

DAMIAN LABIAK*

Olsztyn, Polska

ORCID ID: <https://www.orcid.org/0000-0002-7622-5156>

Forum Pedagogiczne
10 (2020) 1

Wpłynęło: 31.12.2019
Zatwierdzono do druku: 18.03.2020

DOI: 10.21697/fp.2020.1.12

NAUCZYCIELSKIE KONCEPCJE DOŚWIADCZEŃ EDUKACYJNYCH W KONTEKŚCIE EDUKACJI MUZYCZNEJ W KLASACH I–III. REKONSTRUKCJA FENOMENOGRAFICZNA

Streszczenie: Prezentowany artykuł przedstawia wyniki badań jakościowych, mających na celu fenomenograficzną rekonstrukcję nauczycielskich koncepcji doświadczeń edukacyjnych w odniesieniu do edukacji muzycznej, realizowanej w klasach I–III. Część teoretyczna zawiera wprowadzenie w problematykę badawczą i podstawowe pojęcia związane z edukacją muzyczną w nauczaniu wczesnoszkolnym, a także poświęcona jest osobie i kompetencjom nauczyciela. Na część metodologiczną składają się informacje o fenomenografii jako podejściu badawczym i opis jej wykorzystania w przeprowadzonych badaniach. Część empiryczna to opis kategorii, w których badani nauczyciele doświadczają i konceptualizują proces edukacji muzycznej. Całość kończy dyskusja nad wynikami i wnioski pozytywne w codziennej praktyce pedagogicznej.

Słowa kluczowe: nauczyciel; edukacja muzyczna; edukacja wczesnoszkolna; fenomenografia; koncepcje.

Wprowadzenie

„Pośrodku wszystkich pytań i zagadnień związanych z rzeczywistością stoi człowiek – *persona dramatis*” (Krapiec 1996, s. 5), człowiek, który niczym aktor dramatu rozgrywającego się na wielu scenach i w wielu wymiarach ludzkiej egzystencji, poszukuje właściwej dla siebie roli i sposobów jej realizacji. Ta konstatacja odnosi się również do rzeczywistości edukacyjnej. Jeśli przyjmiemy za Andrzejem Janowskim (1995) metaforę szkoły jako teatru, to poznanie aktorów szkolnego „spektaklu” jawi się jako istotny czynnik zrozumienia procesów kształcenia i wychowania wraz z ich uwarunkowaniami i konsekwencjami. Aktorów tych jest wielu: uczniowie,

* Dr Damian Labiak, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych;
e-mail: damian.labiak@uwm.edu.pl.

rodzice, pracownicy administracji i nauczyciele. Ci ostatni, szczególnie dzisiaj, są przedmiotem płynącej z wielu stron krytyki, a profesja, którą wykonują, nie cieszy się już takim prestiżem jak niegdyś.

To, w jaki sposób nauczyciele odczytują swoją rolę, zależy od wielu czynników indywidualnych, kulturowych i społecznych. Funkcjonowanie w zawodzie wymaga nieustannego osobistego i merytorycznego rozwoju. Nie jest możliwe, aby adeptów nauczycielskiego zawodu uczynić od razu profesjonalistami (Kwaśnica 1994), ewoluującą w trakcie pracy tożsamość nauczyciela można bowiem odnaleźć na *continuum* pomiędzy anomią i autonomią (Kwiatkowska 2005). To *continuum* jest ulokowane w rzeczywistości otwartej na wszelkie style życia i ideologie (Bloom 1997). W rezultacie nauczyciel pełni swoją zawodową rolę w obliczu wielu punktów widzenia i braku nieomylnych autorytetów (Bauman 2007).

W poniższym artykule podjęto próbę rekonstrukcji fenomenograficznej różnorodnych sposobów doświadczania, rozumienia, konceptualizowania edukacji muzycznej. W tej problematyce interesujące jest to, w jaki sposób badani nauczyciele doświadczają, rozumieją i konceptualizują swoje doświadczenie związane z wprowadzaniem uczniów w świat muzyki. Wydaje się to o tyle istotne, że polski system edukacji boryka się od wielu lat z kryzysem w obszarze kształcenia muzycznego, a szkoła pozostaje zupełnie bezradna wobec dyktatu mało wyrafinowanej kultury popularnej. Przyczyn takiego stanu rzeczy jest wiele, ale ich źródła można dopatrywać się także wśród postaw, upodobań i w świadomości nauczycieli. Warto oddać zatem nauczycielom głos w dyskusji i zaprosić do refleksji nad ich zawodowym rozwojem i doświadczeniem, ponieważ poznanie ich opinii oraz krytyczna analiza ich wypowiedzi może stanowić podstawę konstruowania określonej filozofii edukacji. Refleksja i samoocena stałyby się swoistą formą odnowy stanu świadomości (Kołodziejski 2015).

Konteksty teoretyczne

Osobę nauczyciela i jego pracę można opisywać z wielu perspektyw, biorąc pod uwagę jego wykształcenie, kompetencje i skuteczność działań. Romualda Ławrowska (2015), opisując optymalny model kompetencji muzyczno-metodycznych nauczycieli wczesnej edukacji, określa je jako kierunkowe i zalicza do nich: znajomość zapisu nutowego, słuch muzyczny, wiedzę muzyczną i metodyczną, umiejętności instrumentalne, wokalne i ruchowe. Autorka wskazuje także na niezbędne przygotowanie ogólnohumanistyczne oraz kompetencje z zakresu muzykoterapii, choreoterapii, logorytmiki i psychologii muzyki. Wśród kompetencji nauczycieli bardzo często podkreśla się również wagę kreatywności i rozwijania postaw twórczych, odznaczających się gotowością do przekształcania świata rzeczy, zjawisk i własnej osobowości (Dobrowolska 2009). Nauczyciel kreatywny podejmuje na co dzień próbę zmiany rzeczywistości w kontekście samorozwoju i inspiruje swoich wychowanków do działania (Wilski 2011). Nie może być ekspertem wyłącznie w swojej wąskiej

dziedzinie, lecz powinien być zdolny do porzucania nieefektywnych schematów myślenia i postępowania, skłonny do krytycznej refleksji i redefiniowania celów swojej pracy (Pikała 2015).

Warto podkreślić, że edukacja, w tym muzyczna, plastyczna czy literacka jest rodzajem kulturyzacji, która wprowadza młodych ludzi w ponadindywidualny i względnie stabilny system wytworów materialnych i symbolicznych, będących nośnikami wspólnych wartości i znaczeń. Zgodnie ze stanowiskiem antropologii kulturowej, dorobek kulturowy nie podlega biologicznemu dziedziczeniu, lecz jest absorbowany w procesie wychowania, podczas którego właściwe danej kulturze cechy przenikają do „postaw, uczuć i codziennej aktywności człowieka, stają się cechami jego osobowości, jego wzorcami zachowania” (Kostyło 2012, s. 16). Proces wchodzenia człowieka w świat kultury rozpoczyna się co prawda w rodzinie, kształtującej pierwotny *habitus*, leżący u podstaw późniejszego przyswajania (Bourdieu, Passeron 1990), jednak to środowisko wychowawcze szkoły odgrywa istotną rolę w kształtowaniu kompetencji kulturowych uczniów. Praca nauczyciela, mająca wymiar aksjologiczny, zakłada wychowanie do wartości, a w kontekście edukacji muzycznej szczególne miejsce zajmują wartości artystyczne i estetyczne (Stróżewski 1997), stanowiące fundament wychowania estetycznego i kulturowego.

Z punktu widzenia efektywności działań podejmowanych przez nauczyciela wczesnej edukacji, nieodzowne jest w obszarze edukacji muzycznej, aby nie tylko poruszać się swobodnie w różnorodnych obszarach aktywności muzycznej, ale także dysponować gruntowną wiedzą psychologiczną na temat kolejnych etapów rozwoju muzycznego dziecka (Suświłło 2001). Jest to o tyle istotne, że zgodnie z teorią Edwina Gordona (1997) najważniejszym okresem rozwoju tegoż potencjału muzycznego dzieci jest czas od narodzin do dziewiątego roku życia. Jest to moment krytyczny, który w sposób decydujący rozstrzyga o dalszym rozwoju muzycznym dzieci (Suświłło 2001).

Edukacja muzyczna dzieci w wieku wczesnoszkolnym powinna respektować podejście: tzw. dźwięk przed symbolem. Siedmio- czy ośmioletnie dzieci potrafią już rozpoznawać barwy dźwięków i melodie, dostrzegać proste formy, rozwijają swoją percepcję coraz to bardziej złożonych elementów harmonicznym i formalnym. Wynika z tego, że na początku muzycznej edukacji warto koncentrować się na sonorystycznych, *stricte* brzmieniowych aspektach kontaktu z muzyką, rozwijając w ten sposób muzyczną wyobraźnię i pasję ucznia. Uczeń powinien być uczestnikiem tzw. modelu otwartej interakcji z bodźcami muzycznymi i angażować się twórczo w swoje akustyczne środowisko (Dobrota 2006). To ono właśnie jest najważniejsze. Postępy dziecka, które lubi muzykę, będą o wiele szybsze niż tego, które muzyki nie lubi (Suświłło 2001), zatem środowisko edukacyjne organizowane powinno być w taki sposób, aby intensywnie wzmacniać i rozwijać wspomniany już, afektywny czynnik poznawczy ucznia.

Mając na względzie to, iż dzieci w wieku wczesnoszkolnym odznaczają się rozwojową skłonnością do uczenia się pod kierunkiem nauczyciela, trzeba podkreślić

jego rolę w procesie wspomagania rozwoju wychowanków (Filipiak 2006). Ważne jest, aby pozwalać uczniom na eksperymentowanie i realizowanie ich twórczych pomysłów (Kowalik-Olubińska 2006). Pamiętać należy także o partnerstwie poznawczym, którego istota polega na rezygnacji z kultu jedynie słusznej odpowiedzi na pojawiające się w toku edukacji pytania i przyznaniu dziecku prawa do odmiennego niż nauczyciel widzenia świata (Klus-Stańska 2002).

Metodologiczne założenia badania własnego

Prezentowane badania przeprowadzone zostały w paradygmacie badań jakościowych przy wykorzystaniu podejścia fenomenograficznego. Ten sposób procedowania badawczego pojawił się w latach 70. XX wieku, a jego założenia zostały opracowane przez Ferencę Martona (Męczkowska 2003). Fenomenografia (*phainomenon* i *graphein* – „to, co się jawi” i „opis” rzeczy takich, jakimi je spostrzegamy), jest „empirycznym studium ograniczonej liczby jakościowo różnych sposobów konceptualizowania, rozumienia, postrzegania i odczuwania różnych zjawisk oraz aspektów otaczającego świata” (Męczkowska 2003, s. 73). To podejście badawcze zamiennie traktuje takie pojęcia, jak: rozumienie, konceptualizację czy doświadczanie, stojąc na stanowisku, że żadne z tych określeń w sposób wyczerpujący nie koresponduje z tym, co dzieje się w ludzkim umyśle, robiąc to tylko na swój sposób i do pewnego stopnia oraz wzajemnie się dopełniając (Collier-Reed, Ingerman 2013). Dla fenomenografów ważny jest świat doświadczany i jednocześnie konstruowany w naszej świadomości. W przeciwieństwie do fenomenologii, która poszukuje pojedynczej istoty zjawiska, fenomenografia koncentruje się na różnych aspektach tego samego fenomenu (Jurgiel-Aleksander 2016).

Badania fenomenograficzne wpisują się w tzw. poznawczą perspektywę drugiego rzędu. Podczas gdy perspektywa pierwszego rzędu dotyczy świata obiektywnego, perspektywa drugiego rzędu odwołuje się do naszego postrzegania świata, nie koncentruje się na świecie samym w sobie, ale pokazuje postawę badacza, dla której przedmiotem zainteresowania nie jest sam świat, tylko podmiotowe koncepcje rzeczywistości (Moroz 2013).

Materiał empiryczny gromadzony jest zwykle podczas prowadzenia semistrukturyzowanego wywiadu. Wywiad fenomenograficzny jest specyficzną formą wywiadu jakościowego, a jego celem jest gromadzenie opisów świata życia badanych, poszukiwanie i zrozumienie znaczeń nadawanych przez badanych określonym fenomenom. Pytania powinny być na tyle otwarte, aby zachęcały badanego do refleksji, pozwoliły mu na strukturyzowanie wypowiedzi i tematyzowały ich elementy. Wśród pytań powinny dominować następujące: Dlaczego...?; Co uważasz...?; Co myślisz...?; Opowiedz, jak to rozumiesz...? (Bruce 1994). W trakcie wywiadu powinna być respektowana zasada *epoche* (wzięcie w nawias wszelkich przedzałożeń) i zasada horyzontalności, uznająca wszystkie uzyskane opisy za równowartościowe (Spinelli 1989).

Zgromadzony materiał poddawany jest procedurze interpretacyjnej. Jej poszczególne etapy to: zapoznanie się z materiałem, kondensacja (wyłanianie wstępne i grupowanie fragmentów charakterystycznych pod względem wybranego kryterium), porównywanie elementów pod kątem podobieństw i różnic, grupowanie materiału na podstawie podobieństw i różnic między sposobami rozumienia zjawiska, artykulacja (wstępny opis istoty podobieństw w każdej wyodrębnionej grupie), identyfikacja odrębnych koncepcji zjawiska i tworzenie kategorii opisu oraz kontrastowanie. Aby doprowadzić do skonstruowania kategorii opisu, podczas analizy dochodzi do dekontekstualizacji i rekontekstualizacji fragmentów wypowiedzi (Męczkowska 2003). Zdarza się, że wypowiedź jednej osoby może ulec defragmentacji i trafić do kilku odmiennych kategorii opisu (Jurgiel 2009), które tworzą określoną przestrzeń wynikową i mają w konsekwencji zarówno indywidualny, jak i kolektywny charakter (Marton 1981).

Dobór próby badawczej jest celowy, ponieważ służy uzyskaniu możliwie szerokiej gamy koncepcji różnych sposobów doświadczania określonych fenomenów. Praktyka fenomenograficzna wskazuje na to, że optymalna liczba respondentów to ok. 20 osób (Collier-Reed, Ingerman 2013). W prezentowanych badaniach grupę respondentów stanowiło 21 nauczycielek kształcenia zintegrowanego, pochodzących z terenów północnej Polski, w zróżnicowanym wieku, o różnym stażu pracy i posiadających odmienne stopnie awansu zawodowego. Badania zostały przeprowadzone w latach 2017–2019, a ich celem była rekonstrukcja doświadczania, opisu, rozumienia i konceptualizowania edukacji muzycznej. Pytania badawcze koncentrowały się wokół zagadnień (Jurgiel 2009): Co Pani rozumie przez edukację muzyczną?; O czym Pani myśli, realizując edukację muzyczną?; Co Pani czuje i robi w trakcie zajęć?; Dlaczego Pani podejmuje określone działania?; Czy i co chciałaby Pani zmienić w edukacji muzycznej?

Wyniki badań

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego pozwoliła wyłonić cztery kategorie opisu, umożliwiające rekonstrukcję nauczycielskich koncepcji edukacji muzycznej.

(1) doświadczanie edukacji muzycznej jako działanie wymagające określonych kompetencji:

(a) poczucia adekwatności w roli nauczyciela prowadzącego zajęcia z edukacji muzycznej:

„Właściwie nie mam problemu ze śpiewaniem piosenek czy graniem. Skończyłam szkołę muzyczną, co prawda I stopnia i dawno temu, ale umiejętności zostają, co bardzo ułatwia pracę. Poza tym podoba się dzieciom, kiedy gram. Nie wyobrażam sobie, żebym nie potrafiła choć trochę akompaniować.

Trochę nawet ćwiczę w wolnych chwilach, to mi daje poczucie komfortu podczas lekcji”.

„Gram na gitarze – nauczyłam się sama, kiedyś kolega mi pokazał podstawy gry akordami. Nie potrafię niestety grać z nut. Uczyłam się czytania nut na studiach, ale to było za mało. Gram proste piosenki z funkcjami i cieszę się, że to potrafię. Daje mi to mnóstwo radości i mogę wykorzystać tę umiejętność podczas szkolnych uroczystości, wycieczek, a wtedy czuję się wyjątkowo, że potrafię coś więcej...”;

(b) doświadczenie braku kompetencji do prowadzenia zajęć muzycznych:

„Nie umiem śpiewać, grać też nie, zawsze miałam z tym problem. Lubię tańczyć, więc chyba mam poczucie rytmu, ale to raczej nie jest nic wielkiego, na żadne kursy nie chodziłam. Na lekcjach głównie słuchamy nagrań piosenek i śpiewamy z podkładem. Jakoś sobie muszę radzić”.

„Wydaje mi się, że w ogóle nie mam słuchu, tak naprawdę śpiewam tylko w samochodzie, gdy jestem sama. W klasie głównie słuchamy piosenek i organizujemy zabawy muzyczne. Czasem próbuję z dziećmi nucić, ale rzadko. Żałuję, że tak jest”.

„Muzyka to nie moja bajka. Co innego plastyka, ponieważ rysować umiem. Nie potrafię za to ani grać ani śpiewać i nie przejmuję się tym. Nie wszyscy muszą umieć wszystko. Dzisiaj można poradzić sobie inaczej: w sieci są gotowe podkłady, całe piosenki, filmiki”.

(2) doświadczenie edukacji muzycznej jako obowiązku realizowania treści nauczania:

(a) postrzeganie zajęć muzycznych w kategoriach administracyjnej powinności:

„Jeśli już takie zajęcia są w podstawie programowej, to trzeba coś tam zrealizować, wpisać w dzienniku. Zwykle są to jakieś kolędy lub rzeczy związane z innymi świętami. Szczerze mówiąc nie mam na to zbyt wiele czasu, bo materiału z matematyki czy z polskiego jest sporo”.

„Jeśli mam być szczerą, to nie mam na to czasu. Są ważniejsze rzeczy. Jeśli już muszę lub dzieci chcą pośpiewać, to włączam im coś i robimy sobie taką śródlekcyjną przerwę”.

„Staram się wprowadzać jakieś elementy programu. Próbowałam z dziećmi grać na dzwoneczkach *Odę do radości*, efekt był taki sobie, ale czegoś się nauczyły”;

(b) doświadczenie edukacji muzycznej jako ważnego elementu kształcenia:

„Muzyka jest potrzebna. Wiem, że są tacy, którzy myślą inaczej, również rodzice, ale przyzwyczaili się do tego, że dużo śpiewamy, tańczymy,

organizujemy jasełka i tam, gdzie się da, staramy się obyć bez playbacku. Myślę, że trzeba z dziećmi grać, śpiewać, słuchać muzyki. One to lubią, może dlatego, że robiliśmy tak od początku. Dla nich to normalne. I dla mnie to też nie jest kłopot. Mamy w klasie kilkoro uczniów ze szkoły muzycznej, więc jest potencjał. Myślę, że to ważne, a dzieci starają się, szczególnie przed występami. Zawsze śpiewałam ze swoimi uczniami i muszę przyznać, że mam jak najbardziej miłe doświadczenia, nigdy nie miałam problemów wychowawczych i może jest coś w tym, że muzyka łagodzi obyczaje”.

(3) doświadczanie edukacji muzycznej jako potencjalnej możliwości rozwijania różnorodnych aktywności muzycznych:

(a) kreatywność w konstruowaniu i realizowaniu treści programowych:

„Nie kieruję się do końca programem, muszę mierzyć siły na zamiary i nie chodzi tu o to, żeby nauczyć kogoś nutek. Chodzi o to, żeby razem spędzić czas w miłej atmosferze. Dużo śpiewam z dziećmi, nawet przy okazji matematyki. Wymyślam jakieś matematyczno-muzyczne wyliczanki, które odstresowują i wtedy łatwiej dzieciom idzie liczenie”.

„Dla mnie jest ważne, żeby umiały zagrać coś na dzwonkach. Wiem, że moje koleżanki nie zawsze to robią, ale warto. Dużo rysujemy, gdy słuchamy muzyki, np. Panią Jesień i wtedy puszcza im Vivaldiego; jeśli im się opowie o tej muzyce, to zupełnie inaczej rysują i potrafią lepiej słuchać; robimy konkursy muzyczne, mamy bum-bum rurki i trochę zrobionych własnoręcznie instrumentów. Zdarza się nam robić dźwiękowe ilustracje do jakichś wierszy i opowiadań, ale to dopiero w klasie III”;

(b) niemoc w podejmowanych działaniach:

„Chciałabym właściwie coś z tym zrobić, widzę, jak inne dziewczyny pracują, ale ja nie potrafię. Trochę wstyd mi. Najgorzej jest, gdy mam w klasie ucznia ze szkoły muzycznej, bo wtedy boję się popełnić jakąś gafę. Staram się, ale cóż, nie zawsze wychodzi. Mam świadomość, że powinnam umieć więcej. Sama nie śpiewam, za to dużo słucham piosenek. Kiedy dzieci coś sobie nuca, proszę je, aby coś wtedy narysowały. To, co w miarę moich możliwości organizuję, to zabawy przy muzyce i korzystam wtedy z jakiegoś tutorialu na *YouTube*”.

(c) minimalizm:

„Założyłam sobie absolutne minimum, często robię uniki. W dzienniku jakiś ślad zostawiam, ale w praktyce niewiele mamy muzyki. Puszcza dzieciom piosenki, trochę stukamy na bębenkach, wymyślam ewentualnie jakiś ruch do muzyki i to wszystko”.

(4) edukacja muzyczna jako czynnik stymulujący uczestnictwo w kulturze:

„Dla mnie kontakt z każdą sztuką jest rozwijający, ale i wymagający. Gdy idę na koncert, lubię wiedzieć, czego będę słuchać, czytam w sieci informacje o utworach i wykonawcach. Nie mogłabym żyć bez muzyki i tego chcę nauczyć swoich uczniów. To rozwija wyobraźnię, uwrażliwia, motywuje. Gdy słucha się pięknej muzyki, jest się innym, lepszym człowiekiem. I chcę, żeby oni to odkryli i poczuli. Ja do wszystkiego musiałam dojść sama”.

„Byłoby dobrze, gdyby w przyszłości chcieli chodzić na koncerty, wiedzieli, jak się zachować, potrafili odróżnić prawdziwą sztukę od kiczu. Już teraz powinni się tego uczyć: uczestniczyć w audycjach z filharmonii i chodzić na koncerty”.

„Dla mnie muzyka kojarzy się przede wszystkim z dobrą zabawą. Nie ma w tym nic złego. Na to powinniśmy przede wszystkim zwracać uwagę, ucząc dzieci. One przecież chętnie się bawią, ale po co im te wszystkie nuty. Jak będą chciały, to pójdą do szkoły muzycznej. Ja tego nie umiem, a mimo to lubię muzykę i myślę, że się na niej znam i potrafię coś o niej powiedzieć”.

Tabela 1. Koncepcje edukacji muzycznej badanych nauczycieli

Konteksty wynikające z kondensacji tekstu	Doświadczenie adekwatności, potrzeba rozwoju, deficyty kompetencyjne, inercja	Zło konieczne, powinność, miły obowiązek	Potencjał, rozwój, kreatywność, niemoc, minimalizm	Ludyczność, Humanizm
Domena opisu – kryterium różnicujące	Kompetencje muzyczne	Stosunek do wymagań formalnych	Różnorodność doboru metod i celów kształcenia	Znaczenie określonych kompetencji kulturowych
Kategorie opisu	Doświadczenie edukacji muzycznej jako działania wymagającego określonych kompetencji	Doświadczenie edukacji muzycznej – obowiązku realizowania treści nauczania	Doświadczenie edukacji muzycznej jako rozwijania różnorodnych aktywności muzycznych	Doświadczenie edukacji muzycznej jako potencjalnej możliwości rozwijania różnorodnych aktywności muzycznych

Źródło: za Jurgiel 2009.

Dyskusja wyników i konkluzja

Zrekonstruowane powyżej opisy odnoszą się do czterech kategorii. Pierwsza z nich dotyczy nauczycielskich kompetencji. Ich posiadanie stało się warunkiem poczucia adekwatności działań podejmowanych w zakresie edukacji muzycznej. Nauczyciele posiadający zdolności muzyczne doświadczają radości i satysfakcji z tego, co robią, mają świadomość swoich niedoskonałości, ale są gotowe rozwijać się w tym obszarze. Osoby, które doświadczają braku kompetencji, mają co prawda przekonanie o swoich deficytach, ale nie podejmują żadnych kroków, aby to zmienić. Cechuje je inercja, choć taki stan rzeczy jest dla nich źródłem frustracji. Deficyty w obszarze muzyki kompensowane są np. poczuciem adekwatności w innej dziedzinie sztuki, np. w plastyce.

Kolejna kategoria odnosi się do doświadczania edukacji muzycznej jako obowiązku realizowania treści nauczania. Osoby badane deklarują świadomość konieczności prowadzenia tych zajęć, jednak w praktyce ich wymiar, wartość merytoryczna i jakość są różne i traktuje się je jako administracyjną powinność lub element realizowania podstawy programowej. W doświadczeniach respondentów i tym razem przebija wątek kompetencji, który – jak opisują badane – determinuje ich doświadczenia. Osoby mające świadomość swoich braków starają się choćby formalnie zadośćuczynić stawianym wymaganiom. Są i tacy nauczyciele, którzy zdając sobie sprawę z wagi edukacji muzycznej, dostrzegają, że jest ona źródłem radości oraz satysfakcji wśród dzieci i stanowi skuteczny środek wychowawczy.

Trzecia kategoria odnosi się do doświadczania edukacji muzycznej jako potencjalnej możliwości rozwijania aktywności muzycznych. Kluczowe wyznaczniki doświadczeń respondentów w tym zakresie to kreatywność, ale też niemoc i minimalizm. Z jednej strony widoczne są twórcze metody pracy, niekonwencjonalne pomysły, otwartość na sugestie, swoista metodyczna odwaga sprawiająca, że zajęcia muzyczne stają się same w sobie atrakcyjne i wykorzystywane są podczas innych lekcji. Z drugiej zaś wśród doświadczeń badanych pojawia się poczucie bezsilności i niemocy. Nauczyciele starają się radzić sobie w takich sytuacjach, stosując strategie kompensacyjne, takie jak posługiwanie się gotowymi piosenkami, playbackiem, pomocami z internetu, często minimalizując swoje działania w tym zakresie.

Ostatnia kategoria to doświadczanie edukacji muzycznej jako czynnika stymulującego uczestnictwo w kulturze. W tym przypadku badane osoby opisują przeżycia swoje i swoich uczniów, podkreślając znaczenie tych przeżyć w konstytuowaniu późniejszych postaw i wyborów. Obok aspektów rozwijających świadome i krytyczne uczestnictwo w kulturze, pojawił się również wątek ludyczny, opisywany jako jeden z kluczowych elementów doświadczania muzyki w życiu człowieka.

Powyższe analizy skłaniają niewątpliwie do refleksji, odnoszącej się zarówno do poziomu kształcenia nauczycieli, systemowych uregulowań dotyczących edukacji muzycznej i jakości podejmowanych w tym obszarze działań. To, co przebija z doświadczeń respondentów, to absolutnie kluczowa rola kompetencji muzycznych.

Ich brak właściwie uniemożliwia naukę muzyki. Konsekwencją tego jest niska samoocena, brak wiary w swoje siły, minimalizacja realizowanych treści, ograniczanie różnego rodzaju działań promuzycznych (Uchyła-Zroski 1999), z deprecjonowaniem roli tych zajęć włącznie. Stosowanie uników, ograniczony zasięg wykorzystywanych środków i metod dydaktycznych (refleksje dotyczącej tej sfery nie pojawiły się w wypowiedziach respondentów), brak kreatywności – to wszystko świadczy o akceptacji obecnego *status quo*.

Rodzi się zatem pytanie o jakość kształcenia przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji. Każdy z nich podczas studiów przeszedł bowiem drogę kształcenia muzycznego, ale w rzeczywistości jego formalne kwalifikacje nie pokrywają się z faktycznymi umiejętnościami. Siłą rzeczy taki stan odbija się na jakości nauczania, ponieważ treści zawarte w podstawie programowej w wielu przypadkach nie mogą być żadną miarą zrealizowane. W tym kontekście pojawiają się głosy, aby muzyki uczyli wyłącznie nauczyciele specjaliści, co jednak stoi w sprzeczności z ideą kształcenia zintegrowanego.

Trudno winić za taki stan rzeczy wyłącznie samych nauczycieli. W wielu przypadkach jest to efekt presji programu, instrumentalnego umetodycznienia wczesnej edukacji, nieustających i niejasnych reform oraz biurokracji. W konsekwencji prowadzi to do ubezwłasnowolnienia mentalnego, inercji metodycznej, rutynizacji, a przede wszystkim mistyfikacji działań (Klus-Stańska, Nowicka 2013). Ta niezbyt pozytywna ocena nie jest uprawniona w odniesieniu do całej rzeczywistości edukacyjnej. Ważne jednak, aby stanąć w prawdzie, pochylić się nad problemami. Trzeba mieć też poczucie sprawstwa i odpowiedzialności – tak właśnie myśli pedagog (Śliwerski 2010).

Bibliografia

- Bauman Z. (2007). *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*. W: *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty*. Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.). Sopot: GWP.
- Bloom A. (1997). *Umysł zamknięty*, tłum. Bieroń T. Poznań: Zysk i S-ka.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. Neyman E.. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bruce C. (1994). *Reflections on The Experience of the Phenomenographic Interview*. W: *Proceedings of Phenomenography: Philosophy & Practice*. Ballantyne R., Bruce C. (red.). Brisbane: Queensland University of Technology.
- Collier-Reed B., Ingerman A. (2013). *Phenomenography: From critical aspects to knowledge claim*. „International Perspectives on Higher Education Research”, nr 9, s. 243–260.
- Dobrota S. (2006). *Cognitive-developmental theories and their implication for music education*. W: *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*. Suświłło M. (red.). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

- Dobrowolska B. (2009). *Nauczyciel wobec postaw twórczych uczniów. Pedagogiczne uwarunkowania kompetencji zawodowych*. Toruń: Akapit.
- Filipiak E. (2006). *Organizacja procesu nauczania–uczenia się dziecka w wieku wczesnoszkolnym – wyzwania i zagrożenia dla edukacji i rozwoju*. W: *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*. Suświłło M. (red.). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Gordon E. (1997). *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci: teoria i wskazówki praktyczne*, tłum. Klimas-Kuchtowa E., Zielińska A. Kraków: Zamiast Korepetycji.
- Janowski A. (1995). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Jurgiel A. (2009). *Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2 (10), s. 142–148.
- Jurgiel-Aleksander A. (2016). *Fenomenografia i jej poznawcze konsekwencje w świetle projektu na temat doświadczeń edukacyjnych dorosłych. Refleksja badacza*. „Rocznik Andragogiczny”, t. 23, dostępny na: cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-17ab719e-c845-41a2-9a70-b80ede794b05/c/13825-32790-1-SM.pdf (otwarty: 2.06.2019).
- Klus-Stańska D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2013). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Kołodziejski M. (2015). *Refleksja w pracy nauczyciela (nie tylko) szkoły muzycznej*. W: *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?* Delecka-Bury A. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kostyło H. (2012). *Rekonstrukcjonizm społeczny: wzajemność oddziaływań kultury i edukacji*. „Forum Oświatowe”, nr 2 (47), s. 15–32.
- Kowalik-Olubińska M. (2006). *Pedagogiczne implikacje złożonych konstruktywizmu dla edukacji małych dzieci*. W: *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*. Suświłło M. (red.). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Krąpiec M.A. (1996). *Człowiek w kulturze*. Warszawa: Gutenberg-Print.
- Kwaśnica R. (1994). *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego.
- Kwiatkowska H. (2005). *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*. Sopot: GWP.
- Ławrowska R. (2015). *Model optymalny i rzeczywistość kształtowania kompetencji muzyczno-metodycznych specjalistów wczesnej edukacji dziecka*. W: *Muzyka w dialogu z edukacją. Wybrane konteksty aktywności i edukacji muzycznej*. Kochanowska E., Majzner R. (red.). Kraków: Libron.

- Marton F. (1981). *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*. „Instrucjonal Science”, nr 10, s. 177–200.
- Męczkowska A. (2003). *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3 (189), s. 71–88.
- Moroz J. (2013). *Fenomenografia jako metoda badania treści świadomościowych*. „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 1, s. 33–44.
- Pikała A. (2015). *Rola kreatywnych cech i kompetencji nauczycieli szkół muzycznych I stopnia w rozwijaniu postaw twórczych uczniów*. W: *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?* Delecka-Bury A. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Spinelli E. (1989). *The Interpreted World: an introduction to phenomenological psychology*. London: Sage.
- Stróżewski W. (1997). *Wartości estetyczne i nadestetyczne*. W: *Teoria wychowania estetycznego*. Wojnar I. (red.). Warszawa: Żak.
- Suświłło M. (2001). *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Śliwerski B. (2010). *Myśleć jak pedagog*. Sopot: GWP.
- Uchyla-Zroski J. (1999). *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wilski M. (2011). *Osobowość i specyficzne problemy psychologiczne nauczycieli*. W: *Psychologia ucznia i nauczyciela*. Kowalik S. (red.). Warszawa: PWN.
- Żłobicki W. (2000). *Rodzice i nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

TEACHERS' CONCEPTS OF EDUCATIONAL EXPERIENCE IN THE CONTEXT OF MUSIC EDUCATION IN GRADES 1-3. PHENOMENOGRAPHIC RECONSTRUCTION

Abstract: This article presents the results of qualitative research, aimed at phenomenological reconstruction of teacher concepts of educational experience in relation to music education, implemented in classes 1-3. The theoretical part contains an introduction to research questions and basic concepts related to music education in early childhood, as well as to the teacher and competences. The methodological part contains information about phenomenography as a research approach and a description of its use in conducted research. The empirical part contains a description of the categories in which the surveyed teachers experience and conceptualize the process of music education. The article ends with a discussion on the results and conclusions for everyday pedagogical practice.

Keywords: teacher; music education; early school education; phenomenography; concepts.