, nr 2, s.247.

⁶⁴⁷ B. Bonna, *Testy Edwina E. Gordona i ich znaczenie w ewaluacji procesu kształcenia muzycznego oraz rozwoju audiacji*, w: *Edukacja – Muzyka – Kultura Implikacje pedagogiczne i historyczne*, B. Bonna (red.), Bydgoskie Towarzystwo Naukowe, Bydgoszcz 2015, s. 27.

⁶⁴⁸ Tamże, s. 251.

⁶⁴⁹ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 159.

⁶⁵⁰ Spis szkół, w których zostały przeprowadzone badania został zamieszczony w aneksie jako załącznik numer 1.

szkoły (publiczna, niepubliczna, niepubliczna z uprawnieniami szkoły publicznej, niepubliczna bez uprawnień szkoły publicznej) oraz organu prowadzącego (minister, jednostka samorządu terytorialnego, inna osoba prawna, osoba fizyczna, stowarzyszenie, fundacja)⁶⁵¹. Terminy badań oraz wybór klas uzależniony był od planu lekcji i kalendarza roku szkolnego⁶⁵², regulującego tok kształcenia, działalność koncertową oraz życie artystyczne szkół muzycznych. Prowadzący badania był obecny w trakcie całego procesu eksploracyjnego, co wpływało na jego prawidłowy przebieg.

W badaniach o charakterze ilościowym oszacowanie związku między dwiema zmiennymi, określenie jego kierunku oraz czynnika różnicującego wartości badanej zmiennej, możliwe jest dzięki wykorzystaniu metod statystycznych⁶⁵³. W przeprowadzonej analizie statystycznej przyjęto poziom istotności równy 0,05. W celu weryfikacji istotności różnic występujących pomiędzy wieloma grupami w wartościach zmiennych zależnych o charakterze ilościowym zastosowano jednoczynnikową analizę wariancji (ANOVA), a dla zmiennych o charakterze porządkowym wykorzystano test Kruskala - Wallisa. Analogicznie, w celu porównania ze sobą dwóch grup wykorzystano test *t* - Studenta (dla zmiennych ilościowych) oraz test U - Manna Whitneya (dla zmiennych porządkowych). Dodatkowo współzależność pomiędzy zmiennymi ilościowymi została również określona za pomocą analizy korelacji *r* - Pearsona. Dla zmiennych o charakterze jakościowym, stosowano testy chi - kwadrat.

Działania podjęte w czasie procesu badawczego wraz z zastosowaną metodologią oraz opracowaniem statystycznym badań, pozwoliły na przyjęcie założenia o określeniu orientacji muzycznych młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia oraz różnicujących je zmiennych.

⁶⁵¹ Dane zostały przedstawione na podstawie Mapy Szkolnictwa Artystycznego, <http://szkolnictwoartystyczne.mk.gov.pl/>, (dostęp: 27.01.2019).

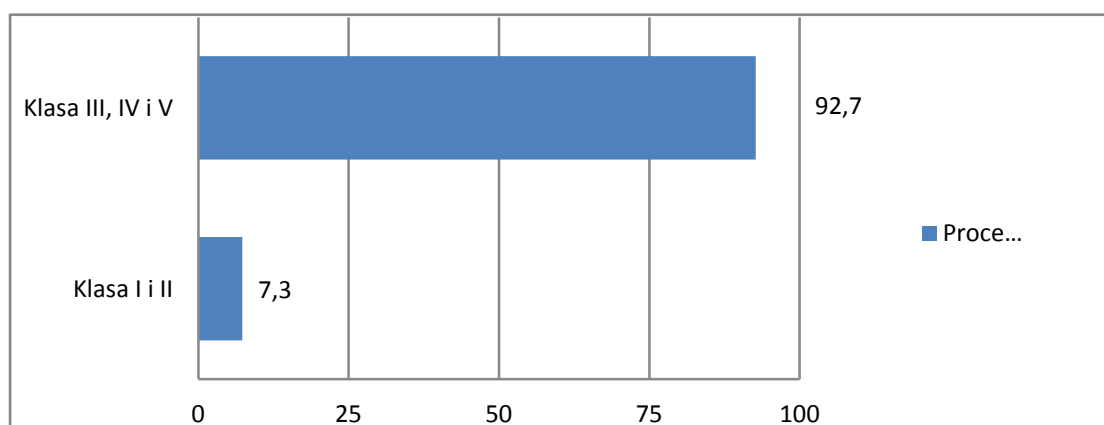
⁶⁵² Młodzież z klas dyplomowych (VI) ze względu na specyfikę planu zajęć w ostatniej klasie, regulowanego egzaminami dyplomowanymi, nie brała udziału w badaniu.

⁶⁵³ Por. Ch. F. Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S - ka Wydawnictwo s.c., Poznań 2001, s. 146 – 147.

6.6. Społeczna i demograficzna charakterystyka badanej młodzieży

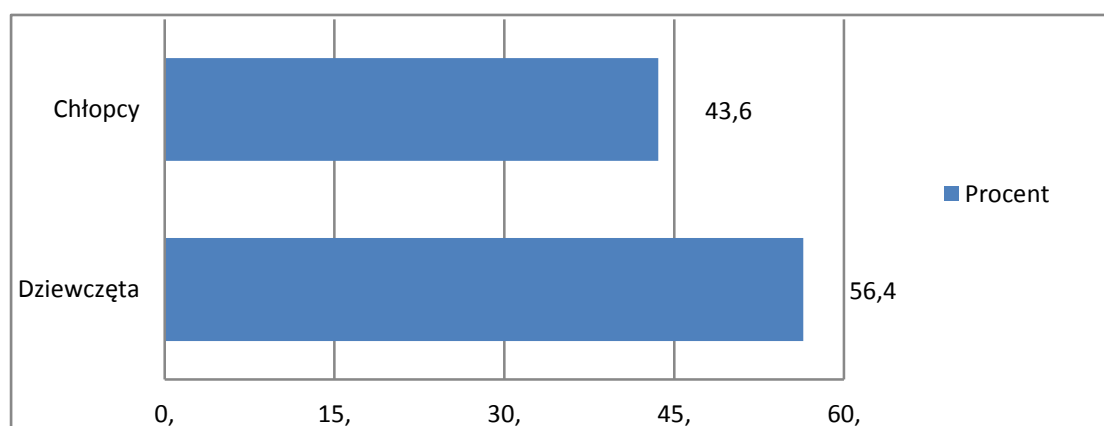
Badana zbiorowość składała się z 151 uczniów z klas I, II, III, IV i V, z czego uczniowie klasy I i II stanowili tylko 7,3% całej grupy, klasy III, IV i V⁶⁵⁴ - 92,7% (Wykres 1), natomiast dziewczęta - 56,4%, a chłopcy - 43,6% (Wykres 2). Wiek uczniów mieścił się w granicach między 13/14 a 17/18 lat i obejmował w przypadku zdecydowanej większości respondentów koniec I i początek II fazy szkolnego okresu adolescencji⁶⁵⁵.

Wykres 1. Badana zbiorowość uczniów według klas



Źródło: badania własne.

Wykres 2. Udział dziewcząt i chłopców w badanej zbiorowości młodzieży



Źródło: badanie własne.

⁶⁵⁴ Badana młodzież znajdowała się w szkolnym okresie adolescencji, w większości pod koniec I fazy - 15, 16 lat i na początku fazy II - 17,18 lat.

⁶⁵⁵ Por. I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1996, s. 10 - 11.

Biorąc pod uwagę specjalność, w ramach której uczy się młodzież w ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia, najliczniejszą grupę stanowiły osoby, które wybrały instrumentalistykę - 88,7%. Wybór ten mógł wynikać z różnych ofert edukacyjnych, wśród których w każdej szkole znajdują się sekcje grup instrumentalnych.

Ważnymi zmiennymi w kontekście specyfiki badanej grupy była obecność formalnego wykształcenia muzycznego w rodzinie respondentów oraz typ ukończonej szkoły muzycznej. Wśród badanej młodzieży 108 osób deklaroowało pokrewieństwo z zawodowym muzykiem⁶⁵⁶, z czego 39,0% dziewcząt wskazało na dalszych krewnych, 31,7% na matkę oraz 31,7 % na ojca, 29,3% na rodzeństwo a 22,0% na dziadków. Wśród chłopców najwięcej zawodowo zajmujących się muzyką krewnych stanowi matka - 34,3%, dalej kolejno: dalsi krewni - 31,4%, ojciec - 28,6%, rodzeństwo - 22,9%, dziadkowie - 8,6%. W kontekście przedstawionych wyników można uznać, że ponad dwie trzecie respondentów posiada w rodzinie zawodowego muzyka. Prowadzi to do wniosku o kultywowaniu zawodowych tradycji rodzinnych przez znaczną część młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia. Podobne sytuacje zaobserwować można także w innych środowiskach zawodowych. Jak stwierdza Urszula Gałęska, „często w rodzinach występują tradycje zawodowe i wówczas młodzi ludzie, szukając swojej drogi życia zawodowego, kierują się decyzjami ojca lub matki, np. lekarza, prawnika, stomatologa”⁶⁵⁷. Należy jednak dodać, że „nie ma wyników badań wskazujących, że wybitnymi muzykami zostają dzieci profesjonalnych muzyków, choć w historii muzyki znane są tak wyjątkowe rodziny muzyczne jak rodzina Bachów, Mozartów czy Strausów. Natomiast są wyniki badań (m.in. Manturzevska, 1974; Creech, 2009; Sierszeńska - Leraczyk, 2011) wskazujące, że powodzenie w edukacji muzycznej mają te dzieci, które otrzymują od rodziców dużo wsparcia emocjonalnego, zaangażowania w ich edukację i zrozumienia”⁶⁵⁸. Zatem w przypadku powyższych wyników badań można mówić tylko o podtrzymywaniu tradycji rodzinnych w zawodzie muzyka u większości respondentów, a nie o wpływie na powodzenie w karierze muzycznej.

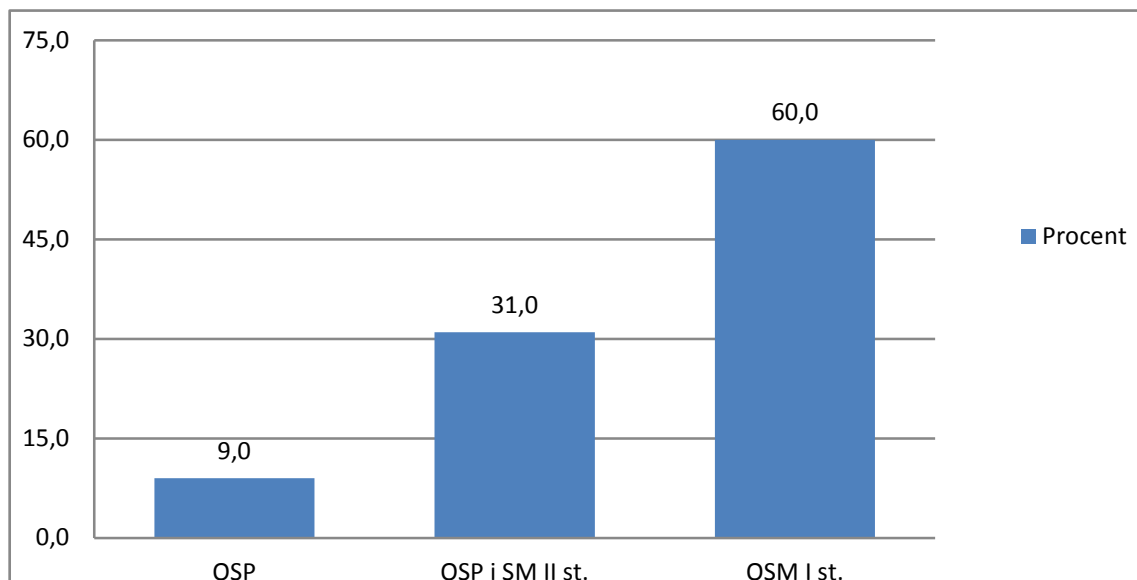
⁶⁵⁶ Przedstawiając dane dotyczące procenta przypadków należy zaznaczyć, że respondenci mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź. Procent przypadków przedstawia się następująco: matka- 33,8 %, ojciec- 29,95%, rodzeństwo - 26 %, dziadek/babcia - 15,6%, dalsi krewni - 35,1%.

⁶⁵⁷ U. Gałęska, *Rola rodziny w wyborach edukacyjno - zawodowych młodzieży*, „Wychowanie w Rodzinie”, 2013, t. VIII, z.2, s. 272.

⁶⁵⁸ A. A. Nogaj, *Korzyści wynikające z kształcenia muzycznego*, „Zeszyty Psychologiczne - Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2017, nr 4, s. 24.

Większość badanych uczniów ukończyło ogólnokształcącą szkołę muzyczną I stopnia⁶⁵⁹, zarówno dziewcząt (64,3% badanych uczennic), jak i chłopców (53,8% badanych uczniów) (Wykres 3).

Wykres 3. Typ ukończonej szkoły muzycznej przez badaną młodzież



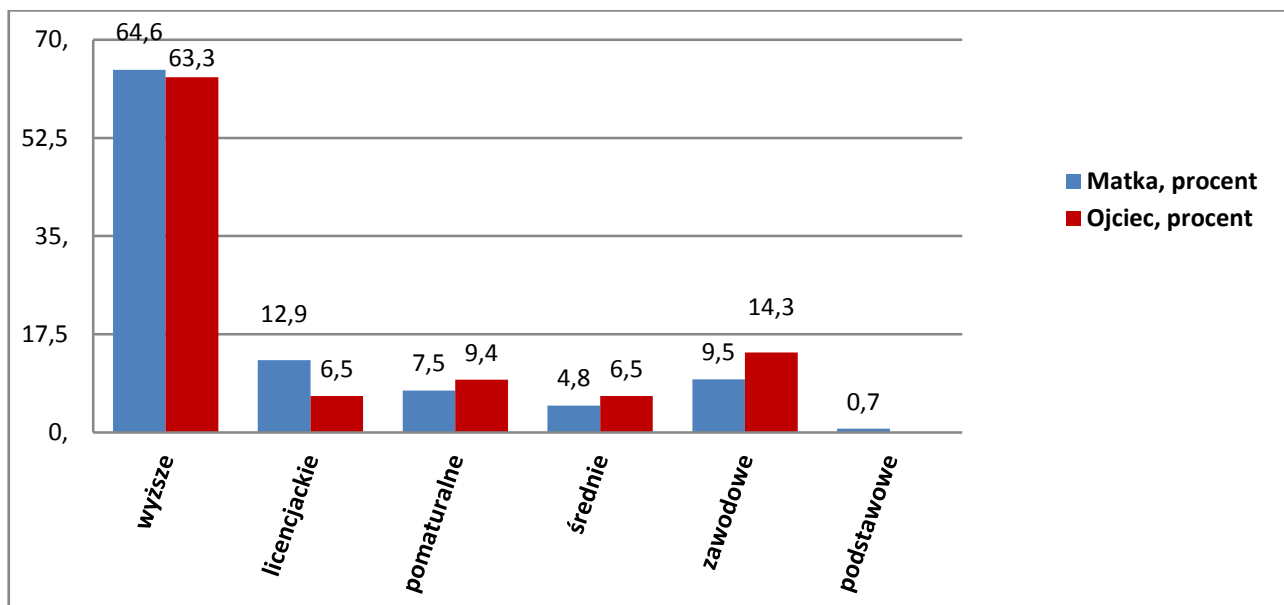
Źródło: badania własne.

Ciekawe wydaje się zwrócenie uwagi na element ciągłości w kontynuacji typu kształcenia muzycznego przez badanych uczniów. Kontynuacja nauki w jednej szkole o charakterze muzycznym i ogólnokształcącym pozwala na tym etapie eksploracyjnym wysnuć wniosek o konsekwencji edukacyjnej charakteryzującej młodzież zdobywającą zawód muzyka na poziomie szkoły średniej.

Informacje na temat poziomu wykształcenia rodziców badanej młodzieży (Wykres 4) oraz średnia ocen na świadectwie poprzedzającym rok badania (Wykres 5), stanowią istotny element charakterystyki badanej młodzieży.

⁶⁵⁹ OSM - ogólnokształcąca szkoła podstawowa, OSP i SM II st. - ogólnokształcąca szkoła podstawowa i szkoła muzyczna I stopnia, OSM I st. - ogólnokształcąca szkoła muzyczna I stopnia.

Wykres 4. Wykształcenie rodziców badanej grupy młodzieży

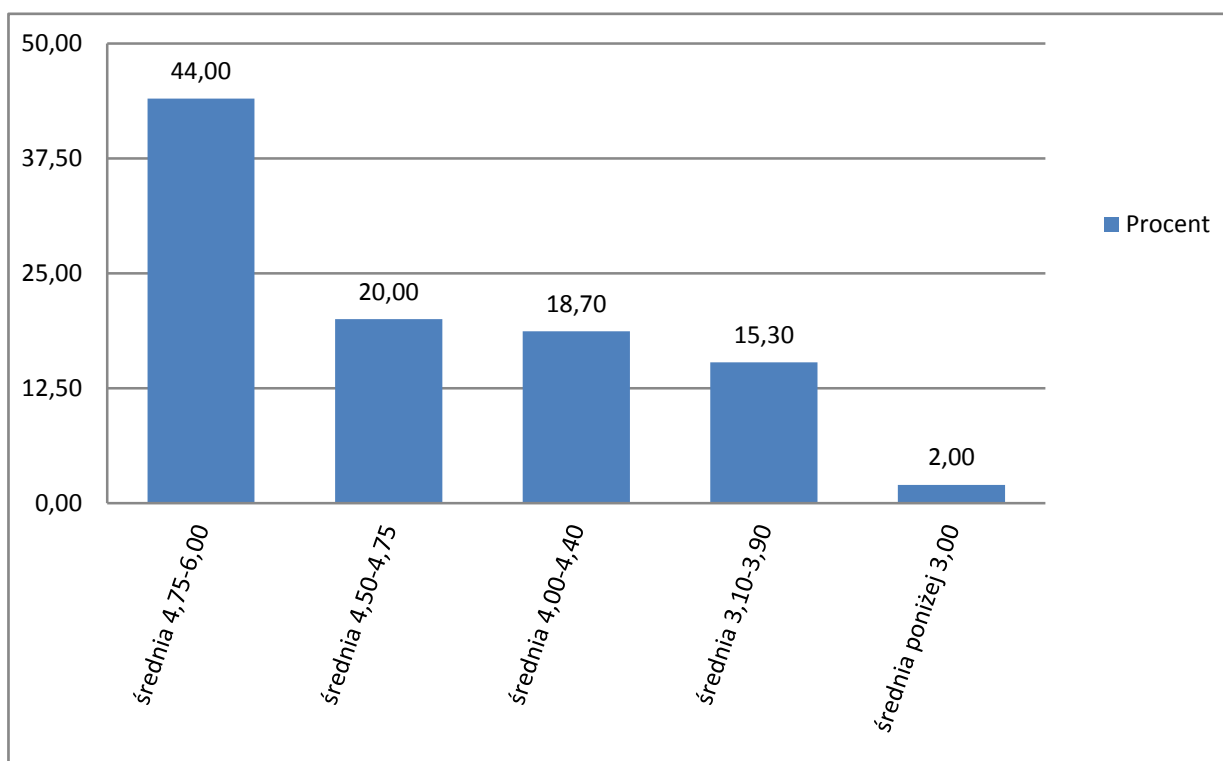


Źródło: badania własne.

Rodzice z wyższym wykształceniem stanowili przeważającą procentowo grupę (64,6% matek i 63,3% ojców), co może świadczyć o chęci tego grona rodziców do kształcenia artystycznego swoich dzieci. Na drugim miejscu uplasowali się ojcowie z wykształceniem zawodowym - 14%. Tylko 12,9% matek i 6,5% ojców badanych ma wykształcenie licencjackie, natomiast 7,5% matek i 9,4% ojców - pomaturalne. Średnie wykształcenie rodziców badanej młodzieży (matki - 4,8%, ojcowie - 6,5%) stanowiło niewielki odsetek badanych, podobnie jak wykształcenie zawodowe i podstawowe matek (matki z wykształceniem podstawowym - 0,7%, matki z wykształceniem zawodowym - 9,5 %). Zauważyć należy, że aż 85% matek i 79,2% ojców badanej młodzieży miało wykształcenie powyżej średniego (w tym aż 63,95% stanowiło wykształcenie wyższe wszystkich rodziców) a zaledwie 12,25% rodziców zawodowe i niższe. Więcej matek niż ojców miało wykształcenie wyższe i licencjackie, natomiast ojcowie przeważali w grupach z wykształceniem pomaturalnym, średnim i zawodowym. Jak zauważa Bożena Kanclerz, stosunek młodzieży do edukacji może być kształtowany przez poziom wykształcenia rodziców, który inspiruje także różnicowanie jej orientacji i war-

tości⁶⁶⁰. W świetle powyższych rozkładów procentowych można uznać, że rodzice z wykształceniem ponadmaturalnym mają wpływ na wybory edukacyjne młodzieży muzycznie uzdolnionej.

Wykres 5. Deklarowana przez badanych uczniów średnia na świadectwie w roku poprzedzającym badanie



Źródło: badania własne.

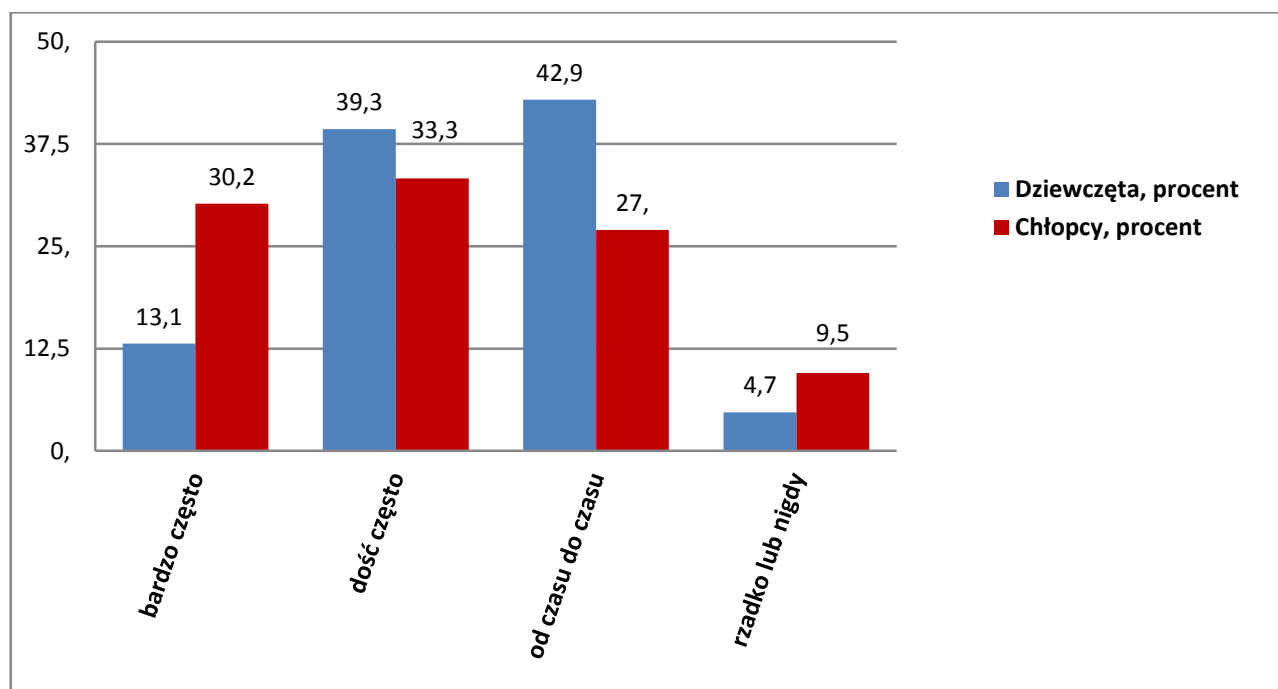
W kontekście wyników w nauce, uczniowie deklarowali w większości otrzymanie w roku poprzedzającym badanie średniej ocen na świadectwie między 4,75 a 6,00 (44% badanych). Świadectwo bardzo dobre (średnia ocen: 4,5- 4,75) otrzymało 20,0% badanych, dobre (średnia ocen: 4,0 - 4,4) - 18,7% uczniów, dostateczne (średnia ocen: 3,1- 3,9) - 15,3% respondentów oraz niedostateczne (średnia ocen poniżej 3,0) - 2% badanych. Wśród dziewcząt przeważało świadectwo z wyróżnieniem (51,2% uczennic), podobnie, jak wśród chłopców (34,4% uczniów), choć wynik ten był znacznie niższy.

⁶⁶⁰ B. Kanclerz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 150.

Interesujące wydają się wyniki badań wskazujące na zależności między wykształceniem rodziców a wynikami w nauce respondentów. Dzieci większości matek i ojców z wykształceniem wyższym (51,6% matek, 54% ojców) i licencyjnym (42,1% matek i 33,3% ojców) otrzymały świadectwo z wyróżnieniem, podobnie jak dzieci ojców z wykształceniem średnim (55,6%) i zawodowym (30,0%). Średnia ocen dzieci ojców z wykształceniem pomaturalnym mieści się w granicach świadectwa wyróżniającego, dobrego i dostatecznego (po 30,8% ojców), natomiast matek (50%) - dostatecznego. Dzieci większości matek z wykształceniem średnim (42,9%) otrzymały świadectwo dobre, a matek z wykształceniem zawodowym - wyróżniające i bardzo dobre (po 35,7% matek). Jeden uczeń, wskazujący na wykształcenie podstawowe swojej matki, ma świadectwo wyróżniające. Opisane rozkłady procentowe wskazują na duże zróżnicowanie poziomu nauki dzieci w odniesieniu do wykształcenia rodziców.

Interesującym uzupełnieniem badań nad orientacjami muzycznymi młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia jest namysł uczniów nad częstotliwością odczuwania radości życia. Poniższy wykres wskazuje na wysokie i umiarkowane podejście do pozytywnie emocjonalnego nastawiania do życia respondentów (Wykres 6).

Wykres 6. Odczuwanie przez badaną młodzież radości życia



Źródło: badania własne.

Biorąc pod uwagę płeć respondentów zauważyć można pewne różnice w odczuwaniu radości życia badanych osób. Analiza wyników badań wykazała, że większość dziewcząt odczuwa ją od czasu do czasu (42,9%) lub dość często (39,3%), natomiast bardzo często - 13,1%, a tylko 4,7% rzadko lub nigdy. W przypadku chłopców rozkład procentowy przedstawia się następująco: 33,3% - dość często, 30,2% - bardzo często, 27,0% - od czasu do czasu, 9,5% - rzadko lub nigdy. Na wykresie wyraźnie zaznacza się, że aż 63,5% chłopców odczuwa radość życia bardzo często i dość często, co w przypadku dziewcząt wynosi 52,4%. Różnica dość istotna⁶⁶¹ pomiędzy chłopcami a dziewczętami w wyborze odpowiedzi (na pytanie „Jak często odczuwasz radość życia?”) o treści „rzadko lub nigdy”. Odsetek chłopców tutaj to aż 9,5% a dziewcząt to 4,7%.

Powyższe zmienne stanowią nie tylko charakterystykę badanej grupy objętej procesem eksploracyjnym, ale także różnicują orientacje muzyczne młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia, tworzącej wyselekcjonowaną pod względem zdolności specyficznie muzycznych zbiorowość szkolną.

⁶⁶¹ Istotność różnicy wynika w tym przypadku z charakteru odpowiedzi na pytanie „Jak często odczuwasz radość życia?”. Co dziesiąty badany chłopiec nie odczuwanie radości życia nigdy lub odczuwa ją tylko sporadycznie, natomiast w przypadku dziewcząt dane te dotyczą tylko co piątej respondentki.

Rozdział 7

Orientacje muzyczne młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia - analiza wyników badań własnych

7.1. Subiektywny aspekt poczucia tożsamości badanej młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia

Pytanie o subiektywne poczucie tożsamości stanowi fundament poznania orientacji muzycznej młodzieży, podlegającej zawodowemu kształceniu muzycznemu na poziomie szkoły średniej. Faza rozwojowa oraz rzeczywistość społeczno - kulturowa (w tym przypadku przestrzeń szkoły muzycznej) uzależniają i determinują, jak zaznacza Agnieszka Cybal - Michalska, „zmiany w subiektywnych aspektach jednostkowego samookreślenia (poczucia tożsamości)”⁶⁶². W środowisku z jednej strony jednocześnie ściśle określonym, wyselekcjonowanym edukacyjnie, z drugiej strony podlegającym permanentnym zmianom dokonującym się w skali całego globu⁶⁶³, ważnym wydaje się poznanie indywidualnych wyobrażeń o sobie, zrozumienie „rdzenia tożsamości”⁶⁶⁴, którym jest „interpretacja własnej historii (autobiografia)”⁶⁶⁵. W tym znaczeniu subiektywnego poczucia „Ja” „człowiek może rekonstruować swoją tożsamość opierając się na dostępnych źródłach kulturowych, jednakże „dobierając” je do rdzenia tożsamości, a nie wymienianając swoją tożsamość na nową (...)”⁶⁶⁶. Dokonując analizy „Ja”, Hanna Karuze - Sikorska przyjmuje, że „Ja” to luźna struktura, na którą składają się różne role i tożsamości społeczne, przekonania, wartości, samooceny i cele uznawane za własne⁶⁶⁷.

⁶⁶² A. Cybal - Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 230.

⁶⁶³ Por. A. Cybal - Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006, s. 146.

⁶⁶⁴ A. Cybal - Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 230.

⁶⁶⁵ Tamże.

⁶⁶⁶ Zb. Melosik, *Pedagogika i tożsamość młodzieży w kulturze kontroli i rozproszenia*, w: *Młodzież w dobie przemian społeczno - kulturowych*, K. Segiet (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s.30.

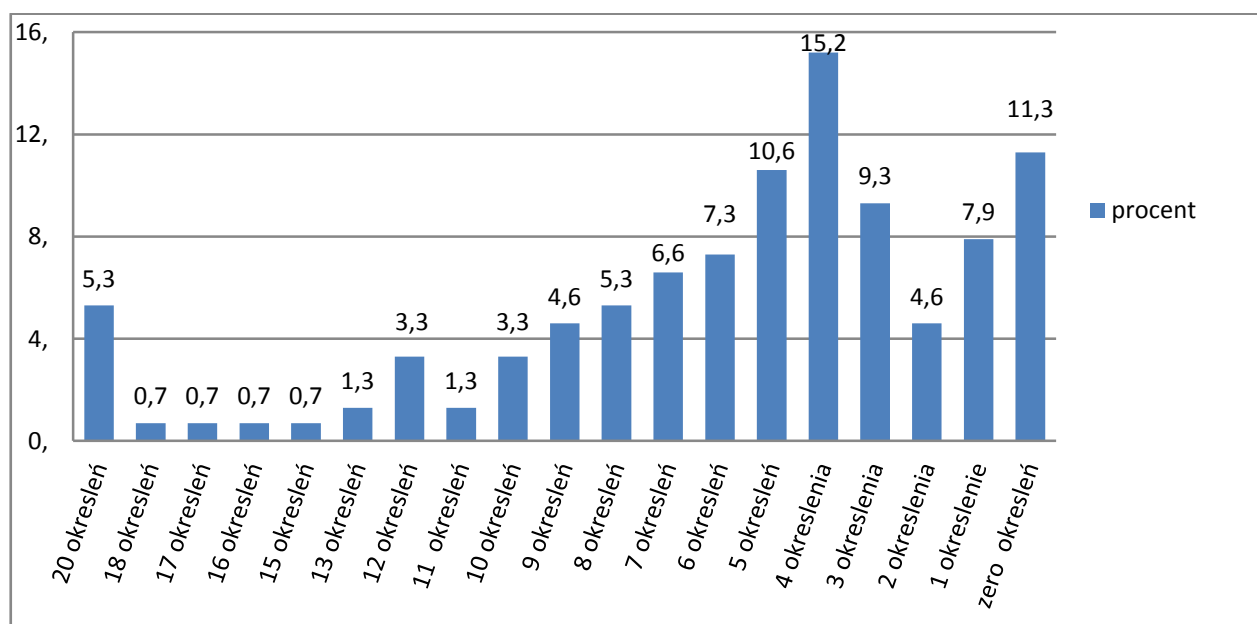
⁶⁶⁷ H. Krauze - Sikorska, *Terapia przez twórczość plastyczną w procesie wspomagania i wspierania rozwoju dzieci z problemami internalizacyjnymi, czyli o tym, jak można pomóc dziecku być „tym samym”, ale nie „takim samym”*, w: *Edukacja elementarna w teorii i praktyce. Arteterapia w edukacji elementarnej*, Akademia Ignatianum w Krakowie, 2016, nr 41.

W świetle powyższych rozważań kontekst subiektywnego poczucia tożsamości stanowi istotny fundament orientacji muzycznej, szczególnie w okresie adolescencji, w czasie, w którym kształtowanie tożsamości należy do podstawowych zadań rozwojowych.

Wskaźnikiem indywidualnej tożsamości jest poczucie ciągłości własnego „Ja”, poczucie spójności, posiadania treści i odrębności, odczuwanie kontynuacji „Ja” w czasie, co pozwala jednostce zachować stałość siebie, nie ulegać gwałtownym przemianom, ale pozostawić część elementów nie zmienionych⁶⁶⁸.

Określenie własnego „Ja”, dokonane przez młodzież z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia w odpowiedzi na pytanie „Kim jestem?”, ukazało wielowymiarowość subiektywnego obrazu siebie i swojego miejsca w świecie. Oparcie badania na teście TST (Twenty Statements Test)⁶⁶⁹ polegało na wskazaniu maksymalnie dwudziestu określeń odnoszących się do osoby badanej, co pozwoliło określić tożsamość młodzieży kształconej muzycznie, jej odniesienie do rzeczywistości w kontekście własnego „Ja” (Wykres 7).

Wykres 7. Wyniki uzyskane na Teście TST na badanej grupie młodzieży - wskazanie maksymalnie dwudziestu określeń identyfikacyjnych



Źródło: badania własne.

⁶⁶⁸ A. Cybal - Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006, s. 93.

⁶⁶⁹ Badanie testem TST zostało zastosowane w pytaniu nr 13 kwestionariusza ankiety (Jaka jest Twoja odpowiedź na pytanie „Kim jestem?” Wskaż proszę nie więcej niż 20 określeń według kolejności skojarzeń) na podstawie kwestionariusza ankiety Agnieszki Cybal - Michalskiej.

Najwięcej młodzieży wskazywało na cztery (15,2%), pięć (10,6%), trzy (9,3%) oraz jedno (7,9%) określenie identyfikacyjne, natomiast 5,3% podało dwudziestokrotną odpowiedź na pytanie. Żadnego określenia nie wskazało 11,3% uczniów.

Usystematyzowanie wielości i zróżnicowania odpowiedzi na pytanie „Kim jestem?” stanowiło wyodrębnienie trzech grup określeń, odnoszących się do pojęć „Ja” o charakterze:

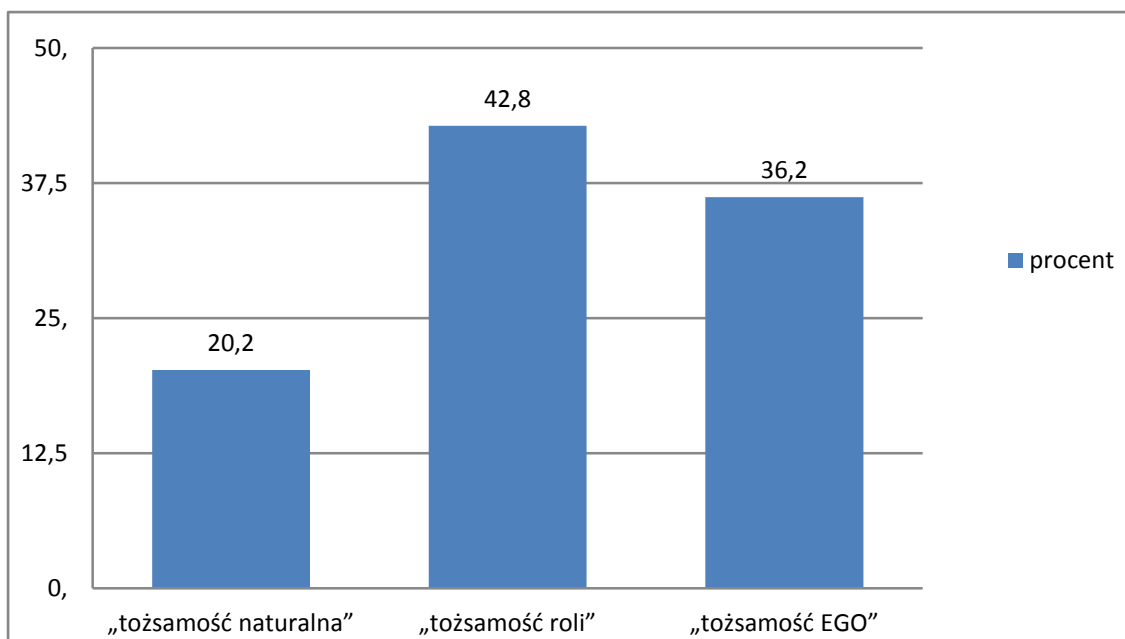
- a) fizykalnym, czyli „tożsamość naturalna” według Jurgena Habermasa⁶⁷⁰ (wiek, płeć, faza rozwojowa, wygląd),
- c) symbolicznego określenia roli, czyli „tożsamość roli” według Jurgena Habermasa (stopień pokrewieństwa, pełnione role w rodzinie, pełnione role społeczne) oraz specyficznych określeń będących wyróżnikiem dla młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia (muzykiem, także w sensie muzykalności, instrumentalistą/wokalistą/rytmiczką/tancerką/„koncertowiczem”, artystą, muzyczna orientacja zawodowa, pozamuzyczna orientacja zawodowa),
- d) indywidualistycznym, czyli „tożsamość Ego” według Jurgena Habermasa (stany psychiczne, myśli, odczucia, zainteresowania, cechy osobowości pozytywne, cechy osobowości negatywne, więź emocjonalna, narodowość, orientacja religijna, poczucie wyjątkowości, orientacja seksualna, poglądy polityczne, bycie istotą społeczną, tożsamość lokalna, tożsamość europejska, tożsamość globalna)⁶⁷¹.

Uczniowie najczęściej odwoływali się do pojęć „Ja” o charakterze symbolicznego określenia roli (42,8%). Cechy o charakterze indywidualistycznym wskazało 36,2%, natomiast o charakterze fizykalnym tylko 20,2% (Wykres 8).

⁶⁷⁰ J. Habermas, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, Universitas, Kraków 200, za: Cybal - Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006, s. 148.

⁶⁷¹ Wielowymiarowa definicja własnego „Ja” została szczegółowo wykorzystana w badaniach opisanych w książce A. Cybal - Michalskiej *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006.

Wykres 8. Odpowiedzi badanej młodzieży na pytanie „Kim jestem?” usystematyzowane w 3 grupach określeń

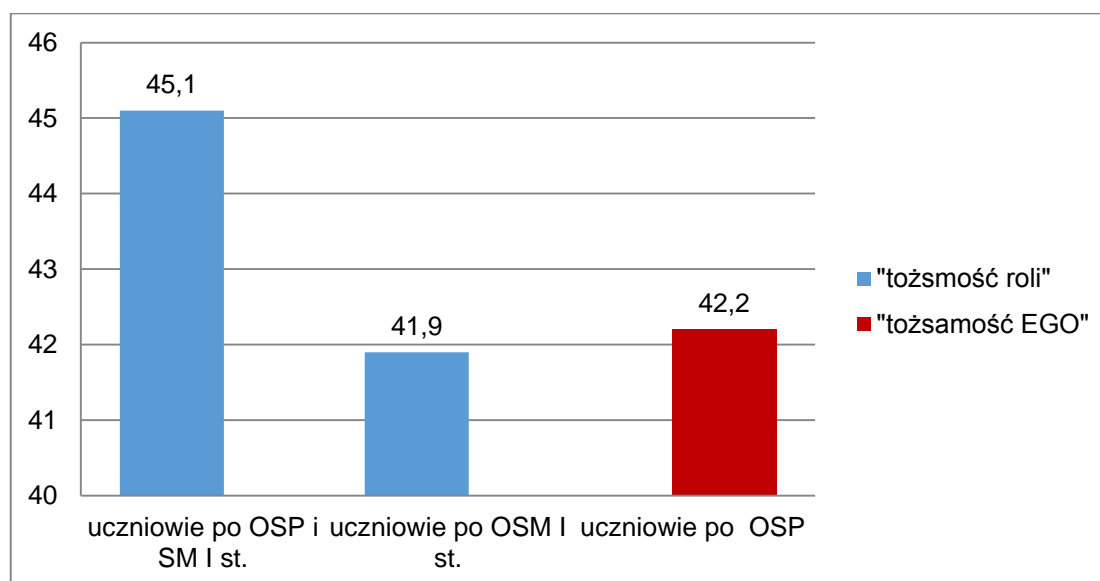


Źródło: badania własne.

Biorąc pod uwagę płeć, najczęściej identyfikacji do „tożsamości roli” zaobserwować można u chłopców (43,8%). Dziewczęta w najmniejszym stopniu odniosły się do „tożsamości naturalnej” (21%). Zarówno odpowiedź „bycie nikim”, jak i „nie wiem” wskazał niewielki procent respondentów („bycie nikim” 1% dziewcząt i 0,3% chłopców, „nie wiem” 0% dziewcząt i 0,3% chłopców).

Uwzględniając zmienną „typ ukończonej szkoły muzycznej” można zauważyć, że uczniowie, którzy uczęszczali do ogólnokształcącej szkoły podstawowej i szkoły muzycznej I stopnia, najczęściej wskazań odnieśli do pojęć „Ja” o charakterze symbolicznego określenia roli (45,1%), podobnie jak uczniowie po ogólnokształcącej szkole muzycznej I stopnia (41,9%). Młodzież, która ukończyła tylko ogólnokształcącą szkołę podstawową najliczniej odniosła się do określeń „Ja” o charakterze indywidualistycznym (42,2%) (Wykres 9).

Wykres 9. Typ ukończonej szkoły a najwięcej wskazań do określonej „warstwy tożsamości”



Źródło: badania własne.

W kontekście pojęcia własnego „Ja” obraz grupy dopełniają określenia identyfikujące badaną młodzież, wyodrębnioną ze względu na rodzaj specyficznego kształcenia, wskazujące na poczucie tożsamości o charakterze muzycznego pełnienia roli, także w sensie muzykalności (jestem: „muzykiem”, „muzyczką”, „instrumentalistką”, „skrzypaczką”, „wokalistką”, „gitarzystą”, „artystą”, „rytmiczką”). Ponadto respondenci uzasadniali wybór podawanych określeń, odnosząc się do: sposobu życia, zainteresowań, osobistych odczuć, kształcenia oraz celu życiowego i przyszłego zawodu:

(Jestem - uzupełnia M.K.) artystą, ponieważ moja artystyczna osobowość silnie wpływa na mój sposób życia, postrzeganie świata i traktowanie innych ludzi (A/1/M)⁶⁷².

(Jestem - uzupełnia M.K.) niepewnym muzykiem, ponieważ wiem, że kocham muzykę i granie, jednak nie jestem pewna, czy mogę nazywać się muzykiem (A/7/K).

⁶⁷² Oznaczenia w nawiasach odnoszą się do identyfikacji ankiet zastosowanych przy wypowiedziach młodzieży, gdzie A oznacza Ankietę, numer oznacza numer ankiety, K - kobietę, M - mężczyznę. Rozpoznanie ankiet jest wzorowane na identyfikacji zaproponowanej przez A. Cybał - Michalską w pracy *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014, s. 303.

(Jestem - uzup. M.K.) trębaczem, ponieważ robię to, co kocham i zawsze sprawia mi to przyjemność (A/16/M).

(Jestem - uzup. M.K.) muzykiem, ponieważ to jest ogólne określenie tego kim teraz jestem i kim chciałbym być (A/29/M).

(Jestem - uzup. M.K.) skrzypaczką, muzykiem, ponieważ pracowanie w zawodzie muzyka to moje marzenie. Uwielbiam muzykę i to, że mogę przez moje granie wzbudzać emocje u innych ludzi (A//K).

Odwołując się do wyników badań zauważyć można, że młodzież kształcona w systemie zawodowego szkolnictwa muzycznego w większym stopniu skłania się do identyfikowania swojej osoby z „tożsamością roli”, zwłaszcza, jeżeli kształcenie na poziomie szkoły średniej stanowiło kontynuację edukacji muzycznej ze szkoły I stopnia. Dookreślenie wskazania w pytaniu „Z jakim określeniem z wcześniejszego pytania najbardziej się identyfikujesz?” pokazuje przewagę odpowiedzi związanych z pozycją w społeczeństwie (w relacjach z rówieśnikami i w przestrzeni szkolnej), stopniem pokrewieństwa, pełnioną rolą w rodzinie czy w końcu z utożsamianiem się z samą muzyką w wielości jej znaczeń i funkcji. Analiza jakościowa treści odpowiedzi podawanych przez badanych wskazuje na dostrzeganie znaczeń dotyczących symbolicznego określenia roli w kontekście muzycznego spełnienia, muzykalności, zarówno w sferze osobistej, jak i w edukacyjnej, a nawet w orientacji zawodowej.

W świetle powyższych rozważań warto przywołać badania Agnieszki Cybal - Michalskiej nad autoidentyfikacją młodzieży akademickiej w czasie podwójnej tranzykcji: z okresu młodości do dorosłości oraz z edukacji na rynek pracy⁶⁷³. Odpowiedzi respondentów na pytanie „Kim jestem”, w dookreśleniu: „w tak szybko zmieniającym się świecie „bezgranicznych” karier?”⁶⁷⁴, odwołują się w 56,2% do „tożsamości roli”, w 34,4% do „tożsamości Ego”, natomiast tylko w 9,3% do „Ja” fizycznego. Wnioski z badań nad młodzieżą z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia odnoszą się do konkluzji z eksploracji przytoczonych przez autorkę w kontekście wyobrażeń respondentów w warstwie „tożsamości roli”. Zarówno studenci, jak i uczniowie, wskazują na stopień pokrewieństwa, pełnione role w rodzinie oraz

⁶⁷³ Por. A. Cybal - Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 231- 2312.

⁶⁷⁴ A. Cybal - Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014, s. 232.

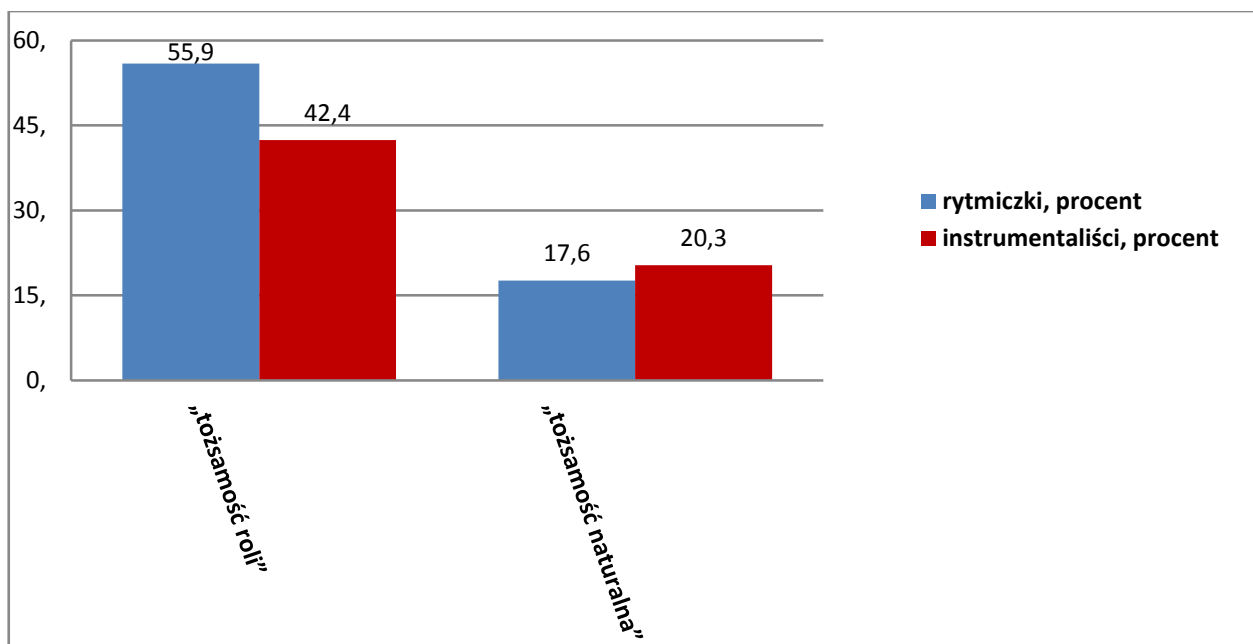
na kontekst zawodowy. W przypadku starszej młodzieży akademickiej istotne znaczenie ma także związek partnerski, natomiast u młodzieży szkolnej punkt ciężkości przesunięty jest na „bycie” uczniem w klasie, kolegą czy przyjacielem. W tym kontekście szczególnie ważna w okresie adolescencji jest przynależność do grupy rówieśniczej, pomagającej młodzieży określić własną tożsamość. Będąc jej członkiem młodzi ludzie „w sposób totalny manifestują swoją jedność z grupą, przejmują jej poglądy sposób zachowania czy ubierania się jej uczestników, co pozwala im - przynajmniej na jakiś czas - wyraźnie określić to, kim są (...)”⁶⁷⁵. W szkołach muzycznych grupa rówieśnicza, jak zaznaczają Anna Nogaj i Roman Ossowski, stanowić może zarówno grupę wsparcia (wspólne lekcje, koncerty, audycje, konkursy), jak i źródło rywalizacji w odniesieniu do umiejętności wykonawczych. Autorzy podkreślają, że „bliższe przyjaźnie i większe wsparcie nawiązują się wśród osób grających na różnych instrumentach, bowiem zmniejsza to poczucie konkurencji w zakresie gry (Crozier, 2009). W praktyce szkolnej można zauważyć, że przyjaźnie rozwijają się wśród uczniów ze względu na przynależność do tego samego zespołu kameralnego, gdzie każdy uczeń, grając na innym instrumencie, współpracuje ze swoimi rówieśnikami przy osiągnięciu jednego celu”⁶⁷⁶.

Pewne różnice w postrzeganiu własnej osoby zauważyć można w relacji ze zmienną - kształcenie w ramach określonej specjalności (Wykres 10).

⁶⁷⁵ A. I. Brzezińska, K. Appelt i B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, w: *Psychologia akademicka. Podręcznik*, Tom 2, J. Sterlau, D. Doliński (red.), Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Sopot 2015, s. 242.

⁶⁷⁶ A. A. Nogaj, R. Ossowski, *Cechy osobowościowe uczniów szkół muzycznych a poziom otrzymanego wsparcia społecznego*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 2017, tom 22, numer 1, s.76.

Wykres 10. Najczęstsze określenia własnej „tożsamości” a kształcenie w ramach określonej specjalności



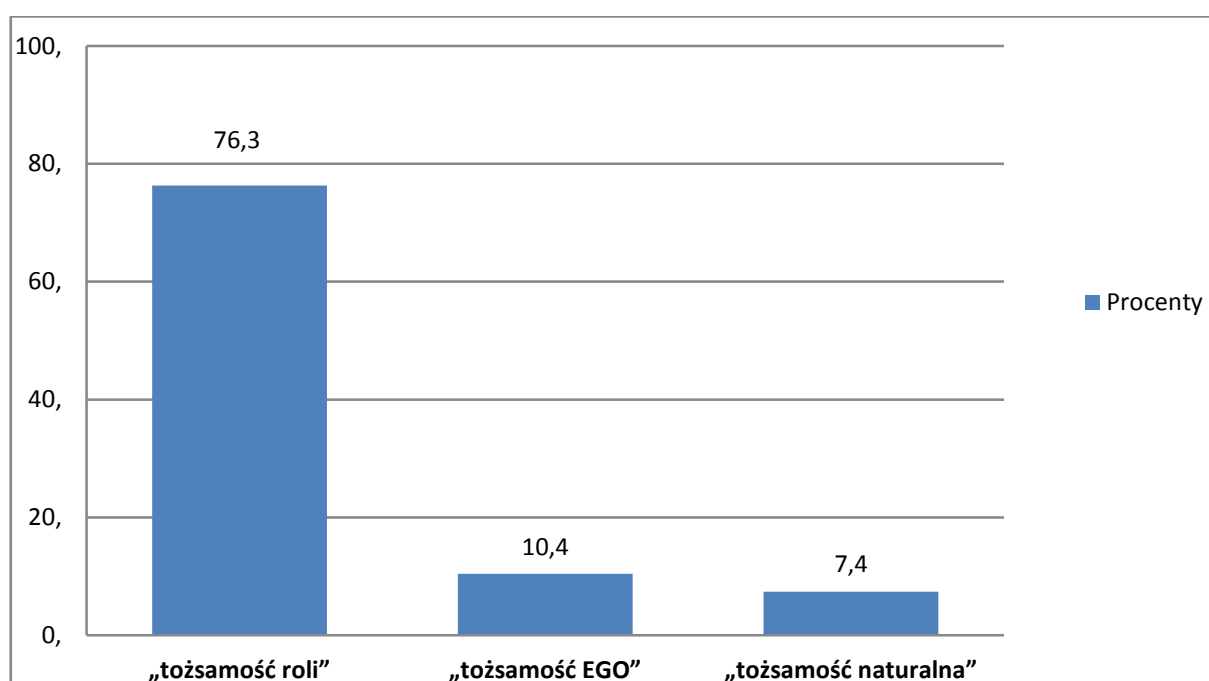
Źródło: badania własne.

Przyszłe rytmiczki oraz instrumentalisci najczęściej przedkładali tożsamość roli (rytmiczki - 55,9%, instrumentalisci - 42,4%) nad tożsamość naturalną (rytmiczki - 17,6%, instrumentalisci - 20,3%). Postrzeganie siebie przez instrumentalistów jazzowych i rozrywkowych w dużym stopniu odnosi się do "tożsamości Ego" (46,9%), do myśli, odczuć, cech osobowości. Świadczą o tym przytaczane sformułowania oraz całe uzasadniania (jestem: „duszą towarzystwa”, „człowiekiem obdarowanym jedną możliwością wykorzystania czasu istnienia na ziemi, mogącym spełniać własne marzenia, zaprogramowanym w swoje cechy, wady i myśli, mający w sobie zegar odliczający lata, dni, godziny, do końca możliwości tego ciała, w którym jestem i przeniesienia się do nikąd lub dokądś”, „dziwna, kochana”, „wizjonerem”). Młodzież ta uzasadnia siebie przez podkreślenie własnej indywidualności i wyjątkowości, kieruje uwagę na wyeksponowanie swojej odrębności, by w konsekwencji wskazać w kolejnym pytaniu („Z jakim określeniem z wcześniejszego pytania najbardziej się identyfikujesz?”), wymagającym wybrania tylko jednej odpowiedzi, na utożsamienie się z pełnioną rolą (aż 66,7% odpowiedzi - odwołanie się do pojęć „Ja” o charakterze symbolicznego określenia roli, natomiast 0,0% odpowiedzi - odwołanie się do pojęć „Ja” o charakterze indywidualistycznym).

W dookreśleniu siebie przez młodzież kolejnym etapem staje się namysł nad przyszłością, nad „byciem idealnym” kiedyś, „staniu” się tym, kim chcę. Odpowiedź na pytanie „Kim chciałbym być?”⁶⁷⁷ dopełniało sugerowane przez słowo „ponieważ” uzasadnienie, co dawało pełen obraz znaczenia „ja idealnego”⁶⁷⁸.

Odniesienie do typologii autorstwa Jurgena Habermasa⁶⁷⁹ pozwoliło zaobserwować, że młodzież z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia utożsamia się w przyszłości w przeważającej liczbie z odgrywaną rolą (aż 76,3%) (Wykres 11).

Wykres 11. Najczęstsze przyszłe utożsamianie się badanej młodzieży według typologii J. Habermasa



Źródło: badania własne.

Respondenci duże znaczenie przypisywali swojej przyszłej roli zawodowej. Postrzeganie siebie „kiedyś”, projektowanie własnej przyszłości, stanowi konsekwencję pojawiającego się około jedenastego/dwunastego roku życia myślenia formalnego. Pogląd ten podkre-

⁶⁷⁷ Pytanie zostało zapożyczone z kwestionariusza ankiety Agnieszki Cybal - Michalskiej. Badania nad „Ja idealnym” w kontekście istoty egzystencji młodzieży w świecie „karier bez granic” prowadzone były przez A. Cybal - Michalską w pracy, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 231- 2312.

⁶⁷⁸ Cybal - Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 231- 2312.

⁶⁷⁹ Tamże.

ślają na gruncie psychologii rozwoju człowieka Anna I. Brzezińska, Karolina Appelt i Beata Ziółkowska. Autorki wyjaśniają, że „nowa jakość w procesie myślenia polega na umiejętności wyobrażania sobie sytuacji i stanów rzeczy, których młody człowiek nie doświadczył albo które w ogóle nie zaistniały. Skłania to nastolatków do podejmowania prób projektowania swojej przyszłości (...), dorastający mogą samodzielnie planować na przykład swoją ścieżkę edukacyjną czy zawodową”⁶⁸⁰. Przygotowaniu do wejścia w dorosłość⁶⁸¹ towarzyszy kształtowanie osobowości, następujące, według Jeana Piageta, wtedy, gdy dorastający „ma już w pełni rozwinięte operacje formalne i stara się przystosować do życia w grupie, potem do świata pracy, czyli próbuje zająć swoje miejsce jako pełnoprawny członek społeczeństwa”⁶⁸². Zdolność do refleksji na temat własnej przyszłości, ukierunkowana jest w przypadku większości badanej młodzieży na myślenie o sobie jako o zorientowanej na własne marzenia, przemyślenia i pragnienia jednostce, stanowiącej część społeczeństwa, w którym może ona realizować się w określonej roli, przede wszystkim roli zawodowej:

(Chciałabym być - uzup. M.K) dyrektorem teatru muzycznego oraz właścicielką kawiarni muzycznej, ponieważ te dwie działalności są spełnieniem moich marzeń; musicale to moja największa pasja, z którą chcę związać życie zawodowe. Kawiarnia natomiast to wyzwanie w działalności biznesowej, ale chciałabym stworzyć miejsce dla ludzi z poczuciem, że jest ono moje i stworzyłam coś sama (A/3/K).

(Chciałabym być - uzup. M.K) prawnikiem (adwokatem), muzykiem, mamą, ponieważ dążę do sprawiedliwości, ale sztuka jest też częścią mnie. Bardzo też chciałabym założyć w przyszłości rodzinę (A/75/K) .

Jeszcze nie wiem, chyba muzykiem, ponieważ myślę, że to będzie najlepszy dla mnie zawód (A/86/M).

Odwołanie się do pojęć „Ja” o charakterze indywidualistycznym (10,4%) oraz fizycznym (7,4%) stanowiło niewielki procent odpowiedzi, podobnie jak odpowiedź „nie wiem”

⁶⁸⁰ A. I. Brzezińska, K. Appelt i B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, w: *Psychologia akademicka. Podręcznik*, Tom 2, J. Sterlau, D. Doliński (red.), Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Sopot 2015, s. 240.

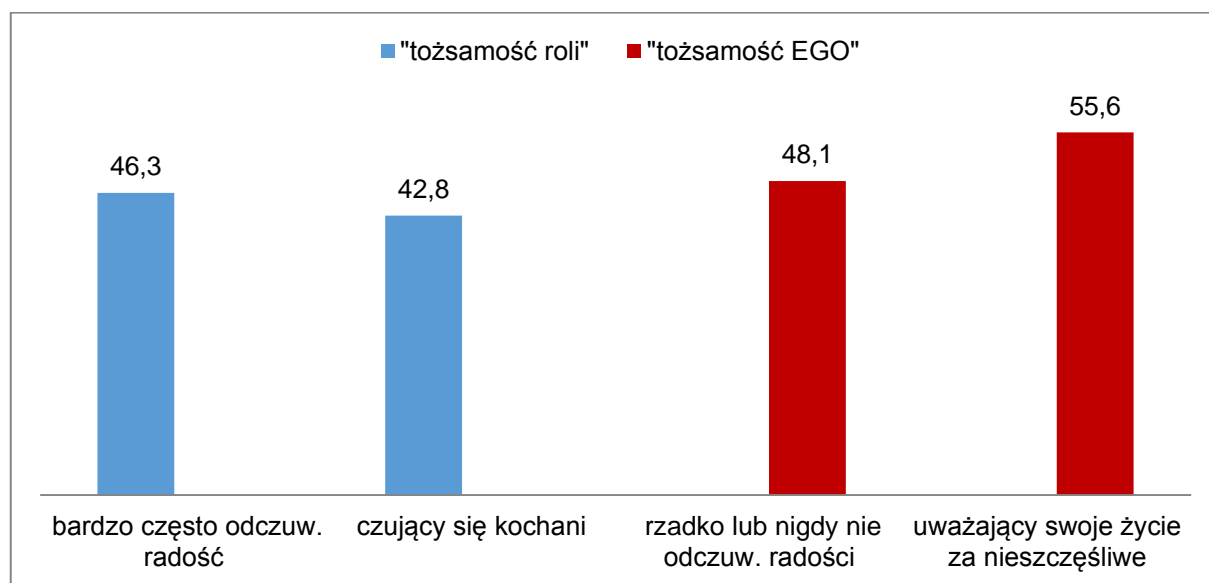
⁶⁸¹ Tamże.

⁶⁸² B. J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1998, s. 146.

(5,9%). Cechy fizyczne częściej wykazywały uczennice (9,1%) niż uczniowie (5,1%), podobnie jak poczucie odrębności (uczennice 12,1%, uczniowie 8,5%).

Odczuwanie radości życia, ocena swojego dotychczasowego życia jako całość oraz poczucie, że jest się kochanym stanowiły zmienne różnicujące trzy grupy określeń, odnoszących się do zarówno do pojęć „Ja” teraz, jak i „Ja” w przyszłości (Wykres 12).

Wykres 12. Najczęstsza identyfikacja badanej młodzieży z określoną tożsamością w kontekście odczuwania radości życia i bycia kochanym.



Źródło: badania własne.

Uczniowie, którzy bardzo często odczuwają radość życia (43%) najczęściej identyfikowali się z tożsamością roli dzisiaj, podobnie jak osoby oceniające swoje dotychczasowe życie jako wspaniałe (46,3%) oraz młodzież, która czuje się kochana (42,8%). Uczniowie, którzy rzadko lub nigdy nie odczuwali radości życia (48,1%), uważający swoje życie za nieszczęśliwe (55,6%) to głównie młodzież deklarująca „tożsamość EGO”. W przypadku myślenia o przyszłości, zarówno osoby odczuwające radość życia, jak i te, które nie odczuwają jej nigdy bądź rzadko, w zdecydowanej większości identyfikowały swoje „Ja kiedyś” z pełnioną rolą⁶⁸³. Poczucie bycia kochanym oraz ocena dotychczasowego życia nie różnicowały tego

⁶⁸³ Wśród osób bardzo często odczuwających radość życia 81,5 % odwołuje się do pojęć „Ja” o charakterze symbolicznego określenia roli w przyszłości. Wśród osób dość często odczuwających radość życia 86 % odwo-

myślenia o przyszłości. Na szczególną uwagę zasługują wskazania odwołujące się do muzycznej oraz pozamuzycznej orientacji zawodowej: „profesjonalnym muzykiem klasycznym”, „trębaczem”, „fagocistą”, „wokalistą”, „lekarzem”, „architektem wnętrz”, „rapperem”, „montażystą”, „nauczycielem”.

Odnosząc się do badań przeprowadzonych przez Agnieszkę Cybal - Michalską⁶⁸⁴ nad tożsamością młodzieży akademickiej w świecie „karier bez granic” oraz biorąc pod uwagę przywołane przez autorkę wnioski z badań Romana Lepperta⁶⁸⁵ warto zauważyć, że „w koncepcji własnej przyszłości badanych kategoria zawodu i roli zawodowej była wskazywana na pierwszym miejscu bez względu na typ szkoły, do której uczęszczali respondenci”⁶⁸⁶. W przypadku uczniów objętych profesjonalną edukacją muzyczną oś subiektywnego poczucia siebie kształtuje się wokół myślenia o przyszłości w kategorii tożsamości zawodowej, co nie stanowi w tym obszarze eksploracyjnym o wyjątkowości tej grupy adolescentów.

Autoidentyfikacje młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia, określona przez wskazania typu: „Kim jestem” oraz „Kim chciałbym być”, została dopełniona przez subiektywne poglądy i opinie na temat twórczości jako wartości⁶⁸⁷: odwołanie się do własnych „wizji” i stylu oraz własnej drogi życiowej, odwołanie się do sukcesu życiowego w rozumieniu poszukiwania, odkrywania i tworzenia czegoś nowego i wartościowego, nowych wrażeń, doświadczeń i aktywnego trybu życia oraz odwołanie się do wewnętrznego piękna przy rozwiązywaniu problemów.

Analiza wyników w kontekście patrzenia na swoje przyszłe życie wskazuje na: dużą aktywność prowadzonego przez respondentów trybu życia (46,3% dla odpowiedzi „pasuje do mnie” i 35,4% „trochę do mnie pasuje”, w ustosunkowaniu się do stwierdzenia: „Prowadzą

kuje się do pojęć „Ja” o charakterze symbolicznego określenia roli w przyszłości. Wśród osób odczuwających radość życia od czasu do czasu 74,4 % odwołuje się do pojęć „Ja” o charakterze symbolicznego określenia roli w przyszłości. Wśród osób, które rzadko lub nigdy nie odczuwały radości życia 88,9 % odwołuje się do pojęć „Ja” o charakterze symbolicznego określenia roli w przyszłości.

⁶⁸⁴ A. Cybal - Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013,

⁶⁸⁵ R. Leppert, *Młodzież - świat przeżywany i tożsamość*, Kraków 2010.

⁶⁸⁶ A. Cybal - Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013 s. 234, za: Leppert R., *Młodzież - świat przeżywany i tożsamość*, Kraków 2010, s. 72 - 73.

⁶⁸⁷ 12 twierdzeń zawartych w pytaniu numer 18 zostało zapożyczonych ze skategoryzowanej wersji rozszerzonej Skali Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych (TOŻ) A. Cudowskiej, z kategorii uwzględniającej wyznacznik twórczych preferencji jednostki, jakim jest „Twórczość jako wartość”. Por. A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2004, s. 170 -171.

aktywny tryb życia i wierzę, że wiele jeszcze potrafię zrobić”)⁶⁸⁸, poszukiwanie nowości, nowych wrażeń i doświadczeń (47,6% dla odpowiedzi „pasuje do mnie” i 35% dla odpowiedzi „trochę do mnie pasuje” w ustosunkowaniu się do stwierdzenia: „Duże znaczenie ma dla mnie poszukiwanie w życiu nowości, nowych wrażeń i doświadczeń”), chęci odnajdywania własnej drogi i stylu życia (62,1% dla odpowiedzi „pasuje do mnie” i 31,7% dla odpowiedzi „trochę do mnie pasuje”, w ustosunkowaniu się do stwierdzenia: „Uważam, że w życiu najważniejsze jest odnalezienie własnej drogi, własnego stylu, a nie wzorowanie się na innych”). Całkowitą aprobatę dla realizacji własnych wizji wykazało 51,0% uczniów (dla odpowiedzi „pasuje do mnie” i 36,6% dla odpowiedzi „trochę do mnie pasuje” w ustosunkowaniu się do stwierdzenia: „Najbardziej cenię ludzi, którzy potrafią w swoim życiu realizować własne "wizje" nawet wbrew konwenansom i opinii publicznej”). Młodzież nie zgadza się z rozumieniem sukcesu jako wyborem „przetartej” przez innych drogi i stosowaniem gotowych rozwiązań (42,7% dla odpowiedzi „nie pasuje do mnie” i 38,5% dla odpowiedzi „trochę do mnie nie pasuje” w ustosunkowaniu się do stwierdzenia: „Osiągnąć sukces, to iść drogą „przetartą” przez innych i stosować sprawdzone już rozwiązania”) oraz stwierdzeniem, że twórczy może być w życiu tylko artysta (70,1% dla odpowiedzi „nie pasuje do mnie” i 20,1% dla odpowiedzi „trochę do mnie nie pasuje” w ustosunkowaniu się do stwierdzenia: „Twórczy może być w życiu tylko jakiś artysta, ale nie zwykły człowiek”). Respondenci raczej nie wybierają rozwiązań zastosowanych i sprawdzonych przez innych (45,1% dla odpowiedzi „trochę do mnie nie pasuje” i 25% dla odpowiedzi „nie pasuje do mnie” w ustosunkowaniu się do stwierdzenia: „Uważam, że w życiu lepiej jest wybierać takie rozwiązania, które już sprawdzili i zastosowali inni”), zwykle mają ochotę na rozwiązywanie problemów (38,4% dla odpowiedzi „nie pasuje do mnie” i 30,8% dla odpowiedzi „trochę do mnie nie pasuje” w ustosunkowaniu się do stwierdzenia: „Zwykle nie mam ochoty na rozwiązywanie jakichkolwiek problemów), przeważnie nie gubią się wtedy w wielości różnych spraw (32,4% dla odpowiedzi „trochę do mnie nie pasuje” i 29% dla odpowiedzi „nie pasuje do mnie” w ustosunkowaniu się do stwierdzenia: „Przy rozwiązywaniu problemu często gubię się w wielości różnych spraw i trudno mi spojrzeć na niego całościowo”) i raczej dbają wówczas o ich wewnętrzną estetykę (45,8% dla odpowiedzi „trochę do mnie pasuje” i 29,6% dla odpowiedzi „pasuje do mnie” w ustosunkowaniu się do stwierdzenia: „Kiedy rozwiązuję jakiś problem dbam o jego

⁶⁸⁸ Pytanie numer 18 zostało podzielone na 12 stwierdzeń, do których zostały przypisane następujące warianty odpowiedzi: a) pasuje do mnie, b) trochę do mnie pasuje, c) trochę do mnie nie pasuje, d) nie pasuje do mnie.

wewnętrzną estetykę (piękno)"). Badani chcą także doświadczać w życiu wielu nowości (57,9% dla odpowiedzi „nie pasuje do mnie” i 25,5% dla odpowiedzi „trochę do mnie nie pasuje” w ustosunkowaniu się do stwierdzenia: „Wolę nie doświadczać z życia zbyt wielu nowości”).

Uwzględniając kategorię płci zauważyć można, że wskazania w stwierdzeniu „prowadzę aktywny tryb życia i wierzę, że wiele jeszcze potrafię zrobić” różnią się w grupie dziewcząt od wskazań w grupie chłopców (MW: $z = -2,744$; $p = 0,006$ ⁶⁸⁹)⁶⁹⁰, podobnie jak w przypadku deklaracji: „przy rozwiązywaniu problemu często gubię się w wielości różnych spraw i trudno mi spojrzeć na niego całościowo” (MW: $z = -2,544$; $p = 0,011$) oraz „wolę nie doświadczać w życiu zbyt wielu nowości” (MW: $z = -2,174$; $p = 0,032$). Różnice te polegają na tym, że uczniowie deklarują bardziej aktywny styl życia niż uczennice, natomiast uczennice stwierdzają, że częściej gubią się w wielości różnych spraw przy rozwiązywaniu problemów oraz wolą nie doświadczać w życiu wielu nowości⁶⁹¹.

Obecność formalnego wykształcenia muzycznego w rodzinie młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia, stanowiącego o pewnej szczególnej tradycji zawodowej, różnicuje postrzeganie sukcesu w życiu jako odkrywanie, poszukiwanie i tworzenie czegoś nowego i wartościowego (KW: $c^2 = 4,276$; $df = 1$; $p = 0,039$)⁶⁹². Zachowanie ciągłości edukacji muzycznej, czyli ukończenie ogólnokształcącej szkoły muzycznej I stopnia, stanowi o kreatywności w myśleniu o przyszłości, a nie identyfikowanie się ze sprawdzonymi rozwiązaniami oraz wyborem własnej drogi życiowej (KW: $c^2 = 6,508$; $df = 2$, $p = 0,039$).

Brak zagubienia w rozwiązywaniu problemów zdecydowanie najbardziej charakteryzuje młodzież z najlepszymi wynikami w nauce, która w roku poprzedzającym badanie otrzymała świadectwo wyróżniające (KW: $c^2 = 13,488$; $df = 3$; $p = 0,004$). Jednak to dobrzy uczniowie deklarują chęć pokonywania trudności (KW: $c^2 = 10,307$; $df = 3$; $p = 0,016$), dbałość o wewnętrzną estetykę przy rozwiązywaniu problemów⁶⁹³ (KW: $c^2 = 9,918$; $df = 3$; $p = 0,019$) oraz szeroką perspektywę w myśleniu na temat twórczości (KW: $c^2 = 8,8384$; $df = 3$; $p = 0,039$).

⁶⁸⁹ W analizie statystycznej brano pod uwagę wyniki, dla których poziom istotności $p \leq 0,05$.

⁶⁹⁰ Zastosowano Mann-Whitney Test, oznaczany w pracy skrótem MW.

⁶⁹¹ Średnia rang dla dziewcząt wynosi kolejno: 80,76; 64,70; 66,23, natomiast dla chłopców: 62,90; 81,81; 79,53.

⁶⁹² Zastosowano Kruskal - Wallis Test, oznaczany w pracy skrótem KW.

⁶⁹³ Stwierdzenie brzmiało: „Kiedy rozwiązuję jakiś problem dbam o jego wewnętrzną estetykę (piękno)”.

Rozumienie twórczości w kontekście dynamicznego procesu związanego z różnymi dziedzinami rzeczywistości⁶⁹⁴ daje, według Agaty Cudowskiej, „możliwość identyfikacji aktywności „potencjalnie twórczej” (...). Takie postrzeganie aktywności twórczej jest adekwatne dla rozważań w obszarze orientacji życiowych. Charakteryzuje ją bowiem poszukiwanie i wykorzystywanie różnorodnych doświadczeń, które mogą, ale nie muszą prowadzić do twórczych efektów”⁶⁹⁵. W świetle powyższych ustaleń interesującym wydaje się spostrzeżenie, że aktywność i wiara w przyszłość zdecydowanie charakteryzuje młodzież, która bardzo często odczuwa radość życia (KW: $c^2 = 18,909$; $df = 3$; $p < 0,001$), nie czuje osamotnienia (MW: $z = -3,244$; $p = 0,001$) oraz ocenia swoje dotychczasowe życie jako wspaniałe (KW: $c^2 = 29,120$; $df = 6$; $p < 0,001$).

Inne zmienne niezależne, takie jak wykształcenie matki oraz wykształcenie ojca, nie różnicują w istotny sposób poglądów i opinii młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia na temat twórczości.

Środowisko szkolne, stanowiące dla badanej młodzieży miejsce nie tylko działań edukacyjno - wychowawczych, ale także przestrzeń, w której rozwijają oni swoje zdolności i zainteresowania, staje się ważnym nośnikiem czynników stymulujących aktywność twórczą respondentów. Warto w tym miejscu odnieść się także do orientacji twórczych. Jak potwierdza Agata Cudowska, „edukacja jako element środowiska społecznego człowieka odgrywa podstawową i znaczącą rolę w kształtowaniu kreatywnych orientacji”⁶⁹⁶. Autorka zaznacza także, że w szkole twórczości nie sprzyja „charakter samego przekazu wiedzy, polegający na naśladowaniu „idealnego” wzorca podręcznika akademickiego, a także ubogi w analogie, metafory i porównania, język przekazu”⁶⁹⁷. Warto w tym miejscu przywołać także wyniki badań Agaty Cudowskiej, których przedmiotem były „preferencje jednostki w zakresie orientacji życiowych w dymensji twórcze versus zachowawcze”⁶⁹⁸, przeprowadzone wśród studentów kierunków pedagogicznych. Autorka zawarła w swoim narzędziu badawczym, kwestionariuszu autorskiej Skali Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych (TOŻ), 48 twierdzeń odnoszących się obszarów funkcjonowania człowieka w kontekście twórczości

⁶⁹⁴ A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2004, s. 35.

⁶⁹⁵ Tamże.

⁶⁹⁶ A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2004, s. 154.

⁶⁹⁷ Tamże, s. 154, za: E. Nęcka: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków, 1995. Wyd. 2.

⁶⁹⁸ A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2004, s. 168.

codziennej. Agata Cudowska wyeksponowała trzy walory: nowości, oryginalności i wartościowości. Każda z kategorii („Nowe sytuacje”, „Nowe wytwory”, „Elastyczność, giętkość oryginalność myślenia”, „Twórczość jako wartość”) obejmowała 12 twierdzeń, do których respondenci mieli ustosunkować się przez zaznaczenie jednego symbolu literowego, gdzie A oznacza - pasuje do mnie, a - trochę do mnie pasuje, b - trochę do mnie nie pasuje, B - nie pasuje do mnie. „Wyrażenie akceptacji dla sześciu z tych twierdzeń wskazuje na preferencję twórczych orientacji życiowych. Jednocześnie brak dla nich takiej akceptacji przemawia za preferowaniem orientacji zachowawczej. Analogicznie przedstawia się sytuacja w przypadku pozostałych sześciu twierdzeń. Poparcie dla nich oznacza preferencję dla zachowawczego modelu orientacji życiowej, zaś jego brak skłonność do przejawiania twórczej orientacji w życiu”⁶⁹⁹. Autorka określiła trzy poziomy preferencji orientacji: Twórcze Orientacje życiowe, Ambiwalencja, Zachowawcze Orientacje Życiowe. Analizy eksploracji („badani studenci kierunków pedagogicznych w znaczącej większości albo preferują zachowawczy model orientacji życiowej, albo nie posiadają dostatecznie sprecyzowanego zdania w tej mierze”⁷⁰⁰) skłoniły autorkę do wyciągnięcia wniosku, że przyszli nauczyciele przyczynią się do wzmocnienia modelu szkoły „krytykującej”, „oceniającej”, zachowawczej, ograniczającej kreatywność i twórcze myślenie⁷⁰¹.

W odniesieniu do powyższych rozważań ważne staje się spojrzenie na edukację muzyczną, w szczególności zakładającą łączenie kształcenia ogólnego z muzycznym na poziomie szkoły średniej. W szkołach muzycznych językiem przekazu w nauczaniu przedmiotów zawodowych jest sama muzyka. Wielość znaczeń tego pojęcia, rozpatrywanego między innymi w kontekście teoretycznym, wykonawczym, emocjonalnym, symbolicznym, historycznym, percepcyjnym, stanowi o bogactwie treści realizowanych w omawianych placówkach. Konsekwencją tego stają się stosowane różnorodne formy pracy oraz formy kontaktu ucznia z muzyką. Poprzez śpiew, grę na instrumencie, słuchanie, improwizowanie, tworzenie, ruch z muzyką i taniec, młodzież zdobywa wiedzę i umiejętności, „poznaje” i „doświadcza”, uczy się i ćwiczy. W świetle wyników przeprowadzonych badań można uznać, że uczniowie z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia w zdecydowanej większości cenią twórczość jako wartość, doceniają realizację własnych „wizji”, odnalezienie swojego stylu i drogi życiowej. Odwołują się do sukcesu życiowego w rozumieniu poszukiwania, odkrywania

⁶⁹⁹ Tamże, s. 171.

⁷⁰⁰ Tamże, s. 184.

⁷⁰¹ Tamże, s. 184 - 185.

i tworzenia czegoś nowego i wartościowego, nowych wrażeń, doświadczeń i aktywnego trybu życia oraz do wewnętrznego piękna przy rozwiązywaniu problemów.

Analizy badań okazały różnice między dziewczętami a chłopcami w odczuwaniu zadowolenia z orientacji na przyszłość oraz różnych sfer w życiu osobistym i rodzinnym. Uczennice w dużo mniejszym stopniu ujawniły stopień zadowolenia z sytuacji finansowej rodziny (MW: $z = -2,628$; $p = 0,009$), swojego stanu zdrowia (MW: $z = -2,014$; $p = 0,044$) oraz z perspektyw „jutra” (MW: $z = -2,341$; $p = 0,019$) niż uczniowie. Płeć natomiast nie różnicowała zadowolenia ze stosunków panujących w rodzinie, relacji z kolegami i sympatią, swoich dotychczasowych osiągnięć, warunków mieszkaniowych, zamieszkiwania w danej miejscowości, dostępu do dóbr i usług, wyboru szkoły, sposobu spędzania czasu wolnego oraz norm moralnych panujących w otoczeniu.

Orientacja muzyczna, jako specyficzny rodzaj orientacji życiowej, wiąże wyobrażenie własnej osoby, swoich subiektywnych odczuć na temat emocjonalnego poczucia „Ja” również z relacjami z innymi ludźmi. Powyższy konstrukt łączy także wizję „przeżywania”, „odczuwania” i oceny życia dzisiaj z satysfakcją w sferze rodzinnej, otoczeniu edukacyjnym i społecznym. Należy zauważyć, że zmienna „jak często odczuwasz radość życia” różnicowała w istotny sposób aż w dziewięciu na dwanaście zapytaniach o stopień zadowolenia z różnych sfer. Młodzież bardzo często odczuwająca radość życia deklarowała zadowolenie ze swojego stanu zdrowia, z sytuacji finansowej w rodzinie, warunków mieszkaniowych i sposobu spędzania wolnego czasu⁷⁰². Osoby odczuwające satysfakcję ze swoich stosunków w rodzinie, z relacji z kolegami i sympatią, ze swoich dotychczasowych osiągnięć życiowych oraz z perspektyw na przyszłość czuły się, oprócz odczuwania radości życia⁷⁰³, także kochane⁷⁰⁴ i nie osamotnione⁷⁰⁵, natomiast młodzież oceniająca swoje życie jako wspaniałe i udane w najwyższym stopniu oceniała także zadowolenie z sytuacji finansowej rodziny, swojego stanu zdrowia, z warunków mieszkaniowych, z wyboru szkoły, ze sposobu spędzania czasu

⁷⁰² Pytanie numer 16.2 (KW: $\chi^2 = 16,402$; $df = 3$; $p = 0,001$), pytanie numer 16.5 (KW: $\chi^2 = 20,788$; $df = 3$; $p < 0,001$), pytanie numer 16.7 (KW: $\chi^2 = 8,638$; $df = 3$; $p = 0,035$), pytanie numer 16.12 (KW: $\chi^2 = 38,465$; $df = 3$; $p < 0,001$).

⁷⁰³ Pytanie numer 16.1 (KW: $\chi^2 = 22,555$; $df = 3$; $p < 0,001$), pytanie numer 16.3 (KW: $\chi^2 = 21,084$; $df = 3$; $p < 0,001$), pytanie numer 16.4 (KW: $\chi^2 = 13,377$; $df = 3$; $p = 0,004$), pytanie numer 16.6 (KW: $\chi^2 = 48,616$; $df = 3$; $p < 0,001$), pytanie numer 16.10 (KW: $\chi^2 = 27,947$; $df = 3$; $p < 0,001$).

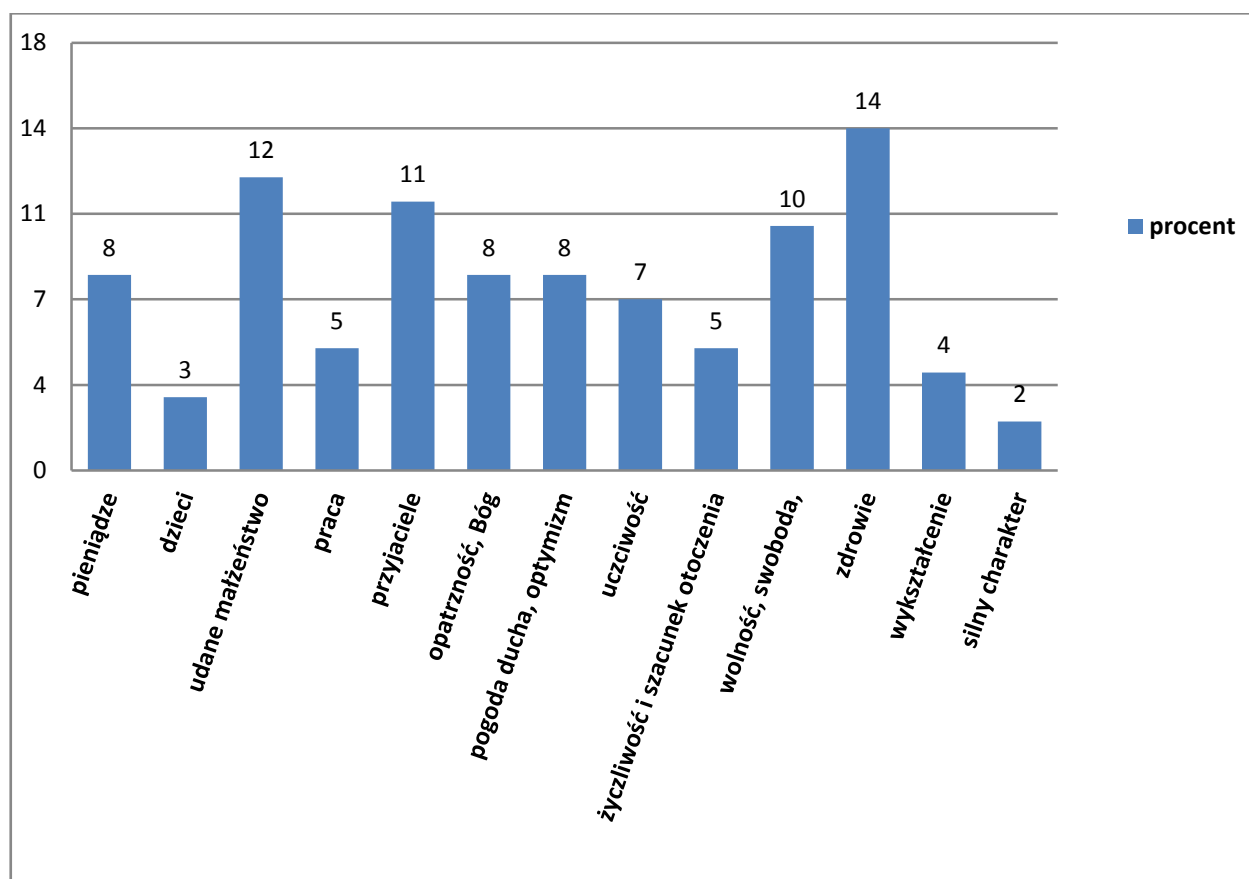
⁷⁰⁴ Pytanie numer 16.1 (MW: $z = -4,353$; $p < 0,001$), pytanie numer 16.3 (MW: $z = -2,189$; $p = 0,029$), pytanie numer 16.4 (MW: $z = -1,966$; $p = 0,049$), pytanie numer 16.6 (MW: $z = -3,996$; $p < 0,001$), pytanie numer 16.10 (MW: $z = -2,675$; $p = 0,007$).

⁷⁰⁵ Pytanie numer 16.1 (MW: $z = -4,884$; $p < 0,001$), pytanie numer 16.3 (MW: $z = -2,247$; $p = 0,025$), pytanie numer 16.4 (MW: $z = -2,898$; $p = 0,004$), pytanie numer 16.6 (MW: $z = -4,657$; $p < 0,001$), pytanie numer 16.10 (MW: $z = -3,317$; $p = 0,001$).

wolnego⁷⁰⁶. Stopień zadowolenia z relacji z sympatią nie różnicował w tym przypadku w istotny sposób oceny życia uczniów. Warto zauważyć, że miejscowość, w której żyją respondenci oraz poziom dostępnych dóbr i usług nie różnicuje subiektywnych poglądów młodzieży z muzycznej szkoły średniej.

W konstruowaniu obrazu orientacji muzycznej nie powinno zabraknąć odpowiedzi na pytanie o system wartości uczniów poddanych specjalistycznemu kształceniu w szkole nastawionej na eksplorację edukacyjną, odnoszącą się równolegle zarówno do treści ogólnych, jak i do jednej z dziedzin sztuki pięknych - muzyki. Ciekawym wydaje się powiązanie z wcześniej przedstawionymi wynikami. Analiza odpowiedzi na pytanie o warunek szczęśliwego życia ujawnia hierarchia wartości zamieszczona na wykresie 13.

Wykres 13. System wartości badanej młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia



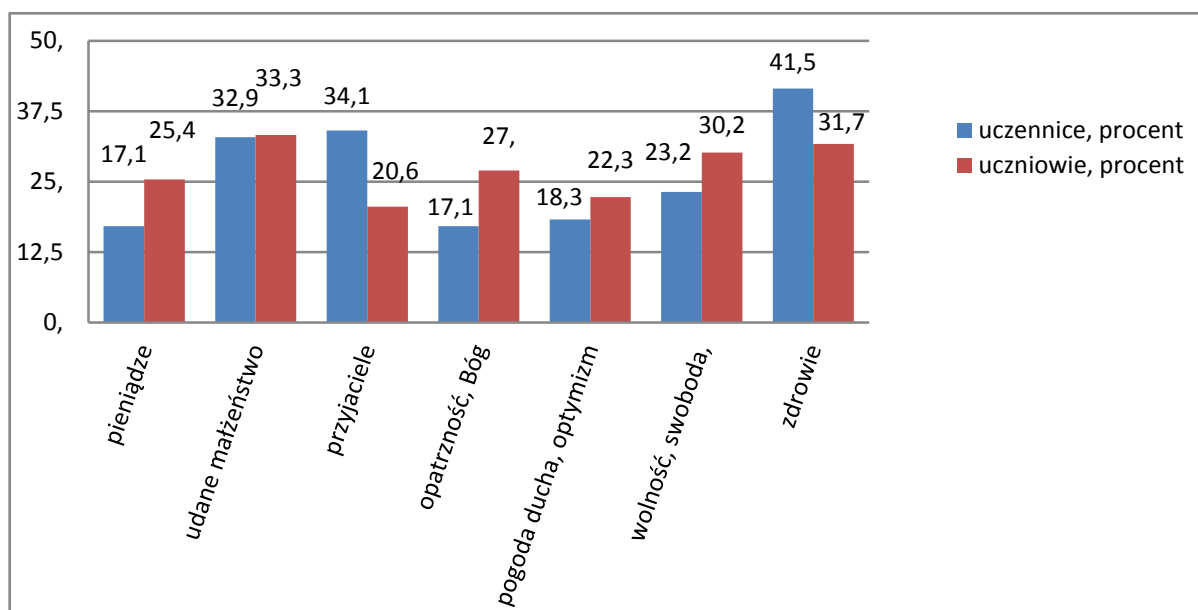
Źródło: badania własne.

⁷⁰⁶ Pytanie numer 16.1 (KW: $\chi^2 = 22,555$; $df = 3$; $p < 0,001$), pytanie numer 16.3 (KW: $\chi^2 = 21,084$; $df = 3$; $p < 0,001$), pytanie numer 16.4 (KW: $\chi^2 = 13,377$; $df = 3$; $p = 0,004$), pytanie numer 16.6 (KW: $\chi^2 = 48,616$; $df = 3$; $p < 0,001$), pytanie numer 16.10 (KW: $\chi^2 = 37,947$; $df = 3$; $p < 0,001$).

Wartości najbardziej cenione przez badaną młodzież to zdrowie, udane małżeństwo, przyjaciele oraz wolność i swoboda. Podobnie jak w badaniach młodzieży akademickiej Agnieszki Cybal - Michalskiej⁷⁰⁷, udane małżeństwo i zdrowie⁷⁰⁸ zajmują czołowe miejsca „w rankingowym porządku wartości (...) Istotę stanowi zapewne zwrócenie się w stronę zaspokojenia podstawowych potrzeb egzystencjalnych związanych z potrzebą przynależności i bezpieczeństwa oraz emocjonalnej więzi”⁷⁰⁹. Kolejne wskazania, czyli posiadanie przyjaciół oraz brak przymusu charakteryzuje młodzież będącą w okresie, w którym silne przywiązanie do grupy społecznej, jej ideały, wolność nie tylko w wyrażaniu opinii, ale także ujawniająca się w stroju, sposobie bycia, mówienia i zachowania, stanowią o potrzebie usamodzielnienia się i kształtowania się tożsamości.

System wartości bliski uczennicom różni się od systemu wartości uczniów (Wykres 14).

Wykres 14. System wartości badanej młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia w odniesieniu do płci



Źródło: badania własne.

⁷⁰⁷ Por. A. Cybal - Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 255.

⁷⁰⁸ W badaniach Agnieszki Cybal - Michalskiej udane małżeństwo plasuje się na pierwszym miejscu (61,0%), natomiast zdrowie na drugim (49,0%).

⁷⁰⁹ A. Cybal - Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 255.

W przypadku badanej grupy dziewcząt na pierwszym miejscu plasuje się zdrowie (41,5%), natomiast dalej znajdują się kolejno: przyjaciele (34,1%), udane małżeństwo (32,9%), wolność, swoboda i uczciwość (23,2%), pogoda ducha, optymizm (18,3%) oraz pieniądze i opatrność, Bóg (17,1%). Chłopcy deklarowali na pierwszym miejscu udane małżeństwo (33,3%), a następnie: zdrowie (31,7%), wolność, swoboda (30,2%), pieniądze (25,4%), opatrność, Bóg (27,0%), pogoda ducha, optymizm (22,3%), przyjaciele (20,6%). Na bazie wyników wnioskować można, że dziewczęta silniej niż chłopcy czują potrzebę więzi z innymi ludźmi (przyjaźń). Kolejną różnicę stanowi stosunek do pieniądza, który u chłopców ujawnia się w formie wartości znajdującej się już na czwartym miejscu, zaraz po potrzebie wolności, co prawdopodobnie świadczy o skłonności do samodzielności finansowej, usamodzielnienia ekonomicznego od rodziców.

Przemyślenia nad własną tożsamością inspirowały młodzież także do dzielenia się swoimi spostrzeżeniami. Uczniowie po przeprowadzonych badaniach czuli potrzebę rozmowy, komentowali pytania z ankiety, oceniając je jako zrozumiałe, przejrzyste, czytelne i ciekawe, ale „dające do myślenia”, „głębokie”, „wymagające zastanowienia, wejścia z głęb siebie”. Respondenci przyznawali, że nigdy nikt im nie zadawał „takich” pytań i „dużo się wyjaśniło dzięki ankiecie, uporządkowało to pewne rzeczy w życiu”.

7.2. Percepcja i wiedza na temat zasad muzyki młodzieży uczęszczającej do ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia

Pojęcie orientacji muzycznej, przedstawione w postaci wielowymiarowego konstruktu, stanowi specyficzny typ orientacji życiowej, oparty między innymi na percepcji oraz zdobytej w ciągu edukacji wiedzy.

Na potrzeby rozprawy percepcja została zdefiniowana jako poziom wrażliwości na style muzyczne poszczególnych epok, kierunków i kompozytorów, znajomość dzieł muzycznych oraz umiejętność analizy dzieła i identyfikacji form muzycznych, głosów, instrumentów i zespołów wykonawczych⁷¹⁰. Badanie percepcji, zakwalifikowanej w niniejszej pracy jako

⁷¹⁰ Poziom percepcji młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia został zbadany na podstawie pierwszej części Testu orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej autorstwa Barbary Kamińskiej, por. B. Kamińska, *Test orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej. Podręcznik*, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2014.

zdolność specyficznie muzyczna o charakterze percepcyjnym, oparte zostało o elementy znajomości teorii muzyki i rozpatrywane w korelacji z wiedzą z zasad muzyki. Stąd wybór narzędzia, jakim jest *Test orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej* Barbary Kamińskiej, który, jak podkreśla autorka, bada umiejętności uniwersalne, kompetencje świadomego słuchania muzyki⁷¹¹.

Z testu, który „jest przeznaczony jest dla uczniów liceów ogólnokształcących, a także dla uczniów innych typów szkół średnich”⁷¹², wykorzystano część pierwszą, wersję A (48 itemów⁷¹³), dotyczącą poziomu percepcji muzycznej. Treść oraz zakres wiedzy obejmował 37 zadań zebranych w trzech działach⁷¹⁴ i polegał na rozpoznawaniu przez uczniów ze słuchu: faktury i techniki kompozytorskiej, form i gatunków, aparatu wykonawczego (głosy, instrumenty i zespoły wykonawcze), utworów z literatury muzycznej oraz z dziejów kultury muzycznej (epoki, style, kierunki i twórcy). Wiedza oraz umiejętności sprawdzane w teście stanowią zakres materiału przedmiotu obowiązkowego, wspólnego dla wszystkich specjalności w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia - literatura muzyczna. Cele kształcenia tego przedmiotu, zawarte w załączniku nr 4 do rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych⁷¹⁵, odnoszą się między innymi do następujących wymagań:

⁷¹¹ Por. B. Kamińska, *Test orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej*. Podręcznik, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2014, s. 8.

⁷¹² Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, http://www.ptde.org/pluginfile.php/860/mod_page/content/3/Archiwum/XIX_KDE/pdefy/Keska_2013.pdf, (dostęp: 13.01.2019 r.).

⁷¹³ „Większość zadań w tym teście składa się z jednego itemu i polega na wysłuchaniu fragmentu muzycznego i dokonaniu wyboru właściwej odpowiedzi spośród kilku podanych do wyboru. Jedynie zadania sprawdzające znajomość podstawowych dzieł literatury muzycznej wymagają wpisania nazwiska kompozytora i tytułu dzieła, z którego zaczerpnięty jest prezentowany fragment. Zadania sprawdzające umiejętność identyfikacji formy i faktury dzieła sformułowane są bez użycia terminologii muzycznej. Każde takie zadanie składa się z dwóch itemów. Rozwiązanie pierwszego wymaga wysłuchania fragmentu muzycznego i dokonania wyboru jednej z czterech podanych charakterystyk przebiegu utworu lub jego konstrukcji. Rozwiązanie itemu drugiego wymaga znajomości podstawowych pojęć dotyczących form i faktury, rozpoznania ich w prezentowanym fragmencie i wpisania w odpowiednie miejsce w arkuszu testowym.”, Por. B. Kamińska, *Test orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej*. Podręcznik, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2014, s. 28.

⁷¹⁴ Dział „pierwszy sprawdza orientację w stylach muzycznych i znajomość dzieł muzycznych (zadania 1–20), dział drugi sprawdza umiejętność analizy dzieła i umiejętność identyfikacji form muzycznych (zadania 21–32), a dział trzeci – umiejętność identyfikacji głosów, instrumentów i zespołów wykonawczych (zadania 33–37)”, Por. B. Kamińska, *Test orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej*. Podręcznik, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2014, s. 28.

⁷¹⁵ Centrum Edukacji Artystycznej, <https://prawo.cea-art.pl/wp-content/uploads/2017/09/podstawy-programowe-artystyczne-2017.pdf>, (dostęp: 13. 01. 2019 r.).

1. Zdobywanie wiedzy z zakresu dzieł reprezentatywnych dla kolejnych epok, czołowych kompozytorów, głównych form, gatunków i stylów muzycznych.
2. Umiejętność charakteryzowania elementów muzyki, faktury muzycznej, elementów i sposobów kształtowania formy muzycznej.
3. Znajomość instrumentów muzycznych, głosów ludzkich i rodzajów zespołów muzycznych oraz ich zastosowania w praktyce wykonawczej różnych epok.
4. Kształtowanie umiejętności opisu, analizy i interpretacji dzieł muzycznych⁷¹⁶.

Zakres wyników surowych mieści się w przedziale od 11 do 45 punktów (48 to maksymalna liczba punktów możliwych do uzyskania w tej części testu). Zaproponowane przez Barbarę Kamińską zasady przeliczania wyników surowych na normy procentowe oraz oceny szkolne⁷¹⁷ plasują wyniki w badanej grupie między 22,91% a 93,75%, co stanowi rozpiętość ocen między dopuszczającą a celującą. Tak duży zakres wyników wymaga ich analizy w zależności od innych zmiennych, co pozwoli na wyłonienie całościowego obrazu poziomu percepcji muzyki uczniów z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia.

Analiza badań pozwoliła na uchwycenie różnic między dziewczętami a chłopcami ($t = 0,789$; $p = 0,049$)⁷¹⁸. Średnia punktów uczennic była wyższa niż uczniów, jednak wyniki obu płci mieściły się w przedziale procentowym wytypowanym dla oceny dobrej (odpowiednio dla dziewcząt i chłopców: 30,19%, 29,28%), co pozwala wysunąć wniosek, że poziom percepcji badanej młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia jest powyżej średniej. Można też przypuszczać, że dziewczęta, będące w szkolnym okresie adolescencji, są bardziej zainteresowane przeżywaniem muzyki i posiadają większą wiedzę oraz umiejętności percepcyjne muzycznego dzieła sztuki, co potwierdzają Maria Manturzevska oraz Barbara Kamińska, szczególnie w kontekście wrażliwości na interpretacyjną i wyrazową stronę utworów muzycznych⁷¹⁹.

Ciekawe wydaje się ukazanie zależności między wynikami testu a średnią ocen uzyskanych na świadectwie w roku nauki poprzedzającej badanie, która różnicuje w znaczny

⁷¹⁶ W treści załącznika jest to punkt numer 5.

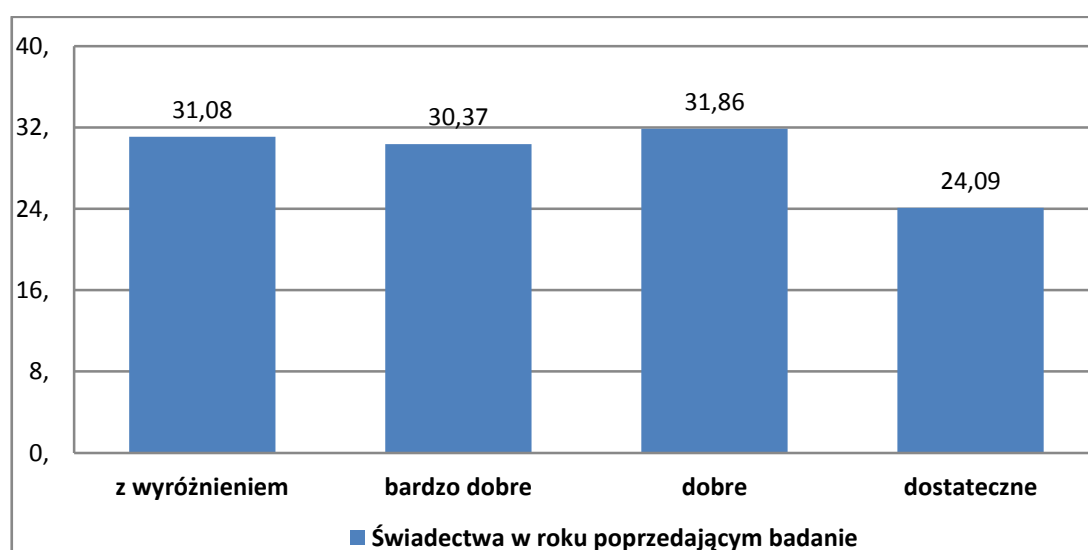
⁷¹⁷ „10% najwyższych wyników – ocena celująca, 20% kolejnych wyników – ocena bardzo dobra, 20% wyników powyżej średniej – ocena dobra, 20% wyników poniżej średniej – ocena dostateczna, 20% niższych wyników – ocena dopuszczająca, 10% najniższych wyników – ocena niedostateczna”, Por. B. Kamińska, *Test orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej. Podręcznik*, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2014, s. 36.

⁷¹⁸ W przypadku dwóch kategorii porównawczych zastosowano test *t*-Studenta.

⁷¹⁹ M. Manturzevska, B. Kamińska., *Rozwój muzyczny człowieka w: Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 47.

sposób poziom percepcji badanych osób (ANOVA: $F = 7,545$; $df1 = 3$, $df2 = 143$; $p < 0,001$)⁷²⁰. Osoby ze średnią ocen w granicach od 4,00 do 6,00 (świadectwa z wyróżnieniem, bardzo dobre i dobre) uzyskały średni wynik 31,1 punktów (64,45%, górna granica oceny dobrej), natomiast wyniki młodzieży, która otrzymała świadectwo dostateczne (średnia ocen między 3,1 a 3,9) plasują się w dolnej granicy oceny dobrej, czyli 50,18%, o czym świadczy wynik 24,09 uzyskanych punktów testu (Wykres 15).

Wykres 15. Wynik I części *Testu orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej* autorstwa Barbary Kamińskiej a świadectwo w roku poprzedzającym badanie (w punktach)



Źródło: badania własne.

Należy przypuszczać, że młodzież przywiązująca dużą wagę do wyników w nauce, uzyskująca na świadectwie oceny celujące, bardzo dobre oraz dobre, wykazuje wyższy niż średnia poziom wiedzy oraz umiejętności i sprawności percepcyjnej z zakresu literatury muzycznej. Można zatem wnioskować, że poziom wrażliwości na style muzyczne poszczególnych epok, kierunków i kompozytorów, znajomości dzieł muzycznych oraz umiejętność analizy dzieła i identyfikacji form muzycznych, głosów, instrumentów i zespołów wykonawczych, jako jedna ze składowych orientacji muzycznych, zależy od podejścia badanej młodzieży do kwestii związanych z uczeniem się i wynikami w nauce.

⁷²⁰ W przypadku wielu kategorii porównawczych zastosowano procedurę jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA).

Zmienne związane z formalnym wykształceniem w rodzinie oraz typem ukończonej szkoły muzycznej nie różnicowały w istotny sposób poziomu percepcji młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia.

Warto zauważyć, że satysfakcja z własnego życia w dużym stopniu wiąże się z wrażliwością, postrzeganiem i rozumieniem zjawisk muzycznych. Im wyższy był wynik badanych w I części *Testu orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej*, tym częstsza była odczuwana przez młodzież radość życia ($r = 0,249$; $p = 0,002$)⁷²¹. Należy sądzić, że wysokie wyniki odnoszące się do wiedzy i umiejętności mają dla uczniów znaczenie w ocenie odczucia częstotliwości zadowolenia z istnienia.

Aktywny tryb życia i optymistyczne postawa wobec przyszłości pozostaje w relacji z poziomem percepcji badanych. Im pełniejsza identyfikacja młodzieży ze stwierdzeniem „prowadzę aktywny tryb życia i wierzę, że wiele jeszcze potrafię zrobić”, tym wyższy wynik testu ($r = 0,244$; $p = 0,003$). Najsilniejsze odwołania do sprawdzonych i zastosowanych przez innych rozwiązań charakteryzują badanych, którzy osiągnęli najniższe wyniki testu ($r = 0,199$; $p = 0,017$), co pozwala na wysunięcie wniosku o zachowawczej postawie osób o niskiej sprawności percepcyjnej.

Poziom wrażliwości na style muzyczne poszczególnych epok, kierunków i kompozytorów, znajomość dzieł muzycznych oraz umiejętność analizy dzieła i identyfikacji form muzycznych, głosów, instrumentów i zespołów wykonawczych pozostaje w relacji ze zmiennymi, które wyznaczają nurt wnioskowań na temat percepcji młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia. Wyniki ujawniają ogólny dobry wynik testu wszystkich badanych, przy wyższej średniej uczennic. Jak zauważają Maria Manturzevska i Beata Kamińska, w szkolnym okresie adolescencji (odpowiadającej wiekowi respondentów) coraz wyższy poziom intelektualny wiąże się między innymi z rozwojem zdolności i umiejętności percepcyjnych⁷²². Można zatem na podstawie przedstawionych wyników wnioskować, że uczniowie lepiej uczący się ze wszystkich przedmiotów, częściej deklarujący radość życia, bardziej aktywni i wykazujący się oryginalnością w rozwiązywaniu problemów, uzyskują wyższe wyniki w teście badającym percepcję muzyki.

Przyjmując złożoność pojęcia orientacji muzycznej, należy przyjrzeć się każdemu elementowi definicji pod kątem jego zależności od zmiennych wyłonionych w toku prowa-

⁷²¹ Zastosowano analizę korelacji r-Pearsona pomiędzy wynikami dla dwóch zmiennych.

⁷²² M. Manturzevska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka w: Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 47.

dzonych badań. Analiza orientacji muzycznej młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia wymaga zbadania wiedzy muzycznej, obejmującej wymagania szczegółowe z wybranego przedmiotu obowiązkowego, wspólnego dla wszystkich specjalności. W tym kontekście wiedza rozumiana jest jako poziom wiadomości z zakresu zasad muzyki z elementami edycji nut, przedmiotu teoretycznego, realizowanego w ramach podstawy programowej. Zastosowany w celach eksploracyjnych zbiór zadań powstał na podstawie testu przygotowanego przez grupę nauczycieli⁷²³. Zgodnie z zaleceniami autorów wybrano 19 zadań (144 itemy) sprawdzających wiedzę praktyczną, opartych o zapis nutowy i ułożonych w następujących działach: dźwięk i jego cechy, notacja muzyczna, interwalyka, akordyka, budowa skal i gam, metryka, elementy dzieła muzycznego⁷²⁴. Zadania składały się z różnej liczby itemów, każdej prawidłowej odpowiedzi przypisano jeden item, stąd liczba itemów nie jest tożsama z liczbą zadań.

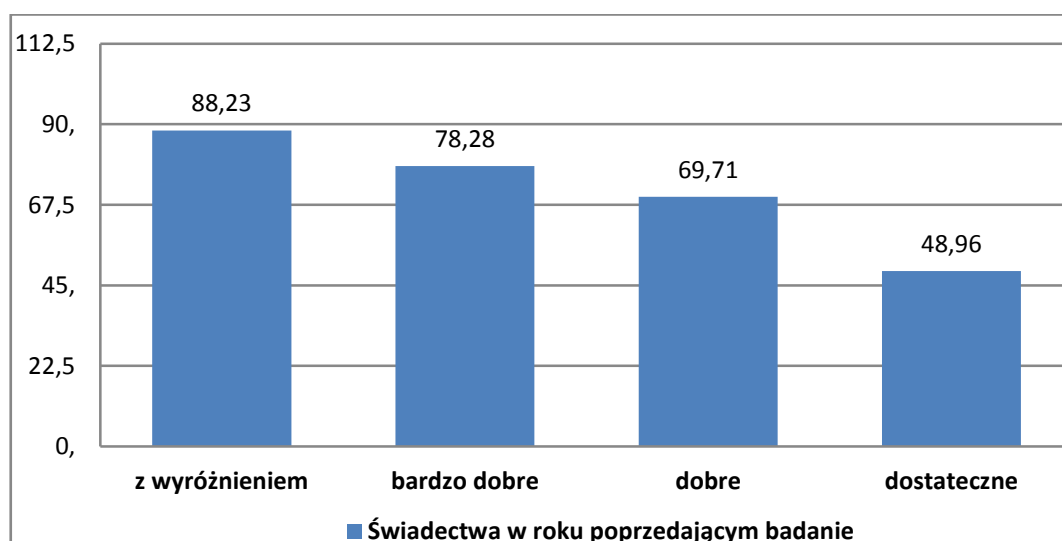
Maksymalna liczba punktów możliwych do zdobycia przez badanych wynosiła 144. Przedział wyników surowych mieści się między 0 a 140 punktów, co wskazuje na bardzo dużą rozpiętość poziomu wiedzy młodzieży z zasad muzyki, przedmiotu zrealizowanego przez uczniów, których wyniki badań przyjęte zostały do analizy.

Pierwszą zmienną różnicującą poziom wiedzy respondentów jest rodzaj świadectwa otrzymanego przez uczniów w roku poprzedzającym badanie (ANOVA: $F = 5,516$; $df1 = 3$, $df2 = 138$; $p = 0,001$) (Wykres 16).

⁷²³ Nauczyciele wchodzący w skład zespołu: Wiesława Suszyńska z ZPSM w Koszalinie, Dominika Biegaj z OSM w Gdańsku, Witold Młociński z PZSM w Bydgoszczy, Krystyna Kłosińska z ZSM w Toruniu, Ewa Tuchowska z PSM I i II st. w Zielonej Górze, Urszula Kozłowska z PSM I i II st. w Koninie - koordynator prac zespołu. Grupa została powołana z inicjatywy Pani Jolanty Bedner, Naczelnika IV Wydziału Nadzoru Pedagogicznego Centrum Edukacji Artystycznej w styczniu 2017.

⁷²⁴ Por. CEA Region Podkarpacki, <https://cearzeszow.pl/index.php/2017/04/04/zbior-zadan-z-zasad-muzyki/>, (dostęp: 14. 01. 2019 r.).

Wykres 16. Wynik testu z zasad muzyki a świadectwo w roku poprzedzającym badanie (w punktach)



Źródło: badania własne.

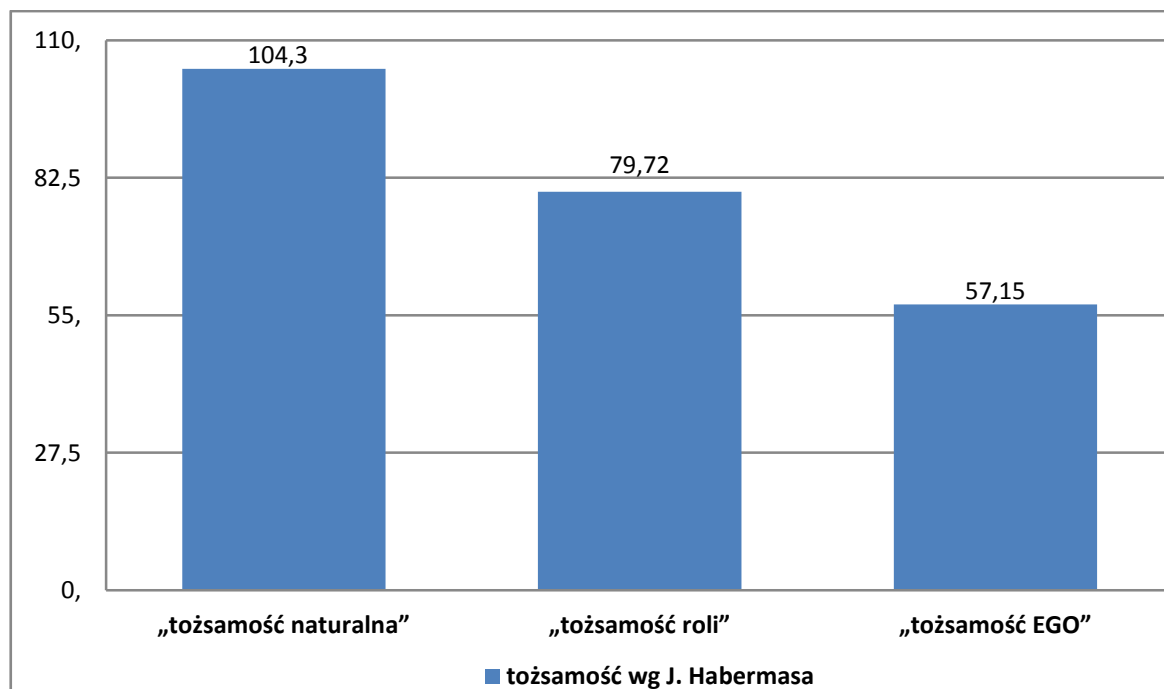
Warto zauważyć, że osoby uczące się najlepiej (średnia w granicach 4,75 - 6,00, czyli świadectwo z wyróżnieniem) uzyskały najwyższe wyniki testu (średnia punktów wynosi 88,23). Średnia punktów kolejnych grup⁷²⁵ badanych była coraz niższa, co pozwala na wysnucie wniosku nie tylko o istnieniu zależności między stosunkiem do nauki w ogóle a poziomem wiedzy z zakresu zasad muzyki, ale także o tym, że uczniowie z wyższymi wynikami w nauce mają lepszą wiedzę na temat dźwięku, zapisu nutowego, interwałów, akordów, metryki, skal, gam, dynamiki, artykulacji oraz agogiki, czyli elementarnych wiadomości, które powinien posiadać zawodowy muzyk.

Inne zmienne związane z płcią, formalnym wykształceniem w rodzinie oraz typem ukończonej szkoły muzycznej, nie różnicowały w istotny sposób poziomu wiedzy z przedmiotu zasady muzyki młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia.

Refleksja na temat własnego „Ja kiedyś” pozostaje w relacji z wynikami testu z przedmiotu zasady muzyki (ANOVA: $F = 3,730$; $df1 = 2$, $df2 = 121$; $p = 0,027$) (Wykres 17).

⁷²⁵ Kolejne grupy badanych w kontekście średniej ocen uzyskanych na świadectwie w roku poprzedzającym badanie to osoby bardzo dobre, dobre oraz dostateczne.

Wykres 17. Wynik testu z zasad muzyki a „warstwa tożsamości” wg typologii J. Habermasa (w punktach)



Źródło: badania własne.

Analiza wyników pozwoliła zaobserwować, że młodzież utożsamiająca się z tożsamością naturalną, w odniesieniu do typologii autorstwa Jurgena Habermasa, uzyskiwała w teście najwyższą średnią: 104,30. Odwołanie się do pojęć „Ja” o charakterze symbolicznego określenia roli charakteryzowało osoby ze średnim wynikiem testu (średnia: 79,72), natomiast najniższą średnią (57,15) uzyskali uczniowie deklarujący „tożsamość Ego” (Jurgen Habermas).

Wiedza na temat zasad kierujących elementami dzieła muzycznego, notacją muzyczną, dźwiękiem, budową i zależnościami między akordami, odległościami między dźwiękami, zagadnieniami dotyczącymi rytmu i metrum, skalą i gamą stanowi bazę teoretyczną dla budowania własnego „Ja” jako muzyka, niezależnie od wybranej specjalności. Średnia ze wszystkich ocen, którą uzyskują uczniowie, w najsilniejszym stopniu różnicuje poziom wiedzy z zasad muzyki, co pozwala stwierdzić, że młodzież, która najlepiej napisała test, zdobywa lepsze oceny z pozostałych obowiązkowych przedmiotów w szkole.

Wiedza, umiejętności oraz spostrzeganie i rozumienie zjawisk muzycznych stanowią elementy składowe większej całości, jaką są orientacje muzyczne. W odniesieniu do badanej młodzieży uczęszczającej do ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia zarówno per-

cepcja, jak i wiedza na temat zasad muzyki uwzględnia różnorodne zmienne. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że tylko jedna zmienna, jaką jest średnia ocen na świadectwie kończącym rok szkolny poprzedzający badanie, w znaczny sposób różnicowała zarówno wiedzę, jak i umiejętności oraz sprawności percepcyjne. Jednak w przypadku wrażliwości muzycznej, znajomości oraz umiejętności analizy dzieł muzycznych, istotnie różnicowały także odczuwanie radości życia, płeć oraz stosunek do aktywności i oryginalności w rozwiązywaniu problemów. Relacja percepcji muzyki z oceną życia dzisiaj, aktywnością i wiarą w jutro, stanowi o złożoności procesu poznawczego dzieła muzycznego i powiązaniu przez młodzież kształcącą się w systemie zawodowego szkolnictwa muzycznego własnego „Ja” z jedną z dziedzin sztuk pięknych.

Interesujący wydaje się także wynik korelacji między percepcją a wiedzą z zasad muzyki ($r = ,568$; $p < 0,001$)⁷²⁶. Wraz ze wzrostem poziomu wiedzy badanych wzrasta w sposób istotnie statystyczny poziom ich percepcji (opartej w tym przypadku na wiedzy), zatem gdy młodzież osiąga lepsze wyniki w analitycznym słuchaniu muzyki i rozpoznawaniu utworów muzycznych, posiada również większy zasób wiedzy teoretycznej. Warto w tym miejscu odnieść się do przywoływanych w rozdziale pierwszym niniejszej pracy rozważań Anny Jordan - Szymańskiej o miejscu percepcji muzyki między teorią muzyki a psychologią⁷²⁷. Połączenie wiedzy muzycznej i umiejętności percepcyjnych utworu staje się bazą postrzegania dzieła muzycznego, zarówno na poziomie emocjonalnym oraz doznań indywidualnych, jak i w jego warstwie formalnej i konstrukcyjnej. Percepcja muzyki na bazie wiedzy staje się, w przypadku uczniów szkół muzycznych II stopnia, zagadnieniem ważnym, szczególnie w kontekście pełnienia przez nich roli zawodowego muzyka. Osoby te staną się kiedyś promotorami kultury, nauczycielami, wykonawcami, krytykami i przede wszystkim twórcami. Stąd wynik korelacji między poziomem wiedzy z zasad muzyki a percepcją wydaje się nastrajać optymistycznie do profesjonalnego pojmowania przyszłości zawodowej respondentów.

⁷²⁶ Korelacja jest znacząca na poziomie 0,001.

⁷²⁷ A. Jordan - Szymańska, *Percepcja muzyki*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 117.

7.3. Zainteresowania muzyczne oraz wrażliwość muzyczna badanej młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia

Orientacja muzyczna, stanowiąc pojęcie wielowymiarowe, obejmuje w kontekście poszczególnych jej komponentów całościowy obraz koncepcji jednostki, będącej w okresie adolescencji i zdobywającej specjalistyczne wykształcenie muzyczne. Badania nad orientacjami muzycznymi, w szczególności w odniesieniu do młodzieży ze średnich szkół muzycznych, wymagają przyjęcia określonych założeń w stosunku do każdego elementu konstruktów.

Rozważania na temat zainteresowań i preferencji muzycznych, podjęte w rozdziale III niniejszej pracy, skupiły się na ustaleniu definicyjnym pojęcia w rozumieniu wniosków przytaczanych autorów. W odniesieniu do badań nad orientacjami muzycznymi młodzieży, ważnym wydaje się przedstawienie rozumienia terminu zainteresowań oraz preferencji, które zostaną poddane analizie na bazie uzyskanych wyników.

Robert Lawendowski, w swojej monografii na temat osobowościowych uwarunkowań preferencji muzycznych, rozumie preferencje muzyczne „jako akt wyboru, oceny, przedkładanie jednej rzeczy nad drugą w formie słownego stwierdzenia, oszacowania na skali, bądź też wybór spośród dwóch lub większej liczby alternatyw”⁷²⁸.

W związku z powyższym oraz biorąc pod uwagę specyfikę badanej grupy młodzieży, przyjęto, że w skład zainteresowań muzycznych, jako jednego z elementów konstruktów orientacji muzycznej, wchodzi preferencje deklaratywne (za R. Lawendowskim) oraz preferencje doświadczane (za R. Lawendowskim). Należy w tym miejscu rozróżnić preferencje deklaratywne, czyli deklarowane przez badanych, od doświadczanych, weryfikowanych poprzez wskazanie utworu należącego do konkretnego gatunku (jako „lubianego”), podczas badania za pomocą testu słuchowego. Zarówno preferencje deklaratywne, jak i preferencje doświadczane, dotyczą form aktywności muzycznej: przede wszystkim słuchania muzyki. W przypadku młodzieży zdobywającej zawodowe wykształcenie muzyczne, należy zwrócić uwagę także na aspekt edukacji, która zakłada uczenie się między innymi form i gatunków muzycznych. Na potrzeby niniejszej pracy oraz biorąc pod uwagę grupę badanych osób, przyjęto odnosić termin zainteresowań do preferencji muzycznych deklaracyjnych oraz doświadczanych.

⁷²⁸ R. Lawendowski, *Osobowościowe uwarunkowania preferencji muzycznych w zależności od wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 38.

Eksploracje preferencji oparto na dwóch metodach badań, zaproponowanych w pracy Rafała Lawendowskiego⁷²⁹. Autor twierdzi, że według badaczy zajmujących się preferencjami muzycznymi „istnieje zasadnicza różnica między upodobaniami muzycznymi deklarowanymi w czasie badania a rzeczywistymi wyborami muzycznymi słuchaczy. Dobór dwóch metod analizujących preferencje muzyczne został podyktowany chęcią jak najbliższego dotarcia do istoty rzeczywistych preferencji muzycznych”⁷³⁰. Zróżnicowane kwestionariusze oraz odniesienie do różnych aspektów zachowań umożliwiają „prawidłowości „przedrzeć się” przez zakłócenia, jakimi obarczone są poszczególne badania i sądy formułowane przez badanych na swój temat”⁷³¹. Rafał Lawendowski wymienia zniekształcenia, które mogą prowadzić do zatarcia obrazu „prawdziwych” preferencji muzycznych badanych: wpływ innych osób, sugestie ze strony badacza, samoświadomość oraz umiejętności komunikacyjne badanego. Autor wskazuje także na szeroko analizowany w literaturze wątek gromadzenia danych empirycznych, które powinno być rezultatem stosowania uzupełniających się technik⁷³².

Zastosowany w opisanych w niniejszej pracy badaniach Krótki Test Preferencji Muzycznych (STOMP - Short Test Of Music Preferences) Petera Rentfrowa i Samuela Goslinga, w polskiej adaptacji autorstwa Rafała Lawendowskiego, składa się z 14 kategorii muzycznych, które odpowiadają takim gatunkom, jak: blues, klasyczna, jazz, folk, heavy metal, rock, alternatywna, country, pop, religijna, filmowa, rap, soul, elektroniczna. Peter Rentfrow i Samuel Gosling, wykazując, że wybory słuchaczy skupiają się w czterech wymiarach, połączyli wybrane gatunki w czynniki. Pierwszy czynnik to muzyka refleksyjna i złożona - Reflective and Complex RC⁷³³ (gatunki: blues, klasyczna, jazz, folk). „Jak opisują autorzy, są to gatunki złożone strukturalnie oraz ułatwiające introspekcję. W skład drugiego czynnika weszły takie gatunki, jak: heavy metal, rock, muzyka alternatywna (intensywna i buntownicza - Intense and Rebellious). W opinii autorów są to gatunki pełne energii, których teksty poruszają tema-

⁷²⁹ Por. R. Lawendowski, *Osobowościowe uwarunkowania preferencji muzycznych w zależności od wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

⁷³⁰ R. Lawendowski, *Osobowościowe uwarunkowania preferencji muzycznych w zależności od wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 113.

⁷³¹ Tamże.

⁷³² Tamże, s.42.

⁷³³ Jak zaznacza Robert Lawendowski, „wyróżnione czynniki otrzymały swoją nazwę, która jest polskim odpowiednikiem wersji anglojęzycznej (bezpośrednim tłumaczeniem), a także skrót, utworzony od pierwszych liter anglojęzycznej nazwy czynnika”. Por. R. Lawendowski, *Osobowościowe uwarunkowania preferencji muzycznych w zależności od wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 119.

W niniejszej pracy czynniki muzyczne będą oznaczane pełnymi nazwami (przed określeniem czynnika dodano rzeczownik „muzyka“, w nawiasie podano skrót oraz wymieniono gatunki wchodzące w skład danego czynnika) oraz następującymi skrótami: RC,IR, UC, ER.

tykę szeroko pojętego buntu. Trzeci czynnik zawiera w sobie następujące gatunki: country, pop, religijna i filmowa (optymistyczna i konwencjonalna - Upbeat and Conventional), które ze względu na charakter materii muzycznej określone zostały jako strukturalnie proste, z tekstami akcentującymi pozytywne emocje. Wreszcie ostatni, czwarty czynnik zawiera gatunki: rap, soul, muzykę elektroniczną (energiczną i rytmiczną - Energetic and Rhythmic). Reprezentują one muzykę o żywym charakterze, z dużym podkreśleniem rytmu⁷³⁴. Zadaniem osoby badanej jest ustosunkowanie się do każdej z 14 kategorii odpowiadającej 14 gatunkom muzycznym na 7 - stopniowej skali (typu Likerta, od 1, czyli „zdecydowanie nie lubię”, do 7 - „zdecydowanie lubię”). Dodatkowo badany deklarował swojego ulubionego wykonawcę, tytuł utworu lub płyty i przypisywał do nich (utwór lub płyta) jeden w wymienionych wcześniej gatunków. Ostatnim etapem badania w tym teście było odniesienie ulubionych utworów (reprezentatywnych dla konkretnych gatunków muzycznych) do listy przymiotników: mądra, kojąca, spokojna, entuzjastyczna (optymistyczna), prosta (zwyczajna), przyjemna, energiczna (energetyzująca), głośna, radosna (wesoła), podrywająca do tańca (skoczna), gniewna, przygnębiająca (smutna), nastrojowa, romantyczna (namiętna), rytmiczna, poprzez zaznaczenie odpowiedniej cyfry od 1 do 7, gdzie 1 oznaczała brak adekwatności („NIE”), natomiast 7 pełną adekwatność („TAK”)⁷³⁵. Krótki Test Preferencji Muzycznych zatem bada preferencje deklaratywne młodzieży.

Drugim wykorzystanym narzędziem jest Test Prób Muzycznych w opracowaniu Rafała Lawendowskiego. Badanie polegało na ocenie przez młodzież 56 fragmentów muzycznych na podstawie własnych preferencji. Wybrane utwory przynależą do opisanych wyżej gatunków muzycznych⁷³⁶. Pamiętając o znaczeniu, jakie ma znajomość preferowanych utworów,

⁷³⁴ R. Lawendowski, *Osobowościowe uwarunkowania preferencji muzycznych w zależności od wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 116.

⁷³⁵ Tamże, s. 118.

⁷³⁶ Rafał Lawendowski wyjaśnia, że „każdy z 14 gatunków muzycznych (blues, klasyczna, jazz, folk, heavy metal, rock, alternatywna, country, pop, religijna, filmowa, rap, soul, elektroniczna) reprezentowany jest przez cztery próbki muzyczne, będące krótkimi wycinkami oryginalnych utworów muzycznych (łącznie płyta zawiera 56 fragmentów muzycznych). Ponadto każdy z utworów muzycznych jest reprezentacją tylko jednego gatunku muzycznego. Gatunek, jakim jest muzyka filmowa, został wyłączony z dalszych analiz, albowiem jego muzyczną egzemplifikacją mogłaby być kompozycja muzyczna reprezentująca poniekąd każdy wspomniany gatunek muzyczny (Rentfrow, Gosling, 2003). Na poziomie konstrukcji modelu okazało się, że istnieje niewielka liczba utworów muzycznych, które są prototypowymi egzemplarzami pojęcia, jakim jest muzyka filmowa. W zamian za to muzyka funk została zilustrowana przez autorów opisywanego modelu preferencji muzycznych odpowiednimi przykładami muzycznymi.”. Por. R. Lawendowski, *Osobowościowe uwarunkowania preferencji muzycznych w zależności od wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 136. Gatunki połączono, jak w przypadku Krótkiego Testu Preferencji Muzycznych, w cztery czynniki muzyczne: refleksyjna i złożona (RC), intensywna i buntownicza (IR), pogodna i konwencjonalna (UC), energiczna i rytmiczna (ER). „Wyniki płynące zarówno z Testu Prób Muzycznych, jak i STOMP są względem siebie komplementarne, można je ze sobą po-

Rafał Lawendowski zamieścił w arkuszu pytanie donoszące się do tego „na ile znany jest badanemu dany utwór muzyczny? (...) Stąd też osoba badana w czasie słuchania każdej z prezentowanych próbek muzycznych określa stopień znajomości poszczególnych utworów muzycznych na 4 - stopniowej skali, gdzie 1 oznacza nie znam wcale, a 4 - znam bardzo dobrze. Ponadto, podobnie jak powyżej, lecz tym razem na siedmiostopniowej skali, osoba badana określa swoje preferencje względem gatunków muzycznych prezentowanych za pomocą próbek muzycznych (1 - zdecydowanie nie, 7 - zdecydowanie tak). Tą drogą otrzymujemy dwa wskaźniki dla każdego gatunku: znajomość i poziom lubienia”⁷³⁷. Autor zaznacza jednak, że w stosunku do wyniku w Teście Prób Muzycznych termin „lubienie” stanowi synonim pojęcia „preferencje doświadczane”, czyli ten rodzaj preferencji badany przez opisane narzędzie⁷³⁸.

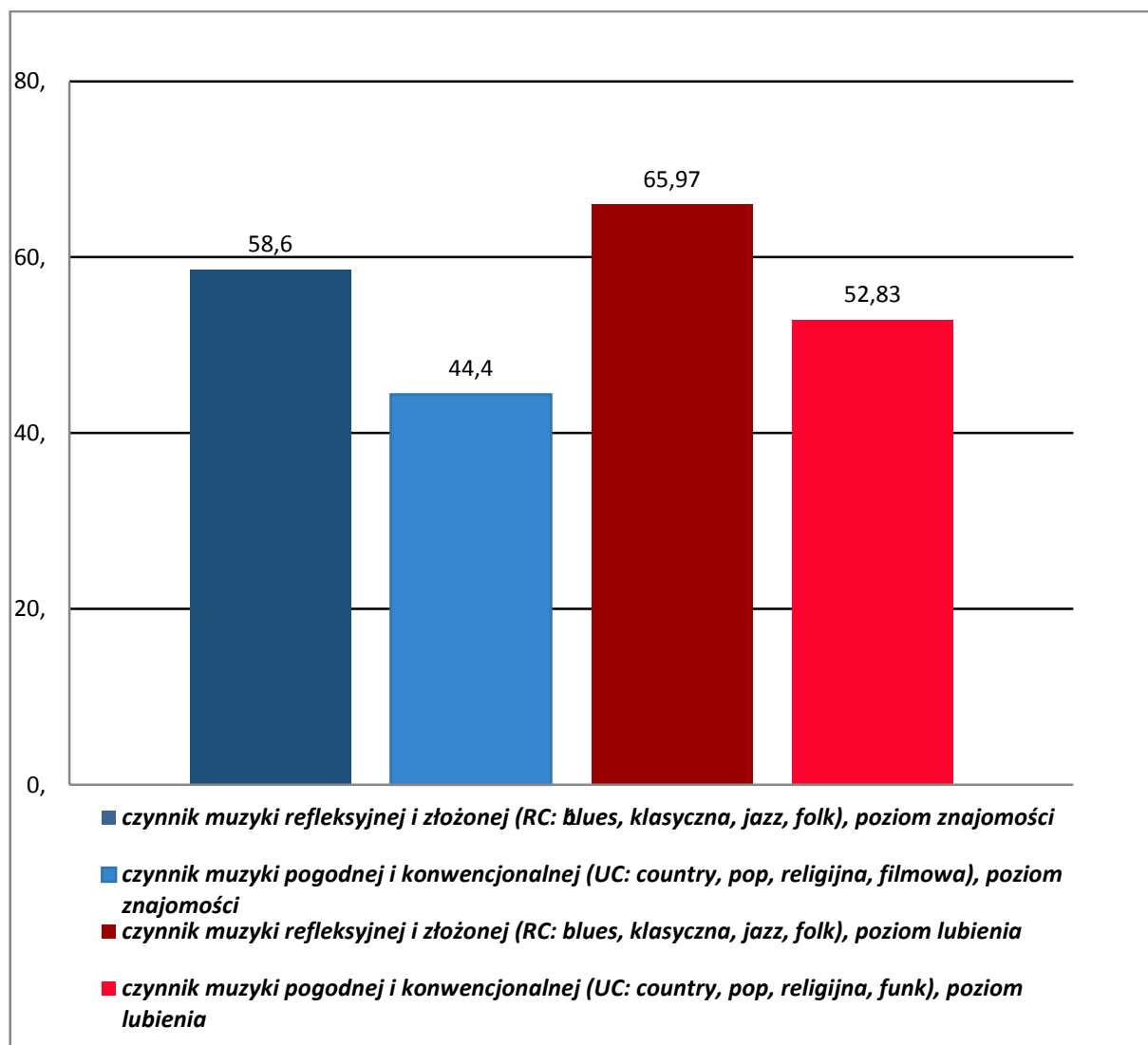
Analiza wyników badań pozwoliła na uchwycenie preferencji czynników muzycznych całej badanej młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia w odniesieniu do poziomu znajomości i lubienia (Wykres 18) oraz preferencji deklaracyjnych czynników muzycznych (Wykres 19).

równywać, albowiem narzędzia te stanowią niejako dwie strony tej samej monety.”Por. R. Lawendowski, *Osobowościowe uwarunkowania preferencji muzycznych w zależności od wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 137.

⁷³⁷ Tamże, s.134.

⁷³⁸ Tamże, s. 134 - 135.

Wykres 18. Preferencje najwyżej i najniżej punktowanych czynników muzycznych badanej młodzieży w odniesieniu do poziomu znajomości i lubienia (w procentach⁷³⁹)



Źródło: badania własne.

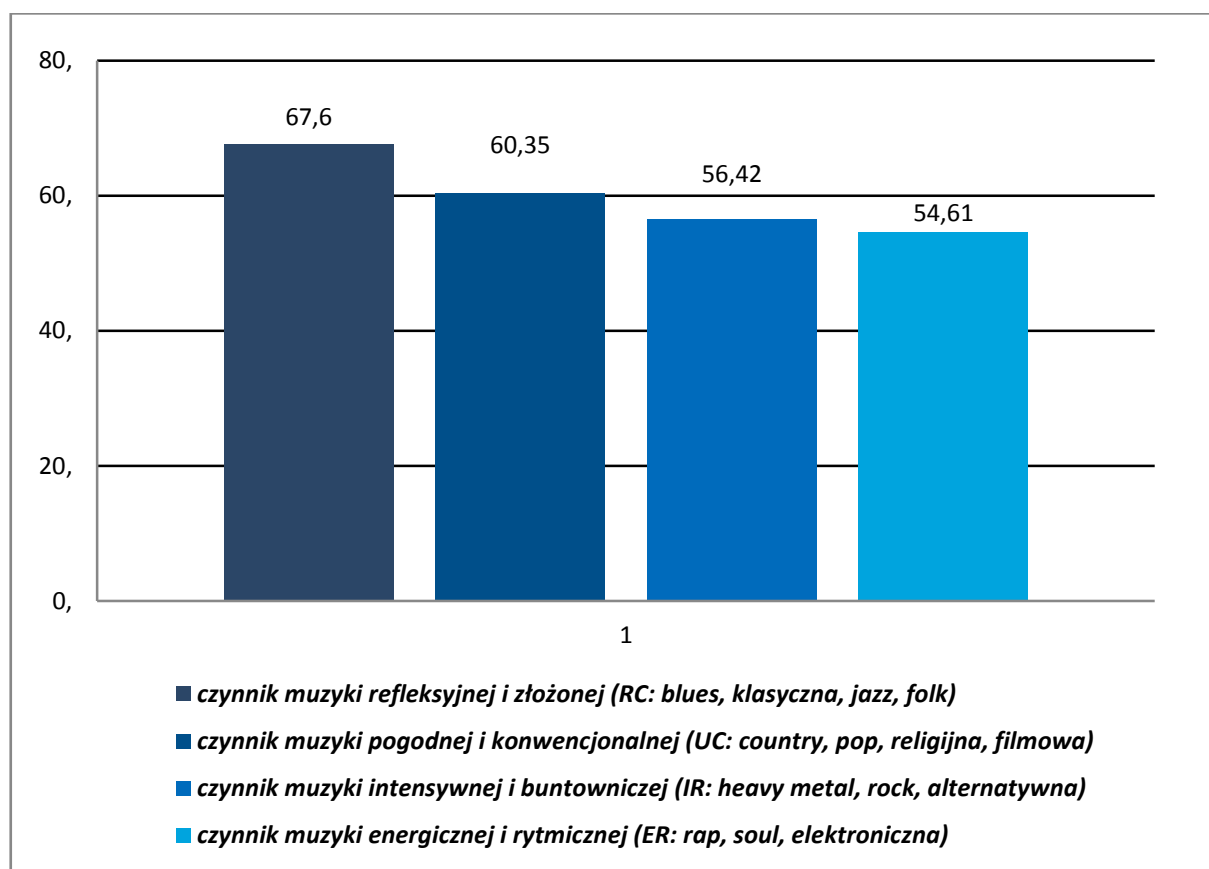
Uczniowie najwyżej punktowali czynnik muzyki refleksyjnej i złożonej (RC: blues, klasyczna, jazz, folk), zarówno na poziomie znajomości (średnia punktów: 37,4994 na 64 punkty, czyli 58,6 %), jak i lubienia (średnia punktów: 73,8872 na 112 punktów, czyli 65,97

⁷³⁹ Według arkusza obliczeniowego czterech wymiarów preferencji muzycznych (R. Lawendowski) młodzież mogła przyznać następującą maksymalną liczbę punktów dla kolejnych czynników: w obszarze znajomości utworów muzycznych: RC i ER - 64 punkty, IR i UC - 48 punktów, w obszarze deklaracji doświadczanych (lubienia) utworów muzycznych: RC i ER - 112 punktów, IR i UC - 84 punkty. W celu porównania wszystkich najwyższych oraz najniższych wyników, przeliczono punkty na procenty. Przetawione wyniki stanowią zatem procent uzyskanych punktów dla danego czynnika.

%). Badani najmniej znają (średnia punktów: 21,3147 na 48 punktów, czyli 44,4 %) i lubią (średnia punktów: 44,3785 na 84 punkty, czyli 52,83 %) gatunki wchodzące w skład czynnika muzyki pogodnej i konwencjonalnej (UC: country, pop, religijna, filmowa/funk). Przyglądając się powyższym wynikom zauważyć można pewną konsekwencję między rozeznaniem i preferowaniem czynnika muzyki refleksyjnej i złożonej oraz brakiem znajomości i upodobania do czynnika muzyki pogodnej i konwencjonalnej przez młodzież. Warto w tym miejscu podkreślić, że zainteresowania i umiejętności rozróżnienia słuchowego utworów muzycznych przez młodzież ze średnich szkół muzycznych, oscylują wokół gatunków stanowiących podstawę nauczania przedmiotów teoretycznych oraz praktycznych w szkołach muzycznych. Badani nie wykazują natomiast dużego zainteresowania muzyką country, religijną, filmową, czy pop.

Ciekawa wydaje się pewna rozbieżność między lubieniem i znajomością a deklarowaniem poszczególnych czynników przez młodzież.

Wykres 19. Preferencje deklaracyjnych czynników muzycznych badanej młodzieży (w procentach⁷⁴⁰)



Źródło: badania własne.

Jak wynika z powyższych danych (Wykres 19) uczniowie co prawda deklarują, jako ulubioną, muzykę wchodzącą w skład gatunków czynnika muzyki refleksyjnej i złożonej (RC: blues, klasyczna, jazz, folk), natomiast czynnik muzyki pogodnej i konwencjonalnej (UC: country, pop, religijna, filmowa) znajduje się tutaj na drugim miejscu (nie na ostatnim, jak w przypadku słuchowej weryfikacji znajomości i lubienia), co stanowi o pewnej rozbieżności w preferencjach deklaracyjnych oraz doświadczanych, zróżnicowaniu między deklaracją dla określonych gatunków a słuchową percepcją konkretnych dzieł muzycznych. Można

⁷⁴⁰ Według arkusza obliczeniowego czterech wymiarów preferencji muzycznych (P. Rentfrow, S. Gosling) młodzież mogła przyznać w obszarze deklarowania utworów muzycznych następującą maksymalną liczbę punktów dla kolejnych czynników: RC i UC - 28 punktów, IR i ER - 21 punktów. W celu porównania wszystkich wyników przeliczono punkty na procenty. Przetworzone wyniki stanowią zatem procent uzyskanych punktów dla danego czynnika.

zatem założyć, że młodzież z zawodowych szkół muzycznych bardziej ceni (deklaruje) niż preferuje słuchowo muzykę country, pop, religijną oraz filmową.

Elementem uzupełniającym powyższe rozważania jest obecność formalnego wykształcenia muzycznego w rodzinie badanej młodzieży. Spokrewnienie z zawodowym muzykiem okazuje się mieć znaczenie dla preferencji doświadczanych czynnika muzyki refleksyjnej i złożonej (RC: blues, klasyczna, jazz, folk)⁷⁴¹ ($t = 0,901$; $p = 0,030$). Można przypuszczać, że tradycja obcowania z muzyką klasyczną czy jazzem, stanowi dla młodzieży większą motywację do zgłębiania jej tajników oraz nawyk aktywnego słuchania utworów wchodzących w skład repertuaru gatunków z czynnika refleksyjna i złożona. Jak twierdzi Rafał Lawendowski „zainteresowania muzyczne kształtowane są przez stwarzanie jednostce odpowiednich warunków do odbioru muzyki (...). Dorastanie w domu ludzi muzykalnych, uprawiających muzykę amatorsko lub zawodowo, słuchających muzyki i wyznaczających jej ważne miejsce w życiu rodziny, czy też z drugiej strony, w domu ludzi obojętnych na sztukę, kształtuje w dziecku postawę, która może być realizowana w późniejszym życiu”⁷⁴².

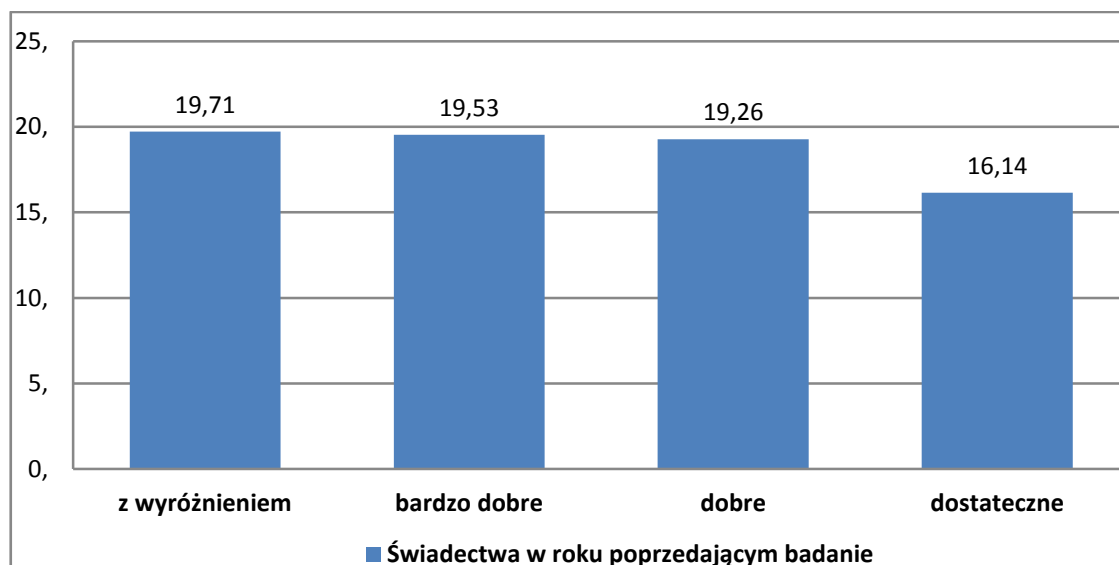
Ciekawe wydaje się dopełnienie przedstawionego dyskursu o spostrzeżenia dotyczące zależności między wynikami na świadectwie w roku poprzedzającym badanie a preferencjami deklaracyjnymi: im wyższa średnia uzyskanych przez młodzież ocen, tym bardziej zdecydowane zapewnienie o preferowaniu gatunków z czynnika muzyki refleksyjnej i złożonej (RC: blues, klasyczna, jazz, folk) (ANOVA: $F = 5,305$; $df1 = 3$, $df2 = 141$; $p = 0,002$)⁷⁴³ (Wykres 20).

⁷⁴¹ Średnie przyznawanych przez uczniów punktów przedstawiają się następująco (maksymalna liczba punktów w obszarze preferencji doświadczanych czynnika refleksyjna i złożona to 112): młodzież posiadająca w rodzinie kogoś z formalnym wykształceniem muzycznym: 75,2597; młodzież nie posiadająca w rodzinie kogoś z formalnym wykształceniem muzycznym: 73,1096.

⁷⁴² R. Lawendowski, *Osobowościowe uwarunkowania preferencji muzycznych w zależności od wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 72.

⁷⁴³ Według arkusza obliczeniowego czterech wymiarów preferencji muzycznych (P. Rentfrow, S. Gosling) młodzież mogła przyznać w obszarze deklarowania utworów muzycznych maksymalną liczbę 28 punktów dla czynnika RC. Warto zwrócić uwagę, że istnieje duża rozbieżność w wynikach między uczniami wzorowymi, bardzo dobrymi i dobrymi (średnia = 19,50) a uczniami dostatecznymi (średnia = 16,14).

Wykres 20. Preferencje deklaratywne czynnika muzyki refleksyjnej i złożonej (RC: blues, klasyczna, jazz, folk) w zależności od rodzajów świadectw w roku poprzedzającym badanie (w punktach⁷⁴⁴)



Źródło: badania własne.

Czy zasadnym wydaje się zatem sformułowanie twierdzenia: „im lepiej się uczę, tym bardziej preferuję muzykę klasyczną, jazz, blues, folk?”. W świetle przedstawionych wyników odpowiedź jest twierdząca, należy jednak pamiętać, że zbadany w tym przypadku typ preferencji opiera się na deklaracjach, istnieje więc możliwość, że uczniowie uzyskujący wyższe stopnie bardziej cenią niż preferują wspomniane gatunki, zwłaszcza, że opisywana zmienna nie różnicuje w istotny sposób znajomości i preferencji doświadczanych czynnika muzyki refleksyjnej i złożonej (RC: blues, klasyczna, jazz, folk). Należy pamiętać, że okres dorastania to czas nie tylko zdobywania wiedzy o sobie, ale także określanie się na zewnątrz. W odniesieniu do powyższych wyników i biorąc pod uwagę zdanie Krzysztofa Basińskiego i Andrzeja Sadowskiego, że „preferowana muzyka, szczególnie w okresie dorastania, umożliwia kreowanie swojego wizerunku”⁷⁴⁵, można przypuszczać, że jednym z elementów stanowiących o „byciu wykształconym muzykiem” jest dla celująco, bardzo dobrze i dobrze

⁷⁴⁴ Według arkusza obliczeniowego czterech wymiarów preferencji muzycznych (P. Rentfrow, S. Gosling) młodzież mogła uzyskać w obszarze deklarowania utworów muzycznych następującą średnią dla czynnika RC - 28 punktów.

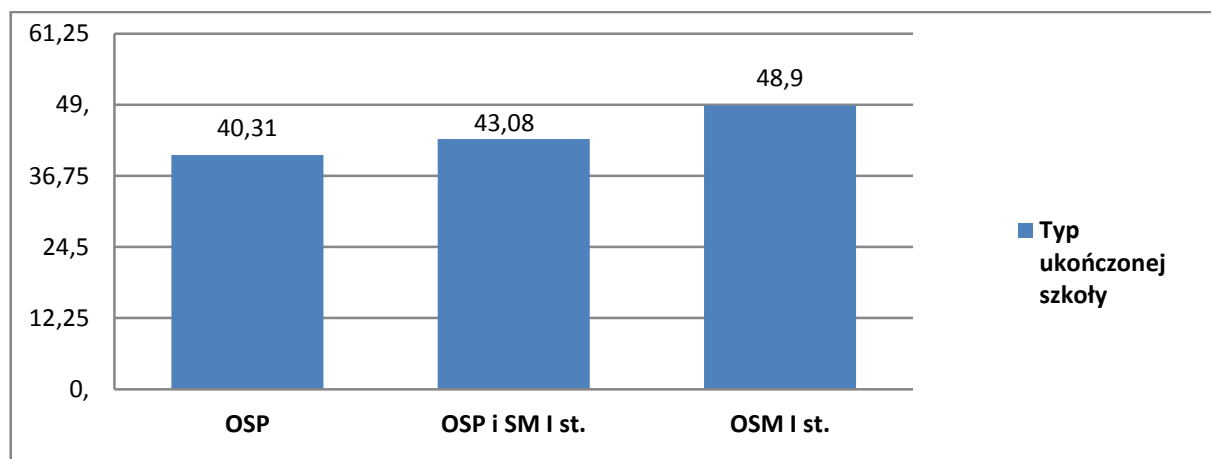
⁷⁴⁵ K. Basiński, A. Sadowski, *Preferencje muzyczne a przynależność do grup rówieśniczych wśród młodzieży licealnej*, w: *Psychologia muzyki*, R. Lewandowski, J. Kaleńska- Rodzaj (red.), Harmonia Universalis, Gdańsk 2014, s. 66.

uczących się respondentów deklaracja preferencji tak zwanej muzyki klasycznej, określanej często jako kultura wysoka.

Kolejna zmienna, „płeć”, pozwoliła na wyodrębnienie różnic między dziewczętami a chłopcami w kontekście preferencji doświadczanych względem dwóch czynników muzycznych. Uczennice znacznie częściej niż uczniowie wykazują upodobanie do słuchania muzyki pogodnej i konwencjonalnej ($t = 2,169$; $p = 0,015$), ale także intensywnej i buntowniczej ($t = 0,689$; $p = 0,019$). W przypadku deklaracji znajomości utworów oraz preferencji doświadczanych pozostałych czynników, różnice nie są istotne statystycznie, co może świadczyć o istnieniu różnic w „lubieniu” tylko w przypadku takich gatunków jak heavy metal, rock, muzyka alternatywna, country, pop, muzyka religijna i filmowa.

Czynnik muzyki intensywnej i buntowniczej (IR: heavy metal, rock, alternatywna), zarówno na poziomie preferencji doświadczanych, jak i deklaracyjnych, pozostaje także w zależności ze zmienną „typ szkoły” (Wykres 21).

Wykres 21. Preferencje doświadczane czynnika muzyki intensywnej i buntowniczej (IR: heavy metal, rock, alternatywna) w zależności od typu ukończonej szkoły muzycznej (w punktach⁷⁴⁶)

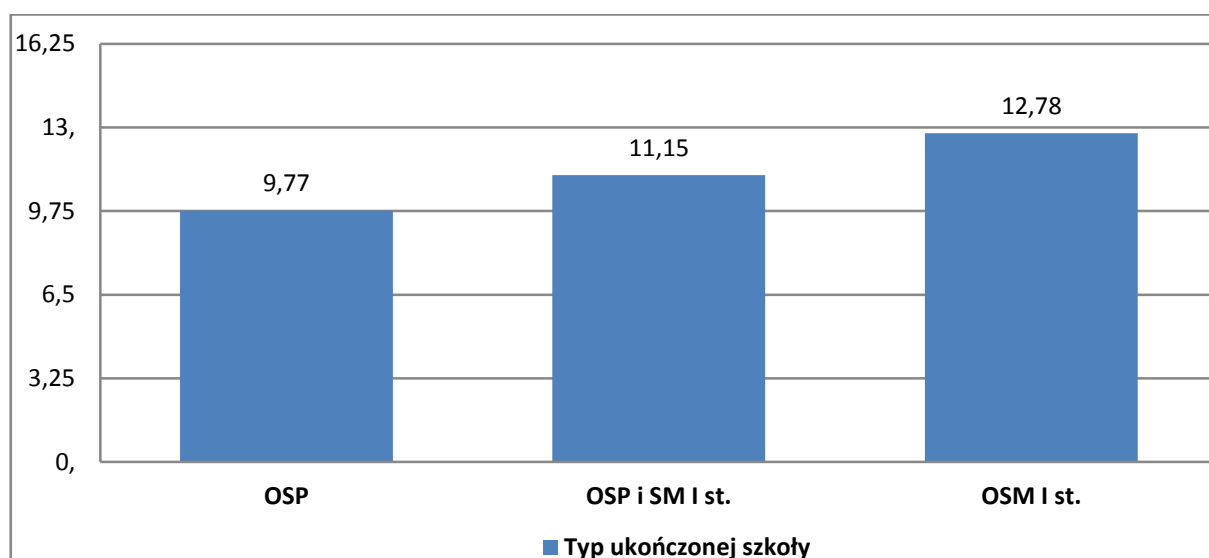


Źródło: badania własne

⁷⁴⁶ Według arkusza obliczeniowego czterech wymiarów preferencji muzycznych (R. Lawendowski) młodzież mogła przyznać następującą maksymalną liczbę 84 punktów dla czynnika IR w obszarze deklaracji doświadczanych (lubienie) utworów muzycznych.

Preferencje doświadczane absolwentów ogólnokształcących szkół muzycznych I stopnia przewyższają w tym obszarze w sposób statystycznie istotny (ANOVA: $F = 3,671$; $df = 2$, $df2 = 148$; $p = 0,028$) preferencje pozostałych dwóch grup młodzieży (absolwentów ogólnokształcącej szkoły podstawowej i szkoły muzycznej I stopnia oraz tylko ogólnokształcącej szkoły podstawowej)⁷⁴⁷. Ponadto, także w aspekcie preferencji deklaracyjnych, młodzież z każdego z wymienionych typów szkół potwierdza swoje upodobania w stosunku do czynnika muzyki intensywnej i buntowniczej (IR: heavy metal, rock, alternatywna) ($F = 4,498$; $df1 = 2$, $df2 = 146$; $p = 0,013$)⁷⁴⁸ (Wykres 22).

Wykres 22. Preferencje deklaracyjne czynnika muzyki intensywnej i buntowniczej (IR: heavy metal, rock, alternatywna) w zależności od typu ukończonej szkoły muzycznej (w punktach)



Źródło: badania własne.

W kontekście ogólnych danych (przewaga znajomości i preferencji doświadczanych czynnika muzyki refleksyjnej i złożonej (RC: blues, klasyczna, jazz, folk) przez młodzież

⁷⁴⁷ Średnie przyznanych przez uczniów punktów przedstawiają się następująco: absolwenci ogólnokształcących szkół muzycznych I stopnia: 48,9011, absolwenci ogólnokształcących szkół podstawowych i szkół muzycznych I stopnia: 43,0856, absolwenci ogólnokształcących szkół podstawowych: 40,3077 (na 84 punkty).

⁷⁴⁸ Według arkusza obliczeniowego czterech wymiarów preferencji muzycznych (P. Rentfrow, S. Gosling) młodzież mogła przyznać następującą maksymalną liczbę 21 punktów dla czynnika IR w obszarze deklaracji deklaracyjnych utworów muzycznych. Średnie przyznanych przez uczniów punktów przedstawiają się następująco: absolwenci ogólnokształcących szkół muzycznych I stopnia: 12,7778, absolwenci ogólnokształcących szkół podstawowych i szkół muzycznych I stopnia: 11,1522, absolwenci ogólnokształcących szkół podstawowych: 9,7692.

z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia) można wnioskować, że uczniowie realizujący od początku obowiązek szkolny tylko w placówce ściśle sprofilowanej, w której edukacja nastawiona jest przede wszystkim na kształcenie kulturalne, przejawiają zainteresowanie również inną niż słuchana na lekcjach muzyka, co może stanowić o poszerzeniu ich zamiłowań muzycznych. Znajomość szkolnego środowiska muzycznego pozwala zwrócić uwagę na pewne zachowania uczniów związane z realizowaniem swoich zainteresowań muzycznych po obowiązkowych godzinach lekcyjnych. Młodzież chętnie zakłada własne zespoły muzyczne, ustala repertuar, prowadzi próby, nawet organizuje występy. W wielu przypadkach te muzyczne grupy wykonują utwory wchodzące w skład takich gatunków, jak na przykład jazz, blues, rock, alternatywna. Już od początku okresu dorastania zainteresowanie muzyką „zaczyna powszechnie nabierać szczególnego znaczenia - pozwala młodzieży na rozładowanie emocji, nawiązanie przyjaźni w grupach utożsamiających się z określonym rodzajem muzyki, doznawanie różnorodnych przeżyć i wzruszeń”⁷⁴⁹, co wydaje się szczególnie istotne w przypadku młodzieży wiążącej swoją edukację z muzyką.

Zmienna „typ szkoły” nie różnicuje istotnie statystycznie pozostałych czynników w kontekście preferencji deklaracyjnych i doświadczanych.

Zainteresowania muzyczne badanej młodzieży dookreślają także deklaracje dotyczące odczuwania radości życia. Na podstawie przeprowadzonych analiz korelacyjnych można zauważyć pewne współzmienności występujące tylko w obszarze preferencji deklaracyjnych. Im bardziej badani czują satysfakcję ze swojego życia, tym częściej przyznają się do słuchania utworów przynależących do czynnika muzyki refleksyjnej i złożonej (RC: blues, klasyczna, jazz, folk) ($r = -0,235$; $p = 0,004$), natomiast deklaracje odnośnie czynnika muzyki intensywnej i buntowniczej (IR: heavy metal, rock, alternatywna) silnie korelują ze spadkiem w odczuwaniu radości życia ($r = 0,263$; $p = 0,001$). Wnioskując na bazie powyższych wyników należy pamiętać, że preferencje deklaracyjne stanowią pewnego rodzaju zapewnienia młodzieży, która będąc w sytuacji kryzysu osobowości, doświadczania napięcia w sferze cielesnej, psychicznej i społecznej⁷⁵⁰, samym przyznaniem się do słuchania tak zwanych „mocnych” utworów, demonstruje swoją przynależność do pewnych grup, identyfikuje się często

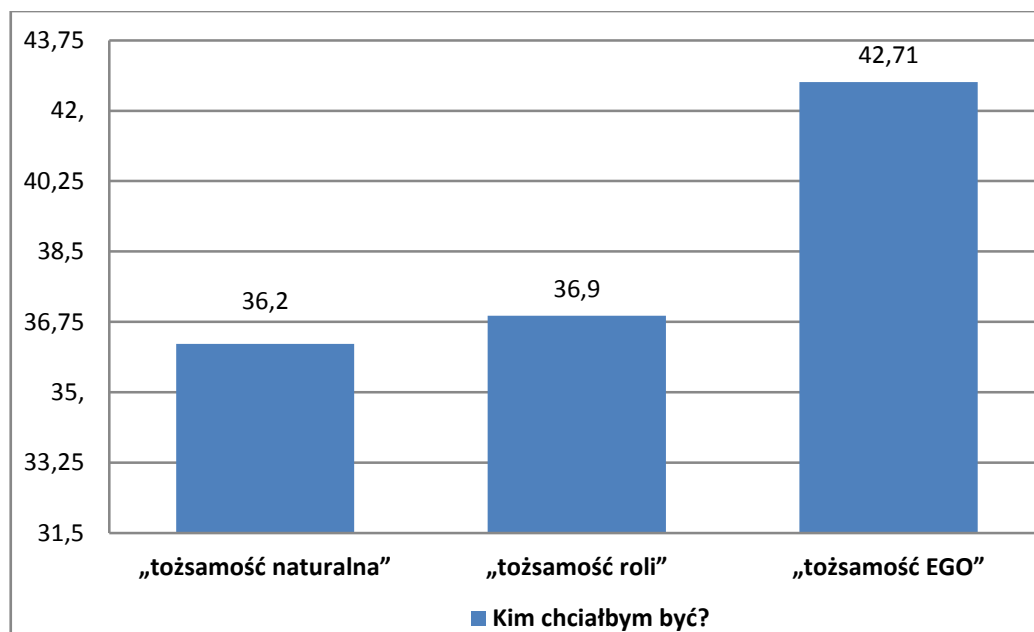
⁷⁴⁹ A. A. Nogaj, *Korzyści wynikające z kształcenia muzycznego*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2017, nr 4, s. 18.

⁷⁵⁰ Por. A. I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, w: *Psychologia akademicka. Podręcznik*, J. Strelau, D. Doliński (red.), Gdańskie wydawnictwo Psychologiczne Sp. z o.o., Gdańsk 2016, s. 243.

z treścią piosenek, wykonawcą, zespołem, ich stylem życia, poglądami, sposobem ubierania się.

Kształtowanie własnego „Ja”, poszukiwanie i konstruowanie tożsamości, stanowią jedno z najważniejszych zadań rozwojowych wchodzącego w dorosłość młodego człowieka, który z jednej strony „odnosi się do przeszłości, weryfikując doświadczenia z okresu dzieciństwa (...) z drugiej strony dokonuje rozeznania w aktualnych zasobach własnych i środowiskowych (...). Spogląda także w przyszłość, próbując określić to, kim i jaki chce być”⁷⁵¹. W tym nurcie rozważań istotne wydaje się ukazanie zainteresowań muzycznych nastolatka w relacji z postrzeganiem własnego „Ja kiedyś” (Wykres 23).

Wykres 23. Znajomość gatunków czynnika muzyki refleksyjnej i złożonej (RC: blues, klasyczna, jazz, folk) w kontekście stylów tożsamości J. Habermasa (w punktach)



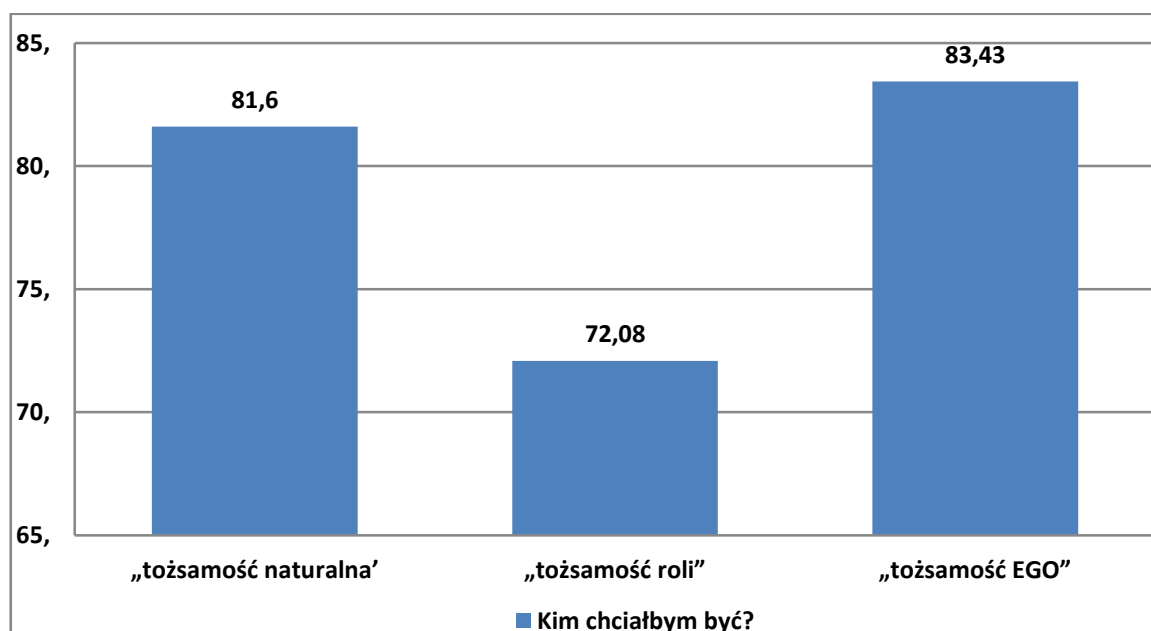
Źródło: badania własne

Młodzież deklarująca znajomość ($F = 4,296$; $df1 = 2$, $df2 = 124$; $p = 0,016$) oraz wykazująca preferencje doświadczane ($F = 5,281$; $df1 = 2$, $df2 = 124$; $p = 0,006$) czynnika mu-

⁷⁵¹ Tamże, s. 233.

zyki refleksyjnej i złożonej (RC: blues, klasyczna, jazz, folk) przejawia „tożsamość Ego”⁷⁵² (J. Habermas) (Wykres 24), natomiast „lubienie” czynnika muzyki energicznej i rytmicznej (ER: rap, soul, elektroniczna) charakteryzuje badanych o „tożsamości naturalnej” (J. Habermas) (Wykres 25). Poczucie wyjątkowości i indywidualizmu skłania do obcowania z utworami refleksyjnymi i złożonymi, w odróżnieniu od przejawiania „tożsamości naturalnej” (J. Habermas), co oznacza w świetle przedstawionych badań preferencję muzyki energicznej i rytmicznej.

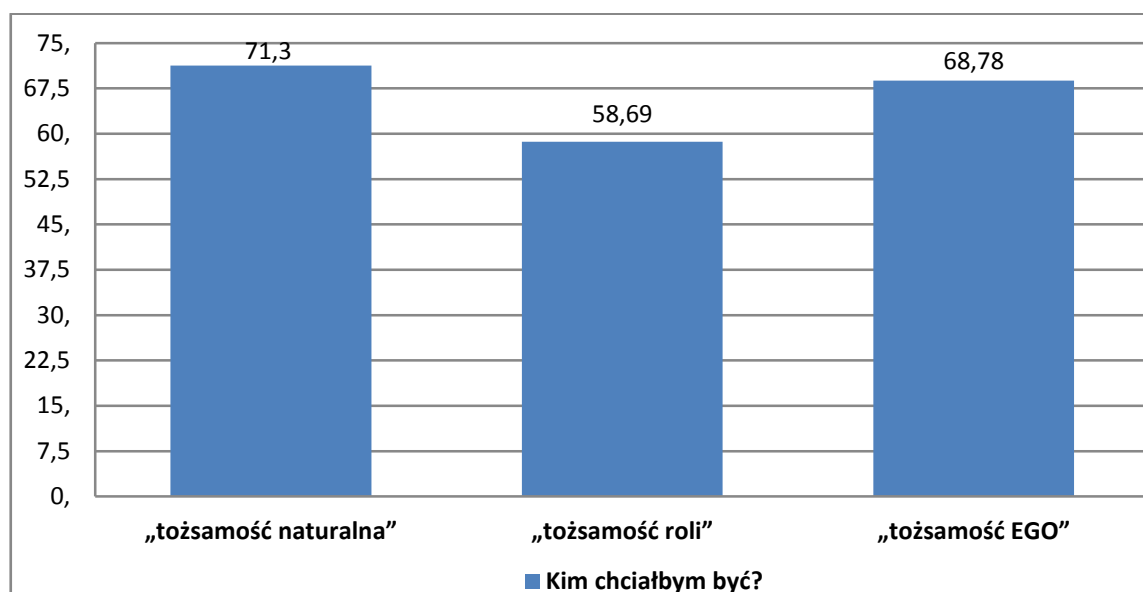
Wykres 24. Preferencje doświadczane gatunków czynnika muzyki refleksyjnej i złożonej (RC: blues, klasyczna, jazz, folk) kontekście stylów tożsamości J. Habermasa (w punktach)



Źródło: badania własne.

⁷⁵² Zastosowano odniesienie do typologii J. Habermasa: „tożsamość roli” (symboliczne określenie roli), „tożsamość naturalna” (odwołanie do cech o charakterze fizycznym) oraz „tożsamość Ego” (samoocena kształtująca się wokół cech indywidualistycznych). Por. A. Cybał - Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 231 - 234.

Wykres 25. Preferencje doświadczane gatunków czynnika muzyki energicznej i rytmicznej (ER: rap, soul, elektroniczna) w kontekście stylów tożsamości J. Habermasa (w punktach)



Źródło: badania własne.

Muzyka stanowi niewątpliwie ważny element życia młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia, o czym świadczy chociażby sam wybór specjalistycznej drogi edukacyjnej. Kształcenie artystyczne wiąże ze sobą wiele sfer codziennej aktywności. Badani uczniowie, w relacji ze swoimi zainteresowaniami muzycznymi, skupili się wokół środowiska rodzinnego, sfery emocjonalnej, norm moralnych, warunków ekonomicznych, materialnych, szkolnych oraz przemysłów osobistych. Analiza korelacji zainteresowań muzycznych ze stopniem zadowolenia z wymienionymi obszarami wykazała, że im bardziej uczniowie preferowali czynnik muzyki refleksyjnej i złożonej (RC: blues, klasyczna, jazz, folk), tym wykazywali mniejsze zadowolenie z relacji z sympatią ($r = -0,244$; $p = 0,012$) oraz z warunków mieszkaniowych ($r = -0,240$; $p = 0,003$). Wysoki poziom zadowolenia ze swoich stosunków w najbliższej rodzinie korelował z wysokimi preferencjami deklarowanymi opisywanego czynnika RC ($r = -0,251$; $p = 0,002$), podobnie jak wybór szkoły, który pozostawał w związku z wysokimi preferencjami doświadczanymi ($r = -0,286$; $p < 0,001$) oraz deklarowanymi ($r = -0,300$; $p < 0,001$) badanych. Coraz mocniejsze deklaracje wobec muzyki reprezentatywnej dla czynnika muzyki intensywnej i buntowniczej (IR: heavy metal, rock, alternatywna) zależą od zwiększającego się niezadowolenia ze swoich dotychczasowych osiągnięć życiowych ($r = 0,177$; $p = 0,032$) oraz warunków mieszkaniowych ($r = 0,207$; $p = 0,012$), chociaż tylko w tym drugim aspekcie wspomnianą zależność potwierdzają preferencje doświad-

czane ($r = 0,178$; $p = 0,030$). Współzależność zaobserwować można także między wyrażeniem aprobaty konkretnym gatunkom czynnika muzyki pogodnej i konwencjonalnej (UC: country, pop, religijna, filmowa) a zadowoleniem z dostępnych dóbr i usług ($r = -0,185$; $p = 0,026$) oraz norm moralnych panujących w otoczeniu ($r = -0,202$; $p = 0,015$), natomiast niezadowolenie z warunków mieszkaniowych ($r = -0,182$; $p = 0,026$) oraz z relacji z sympatią ($r = -0,271$; $p = 0,005$) pozostaje w związku z preferencją doświadczaną czynnika muzyki pogodnej i konwencjonalnej (UC: country, pop, religijna, funk). Wzrost ostatniego czynnika muzyki energicznej i rytmicznej (ER: rap, soul, elektroniczna), powoduje spadek zadowolenia z wyboru szkoły ($r = 0,183$; $p = 0,027$) oraz miejscowości, w której żyje badany ($r = 0,184$; $p = 0,027$) na poziomie deklaracji a w odniesieniu do preferencji doświadczanych - niezadowolenie z warunków mieszkaniowych ($r = 0,233$; $p = 0,004$).

W świetle powyższych wyników można wywnioskować, że badana młodzież, słuchająca utworów należących do gatunków: klasyczna, jazz, blues oraz folk, nie jest zadowolona ze swojej więzi z sympatią oraz warunków mieszkaniowych, jednak optymistycznie podchodzi do wyboru szkoły muzycznej i relacji w rodzinie. Uczniowie preferujący heavy metal, rock i muzykę alternatywną nie są zadowoleni ze swoich osiągnięć życiowych i z tego, jak mieszkają. Zwolennicy takich gatunków, jak country, pop, religijna, filmowa/funk wyrażają zadowolenie z poziomu dóbr i usług oraz z reguł zastanych w społeczeństwie, ale nie ze swoich warunków mieszkaniowych i z relacji z sympatią. Preferowanie następujących gatunków: rap, soul, elektroniczna, daje badanym powody do niezadowolenia z szeroko rozumianej otaczającej rzeczywistości (miejscowości, szkoły, mieszkania). Warto w tym miejscu zauważyć, że wyniki analiz wskazują zdecydowanie na korelację między niezadowoleniem z warunków mieszkaniowych a zainteresowaniami muzycznymi młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia (występują w zależności z każdym czynnikiem muzycznym) oraz występowanie tylko braku zadowolenia u uczniów preferujących muzykę reprezentatywną dla czynników muzyki intensywnej i buntowniczej (IR: heavy metal, rock, alternatywna) oraz energicznej i rytmicznej (ER: rap, soul, elektroniczna) w kontekście omówionych sfer życia codziennego. Analiza kolejnych wyników badań ukazuje istnienie korelacji między czynnikiem muzyki pogodnej i konwencjonalnej (UC: country, pop, religijna, filmowa) oraz energicznej i rytmicznej (ER: rap, soul, elektroniczna) a wybranymi poglądami młodzieży na temat twórczości jako wartości (A. Cudowska). Uczniowie wyrażający aprobatę gatunkom wchodzącym w skład czynnika muzyki pogodnej i konwencjonalnej (UC: country, pop, religijna, filmowa/funk) zarówno deklarują, jak i preferują na poziomie doświadczeń: innowacyjne rozwiązania w życiu (preferencje deklaratywne: $r = -0,202$; $p = 0,016$, preferencje do-

świadczane: $r = -0,210$; $p = 0,011$) oraz przy osiągnięciu sukcesu (preferencje deklaratywne: $r = -0,355$; $p < 0,001$, preferencje doświadczane: $r = -0,185$; $p = 0,027$), nie gubią się przy tym przy rozwiązywaniu problemów (preferencje deklaratywne: $r = -0,245$; $p = 0,003$, preferencje doświadczane: $r = -0,192$; $p = 0,021$). Młodzież interesująca się utworami należącymi do czynnika muzyki intensywnej i buntowniczej (IR: heavy metal, rock, alternatywna) nie określa przymiotnikiem „twórczy” tylko artystów (preferencje deklaratywne: $r = -0,276$; $p = 0,001$, preferencje doświadczane: $r = -0,182$; $p = 0,029$), prowadzi aktywny tryb życia wierząc, że wiele jeszcze potrafi zrobić (preferencje doświadczane: $r = -0,193$; $p = 0,019$) i uważa, że sukcesem w życiu jest poszukiwanie i tworzenie czegoś nowego i wartościowego (preferencje doświadczane: $r = -0,172$; $p = 0,043$). Obrazu zainteresowań muzycznych młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia dopełniają wyniki korelacji między czynnikami wchodzącymi w skład opisywanego pojęcia. Im bardziej uczniowie deklarują zainteresowanie danymi gatunkami połączonymi w określonym czynniku, tym bardziej też lubią ten czynnik w weryfikacji słuchowej, o czym świadczy analiza korelacji przedstawiona w poniższej tabeli 1.

Tabela 1. Korelacje poziomu preferencji deklaracyjnych i doświadczanych poszczególnych czynników muzycznych badanej młodzieży.

		Preferencja deklaratywna utworów: refleksyjna i złożona	Preferencja deklaratywna utworów: intensywna i buntownicza	Preferencja deklaratywna utworów: pogodna i konwencjonalna	Preferencja deklaratywna utworów: energiczna i rytmiczna
Preferencja doświadczana utworów: refleksyjna i złożona	Correlation Coefficient	,505**	,192*	,220**	0,099
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,019	0,007	0,228
	N	149	149	149	149
Preferencja doświadczana utworów: intensywna i buntownicza	Correlation Coefficient	,180*	,535**	0,069	,193*
	Sig. (2-tailed)	0,028	0,000	0,404	0,018
	N	149	149	149	149
Preferencja doświadczana utworów: pogodna i konwencjonalna	Correlation Coefficient	,304**	0,035	,589**	,246**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,669	0,000	0,002
	N	149	149	149	149
Preferencja doświadczana utworów: energiczna i rytmiczna	Correlation Coefficient	,222**	,189*	,322**	,443**
	Sig. (2-tailed)	0,006	0,021	0,000	0,000
	N	149	149	149	149

Źródło: badania własne.

Warto także wskazać na współzależność między zainteresowaniami muzycznymi młodzieży a znajomością przez badanych tych samych czynników. Wyniki zostały przedstawione w tabelach 3 i 4 zamieszczonych w aneksie (Załącznik nr 2 oraz Załącznik nr 3). Wraz ze wzrostem preferencji doświadczanych rośnie poziom znajomości tego samego czynnika. Podobnie przedstawiają się wyniki analiz w przypadku preferencji deklaracyjnych (brak znaczenia statystycznego dla czynnika muzyki refleksyjnej i złożonej (RC: blues, klasyczna, jazz, folk), co ciekawe, w którego skład wchodzi utwory należące do gatunku muzyki klasycznej).

W świetle powyższych prawidłowości można uznać, że młodzież z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia wykazuje konsekwencję w kwestii swoich zainteresowań muzycznych w kontekście deklaracji co do upodobań, doświadczeń słuchowych i znajomości konkretnych utworów przynależących do gatunków wchodzących w skład jednego czynnika. Można mniemać, że uczniowie kształcący się muzycznie w zakresie wiedzy i umiejętności muzycznych, świadomie podejmują wybory związane ze swoimi zainteresowaniami muzycznymi oraz rozpoznają i znają ulubione utwory, nie tylko te wchodzące w skład programów nauczania przedmiotów szkół muzycznych. Wynikać to może także, zwłaszcza w starszych klasach, z wchodzenia w środowisko profesjonalnych muzyków i podejmowania współpracy zawodowej, „osobistej satysfakcji z codziennego ćwiczenia i muzykowania indywidualnego lub zespołowego oraz z poznawania nowego repertuaru”⁷⁵³ oraz świadomości wykonawczej utworów należących do różnych gatunków muzycznych.

Różnorodność gustów składnia do wyciągnięcia jeszcze jednego wniosku na temat upodobań muzycznych badanej młodzieży. Mimo przewagi preferencji doświadczanych oraz znajomości czynnika muzyki refleksyjnej i złożonej (RC: blues, klasyczna, jazz, folk) zauważyć można, że badani znają i słuchają także innych utworów niż te wchodzące w skład gatunków muzyki klasycznej, jazzu, bluesa i folku. Nie należy ignorować tych gustów, gdyż stanowią one ważny element orientacji muzycznej młodzieży ze średnich szkół muzycznych o profilu ogólnokształcącym, warunkują często styl bycia, wygląd czy przynależność do grup adolescentów. Propozycja pedagogiczna Zbyszko Melosika, pedagogika szacunku dla kultury wysokiej i kultury popularnej⁷⁵⁴, akcentująca „uprawomocnienie obu tych form w tożsamości młodzieży - jako wrażliwych i komplementarnych, akceptowanych części rzeczywistości

⁷⁵³ A. A. Nogaj, *Korzyści wynikające z kształcenia muzycznego*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2017, nr 4, s. 21.

⁷⁵⁴ Zb. Melosik, *Pedagogika i tożsamość młodzieży w kulturze kontroli i rozproszenia*, w: *Młodzież w dobie przemian społeczno - kulturowych*, K. Segiet (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s.30 -31.

(...), bez wstępnego wartościowania wyższości którejś z nich”⁷⁵⁵ stanowi ważny głos w sprawie nie tylko rozumienia potrzeb młodzieży, ale także uświadamia o konieczności rozszerzenia myślenia naukowego o muzyce, gdyż „każdy rodzaj muzyki zasługuje, aby analizować go naukowo jak każdy inny. Wynikiem tego jest zrównanie w perspektywie badawczej utworów Mozarta, Beethovena z estetyką szeroko rozumianej muzyki rozrywkowej, przy czym ta ostatnia jest dodatkowo akcentowana z racji bycia dominującym elementem w codziennym doświadczeniu muzycznym człowieka”⁷⁵⁶.

Wrażliwość muzyczna, jako jeden z elementów szeroko rozumianego uzdolnienia muzycznego, rozpatrywana jest w niniejszej rozprawie w charakterze zdolności specyficznej (percepcyjnej) i rozumiana jako: zdolności interpretacyjne muzyki w kontekście frazowania zgodnego z melodią, rytmem oraz odpowiednim wyborem środków wyrazu z zakresu dynamiki i tempa, melodyczne i rytmiczne zdolności twórcze w odniesieniu do zwrotów zakończeniowych utworu, związanych z jakością dźwięku, intonacją, artykulacją i strukturą dźwiękowo - rytmiczną oraz zdolności interpretacyjne muzyki w kontekście stylu wykonawczego związanego ze zmianą tempa utworu a co za tym idzie z różnicami artykulacyjnymi i charakterem melodii. Analiza wrażliwości muzycznej odnosi się do wskaźników podtestu Wrażliwości Muzycznej (Musical Aptitude Profile) Edwina E. Gordona, zawartych w trzech częściach: 1 - Frazowanie (mierzy zdolności interpretacyjne), 2 - Zwroty zakończeniowe (mierzy zdolności twórcze), 3 - Styl (mierzy zdolności interpretacyjne). Każda z trzech części zawiera po 30 zadań (razem 90 itemów), które polegają na wyborze przez badanego jednej z dwóch wersji tej samej melodii. Zakreślenie odpowiedniego symbolu stanowi o decyzji słuchacza (1 - lepsze jest wykonanie pierwszej melodii, 2 - lepsze jest wykonanie drugiej melodii, „?” - oznacza wątpliwość do co obydwu wykonów). Melodie wykonywane są na skrzypcach i wiolonczeli⁷⁵⁷ oraz na skrzypcach solo⁷⁵⁸.

Badana młodzież mogła uzyskać maksymalnie 90 punktów. Zakres wyników surowych badanych mieści się w przedziale od 27 do 87 punktów, przy czym istotna statystycznie

⁷⁵⁵ Tamże.

⁷⁵⁶ R. Lawendowski, *Osobowościowe uwarunkowania preferencji muzycznych w zależności od wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s.45 - 46.

⁷⁵⁷ Duet instrumentalny występuje w pierwszej części podtestu. Różnice między melodiami związane są z frazowaniem i występują w głosie górnym i dolnym.

⁷⁵⁸ Skrzypce solo występują w drugiej i trzeciej części podtestu. W drugiej części, gdzie różnice między melodiami dotyczą zwrotów zakończeniowych, pytanie - poprzednik jest identyczny dla obu melodii, natomiast w odpowiedzi - następniku występują zamiany w obszarze melodii i rytmu. W trzeciej części różnice między melodiami dotyczą stylu wykonania, który objawia się w postaci zmiany tempa fragmentów muzycznych.

różnica dotyczy płci ($t = 3,197$, $p = 0,034$). Dziewczęta osiągnęły średnią punktów wyższą niż chłopcy⁷⁵⁹. Można zatem wnioskować o większej wrażliwości muzycznej młodych kobiet w zakresie zdolności interpretacyjnych i twórczych. Warto w tym miejscu przywołać opinie samego autora testu na temat osiągnięć muzycznych w odniesieniu do poziomu uzdolnień: „Gordon zwraca uwagę, że uczniowie charakteryzujący się wysokim poziomem osiągnięć muzycznych posiadają także wysokie uzdolnienia, ale nie zawsze ci, którzy nie mają wysokich osiągnięć, to osoby z niskimi zdolnościami. Istnieją bowiem uczniowie z wysokimi uzdolnieniami, którzy nie realizują swojego potencjału, bowiem nie uzyskali odpowiedniego ukierunkowania czy nauczania w zakresie muzyki (Gordon 1999a, s. 70; 2001, s. 81). Aktualny poziom zdolności muzycznych jest efektem interakcji między potencjałem a wspomagającym bądź niewspomagającym środowiskiem.”⁷⁶⁰.

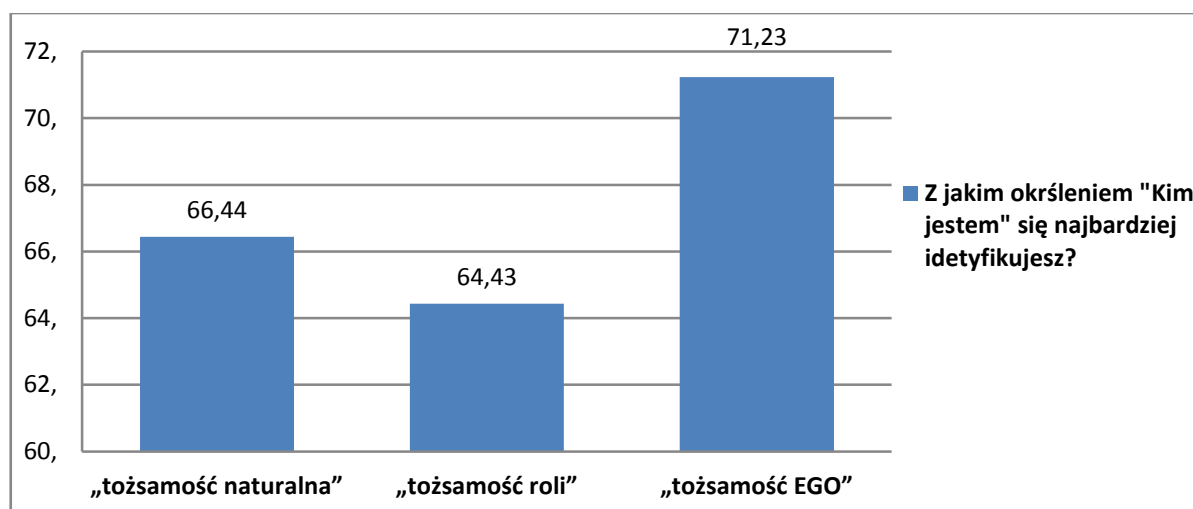
Inne zmienne, takie jak formalne wykształcenie w rodzinie, typ szkoły, średnia ocen na świadectwie z poprzedniego etapu edukacyjnego oraz radość z życia nie różnicowały istotnie wrażliwości muzycznej.

Kształtowanie się tożsamości, jako najważniejsze zadanie okresu adolescencji, zawiera się także w poszukiwaniu przez młodzież odpowiedzi na pytanie: „Kim jestem?”, doprecyzowanym identyfikacją z jednym określeniem (Wykres 26).

⁷⁵⁹ Średnia uzyskanych punktów przez dziewczęta wynosi 68,9405. Średnia uzyskanych punktów przez chłopców wynosi 63,3077.

⁷⁶⁰ B. Bonna, *Zdolności muzyczne. Ich rozwój i uwarunkowania. Wybrane koncepcje uzdolnienia muzycznego w: Wybrane zagadnienia edukacji i uczniów zdolnych*, W. Limont, J. Cieślukowska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s.23.

Wykres 26. Wrażliwość muzyczna młodzieży w kontekście stylów tożsamości J. Habermasa (w punktach)



Źródło: badania własne.

Analiza wyników pozwala stwierdzić, że młodzież utożsamiająca się z „tożsamością Ego”, w odniesieniu do typologii autorstwa Jurgena Habermasa, wykazuje największą wrażliwość muzyczną (ANOVA: $F = 5,516$; $df1 = 3$, $df2 = 138$; $p = 0,001$). Osoby określające siebie w kontekście między innymi stanów psychicznych, myśli, odczuć, zainteresowań, cech osobowości pozytywnych i negatywnych, więzi emocjonalnej, narodowości, orientacji religijnej, czyli skłaniające się do podkreślenia własnej wyjątkowości, wykazały się najwyższym poziomem zdolności twórczych oraz wrażliwości na frazowanie i styl muzyczny. W tym miejscu warto wskazać badania przeprowadzone przez Agnieszkę Cybal - Michalską⁷⁶¹. Autorka zwraca uwagę na przywoływane przez młodzież akademicką w „tożsamości Ego” (J. Habermas) określenie „bycia sobą”. Wnioski z tych eksploracji można odnieść do badań uczniów z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia. Konteks „siebie”, jako częste dookreślenie respondentów, „może stanowić egzemplifikację świadomości potrzeby posiadania (...) poczucia stałości i ciągłości własnego Ja mimo upływu czasu jako jednej z istotnych predyspozycji psychologicznych konstytuujących poczucie pozytywnej tożsamości”⁷⁶².

⁷⁶¹ Por. A. Cybal - Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

⁷⁶² A. Cybal - Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 235.

Młodzież z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia, wykazując coraz wyższy poziom uzdolnienia z zakresu interpretacji i twórczości, wykazuje się wzrastającą wrażliwością na style muzyczne poszczególnych epok, kierunków i kompozytorów, znajomością dzieł muzycznych oraz umiejętnością analizy dzieła i identyfikacji form muzycznych, głosów, instrumentów i zespołów wykonawczych ($r = ,271$; $p = 0,001$).

W obliczu przedstawionych wyników badań, weryfikacja słuchowa uzdolnień muzycznych, występująca w korelacji z percepcją muzyki oraz przewagą preferencji doświadczanych i znajomością czynnika zawierającego gatunki reprezentatywne dla utworów z zakresu między innymi muzyki klasycznej, charakteryzuje badaną młodzież kształcącą się w systemie zawodowej edukacji muzycznej. Powyższe stwierdzenie wskazuje, iż badana młodzież ma sprecyzowane orientacje muzyczne w zakresie znajomości słuchowej i preferencji muzyki klasycznej, co stawia uczestników badań w grupie osób, które stanowią będą o kształtowaniu tak zwanej kultury wysokiej w społeczeństwie, jednak w zależności od obrazu ich własnej kariery muzycznej w przyszłości.

7.4. Poglądy i opinie na temat kariery muzycznej oraz obraz własnej kariery muzycznej z perspektywy młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia

Wielowymiarowe postrzeganie zjawiska kariery muzycznej skłania do namysłu nad jej tamponalnym traktowaniem w odniesieniu zarówno do przyszłego zawodu, jak i działalności artystycznej nie związanej z wykonywaną profesją. Wizja i postrzeganie kariery muzycznej przez uczniów z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia, ich poglądy i opinie na temat samego pojęcia kariery muzycznej oraz związane z nim określenia, wpływają na późniejsze wybory młodzieży w kontekście zarówno dalszej muzycznej ścieżki edukacyjnej o charakterze zawodowym, wykonywaniem zawodu muzyka, jak i na same działania - związane między innymi z wykonawstwem lub tworzeniem formy aktywności muzycznej.

Próba dookreślenia konstruktów kariery muzycznej przez badaną młodzież zawarta została w pytaniach odnoszących się do indywidualnych skojarzeń w kontekście samego

pojęcia⁷⁶³. Pytanie numer 21 („Wielość skojarzeń związanych ze zjawiskiem kariery skłania ku refleksji nad jej zdefiniowaniem. Jak Twoim zdaniem można najtrafniej zdefiniować ten termin?”) zakładało udzielenia tylko jednej spośród sześciu podanych odpowiedzi - skojarzeń według Zygmunta Baumana⁷⁶⁴, odwołujących się do obiektywnych faktów społecznych, indywidualnych, ale mających źródło społeczne, modeli sukcesu życiowego, nadających kierunek aktywności oraz do oceniająco - wartościującego podejścia postaw życiowych, relacji z otoczeniem i obowiązków, jakie z nich wynikają bądź powinny wynikać⁷⁶⁵.

Badana młodzież najczęściej wskazywała kontekst ideologiczny w ujmowaniu kariery muzycznej, zawierający się w odpowiedzi: „Ciągłe rosnące i rosnące możliwości działania, rozkosz, jaką daje spojrzenie na rozległą dziedzinę spraw, które od ciebie i tylko ciebie zależą, szczęście, jakie daje ryzyko wspinaczki...” (47,1%). Na pogląd wchodzący w zakres powyższego kontekstu, „Kariera ...Chyba coraz spokojniejsze, pewniejsze i trwalsze życie, coraz większe bezpieczeństwo własnej pozycji, ufność w spokojne, wolne od burz jutro..”, wskazywało kolejne 25,7% badanych⁷⁶⁶. Na trzecim i czwartym miejscu procentowym znalazły się skojarzenia z odniesieniem socjologicznym: „Coraz więcej społecznego szacunku, coraz poważniejsze pozycje, coraz większy autorytet, rosnąca władza nad innymi ludźmi” (10,0%) oraz „Kariera? To jak ktoś ma coraz więcej i więcej. Dziś ma więcej niż wczoraj, jutro zdobędzie więcej niż ma dziś” (8,6%). Najrzadziej młodzież popierała opinie związane z oceniająco - wartościującym kontekstem: „Tfu. Wspinać się na barkach swoich bliźnich, deptać innych, iść po trupach...Zdradzać swe środowisko, uciekać od niego, piąć się samotnie, dla siebie...” (5%) oraz „Kariera..Innymi słowy - sens życia. Jedyny sprawdzian tego, co człowiek w istocie wart. Powiedz mi jaką zrobiłeś karierę, a powiem ci, jaka Twoja cena” (3,6% wszystkich odpowiedzi).

⁷⁶³ Wszystkie pytania dotyczące zjawiska kariery zostały zapożyczone z kwestionariusza z ankiety A. Cybal - Michalskiej i uzupełnione o kontekst muzyczny, natomiast inspiracją do opracowań statystycznych i analizy badań była praca A. Cybal - Michalskiej *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

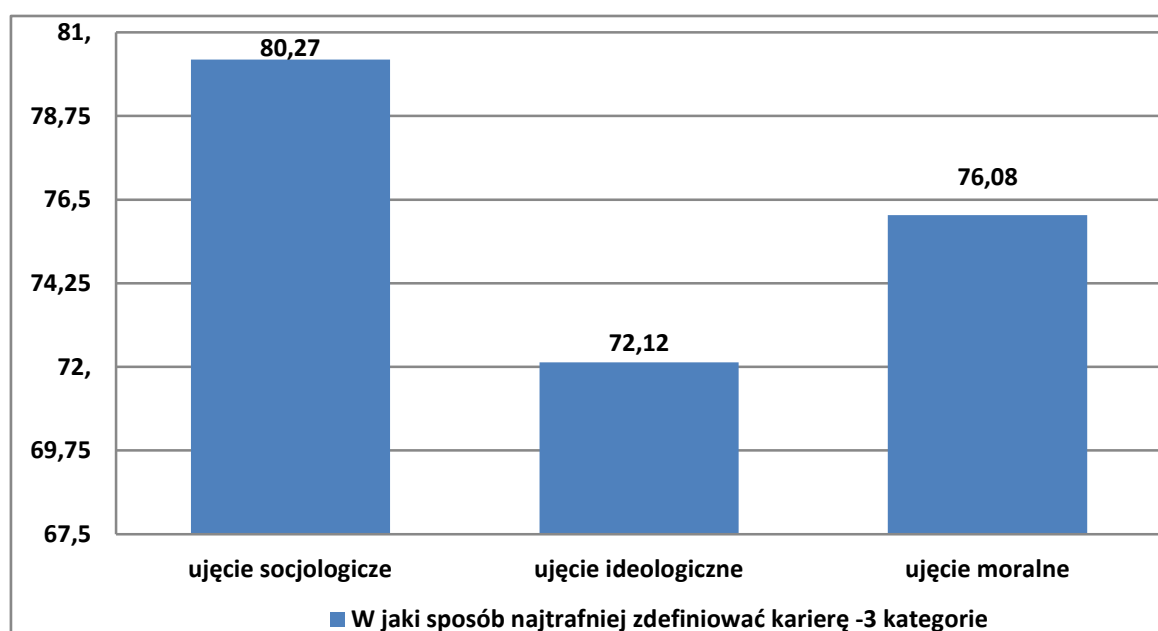
⁷⁶⁴ Por. A. Cybal - Michalskiej *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013 Za: Z. Bauman *Kariera. Cztery szkice socjologiczne*. Warszawa 1960, s. 7-8.

⁷⁶⁵ Ujęcie „socjologiczne” (dwie pierwsze propozycje odpowiedzi), ujęcie „ideologiczne” (trzecia oraz czwarta propozycje odpowiedzi) oraz ujęcie „moralne” (piąta oraz szósta propozycje odpowiedzi), por. A. Cybal - Michalskiej *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 302.

⁷⁶⁶ Identyczny wynik otrzymała A. Cybal Michalska w badaniach w wyobrażeniach o karierze młodzieży akademickiej, opisany w pracy *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 305.

Pogląd na temat kariery muzycznej w odniesieniu do indywidualnych skojarzeń⁷⁶⁷, zdecydowanie prezentowany przez uczniów z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia (72,8%), częściej wyrażany był przez dziewczęta (75,0%) niż chłopców (70,7%). Uczniowie o doświadczanych preferencjach muzycznych należących do czynnika muzyki refleksyjnej i złożonej (RC: blues, klasyczna, jazz, folk) (ANOVA: $F = 3,705$; $df1 = 2$, $df2 = 137$; $p = 0,027$) oraz pogodnej i konwencjonalnej (UC: country, pop, religijna, funk) (ANOVA: $F = 4,837$; $df1 = 2$, $df2 = 137$; $p = 0,009$) częściej deklarują poglądy na temat kariery muzycznej odwołujące się do obiektywnych faktów społecznych, czyli do ujęcia socjologicznego (Wykres 27), (Wykres 28).

Wykres 27. Muzyczne preferencje doświadczane czynnika muzyki refleksyjnej i złożonej (RC: blues, klasyczna, jazz, folk) a deklaracje badanej grupy młodzieży związane z pojęciem kariery muzycznej (w punktach uzyskanych w Teście Prób Muzycznych⁷⁶⁸)

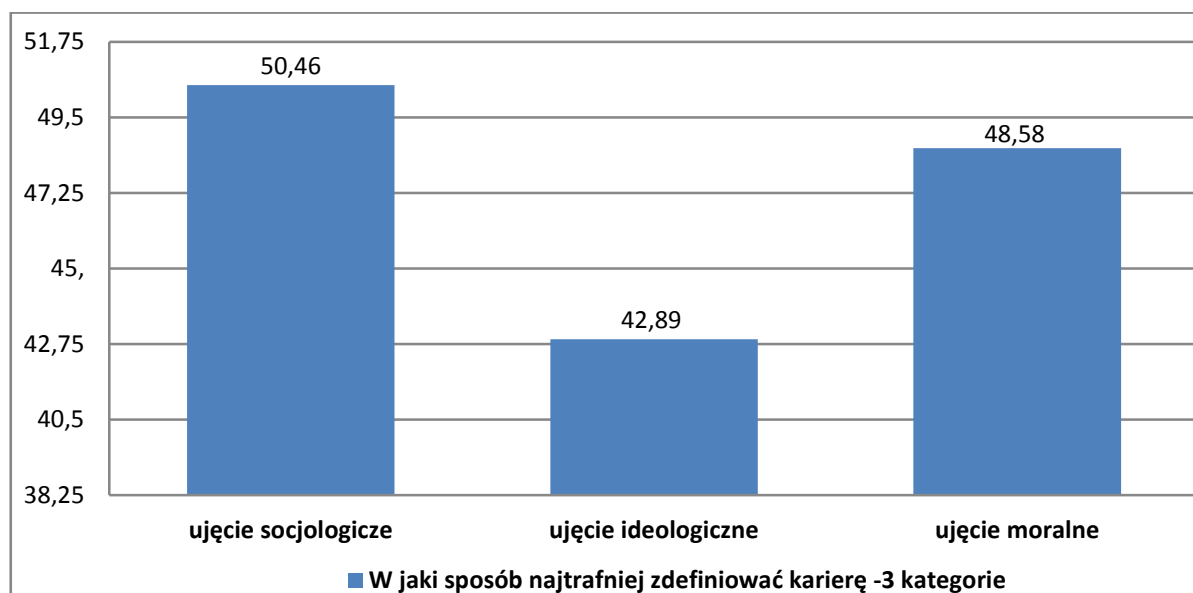


Źródło: badania własne.

⁷⁶⁷ Zawartych także w odpowiedzi na pytanie: „Kariera ...Chyba coraz spokojniejsze, pewniejsze i trwalsze życie, coraz większe bezpieczeństwo własnej pozycji, ufność w spokojne, wolne od burz jutro..” (25,7%),

⁷⁶⁸ Według arkusza obliczeniowego czterech wymiarów preferencji muzycznych (R. Lawendowski) młodzież mogła przyznać maksymalnie 112 punktów dla czynnika muzyki refleksyjnej i złożonej (RC: blues, klasyczna, jazz, folk) w obszarze deklaracji doświadczanych (lubienie) utworów muzycznych.

Wykres 28. Muzyczne preferencje doświadczane czynnika muzyki pogodnej i konwencjonalnej (UC: country, pop, religijna, funk) a deklaracje badanej grupy młodzieży związane z pojęciem kariery muzycznej (w punktach uzyskanych w Teście Prób Muzycznych⁷⁶⁹)



Źródło: badania własne.

Jak wynika z powyższych danych, skojarzenia na temat kariery muzycznej młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia, wskazujące na indywidualistyczne ujęcie zagadnienia, pozostają w zgodzie z badaniami Agnieszki Cybal - Michalskiej związanymi z wyobrażeniami kariery młodzieży akademickiej „odnośnie do zmian w strukturze globalizującego się społeczeństwa, ich stopień poinformowania o problemach współczesnego świata pracy, jako integralnych elementów światopoglądu”⁷⁷⁰. Autorka wykazuje, że „wyraźnie indywidualistyczna orientacja ujmowania zagadnienia kariery pozwala na uznanie, że jest ono w dużej mierze, w przypadku badanej młodzieży akademickiej, wyznacznikiem jej myślenia o karierze jako „własności” jednostki”⁷⁷¹, co staje się równie adekwatnym wnioskiem w kontekście młodzieży z muzycznych szkół średnich o profilu ogólnokształcącym. Wykształcenie

⁷⁶⁹ Według arkusza obliczeniowego czterech wymiarów preferencji muzycznych (R. Lawendowski) młodzież mogła przyznać maksymalnie 84 punkty dla czynnika muzyki pogodnej i konwencjonalnej (UC: country, pop, religijna, filmowa) w obszarze deklaracji doświadczanych (lubienie) utworów muzycznych.

⁷⁷⁰ A. Cybal - Michalskiej *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013 Za: Z. Bauman *Kariera. Cztery szkice socjologiczne*. Warszawa 1960, s. 298.

⁷⁷¹ A. Cybal - Michalskiej *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 306.

rodziców, muzyczne formalne wykształcenie w rodzinie, specjalność wybrana w ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia, średnia ocen uzyskana na świadectwie w roku nauki poprzedzającej badanie, poczucie bycia kochanym, ocena swojego dotychczasowego życia jako całość nie różnicowały istotnie statystycznie skojarzeń na temat kariery respondentów.

Badani uczniowie, poproszeni o wypowiedzi na temat kariery muzycznej, odnosili się do wymiarów ujmowania pojęcia, skategoryzowanych przez M. B. Arthura, D.T. Halla, B. S. Lawrence⁷⁷² jako: powołanie, narzędzie samorealizacji, komponent indywidualnej struktury życia, indywidualna odpowiedź na zewnętrzne komunikaty ról⁷⁷³, odsłanianie się ról społecznych, mobilność społeczna, przejście z jednego statusu w drugi, odpowiedź na siły rynkowe, realizacja swoich interesów, realizacja następstw historycznych, odpowiedź na okoliczności geograficzne. W odpowiedziach respondentów pojawiały się ponadto odniesienia do aktywności artystycznej, uczuć, emocji, stanów, barku samodzielności w wyborze lub jego rozczarowaniem.

W zdecydowanej większości (77,5%) badana młodzież skupiała się na jednym odniesieniu, najczęściej odwołując się do wymiaru kariery muzycznej w kontekście zostania cenionym muzykiem oraz do rozpoznawalności (26,4% - w wymiarze: kariera muzyczna: jako indywidualna odpowiedź na zewnętrzne komunikaty ról):

Pojęcie kariery kojarzy mi się przede wszystkim z rozpoznawalnością. Może to być rozpoznawalność na poziomie światowym, międzynarodowym i krajowym lub nawet w konkretnym niszowym środowisku, chodzi przede wszystkim o poczucie, że w konkretne działania czy zasługi uczyniły człowieka osobą w pewnym sensie medialną, taką, o której można rozmawiać w kontekście jej dokonań, porównywać z innymi, uznawać za realnie, żywo funkcjonującą w świecie muzyki (A/1/M).

⁷⁷² Wzorem badań przeprowadzonych przez A. Cybal - Michalską w pracy *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013. Autorka szczegółowo omówiła przykłady ujmowania konstruktów kariery na podstawie: M.B. Arthur, D. T. Hall, B. S. Lawrence, *Generating new directions in career theory: The case for a transdisciplinary approach*, w: M.B. Arthur, D. T. Hall, B. S. Lawrence (eds.), *Handbook of career theory*, Cambridge 2004. Pojęcie kariery przedstawione zostało w kontekście psychologicznym (jako powołanie, narzędzie samorealizacji, komponent indywidualnej struktury życia), psychologii społecznej (jako indywidualna odpowiedź na zewnętrzne komunikaty ról), socjologicznym (jako odsłanianie się ról społecznych, mobilność społeczna, przejście z jednego statusu w drugi), antropologicznym (jako przejście z jednego statusu w drugi), ekonomicznym (jako odpowiedź na siły rynkowe), w odniesieniu do politologii (jako realizacja swoich interesów), historii (jako realizacja następstw historycznych), geografii (jako odpowiedź na okoliczności geograficzne).

⁷⁷³ Z uwagi na muzyczny charakter kariery badanej młodzieży w wymiarze „indywidualna odpowiedź na zewnętrzne komunikaty ról” uwzględnione zostały także czynniki, jak: poświęcenie, bycie specjalistą - muzykiem oraz bycie artystą.

Kariera muzyczna kojarzy mi się z byciem rozpoznawalnym w jakimś stopniu, przynajmniej w swoim kraju. Łączyć koniec z końcem i być szczęśliwym w tym, co się robi (A/115/M).

(Kariera muzyczna kojarzy mi się - uzupeł. M.K.) z zostaniem cenionym muzykiem (A/151/K).

Kolejny pod względem liczby wskazań (20,9%) pogląd wiązał się z pojmowaniem kariery muzycznej jako powołanie, oddanie się muzyce, choć nie bez pewnych poświęceń oraz trudności (20,9%):

(Kariera muzyczna kojarzy mi się - uzupeł. M.K.) z całkowitym zatopieniem się w muzyce i życiu nią (A/64/M).

(Kariera muzyczna kojarzy mi się z: - uzupeł. M.K.) - spełnienie swoich marzeń o muzyce, - dojdzie do wyznaczonych celów, - ogromny stres, uczucie niedosytu, - sukces lub porażka, - „życie na walizkach” (A/74/K).

(Kariera muzyczna - uzupeł. M.K.) kojarzy mi się przede wszystkim z ogromną pasją, wytrwałością, ale również z trudnościami i czasem z brakiem zrozumienia przez otoczenie (A/76/K).

Myślenie o karierze muzycznej w kategorii aktywności artystycznej stanowiło 15,5% wszystkich odpowiedzi, które odwoływały się do gry na instrumencie, występowania na scenie, koncertowaniem:

Kariera muzyczna kojarzy mi się z aktywnym graniem na swoim instrumencie / instrumentach. Jeżeli ktoś robi dużą karierę muzyczną, to znaczy, że daje dużo koncertów. Niekoniecznie każdy muzyk rozwija swoją karierę muzyczną, tylko idzie nauczać w szkole.(A/32/K).

(Kariera muzyczna kojarzy mi się- uzupeł. M.K.) z występowaniem na scenie, magicznymi przeżyciami (A/51/M).

Kariera muzyczna kojarzy mi się z występami na dużych scenach, popularnością, pieniędzmi, kontraktami (A/71/M).

Skojarzenia respondentów na temat kariery muzycznej, odnoszące się do wykonywania zawodu muzyka, powołania, sławy i aktywności muzycznej mogą stanowić o zdecydowaniu respondentów w kwestii wyborów zawodowych, postrzeganiu zjawiska przez pryzmat

celów i skonkretyzowanych wizji przyszłości. Powyższy wniosek potwierdzają przywołane przez Barbarę Wojtanowską - Janusz wyniki badań Zofii Burowskiej o wpływie kształcenia muzycznego na „(...) dojrzałość w kierowaniu swoją pracą oraz na samodyscyplinę”⁷⁷⁴.

Poglądy i opinie na temat kariery muzycznej badanej grupy młodzieży dookreślają wypowiedzi uczniów na temat właściwości osoby, o której wolno powiedzieć, iż „zrobiła karierę”. Perspektywa ujęcia zagadnienia, odwołująca się do kategorii ruchliwości społecznej w kontekście obiektywnego zjawiska i układu zewnętrznego⁷⁷⁵, uwidoczniła się w odpowiedziach nawiązujących do statusu, prestiżu, pieniędzy, znajomości oraz specyficznego dla tej grupy badanych zawodowego kontekstu muzycznego:

(Osoba, która zrobiła karierę muzyczną - właściwości: - uzup. M.K.) determinacja, poczucie własnej wartości, osoba, która oparła swoją karierę na znajomościach, "wtykach" i miała większe szanse od innych ze względu na protekcję kogoś ważnego w świecie muzycznym, posiadającego spory majątek (A/9/K).

(Osoba, która zrobiła karierę muzyczną - właściwości: - uzup. M.K.) pieniądze, sława, sukcesy, wielki rozwój w tym kierunku (A/44/K).

Postrzeganie subiektywne kariery muzycznej przez respondentów obrazują następujące wypowiedzi:

Jest to osoba wytrwała. Nie poddaje się. Ma pewien ideał, do którego dąży. Jest to osoba bardzo wrażliwa – dzięki temu mogła osiągnąć karierę, ale ściąga to na nią różne problemy. Wydaje się być szczęśliwa, mimo że gdy schodzi ze sceny na pewno ma swoje zmartwienia. Jest to również osoba bardzo narażona na stres, z którym musi sobie radzić (A/2/M).

(Jest to osoba - uzup. M.K.) spełniona, radosna, sławna, szczęśliwa (A/79/M).

⁷⁷⁴ B. Wojtanowska - Janusz, *Wpływ muzyki i edukacji muzycznej na rozwój dzieci i młodzieży*, „Zeszyty Psychologiczno- Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2014, nr 2, s. 42, za: Z. Burowska (1977), *Wpływ kształcenia muzycznego na zachowanie się uczniów i na wyniki w nauce, osiągnięte przez nich w zakresie przedmiotów ogólnokształcących*. „Poradnik Muzyczny”, nr 1.

⁷⁷⁵ Ujęcie wyobrażeń badanych na temat osoby, która zrobiła karierę wzorowano na badaniach przeprowadzonych przez A. Cybał - Michalską w pracy *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 306 - 309.

(Jest to osoba , która - uzup. M.K.) spełniła swoje marzenie, tworzy to, co lubi i ma przy sobie wspierające osoby (A/148/K).

Dualizm w ujmowaniu kariery, jak zaznacza Agnieszka Cybal - Michalska⁷⁷⁶, ujęcie charakterystyczne dla interakcjonizmu symbolicznego, wyraźnie uwidocznił się w wypowiedziach dotyczących kariery muzycznej w aspekcie subiektywnym i obiektywnym. Odpowiedzi respondentów dotyczą nie tylko samej jednostki, ale także jej interakcji z otoczeniem przez to, że jest znana, poważana, rozpoznawana, popularna.

(Jest to osoba, która — uzup. M.K.) świetnie gra lub śpiewa, jest popularna (A/42/K).

To osoba znana, szanowana, ale też spełniona, zadowolona z tego co robi (A/145/K).

Dualizm w wypowiedziach młodzieży ujawniał się także w postrzeganiu osób, które zrobiły karierę muzyczną jako nie tylko znane osobowości, ale także jako artyści mający wpływ na społeczeństwo, własną wizję, podejmujący inicjatywy, będący aktywni muzycznie - tworzący, grający.

Osoba taka kojarzy mi się z wybijającą się przed tłum osobowością, wypełnioną wizją, która jest w stanie przekazać światu, osoba, która posiada „siłę przebicia” pozwalającą jej na pokazanie tej osobowości światu. Z drugiej strony, liczne osoby ze świata muzyki popularnej, które samą sobą niewiele reprezentują, a ich wizerunek sceniczny jest zasługą sztabu specjalistów, także można określić tym stwierdzeniem. Również jest to kariera, jednak osiągnięta innymi, pozbawionymi artystycznego wydzwiku środkami (A/1/M).

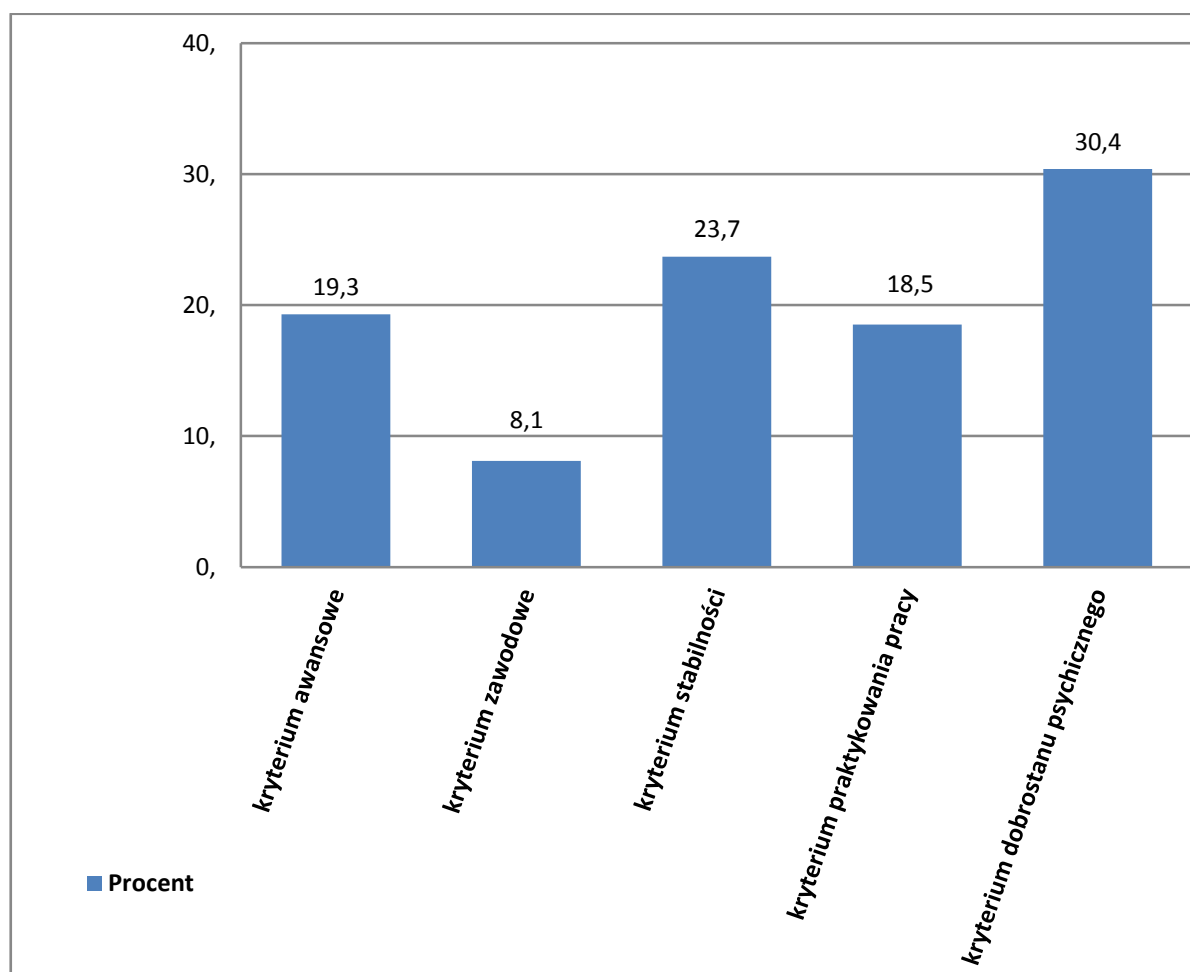
(Jest to osoba, która — uzup. M.K.) potrafi "bawić się" muzyką, robić w niej coś nowego (A/69/ M).

Poglądy i opinie na temat kariery muzycznej, stanowiące sumę indywidualnych przeżyć i obserwacji, „utartych” sądów społecznych oraz doświadczeń związanych z przebywaniem wśród osób zdobywających kolejne szczeble kariery, zostały zebrane w konteksty, wymiary oraz wypowiedzi odnoszące się do charakterystyki osób „robiących karierę”. Stanowią one mogą o postrzeganiu przez młodzież z ogólnokształcących szkół muzycznych II

⁷⁷⁶ Tamże, s. 308.

stopnia kariery muzycznej. Uzupełnieniem powyższych zapatrywań badanej grupy są poglądy na temat odmian ujmowania kariery muzycznej, których wskaźnikiem było wybranie jednego z kryterium: awansowe, zawodu, stabilności w obszarze pojedynczego pola zawodowego, praktykowania pracy lub dobrostanu psychicznego⁷⁷⁷ (Wykres 29).

Wykres 29. Kryteria odmian ujmowania kariery muzycznej przez badaną młodzież z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia



Źródło: badania własne.

⁷⁷⁷ Kryteria ujmowania zjawiska kariery w wyborach badanej młodzieży wzorowano na badaniach przeprowadzonych przez A. Cybal - Michalską w pracy *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 309 - 312.

Badana młodzież w kontekście odmian ujmowania kariery muzycznej wskazała przede wszystkim na kryterium dobrostanu psychicznego. Jak zaznacza Agnieszka Cybal - Michalska „w wyróżnionym kryterium podkreśla się, oprócz sytuacji rozwoju zawodowego, również wagę aktywności niezwiązanych bezpośrednio z pracą (np. sposoby spędzania czasu wolnego, pomyślna sytuacja rodzinna, społeczna, ekonomiczna) i wskazuje na brak napięć dezorganizujących całokształt podejmowanych przez podmiot aktywności”⁷⁷⁸. Biorąc pod uwagę płeć, zauważyć można, że dziewczęta wskazywały powyższe podejście (35,1%) na pierwszym miejscu, natomiast chłopcy swoje poparcie dla kryterium dobrostanu psychicznego (25,0%) dzielili z kryterium stabilności (25,0%), czyli ciągłości w obszarze pola zawodowego. Można wnioskować, że dla uczennic cenny w budowaniu własnej kariery muzycznej jest kontekst rodzinny oraz pewien rodzaj komfortu życiowego, wyznaczony przez element stabilizacji ekonomicznej i społecznej. Wzbogacenie rozważanego podejścia o wątek stabilizacji zawodowej, daje obraz ujęcia kariery muzycznej przez uczniów. Różnice w powyższych poglądach na temat kariery muzycznej uwiadamiają się w przypadku zmiennej „formalne wykształcenie muzyczne w rodzinie”. Kryterium stabilności przeważało wśród respondentów, których wybrani krewni wykonują zawód muzyka (26,9%), co może świadczyć o pozytywnych obserwacjach badanych względem stabilności tego typu profesji. Kryterium dobrostanu psychicznego, charakteryzujące badanych, którzy nie mają w rodzinie osób posiadających formalne wykształcenie muzyczne (38,8%), ujawnia tendencje tej grupy do traktowania zjawiska kariery całościowo, odnosząc ją do wielu aspektów swojego życia, w tym profesjonalnej kariery muzycznej.

Kryterium awansowe, zakładające łączenie rozwoju i realizacji osobistej kariery ze stałym i szybkim awansem, znajdujące się na trzecim miejscu pod względem liczby wskazań wśród badanej młodzieży, u chłopców zajmowało pozycję drugą (23,2%). Wizja „robienia” kariery muzycznej przeważa zatem u uczniów, którzy częściej niż dziewczęta (15,6%) kojarzą ją ze statusem, zarobkami, prestiżem i władzą.

Młodzież ze średnich szkół muzycznych II stopnia o profilu ogólnym, która rzadko lub nigdy nie odczuwa radości życia, zdecydowanie deklarowała, że zjawisko kariery muzycznej (kryterium praktykowania pracy: 55,6%) kojarzy z kolejno wykonywanymi pracami, w odróżnieniu od badanych odczuwających radość życia bardzo często (18,5%).

⁷⁷⁸ A. Cybal - Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 311.

Kariera postrzegana przez kryterium zawodu muzyka stanowiła niewielki procent wskazań, zarówno u dziewcząt (9,1%), jak i chłopców (7,1%). Można zatem wysunąć wniosek o rzadkim rozpatrywaniu przez badanych pojęcia kariery muzycznej poprzez odwołania do profesji, która byłaby postrzegana jako prestiżowa, cechująca się wysokim statusem, władzą i możliwościami awansu.

Brak napięć w „robieniu” kariery muzycznej, dobrostan psychiczny, dostatek ekonomiczny i społeczny oraz pomyślna sytuacja rodzinna wyznaczają kierunek rozważań badanej młodzieży nad zjawiskiem kariery muzycznej. Inne zmienne (wykształcenie rodziców, specjalność wybrana w ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia, średnia ocen uzyskana na świadectwie w roku nauki poprzedzającej badanie, poczucie bycia kochanym, ocena swojego dotychczasowego życia jako całość, testy muzyczne) nie pozostawały w istotnej zależności z kryteriami ujmowania kariery.

Obraz własnej kariery muzycznej w opinii młodzieży uczęszczającej do ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia wymaga zdefiniowania swoich poglądów na temat czynników mogących wpływać na wybory w karierze muzycznej⁷⁷⁹. Odpowiedzi na pytania związane z determinantami wyboru w karierze muzycznej, stanowiące wskaźniki poglądów respondentów (w skali od 0 do 6), odnosiły się najbardziej do czynnika podmiotowego: „To co sam/a chcę i podejmuję” (33,8%). Wysoki poziom poczucia sprawstwa przez badanych, koreluje z kreatywnością w wyborze rozwiązań ($r = 0,195$; $p = 0,021$), pozytywną oceną ludzi, którzy potrafią w swoim życiu realizować własne „wizje” ($r = -0,236$; $p = 0,005$) oraz przekonanie, że sukces w życiu to odkrywanie, poszukiwanie i tworzenie czegoś nowego i wartościowego ($r = -0,215$; $p = 0,012$).

Na wybory w karierze muzycznej zdeterminowane przez właściwości nabyte na drodze wychowania i socjalizacji (12,4%) wskazywały osoby uznające swoje życie za wspaniałe i udane (KW: $c^2 = 4,438$; $df = 1$; $p < 0,040$). Pogląd ten również koreluje z przekonaniem o osiąganiu sukcesu przez działania twórcze ($r = -0,215$; $p = 0,012$) oraz wysokimi wynikami w teście wiedzy z zasad muzyki ($r = -0,313$; $p < 0,001$).

Analiza wyników odpowiedzi dotycząca pozostałych determinantów wyborów w karierze muzycznej wskazuje na niewielką identyfikację badanej młodzieży z czynnikami związanymi z wymaganiami i presją społeczną, jakością przemian społeczno - gospodarczych czy

⁷⁷⁹ Determinanty wyboru badanej młodzieży w karierze muzycznej wzorowano na badaniach przeprowadzonych przez Agnieszkę Cybał - Michalską w pracy *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 312 - 314.

niekontrolowaną przypadkowością. Można przypuszczać, że młodzież z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia jest przekonana o własnym wpływie na karierę muzyczną, zależnym niekiedy także od najbliższego otoczenia (zapewne rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej).

Uzupełnienie powyższych dociekań stanowią odpowiedzi respondentów na pytania o motywację w wyborze ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia oraz o czynniki, które miały na to decydujący wpływ. Badana młodzież wskazywała w większości na motywację zewnętrzną (29,7%), przeważnie na rodziców, rodzeństwo, krewnych oraz nauczycieli szkoły muzycznej z poprzedzającego aktualny stopień etapu edukacji. Motywację wewnętrzną deklarowało 19,5% badanych. Odpowiedzi odnoszące się do celu przy wyborze ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia (23,3%) koncentrowały się przede wszystkim wokół kwestii związanych z muzyką jako celem, a także chęcią zostania zawodowym muzykiem, uzyskaniem dyplomu, dobrego wykształcenia, realizowaniem swoich pasji. Celem była także nauka, koledzy, szkoła oraz posiadanie wolnego czasu. W kontekście procesu (21,6%) młodzież deklarowała pragnienie kontynuowania kształcenia muzycznego (studia muzyczne), kariery muzycznej, nauki gry na instrumencie, koncertowania, zgłębiania wiedzy o muzyce, rozwoju muzycznego, zajmowania się muzyką, rozwoju zdolności oraz odwoływała się do lat ćwiczeń na instrumencie.

Z powyższych danych można wysnuć wniosek, że młodzież kształcąca się w systemie zawodowego szkolnictwa muzycznego ma wizję osobistego wpływu na swoją karierę muzyczną, choć na etapie między szkołą podstawową a średnią jedną trzecią respondentów to głównie dorośli, rodzina i nauczyciele, motywowali do kontynuacji nauki w szkole muzycznej. Jak zaznacza Katarzyna Segiet, „rodzina może oddziaływać na rozwój młodego pokolenia bądź przez stwarzanie warunków zdobywania doświadczeń i wyznaczanie ich charakteru, bądź przez przekazywanie jednostce wzorów, narzędzi kulturowych i sposobów opracowywania doświadczeń w aspekcie poznawczym, w aspekcie emocjonalnym i w kategoriach wartości”⁷⁸⁰. Wskazanie na oparcie w rodzinie w kwestii edukacji i rozwoju muzycznego, może świadczyć, co potwierdza Katarzyna Segiet, o prawidłowo funkcjonującej komórce społecznej, stanowiącej gwarancję kształtowania osobowości młodych ludzi⁷⁸¹. Należy także podkreślić wpływ nauczyciela, szczególnie przedmiotu głównego. Jego wsparcie (jak pisze Anna

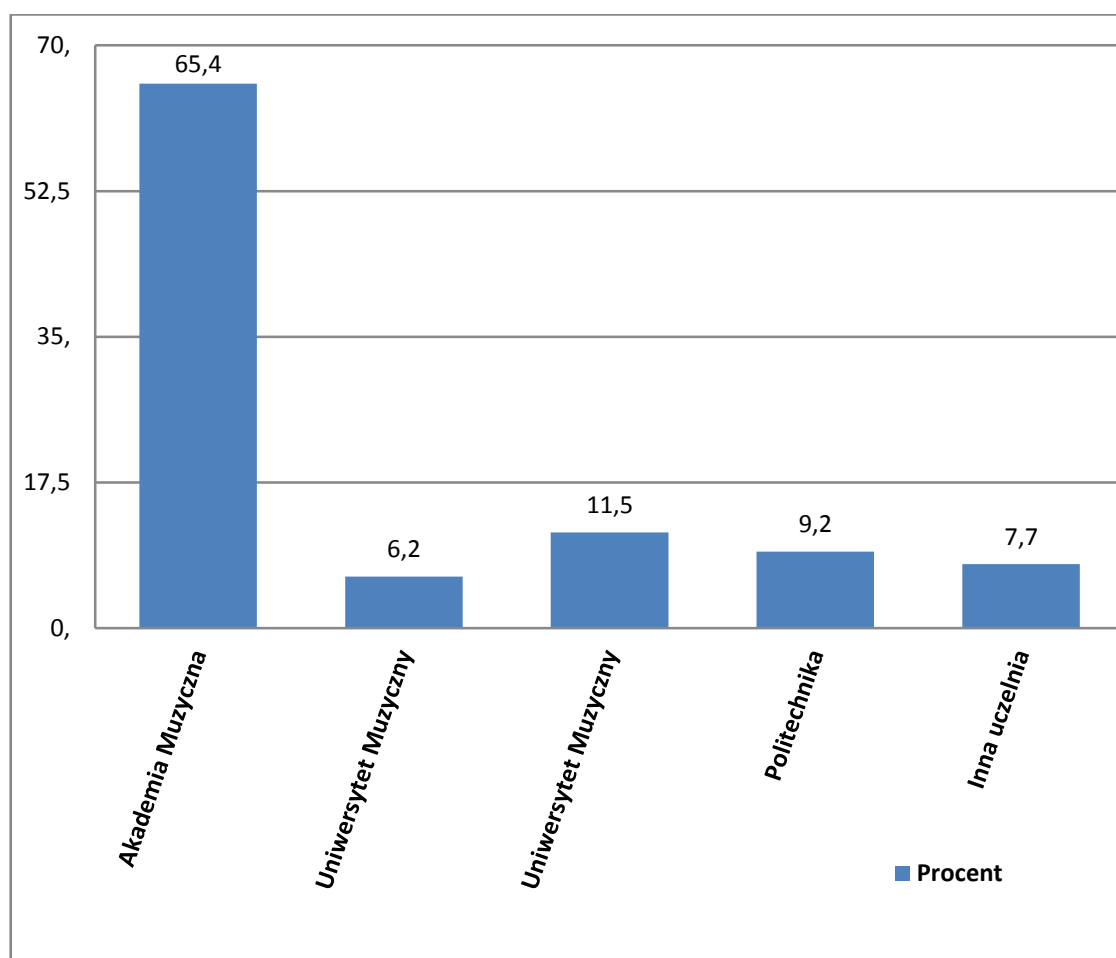
⁷⁸⁰ K. Segiet, *Rodzina jako przestrzeń życia (dla) współczesnej młodzieży*, w: *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych*, K. Segiet (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 45.

⁷⁸¹ Tamże.

Nogaj polegające między innymi na nauce redukcji lęków w przygotowaniach przed występami publicznymi⁷⁸²), relacja mistrz - uczeń, czasem wspólne koncertowanie, stanowi o wpływie nauczyciela na ważne decyzje ucznia związane z planowaniem dalszej kariery muzycznej.

Ważnym etapem na drodze do kariery muzycznej jest kontynuacji edukacji muzycznej na poziomie wyższej uczelni. Plany badanej młodzieży w tym zakresie ujawniły się w odpowiedziach na pytanie: „Na jakiej uczelni planujesz podjąć studia?” (Wykres 30).

Wykres 30. Wybory uczelni przez badaną młodzież

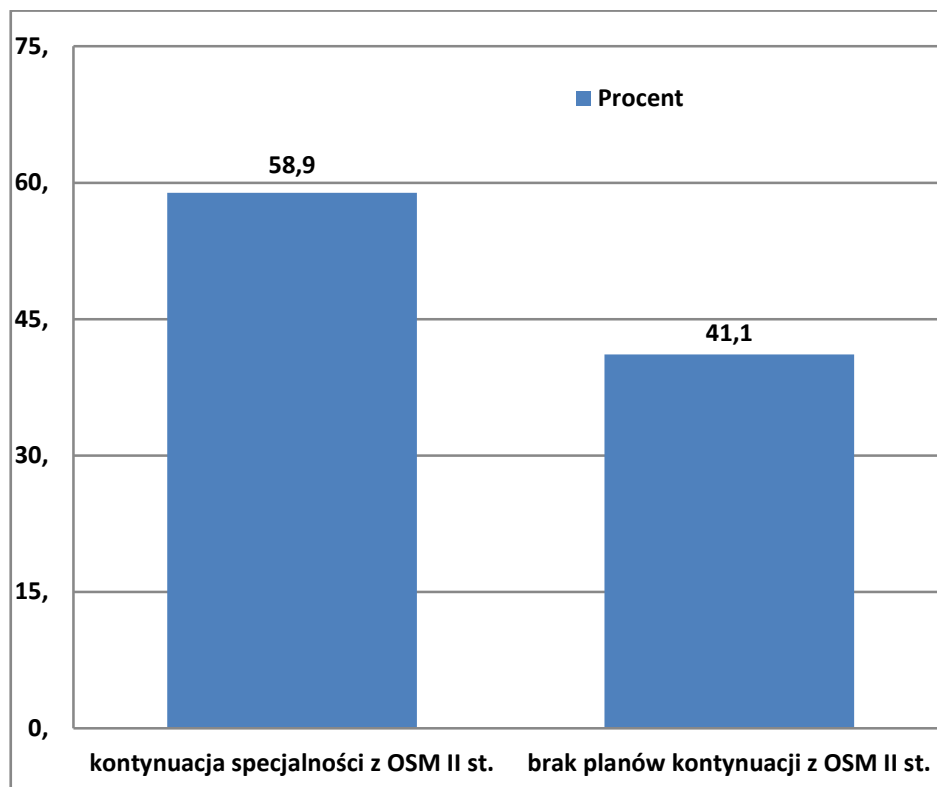


Źródło: badania własne.

⁷⁸² A. A. Nogaj, Ossowski R., *Cechy osobowościowe uczniów szkół muzycznych a poziom otrzymanego wsparcia społecznego*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 2017, tom 22, numer 1, s. 75.

Zdecydowanie respondentów na dalsze kształcenie muzyczne (71,6%) nie różnicowało w sposób znaczący statystycznie płeć badanych. Ważne wydaje się ukazanie spójności ze specjalnością wybraną w ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia (Wykres 31).

Wykres 31. Spójność wyboru uczelni ze specjalnością w OSM II st.



Źródło: badania własne.

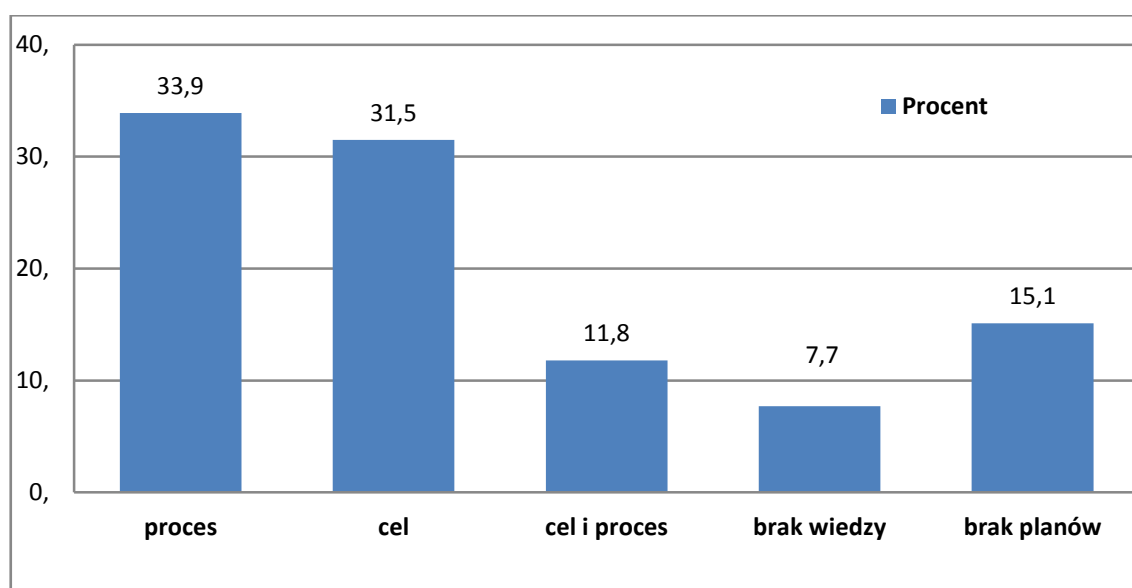
Integralność w tym zakresie wykazało 58,9% młodzieży, natomiast 41,1% nie planuje kontynuowania nauki w ramach tej samej specjalności. Większość uczniów kończących ogólnokształcącą szkołę podstawową i szkołę muzyczną I stopnia (63,8%), z najwyższą średnią na świadectwie w roku poprzedzającym badanie (63,6%), zdecydowanych jest nie zmieniać specjalności w toku dalszej nauki. Powyższe stwierdzenie różnicuje istotnie pod względem statystycznym także wrażliwość muzyczna⁷⁸³ - uczniowie, którzy osiągnęli lepsze wyniki w teście Edwina E. Gordona, przychylają się do wspomnianego poglądu ($t=2,365$; $p = 0,017$). Na

⁷⁸³ Pozostałe testy muzyczne nie różnicują w sposób istotny statystycznie spójności ze specjalnością wybraną w ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia.

uwagę zasługuje także większy brak zbieżności wyboru wyższej uczelni z formalnym wykształceniem muzycznym w rodzinie (65,6%), co może świadczyć o innych niż muzyczne wyborach dzieci z rodzin o zawodowych tradycjach muzycznych.

Planowanie własnej kariery, „uważane za pierwszy krok na drodze jej urzeczywistnienia”⁷⁸⁴, stanowiąc „inicjatywę podejmowaną przez podmiot”⁷⁸⁵, zostało opisane przez respondentów w przeważającej części w kontekście zorientowania na proces (33,9%) oraz na cel (31,5%). Wypowiedzi zawierające dwa elementy, cel i proces (11,8%), stanowiły stosunkowo mały procent wszystkich poglądów. Twierdzenia badanej młodzieży wskazywały także na brak wiedzy na temat projektu własnej kariery muzycznej (7,9%) lub po prostu brak chęci i planów w tym zakresie (15%) i wyrażały się głównie w sformułowaniach typu „nie wiem” lub „nie planuję kariery muzycznej” (w procentach) (Wykres 32).

Wykres 32. Zorientowanie badanej młodzieży w kontekście projektu własnej kariery muzycznej



Źródło: badania własne.

Zorientowanie na proces, ujawniające się częściej w wypowiedziach dziewcząt (35,2%), osób posiadających w rodzinie kogoś z formalnym wykształceniem muzycznym (39,7%), respondentów z wyróżniającym (41,1%) i bardzo dobrym (53,6%) świadectwem

⁷⁸⁴ A. Cybał - Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 136.

⁷⁸⁵ Tamże.

w roku poprzedzającym badanie oraz młodzieży dość często odczuwającej radość życia (49%), wskazywały na myślenie o własnej karierze muzycznej jako o przebiegu kolejnych etapów edukacji muzycznej, rozwoju muzycznym, realizacji kolejnych planów zawodowych związanych z zawodem muzyka:

Pozostając uczniem OSM - u, będę uczestniczyć w konkursach muzycznych, ogólnopolskich i międzynarodowych. W wolnym czasie (np. wakacje) będę uczestniczyć w kursach pod okiem wykwalifikowanych profesorów, będę starał się ubiegać o więcej stypendiów. Po ukończeniu szkoły będę starał się dostać do dobrej Akademii Muzycznej (A/20/M).

(Chciałbym - uzup. M.K.) brać udział w koncertach, konkursach i projektach. Ćwiczyć i studiować. Rozwijać się ogólnie (A/33/M).

(Elementy projektu mojej kariery muzycznej: - uzup. M.K.) rozwój muzyczny i nauka (A/151/K).

Postrzeganie własnej kariery muzycznej przez pryzmat osiągniętych celów charakteryzowało częściej chłopców (37%), osób nie mających w rodzinie kogoś z formalnym wykształceniem muzycznym (36,5%), uczniów dobrych (45,5,%) i dostatecznych (50%) oraz respondentów odczuwających bardzo często radość z życia (50%). Poniższe wypowiedzi wskazują na dążenie badanej młodzieży do zdobycia konkretnych umiejętności muzycznych, etapów w edukacji muzycznej i pracy zawodowej, osiągnięcia sukcesu związanego z aktywnością muzyczną i zawodową:

(Chciałabym - uzup. M.K.) nauczyć się grać na fortepianie, improwizować i akompaniować (A/15/K).

Cele: mieć osiągnięcia w konkursach, brać udział w koncertach, zagrać koncert z orkiestrą, zdać celująco dyplom, dostać się do europejskiej orkiestry lekarzy (A/24/K).

Chciałbym założyć własny zespół muzyczny, w którym bym śpiewał. Korzystając ze znajomości, jakie posiadam, chciałbym występować na różnych festynach, imprezach itd. Tworząc własne kawałki, następnie spróbować własnych sił w muzycznym Talent Show (A/79/M).

Ciekawym dopełnieniem powyższych wypowiedzi są deklaracje dotyczące decyzji, podjętych lub przyszłych, jakich wymaga realizacja planów związanych z karierą muzyczną. Odniesienie do treści wiązało się z konkretnymi działaniami, decyzjami, umiejętnościami, ograniczeniami, wyborami, poświęceniem oraz planami. Stanowiło 48% wszystkich deklaracji badanej młodzieży:

Myślę, że do realizacji planów w świecie muzyki konieczne jest solidne wykształcenie, dające wiedzę i umiejętności mogące służyć jako baza dalszych osiągnięć, a także swego rodzaju swobodę w poruszaniu się w dziedzinie, która nas interesuje. Niezwykle przydatne są również zdobyte znajomości i kontakty. W tym celu warto brać udział w każdym możliwym wydarzeniu muzycznym, do którego jesteśmy angażowani (A/1/M).

Podjęłam decyzję nauki u profesora, u którego chcę studiować (A/30/K).

Kupiłam swoje skrzypce i futerał (A/141/M).

Wypowiedzi w kontekście procesu (27%) zakładały ciągłość edukacji, nauka, rozwój, ćwiczenie na instrumencie, planowanie kolejnych etapów: kształcenie, praca:

Podjąłem się chodzenia do szkoły muzycznej od 6 klasy podstawówki (A/45/M).

Wybór kształcenia, znalezienie pracy (A/78/M).

Muszę się uczyć. Kupiłam podręczniki i ekspres do kawy (A/96/K).

Ukończenie Akademii Muzycznej, ukończyć studia magisterskie. W związku z kontraktem na statku nauczenie się bardzo dobrze pływać (załoga ma prawdopodobnie testy, zanim otrzyma pracę), zakupienie lepszego instrumentu, ukończenie OSM II st (A/103/K).

Można zatem uznać, że młodzież z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia w zdecydowanej większości⁷⁸⁶ podjęła lub planuje podjąć pewne decyzje związane ze swoją przyszłością zawodową. Świadczy to o pewnej dojrzałości uczniów do kariery muzycznej. Jak zaznacza Agnieszka Cybał - Michalska „w przypadku młodzieży o poziomie dojrzałości

⁷⁸⁶ Na brak decyzji wskazało 16% respondentów.

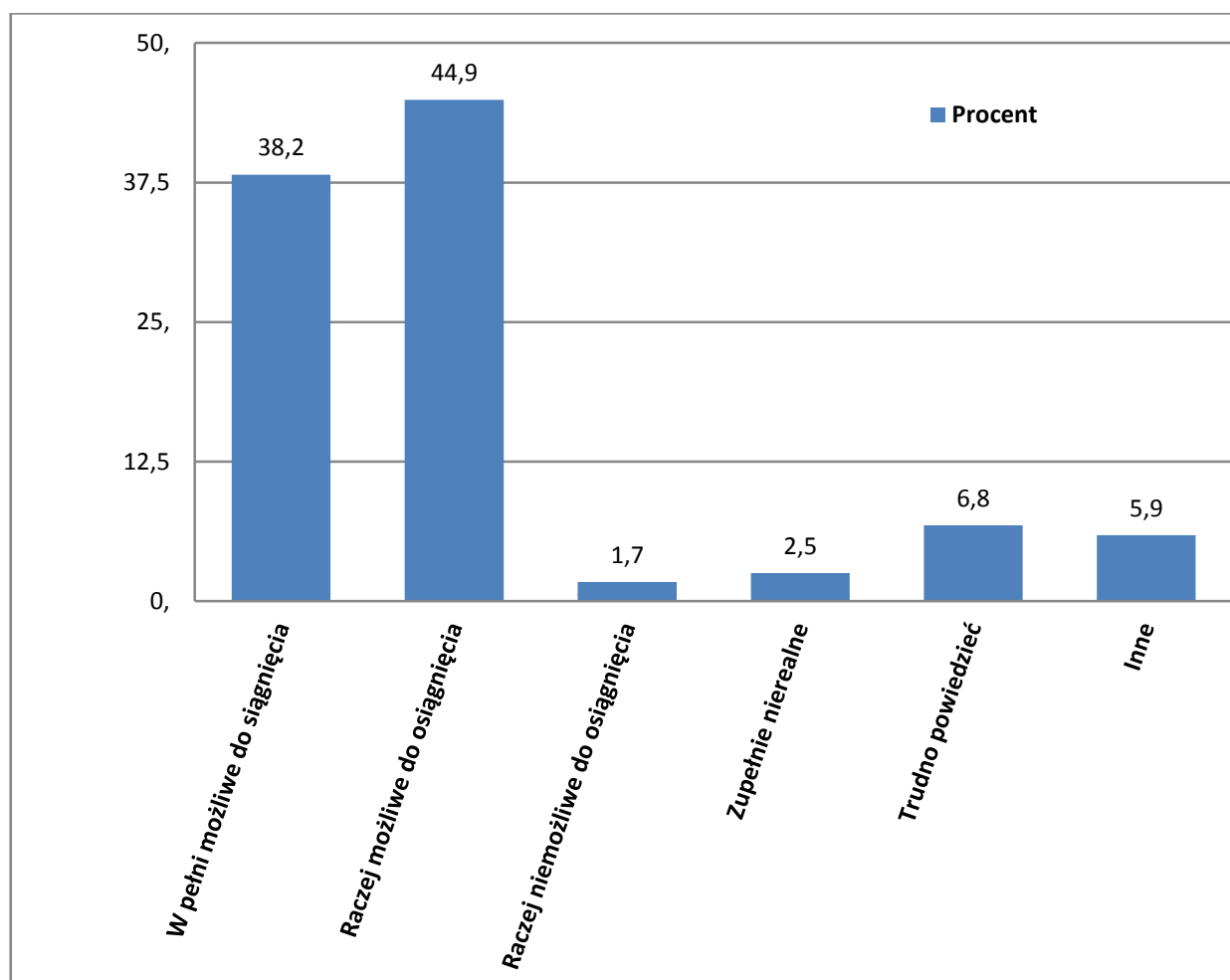
do kariery świadczy gotowość do podejmowania wyborów edukacyjno - zawodowych. Do ważnych czynników branych pod uwagę w tym kontekście Super zaliczył: orientację temporalną, zdolność do planowania, eksplorację, gromadzenie informacji, podejmowanie decyzji oraz ukierunkowanie na rzeczywistość (za: Cossette, Allison, Donald, 2007, s. 4–5)⁷⁸⁷. W przypadku badanej młodzieży, niezależnie od odniesienia ich decyzji do treści czy procesu, zauważa się gotowość do rozwoju zawodowego, czego ważnym wskaźnikiem jest już samo podjęcie nauki w zawodowej szkole muzycznej.

Namysł nad własną karierą muzyczną wymaga nie tylko określenia głównych elementów jej projektu, zarówno w kontekście celu, jak i procesu, ale także przewidywanie możliwości realizacji swoich zamierzeń. Jak zaznacza Agnieszka Cybal - Michalska, antycypacja, stanowiąca pierwszy krok w proaktywnych zachowaniach podmiotu w odniesieniu do kariery, „umożliwia kształtowanie umysłowych reprezentacji pożądanego zachowania podmiotu wobec samego siebie i wpływu na otaczające środowisko”⁷⁸⁸. Badana młodzież została poproszona o ocenę możliwości osiągnięcia zamierzonych celów poprzez zaznaczenie jednej z odpowiedzi. Na poniższym wykresie został przedstawiony rozkład procentowy odpowiedzi udzielonych przez respondentów (Wykres 33).

⁷⁸⁷ A. Cybal - Michalska, *Rozwój kariery i kształtowanie tożsamości zawodowej podmiotu*, w: *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, Z. Melosik, M. J. Szymański (red.), Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016, s. 82.

⁷⁸⁸ A. Cybal - Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 325.

Wykres 33. Ocena możliwości osiągnięcia celu projektu kariery muzycznej przez badaną młodzież



Źródło: badania własne.

Na podstawie przedstawionych wyników można stwierdzić, że młodzież z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia prezentuje optymistyczne nastawienie w kontekście swojej zawodowej przyszłości, bardzo dobrze i dobrze ocenia szanse na odniesienie kariery muzycznej (83,1% wszystkich odpowiedzi), co może świadczyć o świadomości swoich możliwości. W odniesieniu do tej grupy młodzieży można także zaryzykować postawienie tezy, „że to właśnie posiadane kompetencje są podstawą optymistycznego konstruowania przyszłości”⁷⁸⁹. Warto dodać, że żadna z założonych zmiennych (płeć, wykształcenie rodziców, formalne wykształcenie muzyczne w rodzinie, specjalność, w ramach której uczą się

⁷⁸⁹ Tamże.

w szkole muzycznej, odczuwanie radości życia, teoretyczne i praktyczne testy muzyczne) nie różnicuje w sposób istotny statystycznie przekonania o możliwości osiągnięcia celów projektu kariery muzycznej. Można w końcu założyć, że to typ szkoły, weryfikowane na egzaminach wstępnych zdolności percepcyjne oraz wykonawcze, pozwalające na naukę w średniej szkole muzycznej, decydują o poczuciu sprawstwa w stosunku do założonych wizji zawodowych.

Ocena szans na odniesienie satysfakcji w karierze muzycznej w porównaniu z tym, co posiada większość osób będących w tym samym wieku i tej samej płci, są u respondentów w większości lepsze (25,2%) i nieco lepsze (25,2%) niż przeciętne, szczególnie u osób, których ojciec ma wykształcenie licencjackie lub wyższe (KW: $c^2 = 11,208$; $df = 1$; $p < 0,024$). Płeć, wykształcenie matki, formalne wykształcenie muzyczne w rodzinie, specjalność, w ramach której uczą się w szkole muzycznej, średnia na świadectwie w roku poprzedzającym naukę, odczuwanie radości życia, poczucie bycia kochanym, rozumienie twórczości jako wartości oraz teoretyczne i praktyczne testy muzyczne nie pozostają w istotnie statystycznym związku z oceną szans na odniesienie satysfakcji w karierze muzycznej.

Wskaźniki odniesienia sukcesu w karierze muzycznej, stanowiące odpowiedzi na pytanie: „Co oznacza dla Ciebie odniesienie sukcesu w karierze muzycznej?”, zostały przedstawione przez badaną młodzież w trzech kontekstach: subiektywnym, obiektywnym oraz podwójnym: obiektywno - subiektywnym⁷⁹⁰.

Wypowiedzi o charakterze obiektywnym (22,8%) ujawniły się w wypowiedziach odwołujących się do stabilizacji finansowej, szacunku, sławy, dotyczyły dostania się na studia muzyczne, zdobycia dobrej pracy, działalności muzycznej związanej między innymi z wydaniem płyty, wygraniem konkursu, zdobywaniem nagród, np:

(Odniesienie sukcesu w karierze muzycznej to: - uzup. M.K.) rozpoznawalność, szacunek, stabilność finansowa (A/4/M).

(Odniesienie sukcesu w karierze muzycznej to: - uzup. M.K.) wydanie płyty, fani, popularność, kasa (A/106/K).

⁷⁹⁰ Wskaźniki sukcesu zawodowego w wypowiedziach badanej młodzieży wzorowano na badaniach przeprowadzonych przez A. Cybał - Michalską w pracy *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 330 - 331.

(Odniosę sukces w karierze muzycznej, - uzup. M.K.) kiedy będę pracowała w orkiestrze, kiedy będę pracowała w big - bandzie, kiedy będę mieć własny zespół (A/112/K).

Subiektywny pogląd na postrzeganie sukcesu w karierze muzycznej (21,4%) odnosił się do poczucia szczęścia, satysfakcji, spełnienia (także marzeń i swoich oczekiwań), przyjemności z pracy zawodowej, zadowolenia z siebie. Przykładowe odpowiedzi obrazują wskaźnik subiektywny:

(Odniesienie sukcesu w karierze muzycznej to: - uzup. M.K.) przyjemność z pracy z muzyką, chęć dalszego rozwoju, dobre i satysfakcjonujące zajęcia (A/44/K).

(Odniesienie sukcesu w karierze muzycznej to: - uzup. M.K.) kiedy jestem zadowolona sama z siebie (A/52/K).

(Odniosę sukces w karierze muzycznej, - uzup. M.K.) kiedy uznam, że to jest to, co chciałam (A/108/K).

Dwoistą optykę rozumienia sukcesu w karierze muzycznej (23,4%) prezentują następujące stwierdzenia:

(Odniosę sukces w karierze muzycznej, gdy: - uzup. M.K.) będę zadowolony z tego kim jestem, z zarobków, jakie będę dostawał (A/22/M).

(Odniesienie sukcesu w karierze muzycznej to: - uzup. M.K.) bycie zadowolonym ze swojego miejsca. Bycie szanowanym muzykiem. Granie na koncertach. Bycie dobrym nauczycielem. Mieć pracę (A/31/K/).

(Odniesienie sukcesu w karierze muzycznej to: - uzup. M.K.) kiedy będę grał koncerty, skończę uczelnię, moja sytuacja finansowa będzie dobra, będę profesorem, będę szczęśliwy (A/142/M).

Warto podkreślić, że ponad dwie trzecie respondentów (67,6%) ma sprecyzowane wyobrażenia odnośnie własnego sukcesu w karierze muzycznej, natomiast około jedna trzecia (32,4%) nie udzieliła żadnej odpowiedzi lub podkreśliła brak wskaźników. Odniesienie do obiektywnych i subiektywnych czynników świadczy o namyśle większości młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych nad rezultatem w postaci osiągnięcia sukcesu oraz planowaniu własnej kariery muzycznej, co potwierdza analiza jakościowa przywołanych przez badanych wskaźników.

Podsumowując rozważania na temat kariery muzycznej młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia warto podkreślić, że większość respondentów, optymistycznie oceniających swoje szanse na odniesienie kariery muzycznej, planuje karierę zawodową w kontekście działalności muzycznej. Wybór wyższej uczelni muzycznej, postrzeganie kariery w ujęciu kryterium dobrostanu psychicznego oraz w odniesieniu do zostania cenionym, rozpoznawalnym muzykiem, stanowić może obraz tej grupy uczniów objętych zawodowym kształceniem muzycznym, w zakresie jednego z elementów orientacji muzycznych, jakim jest kariera muzyczna.

Wnioski końcowe

Rzeczywistość szkoły muzycznej dostarcza wielu refleksji ujętych w postaci pytań - problemów badawczych, zmuszających do namysłu nad nieuchwytnością zjawisk muzycznych oraz będących inspiracją do podejmowania prób wyjaśniania różnorodnych form praktyki edukacyjnej.

Zakładane przypuszczenia, stanowiące o zróżnicowaniu elementów orientacji muzycznych młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia, zostały zweryfikowane na podstawie przeprowadzonych badań. Analiza wyników dokonanych eksploracji ujawniła z jednej strony pewne odrębności w poglądach i zainteresowaniach oraz w poziomie wiedzy, percepcji i uzdolnień respondentów, natomiast z drugiej strony pozwoliła na uchwycenie wspólnych cech, decydujących o specyfice badanej grupy młodzieży, będącej w zdecydowanej większości w okresie rozwojowym mieszczącym się od końca I do początku II fazy szkolnego okresu adolescencji, czyli w czasie przejścia od chaotycznego do świadomego poszukiwania tożsamości ⁷⁹¹.

Jak zatem można opisać młodzież z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia? W świetle powyższych rozważań wydaje się, że nie jest możliwym uchwycenie jednorodnego obrazu respondentów. Analiza wyników badań oraz znajomość szkolnego środowiska muzycznego pozwala jednak na pewną charakterystykę. Badana młodzież specjalizuje się przeważnie w grze na instrumencie, w większości posiada zawodowe tradycje muzyczne w rodzinie oraz rodziców po studiach i odznacza się wysokimi wynikami w nauce. Zadowolenie ze sfer obejmujących badanych bezpośrednio, ich prywatna przestrzeń rodzinna, szkolna, mieszkaniowa, znajomi, wszystko to, co dotyczy własnego „Ja”, przekłada się w dużym stopniu na odczuwanie radości życia, optymistyczną ocenę przeszłości oraz przeświadczenie o byciu otoczonym przez bliskie osoby. Nasuwa się w tym miejscu pytanie, czy młodzież z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia odczuwa radość życia? Sama treść pytania deprymuje do udzielenia jednoznacznej odpowiedzi, ponieważ nie można z całą pewnością jednoznacznie stwierdzić, czy ktoś odczuwa radość życia. Pewne obawy wzbudza jednak fakt, iż, w odniesieniu do wskazań respondentów, co siódmy uczeń rzadko lub nigdy nie odczuwa radości życia. Można to tłumaczyć zmianami rozwojowymi adolescentów, okresem dorasta-

⁷⁹¹ Por. I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1996, s. 10 - 11.

nia, w początkowej fazie którego zaobserwować można „dużą chwiejność (labilność) emocji. Na przykład po żywiołowej radości młody człowiek pogrąża się w smutku i na odwrót. Taka chwiejność emocjonalna niejednokrotnie utrudnia rozumienie dorastających i wychowawcze oddziaływania na nich”⁷⁹².

W kontekście subiektywnego poczucia tożsamości, młodzież, kształcona w profesjonalnym systemie edukacji muzycznej, odwołuje się do symbolicznego określenia swojej roli w społeczeństwie i rodzinie, postrzega siebie przez pryzmat przyszłej profesji, najczęściej zawodowego muzyka, często wyraża przekonanie zarówno o „byciu teraz”, jak i o „byciu kiedyś”: muzykiem, artystą, instrumentalistą, wokalistką, rytmiczką. Z analizy wyników badań dotyczących subiektywnych poglądów i opinii na temat twórczości jako wartości można wysnuć wniosek, że respondenci prowadzą aktywny tryb życia, poszukują nowych wrażeń i doświadczeń, wyrażają aprobatę dla realizacji własnych wizji, chęć do odnajdywania własnej drogi i stylu życia. Twórcami nie nazywają tylko artystów, a sukcesu nie utożsamiają z kroczeniem po przetartych przez innych ścieżkach. Zdrowie, udane małżeństwo, przyjaciele, wolność i swoboda to podstawowe pojęcia należące do systemu wartości badanej grupy młodzieży.

Uczniowie z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia prezentują dobry poziom percepcji muzyki i uzdolnień interpretacyjno - twórczych oraz bardzo zróżnicowany zasób wiedzy z przedmiotu teoretycznego zasady muzyki. Najbardziej znają i lubią utwory reprezentujące takie gatunki muzyczne, jak: klasyczna, blues, jazz i folk, chociaż przejawiają także zainteresowanie muzyką alternatywną, elektroniczną, rapem, soulem i heavy metalem. Powyższe wyniki wskazują, że badana młodzież nie ma jednorodnych zainteresowań, nie preferuje tylko utworów z repertuaru muzyki klasycznej. Nie oznacza to ani braku umiejętności percepcji i znajomości dzieł znanych kompozytorów, ani nawet braku przeżycia emocjonalnego w kontakcie z utworami muzycznymi, które „stanowi (...) nieodłączny element oceny estetycznej”⁷⁹³. Są konsekwentni w swoich wyborach, deklaracje dotyczące konkretnych gatunków pokrywają się z ich doświadczeniami słuchowymi. Warto w tym miejscu odwołać się do *Raportu o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia*: „Szkoly muzyczne, a zwłaszcza szkoły muzyczne II stopnia, gromadzą młodzież o określonych, często już mocno skrystaliz-

⁷⁹² I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1996, s. 63.

⁷⁹³ P. Podlipniak, *O ewolucyjnych źródłach niektórych muzycznych preferencji estetycznych*, „Rocznik kognitywistyczny”, 2011, nr V, s. 170.

zowanych zainteresowaniach. W wielu przypadkach stanowią one główną dominantę życia młodego człowieka, której podporządkowane jest wszystko inne. Jest to młodzież uzdolniona muzycznie, a więc pod tym względem wyselekcjonowana spośród innych młodych ludzi w tym wieku. Średnie szkoły muzyczne nie są więc szkołami dla wszystkich. Są szkołami elitarnymi”⁷⁹⁴.

Badana młodzież wskazuje w swoich odpowiedziach kontekst ideologiczny w ujmowaniu kariery muzycznej, co może świadczyć o postrzeganiu przez respondentów tego zjawiska w ujęciu „własności” jednostki⁷⁹⁵. Uczniowie stanowią grupę zdecydowaną w kwestii swoich wyborów zawodowych, z ukształtowaną wizją własnej kariery muzycznej. Zdecydowana większość wyraża gotowość do kontynuowania kształcenia muzycznego w jednej z uczelni muzycznych i optymistycznie patrzy w przyszłość, świadoma swoich umiejętności.

Orientacja edukacyjno - zawodowa młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia charakteryzuje się konsekwencją i ciągłością. Jak pisze w odniesieniu do swoich badań Agnieszka Cybal - Michalska, „orientacja edukacyjno - zawodowa badanej młodzieży akademickiej jest osadzona w pewnym wzorcu, który charakteryzuje się trzema kolejnymi etapami: edukacją na poziomie szkoły średniej (...), edukacją na poziomie szkoły wyższej (...) oraz zapowiedzią podjęcia pracy w zawodzie zgodnie z wykształceniem”⁷⁹⁶. Zarówno wzorzec, jak i jego poszczególne stadia, wpisują się w charakterystykę młodszych respondentów z muzycznych szkół średnich, których relacja, podobnie jak ich starszych kolegów, między edukacją (w tym przypadku na poziomie podstawowym i średnim) a „rozwojem perspektywy kariery w obranym zawodzie wskazuje na element ciągłości i stabilności”⁷⁹⁷. Staje się to szczególnie istotne w kontekście stwierdzenia, że „zaplanowanie kariery zawodowej i przygotowanie do przyszłej pracy, to jedno z ważniejszych zadań dorastania”⁷⁹⁸.

Oparcie orientacji muzycznych na konstrukcie orientacji życiowych Bożeny Kanclerz skłania do refleksji o analogii wnioskowania i stosowaniu orientacji muzycznych jako wskaź-

⁷⁹⁴ Z. Konarzewska, M. Chmurzyńska, *Wnioski końcowe*, w: *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia*, Z. Konarzewska, M. Chmurzyńska (red.), Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2014, s. 261.

⁷⁹⁵ Por. A. Cybal - Michalskiej *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 306.

⁷⁹⁶ A. Cybal - Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 227.

⁷⁹⁷ Tamże.

⁷⁹⁸ J. Mielżyński, *Wybór zawodu i planowanie kariery zawodowej przez młodzież na współczesnym rynku pracy*, „Problemy psychologii”, 2009, nr 1, s. 123.

nika muzycznego procesu edukacyjnego⁷⁹⁹ oraz wyznacznika celów zawodowego kształcenia muzycznego na poziomie szkoły średniej⁸⁰⁰. Skoncentrowanie zainteresowań pedagogiki muzycznej na poszczególnych elementach konstruktu orientacji muzycznych w odniesieniu do ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia, pozwoliło na poznanie ważnych obszarów życia zawodowego muzyka, gdyż „o powodzeniu w muzycznej działalności decydują (...) nie tylko specyficzne zdolności muzyczne, ale cała osobowość, która koncentruje się na emocjonalnym zaangażowaniu w muzykę, autentycznym zaangażowaniu w pracę związaną z muzycznym rozwojem oraz na umiejętności realizacji określonych celów (Manturzevska i in., 1990). Ponadto właściwościami indywidualnymi wyróżniającymi zarówno artystów, jak i adeptów sztuki muzycznej są: szczególne zainteresowania w zakresie sztuki muzycznej, niewyczerpana aktywność psychiczna i nieustanne dążenie do artystycznego spełnienia, stały osobisty rozwój artystyczny, dążenie do osiągnięć artystycznych, zdolność do pełnej koncentracji na wykonywanej pracy (Revesz, za: Manturzevska, 1980)”⁸⁰¹.

Refleksje o charakterze narracyjnym na temat orientacji muzycznych młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia oraz przeprowadzony proces badawczy służyły osiągnięciu ustalonego celu pracy, jakim jest scharakteryzowanie orientacji muzycznych badanej grupy. Ważne kwestie, pozostające w kręgu zainteresowań pedagogiki muzycznej, dotyczą także całej sfery umiejętności praktycznych.

Warto na koniec odwołać się do słów samych badanych, poproszonych o komentarz na temat całościowego ujęcia tematyki orientacji muzycznych w przeprowadzonych badaniach: „Objęto wszystkie obszary naszego życia muzycznego, wiedzę o naszej tożsamości muzycznej, marzenia, plany, wiadomości, to, jak czujemy i słyszymy muzykę, to czego lubimy słuchać. Tylko nie praktykę”. Powyższe przemyślenia skłaniają do namysłu nad rozszerzeniem konstruktu orientacji muzycznych o kontekst działalności muzycznej młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia w postaci artystycznych występów publicznych, między innymi recitali, egzaminów, przeglądów, konkursów, stanowiących codzienność edukacyjną w procesie zawodowego kształcenia muzycznego.

⁷⁹⁹ B. Kanclerz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 314, za: Hejnicka-Bezwińska T., *Orientacje życiowe młodzieży*, WSP, Bydgoszcz 1991.

⁸⁰⁰ Tamże.

⁸⁰¹ A. A. Nogaj, *Rola cech osobowości w edukacji muzycznej z perspektywy psychologów*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2014, nr 2, s. 48.

W rzeczywistości edukacyjnej ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia ważną rolę odgrywają zagadnienia, na które warto zwrócić uwagę w kontekście potrzeb edukacyjnych uczniów, związane z występami scenicznymi oraz doradztwem zawodowym.

Kształcenie muzyczne na poziomie średnim, realizujące obcowanie z muzyką poprzez formy aktywności, takie jak między innymi śpiew, gra na instrumencie czy taniec, wymaga ciągłego kontaktu ze sceną. Występy publiczne uczniów szkół muzycznych przybierają różnorodne formy, na przykład egzaminów, recitali, konkursów, festiwali oraz pokazów. Oprócz umiejętności wykonawczych, ważną rolę odgrywa umiejętność tak zwanego „obcowania” ze sceną, czyli zaadoptowania przestrzeni, komunikacja niewerbalna oraz radzenie sobie ze stresem. Warto zwrócić uwagę na wynikającą z powyższych rozważań potrzebę włączenia w tygodniowy plan lekcji przedmiotu realizujące treści z zakresu występów scenicznych, technik radzenia sobie z treścią, w postaci głównie zajęć praktycznych.

Zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego realizowane są obecnie w formie obowiązkowych zajęć lekcyjnych⁸⁰². Uczniowie z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia, stanowiący grupę ściśle określoną w kontekście kształcenia zawodowego, w większości deklarują, jak wykazały wyniki badań niniejszej pracy, wykonywanie w przyszłości zawodu muzyka. Działania szkół muzycznych (także dodatkowe, na przykład spotkania z zawodowo aktywnymi muzykami, którzy odnieśli szeroko rozumiany sukces w karierze muzycznej, tworzenie baz danych uczelni muzycznych w Polsce i na świecie) w obszarze kształcenia umiejętności planowania kariery muzycznej, służą ukierunkowaniu kariery muzycznej młodych ludzi. Stanowią one także szczególnie interesujące zagadnienie do badań w tym zakresie.

⁸⁰² Por. Art. 109 ust. 1 pkt Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe*, Dz. U. z 2017 r. oraz § 2 ust. 1 pkt 3 i § 4 ust. 1 pkt 4 rozporządzenia MEN z 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół.

Aneks

Załącznik nr 1

Szkoły, w których zostały przeprowadzone badania

Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna II stopnia im. Jadwigi Kaliszewskiej w Poznaniu

Poznańska Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna II stopnia im. Mieczysława Karłowicza
w Poznaniu

Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna II stopnia w Toruniu

Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Karola Szymanowskiego we Wrocławiu

Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II st. im. Feliksa Nowowiejskiego w Gdańsku

Załącznik nr 2

Tabela 2. Korelacje poziomu preferencji deklaracyjnych i znajomości poszczególnych czynników muzycznych badanej młodzieży.

		Preferencja deklaratywna utworów: refleksyjna i złożona	Preferencja deklaratywna utworów: intensywna i buntownicza	Preferencja deklaratywna utworów: pogodna i konwencjonalna	Preferencja deklaratywna utworów: energiczna i rytmiczna
Znajomość utworów: refleksyjna i złożona	Correlation Coefficient	0,146	,212**	0,070	0,094
	Sig. (2-tailed)	0,075	0,010	0,400	0,253
	N	149	149	149	149
Znajomość utworów: intensywna i buntownicza	Correlation Coefficient	0,001	,377**	-0,111	0,142
	Sig. (2-tailed)	0,987	0,000	0,177	0,084
	N	149	149	149	149
Znajomość utworów: pogodna i konwencjonalna	Correlation Coefficient	0,016	0,087	,306**	0,152
	Sig. (2-tailed)	0,850	0,290	0,000	0,064
	N	149	149	149	149
Znajomość utworów: energiczna i rytmiczna	Correlation Coefficient	-0,015	,166*	,166*	,313**
	Sig. (2-tailed)	0,857	0,043	0,043	0,000
	N	149	149	149	149

Źródło: badania własne.

Załącznik nr 3

Tabela 3. Korelacje poziomu preferencji doświadczanych i znajomości poszczególnych czynników muzycznych badanej młodzieży.

		Preferencja doświadczana utworów: refleksyjna i złożona	Preferencja doświadczana utworów: intensywna i buntownicza	Preferencja doświadczana utworów: pogodna i konwencjonalna	Preferencja doświadczana utworów: energiczna i rytmiczna
Znajomość utworów: refleksyjna i złożona	Correlation Coefficient	,315**	,184*	,170*	0,109
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,024	0,037	0,181
	N	151	151	151	151
Znajomość utworów: intensywna i buntownicza	Correlation Coefficient	0,081	,526**	0,110	0,132
	Sig. (2-tailed)	0,324	0,000	0,179	0,105
	N	151	151	151	151
Znajomość utworów: pogodna i konwencjonalna	Correlation Coefficient	0,138	,173*	,410**	,248**
	Sig. (2-tailed)	0,091	0,034	0,000	0,002
	N	151	151	151	151
Znajomość utworów: energiczna i rytmiczna	Correlation Coefficient	0,045	,254**	,337**	,388**
	Sig. (2-tailed)	0,587	0,002	0,000	0,000
	N	151	151	151	151

Źródło: badania własne.

Bibliografia

Źródła

Podstawy prawne

Ustawa z dnia 31 grudnia 1944 roku *o powołaniu Rządu Tymczasowego Rzeczypospolitej Polskiej*, Dz.U. 1944 nr 19 poz. 99

Ustawa z dnia 14 marca 2003 r. *o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki*, Dz. U. Nr 65, poz. 595, z późn. zm

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*, Dz.U. 2016 poz. 1842

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe*, Dz. U. z 2017 r.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. *w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych*, Dz.U. 2011 nr 179 poz. 1065

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. *w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych, placówek kształcenia artystycznego i placówek doskonalenia nauczycieli*, Dz. U. z 2014 r. poz. 784

Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 28 marca 2017 r. *w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. *w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych*, Dz. U. poz. 59 i 949

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. *w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, Dz. U. z 2017 r. poz. 59

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 26 maja 2017 r. *w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych*, Dz. U. z 2017 r. poz. 1125

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. *w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych*, Dz. U. poz. 59 i 949

Publikacje zwarte

Appel. K. *Stanowisko językoznawstwa pośród innych nauk*. Drukarnia Naukowa, Warszawa 1913 r

Basiński K., Sadowski A., *Preferencje muzyczne a przynależność do grup rówieśniczych wśród młodzieży licealnej*, w: *Psychologia muzyki*, R. Lewandowski, J. Kaleńska- Rodzaj (red.), Harmonia Universalis, Gdańsk 2014

Becelewska D., *Repetitorium z rozwoju człowieka*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Jeleniej Górze

Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2007

Białkowski A., staSacher W. A. (red.), *Standardy edukacji muzycznej*, Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa 2010

Boatwright H. , *Introduction to the Theory of Music*, W. W. Norton &Company INC, New York, 1956

Bogdanowicz E., *Rytmika Emila Jaquesa - Dalcroze'a w edukacji i terapii dzieci z symptomami nadpobudliwości psychoruchowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015

Bonna B., *Zdolności muzyczne. Ich rozwój i uwarunkowania. Wybrane koncepcje uzdolnienia muzycznego* w: *Wybrane zagadnienia edukacji i uczniów zdolnych*, W. Limont, J. Cieślakowska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005

Bonna B., *Testy Edwina E. Gordona i ich znaczenie w ewaluacji procesu kształcenia muzycznego oraz rozwoju audiacji*, w: *Edukacja – Muzyka – Kultura Implikacje pedagogiczne i historyczne*, B. Bonna (red.), Bydgoskie Towarzystwo Naukowe, Bydgoszcz 2015

Brożek A., *Historia muzyki oczyma metodologa*, w: *Zagadnienia naukoznawstwa*, Uniwersytet Warszawski, Instytut Filozofii

Brzezińska Anna I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Sopot 2015

Bukofzer M. , *Muzyka w epoce baroku. Od Monteverdiego do Bacha*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970

Burowska Z., *Unowocześnienie metod nauczania tzw. przedmiotów teoretycznych w szkole muzycznej (w nawiązaniu do dydaktyki ogólnej)*, „Z zagadnień nauczania przedmiotów ogólnomuzycznych”, 1974

Campbel G. D., *Introduction to the Musical Brain*, MMB Music Incorporated, St. Louis 1983

Cieślak Sz., *Charakterystyka działów pedagogiki specjalnej z uwzględnieniem możliwości oddziaływań muzykoterapeutycznych*, „Terapia przez sztukę” 2014, nr 1 (5)

Ciołek - Żebrowska M., Machnowska A., *Przeciwdziałanie przemocy i nadużyciom w romantycznych związkach nastolatków kształconych w środowisku artystycznym*, „Zeszyty Psychologiczno- Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2015, nr 3

Cudowska A., *Rola czynników środowiska lokalnego w generowaniu i rozwoju orientacji życiowej młodzieży studiującej w latach dziewięćdziesiątych*, „Test” 1996, nr 2

Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2004

Cudowska A., *Otwartość na innego. Twórcze orientacje życiowe w projekcie edukacji międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, 2015, t. XXV

Cybal - Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014

Cybal - Michalska A. , *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*, Wydawnictwo WOLUMIN, Poznań 2001

Cybal - Michalska A., *Rozwój kariery i kształtowanie tożsamości zawodowej podmiotu*, w: *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, Z. Melosik, M. J. Szymański (red.), Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016

Cybal - Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006

Chmurzyńska M., *Style nauczania i kompetencje psychopedagogiczne nauczycieli instrumentu ze szkół muzycznych I stopnia*, w: *Psychologia muzyki*, R. Lewandowski, J. Kaleńska- Rodzaj (red.), Harmonia Universalis, Gdańsk 2014

Chomiński J. M., Wilkowska - Chomińska K., *Formy muzyczne*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1983

Chruszczewski M. H., *Teoretyczne problemy z uzdolnieniami*, w: Limont W., Cieślukowska J. (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, T1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005

Chylińska T., Haraschin St., Schaeffer B., *Przewodnik koncertowy*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1980

Dadak - Kozicka K., *Muzyka jako sposób życia Kolberga, Szymanowskiego i Kodalya*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2013, nr 4

Dahlhaus C., Eggebrecht H. H. , *Co to jest muzyka?*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1992

Dąbrowska A., *Wizja perspektywicznego życia u dorastających z dysfunkcjonalnych środowisk rodzinnych*, Stowarzyszenie „Nauka Edukacja Rozwój” , Ostrowiec Św. 2011

- Derlukiewicz M., *Jak napisać program nauczania*, w: *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa
- Dzielska J., *Kształcenie słuchu jako dyscyplina przygotowująca do percepcji muzyki współczesnej*, „Z zagadnień nauczania przedmiotów ogólnomuzycznych”, 1974, nr 152
- Dziębowska E. (red.), *Encyklopedia muzyczna. Część biograficzna*. Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1979
- Einstein A. , *Mozart: Człowiek i dzieło*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1983
- Einstein A. *Muzyka w epoce romantyzmu*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1983
- Feicht H., *Studio nad muzyką polskiego średniowiecza*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1975
- Furmanek W., *Edukacja wobec poliparadygmatyczności nauk o niej*, w: *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski (red.), Firma Wydawnicza „MS Ag”, Poznań 2003
- Gałęska U., Rola rodziny w wyborach edukacyjno - zawodowych młodzieży, „Wychowanie w Rodzinie”, 2013, t. VIII, z.2
- Gawlas J. *Kontrapunkt. Podstawowe zasady*. Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1964
- Gardner H., *Art, Mind, and Brain*, Macmillan, New York 1982
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002
- Gnitecki J., *Wstęp do metod badań w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 1999
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997
- Golianek R. D., *Muzyka programowa XIX wieku. Idea i interpretacja*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1998
- Gołaszewska M., *Muzyka filozofii. Esej o podwójnych znaczeniach*, „Muzyka” 2005, nr 1
- Gordon E. E., *Podstawowa miara słuchu muzycznego i średnia miara słuchu muzycznego: testy uzdolnień muzycznych dla dzieci w wieku 5-9 lat: podręcznik*. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina i Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 1999
- Gordon - Smith M., Marek G. R., *Chopin*, Spółdzielnia Wydawnicza Czytelnik, Warszawa 1990
- Grusiewicz M., *W kręgi tradycji muzyki ludowej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2003, nr 3
- Guzowska B., *Status nowych mediów w kulturze współczesnej*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych”, 2014, nr 4

Gwizdalanka D., *Historia muzyki. Podręcznik dla szkół muzycznych*, część 1, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2017

Gwizdalanka D., *Magia muzyki. Muzyka a słowo*, „Wychowanie muzyczne”, 2012, nr 5

Heinz - Hermann K., *Metody badań w pedagogice*, Gdańskie wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004

Hejnica - Bezwińska T., *Orientacje życiowe młodzieży*, WSP, Bydgoszcz 1991

Hejnica - Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne Spółka z o. o., Warszawa 2008

Hejnica - Bezwińska T., *Pedagogika. Podręcznik dla pierwszego stopnia kształcenia na poziomie wyższym*, Difin SA, Warszawa 2015

Helman A., *Rola muzyki w filmie*, Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1964

Idzikowski B., *Orientacje życiowe młodzieży szkolnej miasta przygranicznego. Badania panelowe*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 1998

Ingarden R., *Wartości artystyczne i wartości estetyczne*, w: *Studia z estetyki, tom III*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970

Jabłoński M., *W sprawie pojęcia „prawdy” w muzyce*, „Sztuka i filozofia”, 1998, nr 15

Janczewski A., *Rozwój fizyczny*, w: *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*, A. Janczewski (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003

Jankowski W., *Polskie szkolnictwo muzyczne - geneza i ewaluacja systemu*, Warszawa 2012

Jankowski W., *COPSA – w 60-lecie powołania*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2014, nr 2

Januszevska- Warych M., *Uzdolnienia muzyczne, zdolności i muzykalność dzieci*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2006, nr 3-5, s. 112, za: Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1952, Szuman S. *Istota, kierunki i struktura uzdolnień muzycznych*, „Szkoła Artystyczna” 1956, nr 1-2

Jasińska - Żaba M., *Efektywność pracy pianisty w aspekcie psychologicznym*, w: M. Kubica - Skarbowska (red.), *Pedagogika fortepianowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1997

Jemielnik J., *Obraz nauczyciela szkoły muzycznej w świadomości uczniów rezygnujących z nauki*, „Konteksty kształcenia muzycznego”, 2014, nr 1

Jocz A., *Fenomen komunikacji językowej. Dociekania filozoficzne*, w: *Dziecko w przestrzeniach języka. Wybrane konteksty teoretyczne - wybrane perspektywy praktyczne*, K. Kuszak (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018

Jordan - Szymańska A., *Percepcja muzyki*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990

Juchno M., *Współczesne tendencje badania muzyki popularnej*, „Wychowanie Muzyczne”, 2012, nr 1

Kaczorowski R., *Edukacja muzyczna w szkołach jezuickich na Warmii*, „Studia Elbląskie”, 2003, nr 5

Kaleńska J., *Efekt Pigmaliona w praktyce. Obraz ucznia zdolnego u nauczycieli szkół muzycznych a oczekiwania wobec jego funkcjonowania na scenie*, w: *Zdolności, talent, twórczość*. Tom II, W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008

Kamińska B., *Test orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej*. Podręcznik, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2014

Kanclerz B., *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017

Kantor- Martynuska J., *Reakcje emocjonalne na muzykę: integracyjne ujęcie czynników muzycznych, indywidualnych i sytuacyjnych*. „Studia Psychologiczne” 2015, t. 53, z.1

Kiciński K., *Spoleczne determinanty orientacji moralnych*, „Etyka”, 1983

Kisiel M. *Wykorzystywanie tekstów wierszy, przysłów i wyliczanek dziecięcych w edukacji muzycznej uczniów klas I-III*, „Nauczyciel i szkoła” 2000, nr 1

Kisiel M., *Muzyka czynnikiem wspomagającym nabywanie kompetencji matematycznych w kształceniu zintegrowanym uczniów klas I-III*, „Nauczyciel i szkoła” 2001, nr 1-2

Knapik - Szweda S., *Muzykoterapia aktywna jako forma komunikacji alternatywnej osób z zaburzeniami neurologicznymi*, „Terapia przez sztukę” 2014, nr 1(5)

Kołodziejwski M., *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2012

Komorowska, *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa 1982

Konarzewska Z., Chmurzyńska M., *Wnioski końcowe*, w: *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia*, Z. Konarzewska, M. Chmurzyńska (red.), Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2014

Konaszkiewicz Z. , *Pedagogika muzyki a wybrane nurty psychologii*, w: A. Boguszevska, B. Niścior (red.), *Sztuka i edukacja. Sztuki muzyczne*, Wydział Artystyczny Uniwersytetu Marii Curie - Skłodowskiej, Lublin 2015

Konaszkiewicz Z., *Standardy edukacji muzycznej koniecznością naszych czasów*, „Wychowanie muzyczne w szkole”, 2009, nr 3

Konieczna J. Ewelina, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

Konieczna - Nowak L., *Wprowadzenie do muzykoterapii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013

Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wyd. XIII, Wiedza Powszechna, Warszawa 1983

Kotarska H., *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990

Kowalska M., *ABC historii muzyki*, Musica Jagellonica, Kraków 2001

Kozielecki J., *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996

Kozłowska - Lewna A., *Innowacyjna strategia kształcenia słuchu muzycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej w Gdańsku 2006

Kozłowska - Lewna A., *U podstaw pedagogiki kształcenia słuchu muzycznego u dzieci*, w: Kołodziej M., Szymańska M. (red.), *Edukacja artystyczna jako twórcza. Perspektywy - dylematy - inspiracje*, Wydawnictwo PWSZ w Płocku, Płock 2011

Krauze - Sikorska H., *Terapia przez twórczość plastyczną w procesie wspomagania i wspierania rozwoju dzieci z problemami internalizacyjnymi, czyli o tym, jak można pomóc dziecku być „tym samym”, ale nie „takim samym”*, w: *Edukacja elementarna w teorii i praktyce. Arteterapia w edukacji elementarnej*, Akademia Ignatianum w Krakowie, 2016, nr 41

Kronenberger M., *Muzykoterapia. Podstawy teoretyczne do zastosowania muzykoterapii w profilaktyce stresu*, Global Enterprises, Łódź 2007

Krukowski S., *Problemy wykonawcze muzyki dawnej*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania

Krzywka A., *Inteligencja emocjonalna a zdolności*, w: Limont W., Cieślukowska J., *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, T1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005

Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004

Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012

Kuszał K., *Dziecko w przestrzeniach języka*, w: *Dziecko w przestrzeniach języka. Wybrane konteksty teoretyczne - wybrane perspektywy praktyczne*, K. Kuszał (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018

- Lasocki J. K., *Podstawowe wiadomości z nauki o muzyce*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne SA, Kraków 2009
- Landels J. G., *Muzyka starożytnej Grecji i Rzymu*, Wydawnictwo Homini SC, Kraków 2005
- Lawendowski R., *Osobowościowe uwarunkowania preferencji muzycznych w zależności od wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011
- Lawendowski R., Kaleńska - Rodzaj J. (red.), *Psychologia muzyki*, Harmonia Universalis, Gdańska 2014
- Leppert R., *Młodzież - świat przeżywany i tożsamość*, Kraków 2010
- Limont W., *Model struktur zdolności kierunkowych i jego implikacje teoretyczne i praktyczne*, w: Limont W., Cieślukowska J., Dreszer J. (red.), *Zdolność, talent, twórczość*, T1, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008
- Lissa Z. , *Wstęp do muzykologii*, PWN, Warszawa 1970
- Leichtentritt H., *Music, History and Ideas*, Harvard University Press, Massachusetts 1938
- Litak S., *Historia wychowania*, Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła FilozoficznoPedagogiczna „Ignatianum”, Kraków 2010
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001
- Łuczak A., *Muzyka jako narzędzie kształtowania myślenia matematycznego w edukacji dziecka*, „Rocznik Lubuski”, 2016, Tom 42, cz. 2
- Manturzevska M., Kotarska H.(red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990
- Marciniak M., *Orientacje konsumpcyjne - bariera w rozwoju kapitału społecznego młodzieży akademickiej? Doniesienie z badań*, „Studia Edukacyjne”, 2012, nr 22
- Markiewicz L., *Karol Szymanowski a pedagogika muzyczna*, Seria II: Prace specjalne, nr 2, Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, Katowice 1984
- Marynowicz - Hetka E. , *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2006
- Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”
- Melosik Z., *Pedagogika kultury popularnej*, w: Kwieciński Z.,(red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, GWP Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne - Naukowe, Gdańsk, 2010
- Melosik Zb. *Pedagogika i tożsamość młodzieży w kulturze kontroli i rozproszenia*, w: *Młodzież w dobie przemian społeczno - kulturowych*, K. Segiet (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015

- Merriam A.P., *The anthropology of music*, Northwestern University Press, Evanston 1964
- Michels. U., *Atlas muzyki*, t.1, Prószyński i S-ka SA, Warszawa 2008
- Mielżyński J., *Wybór zawodu i planowanie kariery zawodowej przez młodzież na współczesnym rynku pracy*, „Problemy psychologii”, 2009, nr 1
- Miklaszewski K., *Nadzieja tkwi w gminach i samorządzie. O kształceniu muzycznym w Polsce mówi Wojciech Jankowski*, „Wychowanie Muzyczne”, 2013, nr 4
- Milerski B., *Pedagogika kultury*, w: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2014
- Modrzewski J., *Młodzież w przestrzeni życia społecznego (kilka refleksji przy okazji kolejnej konferencji poświęconej młodzieży)*, w: *Młodzież w dobie przemian społeczno- kulturowych*, K. Segiet (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015
- Musiał D. *Kształtowanie się tożsamości w adolescencji*, „Studia z psychologii w KUL.”, 2007, tom 14
- Niemierko B., *Cele i wyniki kształcenia*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1988
- Nogaj A. A., *Korzyści wynikające z kształcenia muzycznego*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2017, nr 4
- Nogaj A. A., *Rola cech osobowości w edukacji muzycznej z perspektywy psychologów*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2014, nr 2
- Nogaj A. A., Ossowski R., *Cechy osobowościowe uczniów szkół muzycznych a poziom otrzymanego wsparcia społecznego*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 2017, tom 22, numer 1
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o., Warszawa 2008
- Nowak S. *Metodologia badań socjologicznych*, PWN, Warszawa 1965
- Obuchowska I. *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1996
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001
- Pankowska K., *Wstęp*, w: *Sztuka i wychowanie*, K. Pankowska (red.), Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2010
- Parkita E. *Muzyczne upodobania współczesnej młodzieży*, „Studia psychologiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, 2014, nr 24
- Pękała A., *Dzieje wychowania muzycznego w Polsce w pierwszej połowie XIX wieku*, „Prace Naukowe. Pedagogika”, 1994, nr 5
- Piaget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Siedmioróg 1993

- Pieter J., *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich Wydawnictwo PAN, Wrocław 1967
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998
- Piorunek M., *Projektowanie przyszłości edukacyjno - zawodowej w okresie adolescencji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2004
- Piotrowski K., Ziółkowska B., Wojciechowska J., *Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania*. w: *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska (red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Seria I
- Pochaba A., *Metodyka gry na fortepianie- analiza wybranych podręczników*, „Scala”, nr 4, Polskie Wydawnictwo Muzyczne SA, Kraków 2014
- Podhajski M., *Formy muzyczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991
- Podlipniak P., *O ewolucyjnych źródłach niektórych muzycznych preferencji estetycznych*, „Rocznik kognitywistyczny”, 2011, nr V
- Prosnak J., *Z dziejów nauczania muzyki i śpiewu w ośrodkach klasztornych i diecezjalnych*, w: *Stan badań nad muzyką religijną w kulturze polskiej*, red. J. Pikulik, Warszawa 1973
- Przybylska K., *Wychowanie muzyczne w przedszkolu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977
- Przychodzińska- Kaciczak M., *Dziecko i muzyka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1974
- Przychodzińska M., *Wychowanie muzyczne: idee, treści, kierunki rozwoju*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989
- Psychologia akademicka. Podręcznik*, Tom 2, J. Sterlau, D. Doliński (red.), Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Sopot 2015
- Raport o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia*, Z. Konarzewska, m. Chmurzyńska (red.), Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2014
- Raszke B., *Działalność popularyzatorska Prof. Zofii Burowskiej w zakresie metod kształcenia muzycznego*, „Wychowanie Muzyczne”, 2014, nr 5
- Reiss J. W. *Mała historia muzyki*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1987
- Rimski - Korsakow M. A., *Zasady instrumentacji*, tłum. Zdzisław Wendyński, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1953
- Rubacha K., *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2014
- Rubacha K., *Pedagogika jako nauka*, w: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2014

Sadowska K., *Kultura muzyczna przyszłych nauczycieli małego dziecka*, „Wychowanie Muzyczne”, 2011, nr 5

Schaffer H. Rudolph, *Rozwój społeczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006

Segiet K., *Rodzina jako przestrzeń życia (dla) współczesnej młodzieży*, w: *Młodzież w dobie przemian społeczno- kulturowych*, K. Segiet (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015

Segiet W., *Edukacyjne drogi młodych dorosłych. Kontekst uwarunkowań rodzinnych*, w: *Młodzież w dobie przemian społeczno- kulturowych*, K. Segiet (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015

Seligman J., *Więzi interpersonalne łączące pedagoga i ucznia jako jeden z warunków efektywności procesu kształcenia pianistycznego*, w: Kubica - Skarbowska M. (red.), *Pedagogika fortepianowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1997

Sikorski K., *Harmonia cz. 1*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2003

Socha Z., *Muzyka w koncepcjach klasyków socjologii i ich recepcja w Polsce*, „Roczniki Historii Socjologii”, 2011, nr 1

Socha Z., *Funkcje socjologii muzyki*, „Krytyka muzyczna”, 2012, nr VII

Stańczyk A., *Muzyka i etyka*, „Estetyka i Krytyka” 7/8(2/2004-1/2005)

Sterczyńska M., *Praca z pianistą - kameralistą*, „Scala”, nr 4, Polskie Wydawnictwo Muzyczne SA, Kraków 2014

Suchanek L., *Problemy komunikacji językiem sztuki w kontekście edukacji*, w: *Sztuka i wychowanie*, K. Pankowska (red.), Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2010

Szatan E., *Kształcenie ucznia zdolnego na przykładzie ogólnokształcącej szkoły muzycznej I i II stopnia w Gdańsku*, w: Limont W., Cieślikowska J. (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, T1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005

Szczyrba - Poroszevska J., *Kognitywny potencjał muzyki - studium teoretyczne*, *Pedagogika Przed-szkolna i wczesnoszkolna*, Vol.4, 2016, 2 (8), s. 103.

Szmidt J. K., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Sp. z o.o., Sopot 2013

Szubertowska E., *Wczoraj i dziś edukacji muzycznej w kontekście jej funkcji wychowawczych*, „Muzyka Historia Teoria Edukacja”, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego 2012

Tagg Ph., *Analysing Popular Music: Theory, Method and Practice*, „Popular Music”, 1982, nr 2 „Theory and Method”

Targosz J. *Podstawy harmonii funkcyjnej*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2004

- Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006
- Telka L., *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009
- Tellstrom T. A., *Music in American Education. Past and Present*. Holt, Rinehart and Winston, New York 1970
- Trzos P. A., *Spoleczno-kulturowe wymiary wczesnej edukacji muzycznej w: Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego*, A. Michalski (red.), Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk 2014
- Turska E., *Od zabawy do pracy*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice 2000
- Twardowska M. E., *Wczesna edukacja muzyczna w realiach systemowych polskiego szkolnictwa muzycznego w: Między dziełem a interpretacją*. M. Waszak (red.), Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2010
- Uchyla - Zroski J., *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999
- Uszyńska - Jamroc J., *Sposoby identyfikacji rozwojowego potencjału intelektualnego a model stymulowania rozwoju uzdolnień dzieci we wczesnym dzieciństwie*, w: Limont W., Cieślowska J. (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, T1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005
- Wadsworth B., J., *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1998
- Wesołowski F., *Zasady muzyki*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Warszawa 1986
- Wesołowski F., *Nauka harmonii*, Akademia Muzyczna w Łodzi 1997
- Wierszyłowski J., *Specyfika pedagogiki muzycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego 1977
- Wojnar I., *Wychowanie estetyczne dziś. W czterdziestą rocznicę śmierci Herberta Read*, w: *Sztuka i wychowanie*, K. Pankowska (red.), Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2010
- Wojtanowska - Janusz B., *Wpływ muzyki i edukacji muzycznej na rozwój dzieci i młodzieży*, „Zeszyty Psychologiczno- Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”
- Wozaczyńska M., *Muzyka średniowiecza*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej i. Stanisława Moniuszki, Gdańsk 1998
- Wójcik D., *ABC form muzycznych*, Musica Iagellonica, Kraków 1996
- Wójcik D., *Nauka o muzyce*, Musica Iagellonica, Kraków 2004

Zarzecki L., *Teoretyczne podstawy wychowania*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2012

Ziółkowski M., Koralewicz J., *Mentalność Polaków. Sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym w końcu lat osiemdziesiątych*, Wydawnictwo Nakom, Poznań 1990

Zwolińska E.A., *Testy zdolności muzycznych Edwina E. Gordona stosowane w polskich badaniach*, „AnnalesUniversitatisMariae Curie - Skłodowska”, 2004, nr 2

Zwolińska E. A., *Jakość edukacji muzycznej w świetle teorii uczenia się muzyki Erwina E. Gordona*, w: *Wybrane zagadnienia edukacji i uczniów zdolnych*, W. Limont, J. Cieślukowska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005

Zwolińska Ewa A., *Status naukowy pedagogiki muzyki w świetle teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, w: *Tożsamość pedagogiki muzyki*, t.1, A. Michalski (red.), Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk 2012

Żerańska - Kominek S. , *Muzyka w kulturze*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 1995

Żurowski S. , *W poszukiwaniu definicji muzyki*, „LingVaria”, Rok III (2008), nr 1(5)

Netografia

Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi, <http://www.amuz.lodz.pl/lifemotion/pl/akademia/o-nas/historia/>, (dostęp: 07.09.2017)

Akademia Muzyczna im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu, <http://amuz.edu.pl/o-uczelni/historia-2/>, (dostęp: 07.09.2017)

Akademia Muzyczna w Krakowie, <https://www.amuz.krakow.pl/historia/1888-1946/>, (dostęp: 07.09.2017)

Broniarek W., *Gdy Ci słowa zabraknie. Słownik synonimów*, <https://www.synonimy.pl/synonim/orientacja/>, (dostęp: 03.11.2017)

Broniarek W., *Gdy Ci słowa zabraknie. Słownik synonimów*, <https://www.synonimy.pl/synonim/nauczyciel/>, (dostęp: 16. 09. 2017)

Cameral Music, <http://cameralmusic.pl/artukul/sredniowiecze-533.html> (dostęp 24.05.2017)

CEA Region Podkarpacki, <https://cearzeszow.pl/index.php/2017/04/04/zbior-zadan-z-zasad-muzyki/>, (dostęp: 14. 01. 2019 r.)

Centrum Edukacji Artystycznej, <https://prawo.cea-art.pl/wp-content/uploads/2017/09/podstawy-programowe-artystyczne-2017.pdf>, (dostęp: 13. 01. 2019 r.)

Dekret o utworzeniu Ministerstwa Sztuki i Kultury, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19180190052/O/D19180052.pdf>, (dostęp: 07.09.2017)

Demska - Trębacz M., *Kartki z dziejów uczelni*, www.chopin.edu.pl/pl/wp-content/uploads/2016/09/kartki-z-dziejow-uczelni_KK2016-2017.pdf, (dostęp: 06.09.2017)

Encyklopedia PWN, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Grecja-starozytna-Muzyka;4019622.html> (dostęp: 21.05.2017)

Encyklopedia PWN, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/synkretyzm;3982098.html> (dostęp: 21.05.2017)

Encyklopedia PWN, <http://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/muzyka.html> (dostęp: 11.06.2017)

Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/nauczyciel.html>, (dostęp: 16. 09. 2017)

Gałuszka I., *Orientacje życiowe gimnazjalistów z niepełnosprawnościami somatycznymi*, http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/730/20160114_ltrorientacjezyciowe_gimnazjalistow_i_galuszka.pdf?sequence=1, (dostęp: 04.11.2017)

Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, <http://www.sownik-online.pl/kopaliniski/8CE1CB347A382D7FC12565DC004F49F9.php>, (dostęp 27.06.2017)

Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, <http://www.sownik-online.pl/kopaliniski/9BA2D35D9B806FCCC1256581005A347E.php>, (dostęp 27.07.2017)

Kultura Ludowa.pl, <http://kulturaludowa.pl/artykuly/muzyka-ludowa-w-polsce-zagadnienia-ogolne-cz-1/>, (dostęp: 28.07.2017)

Kurzyński G., *Ekspertyza dotycząca kształcenia w podstawowych, średnich i wyższych szkołach muzycznych w zakresie muzyki, ze szczególnym uwzględnieniem oceny jakości, i przedstawienie dobrych praktyk wraz z rekomendacjami dotyczącymi przyszłości szkolnictwa artystycznego*, http://www.kongreskultury.pl/library/File/RaportSzkolnictwo/Kurzynski_ekspertyza.pdf (dostęp: 03.08.2017)

Mapa Szkolnictwa Artystycznego, <http://szkolnictwoartystyczne.mk.gov.pl/>, (dostęp: 27.01.2019)

Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, <http://www.mkidn.gov.pl/pages/strona-glowna/uczniowie-i-studenci/szkoly-artystyczne/nadzor---cea.php>, (dostęp: 10.09.2017)

Moja Socjologia, <http://www.mojasocjologia.pl/socjologia/>, (dostęp: 15.06.2017)

Narodowy Instytut Audiowizualny Ninateka, <http://ninateka.pl/audio/waclaw-z-szamotul-juz-sie-zmierzcha> (dostęp: 28.05.2017)

Ostrowska M., *Szkolnictwo muzyczne w pierwszych latach Polski Ludowej*,
<http://ostrowska.edu.pl/2010/01/szkolnictwo-muzyczne-w-pierwszych-latach-polski-ludowej/>,
(dostęp: 09.09.2017)

Podlipniak P., *Czy istnieje odrębność przetwarzania „muzycznych” aspektów mowy*”, file:///Users/martaibartek/Downloads/13_PODLIPNIAK.pdf, (dostęp: 29.03.2019 r.).

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej,
http://www.ptde.org/pluginfile.php/860/mod_page/content/3/Archiwum/XIX_KDE/pdefy/Keska_2013.pdf, (dostęp: 13.01.2019 r.)

Powstanie i rozwój systemu szkolnego,
<http://www.znpchorzow.pl/publikacje/opracowania/047.pdf>, (dostęp: 02.09.2017)

Region Wielkopolska, <http://regionwielkopolska.pl/wybitni-wielkopolanie/waclaw-z-szamotul-ok-1526-1560.html> (dostęp: 27.05.2017)

Rozwój myślenia w koncepcji J. Piageta,
http://www.kognitywistyka.net/encyklopedia/myslenie_wg_piageta.html, (dostęp: 04.11.2017)

Słownik Języka Polskiego, <http://sjp.pl/klasyczny> (dostęp: 28.05.2017)

Słownik Języka Polskiego, <http://sjp.pwn.pl/sjp/muzykoterapia;2568697.html>, (dostęp: 16.06.2017)

Słownik Języka Polskiego, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/muzyka.html> (dostęp: 11.06.2017)

Słownik Języka Polskiego, <https://sjp.pwn.pl/sjp/muzyka-powazna;2485287.html>, (dostęp: 10.07.2017)

Słownik Języka Polskiego, <https://sjp.pwn.pl/sjp/hymn;2561042.html>, (dostęp: 28.07.2017)

Słownik Języka Polskiego, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/rozw%C3%B3j.html>, (dostęp: 28.10.2017)

Słownik SJP, <https://sjp.pl/koncepcja>, (dostęp: 21.11.2017)

Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, <http://www.chopin.edu.pl/pl/uniwersytet/dzieje-uczelni>, (dostęp: 06.09.2017)

Zespół Szkół Muzycznych im. Oskara Kolberga w Radomiu,
<http://www.muzycznaradom.pl/index6.html>, (dostęp: 07.09.2017)

Wykaz schematów, tabel i wykresów

Schemat 1. Podział celów profesjonalnego kształcenia muzycznego na poziomie ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia

Schemat 2. Podział szkół muzycznych na poziomie podstawowym i średnim

Tabela 1. Korelacje poziomu preferencji deklaracyjnych i doświadczanych poszczególnych czynników muzycznych badanej młodzieży.

Wykres 1. Badana zbiorowość uczniów według klas.

Wykres 2. Udział dziewcząt i chłopców w badanej zbiorowości młodzieży

Wykres 3. Typ ukończonej szkoły muzycznej przez badaną młodzież

Wykres 4. Wychowanie rodziców badanej grupy młodzieży

Wykres 5. Deklarowana przez badanych uczniów średnia na świadectwie w roku poprzedzającym badanie

Wykres 6. Odczuwanie przez badaną młodzież radości życia

Wykres 7. Wyniki uzyskane na Teście TST na badanej grupie młodzieży – wskazanie maksymalnie dwudziestu określeń identyfikacyjnych

Wykres 8. Odpowiedzi badanej młodzieży na pytanie "Kim jestem"? usystematyzowane w 3 grupach określeń.

Wykres 9. Typ ukończonej szkoły a najwięcej wskazań do określonej „warstwy tożsamości”

Wykres 10. Najczęstsze określenia własnej „tożsamości” a kształcenie w ramach określonej specjalności

Wykres 11. Najczęstsze przyszłe utożsamianie się badanej młodzieży według typologii J. Habermasa

Wykres 12. Najczęstsza identyfikacja badanej młodzieży z określoną tożsamością w kontekście odczuwania radości życia i bycia kochanym.

Wykres 13. System wartości badanej młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia

Wykres 14. System wartości badanej młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia w odniesieniu do płci

Wykres 15. Wynik I części *Testu orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej* autorstwa Barbary Kamińskiej a świadectwo w roku poprzedzającym badanie

Wykres 16. Wynik testu z zasad muzyki a świadectwo w roku poprzedzającym badanie

Wykres 17. Wynik testu z zasad muzyki a „warstwa tożsamości” wg typologii J. Habermasa

Wykres 18. Preferencje najwyżej i najniżej punktowanych czynników muzycznych badanej młodzieży

Wykres 19. Preferencje deklaracyjnych czynników muzycznych badanej młodzieży

Wykres 20. Preferencje deklaratywne czynnika muzyki refleksyjnej i złożonej (RC: blues, klasyczna, jazz, folk) w zależności od rodzajów świadectw w roku poprzedzającym badanie

Wykres 21. Preferencje doświadczane czynnika muzyki intensywnej i buntowniczej (IR: heavy metal, rock, alternatywna) w zależności od typu ukończonej szkoły muzycznej

Wykres 22. Preferencje deklaratywne czynnika muzyki intensywnej i buntowniczej (IR: heavy metal, rock, alternatywna) w zależności od typu ukończonej szkoły muzycznej

Wykres 23. Znajomość gatunków czynnika muzyki refleksyjnej i złożonej (RC: blues, klasyczna, jazz, folk) w kontekście stylów tożsamości J. Habermasa

Wykres 24. Preferencje doświadczane gatunków czynnika muzyki refleksyjnej i złożonej (RC: blues, klasyczna, jazz, folk) w kontekście stylów tożsamości J. Habermasa

Wykres 25. Preferencje doświadczane gatunków czynnika muzyki energicznej i rytmicznej (ER: rap, soul, elektroniczna) w kontekście stylów tożsamości J. Habermasa

Wykres 26. Wrażliwość muzyczna młodzieży w kontekście stylów tożsamości J. Habermasa

Wykres 27. Muzyczne preferencje doświadczane czynnika muzyki refleksyjnej i złożonej (RC: blues, klasyczna, jazz, folk) a ujęcia badanej grupy młodzieży związane z pojęciem kariery muzycznej

Wykres 28. Muzyczne preferencje doświadczane czynnika muzyki pogodnej i konwencjonalnej (UC: country, pop, religijna, funk) a ujęcia badanej grupy młodzieży związane z pojęciem kariery muzycznej

Wykres 29. Kryteria odmian ujmowania kariery muzycznej przez badaną młodzież z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia

Wykres 30. Wybory uczelni przez badaną młodzież

Wykres 31. Specjalność w OSM II st. a planowane dalsze kontynuowanie nauki

Wykres 32. Zorientowanie badanej młodzieży w kontekście projektu własnej kariery muzycznej

Wykres 33. Ocena możliwości osiągnięcia celu projektu kariery muzycznej przez badaną młodzież