

*Krystyna Ferenz**

Wrocław

Charakter doświadczanej edukacji artystycznej a miejsce sztuki w osobistym systemie wartości młodzieży

The nature of the experienced artistic education and a place of art in the personal value system of youth

Człowiek staje się istotą społeczną żyjąc wśród innych ludzi. To od nich i od niego zależy jaką stanie się osobą. Od najmłodszych lat poznaje sposoby funkcjonowania w świecie materialnym i w świecie społecznym. Niezależnie od człowieka pojawienie się go w określonym czasie i przestrzeni nie tylko daje mu poczucie przynależności do większej lub mniejszej zbiorowości ludzkiej, lecz wyznacza mu świat społeczny, czyli przestrzeń wartości, z pochodnymi od nich normami, a tym samym rozumienie siebie jako jednostki w tym świecie. Znajduje miejsce przede wszystkim wśród tych, którzy są z nim, ale odnajduje je też pomiędzy tymi, którzy byli przed nim i tymi, którzy przyjdą po nim. Buduje swoje ja społeczne. Poznaje i przyjmuje kulturę. W takim spojrzeniu uczestnictwo w kulturze jest przejmowaniem dorobku materialnego, myślowego i duchowego, który zastał, a także tworzeniem nowego. Fakt funkcjonowania człowieka w obszarze jakiegś kultury czyni ją żywą, bowiem wartości stanowiące o jej istocie wyznaczają ramy społecznego świata.

* prof. dr hab., Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych

Kultura jest zawsze czyjąś kulturą - pisze Leon Dyczewski¹. Przy całej swej różnorodności i zmienności kształtuje zrab osobowości wspólny wszystkim ludziom objętym jej wpływem. Podobieństwo w głównych obszarach funkcjonowania w niej, zwłaszcza w wymiarze symbolicznym, tworzy osobowości charakterystyczne dla danej grupy.

Współczesny charakter osobowego uczestnictwa w dorobku kulturowym jest w wysokim stopniu zróżnicowany poziomem indywidualnej kompetencji kulturalnej. Przyjmuję tu jej pojęcie jako możliwość i umiejętność rozumienia reguł w korzystaniu z dóbr kultury, w tym obszarze i na tym poziomie, na którym człowiek może zaspokajać swe potrzeby i na którym czuje się pewnie. Przy takim zróżnicowaniu potrzeby kulturalne na różnych poziomach przyjmują formy odmienne, ale będą jednocześnie oznaczać powszechne w danej społeczności wyobrażenie tego, czego powinien pragnąć człowiek określony mianem kulturalnego². Mimo podnoszącego się poziomu wykształcenia formalnego społeczeństwa oraz dynamicznego rozwoju mediów elektronicznych wyznaczających przemiany we współczesnej kulturze, bardzo zróżnicowane jest pojmowanie określenia człowieka kulturalnego. W potocznych ujęciach nie znajduje się wskazywanie na udział w kulturze symbolicznej, poza podstawowymi regułami kultury społecznej porządkującej życie grupy. Estetyczne porządki traktowane są jako naturalne, potrzebne oprawy uznawanych wartości, nie wartościowane dla nich samych. Kultura artystyczna jako znaczący element kultury społeczności i jednostki zaznacza się dopiero w świadomości ludzi o wykształceniu co najmniej

¹ DYCZEWSKI, L., *Kultura polska w procesie przemian*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1993, s. 11-12. W sensie socjologicznym i dystrybutywnym jest kulturą konkretnej grupy społecznej, konkretnego społeczeństwa.

² GRAD, J., Potoczny odbiór sztuki a edukacja kulturalna. W: Idzikowski, B., Narkiewicz-Niedbalec, E. (red.) *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*, Zielona Góra: Regionalne Centrum Edukacji Kultury, 2000, s.167-169.

średnim humanistycznym, a więc osób, które były poddawane jakimś formom edukacji w tym zakresie³. Można więc założyć, iż w procesie ich edukacji kulturalnej znajdowało się miejsce dla edukacji artystycznej.

Dla niniejszych rozważań przyjmuję rozumienie edukacji artystycznej jako składową szerszego procesu wchodzenia człowieka w kulturę. Ma on wymiar społeczny i jednostkowy. W wymiarze społecznym przyjmuje kształt zorganizowanego procesu przygotowywania jednostek do świadomego udziału w życiu kulturalnym i wtedy jawi się on jako ważne uwarunkowanie sposobów uczestnictwa w kulturze i korzystania z dorobku kultury. W wymiarze jednostkowym może się spełniać w rozwoju osobowości, dając szansę dojrzałym wyborom w kulturze lokalnej, regionalnej, globalnej. Poza ekstremalnymi sytuacjami, te dwa nurty procesu, które można określić socjologicznym i psychologicznym, nie istnieją w wyraźnych sprzecznościach. Nawet, jeśli okresowo znaczenie któregoś z nich wybija się na plan pierwszy, nie eliminuje drugiego. Zawsze pozostają w zespole, jako najgłębszy trzon kultury społeczeństwa. Zależność między przygotowaniem, tj. wyposażeniem w określone wiadomości i umiejętności konkretnej osoby, a możliwością jej uczestnictwa w kulturalnym życiu społeczeństwa, jest bardzo wyraźna. Świadomy swego postępowania człowiek nie traktuje udziału w kulturze jako sprawy przymusu, konieczności podporządkowania się wszystkim wzorom i wzorcom, co jest zwyczajnie niemożliwe. Uczestnictwo jest procesem natury świadomościowej, przejawianym w aktach poznawczych, przeżyciach, wzruszeniach każdorazowo akceptujących wartości, które człowiek wybiera. Sztuka, która jest zasadniczą treścią kultury artystycznej, otwiera ludziom świat marzeń, wzruszeń, wzbogaca wrażliwość i wyobraźnię. Tworzy możliwość

³ FERENZ, K., Pojęcia człowieka kulturalnego a znaczenie przypisywane edukacji. W: Gajda, J. (red.) *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2000.

ekspresji uczuć. Wymaga ona jednak przygotowania. Z punktu widzenia nauczycieli, wychowawców sztuka sama ze swej natury nie wychowuje. W codzienności życia istnieje wprawdzie szansa na uwrażliwienie na sytuację estetyczną, jednak są one bardzo silnie uwarunkowane środowiskowo. Taką funkcję może przyjąć, gdy edukacja rozbudzi zainteresowania, wywoła potrzebę kontaktu z pięknem, przeżycia go czy działania w jego kierunku.

Dziecko z własnej inicjatywy nie poszukuje kontaktu ze sztuką. Swoją potrzebę doznań zaspokaja według najbliższych mu wzorów. Nie pobudzane do dostrzegania i przeżywania, nie rozbudza w sobie, z reguły, takiej potrzeby. Wszak potrzeba jest odczuciem jakiegoś braku, a takiego braku dziecko nie odczuwa. Dopiero przeżycia estetyczne, które powstają w zetknięciu się z różnymi rodzajami sztuki i wrażenia wywołane oglądaniem, słuchaniem znajdują ujście w formach ekspresji. Tych form jednak człowiek się uczy. Ważne zatem dla rodzaju i siły przeżycia jest to, na jakiej płaszczyźnie następują pierwsze kontakty ze sztuką. One to bowiem tworzą warunki odbioru różnych wrażeń, przy których kontekst emocjonalny znaczy więcej niż intelektualny. Zbiorowe przeżycia, przy których oprawa estetyczna spełnia określoną rolę, wskazują dziecku na znaczenie elementów sztuki w tworzonych wydarzeniach. Widzi ją jednak w funkcji instrumentalnej, podporządkowanej wyższej idei, wartości afirmatywnej. Nie rozważa jej specyficznej wymowy, formy. Przyjmuje, że tak ma być, tak kształtuje swoje wyobrażenia o jej stosowaniu. Dla dzieci więc, ślady przeżyć z kontaktów z wytworami artystycznymi wywołują co najmniej długotrwałe nastawienie. Dla młodzieży, a także niewyrobionego dorosłego odbiorcy, płaszczyzną odniesienia dla nowych doznań artystycznych jest znany mu już wcześniej i zaakceptowany kontekst. Przykładem mogą być oprawy świąt zarówno rodzinnych, jak i państwowych. Odwołanie się do tradycji uszytwnia ich realizację, ale jednocześnie przez rytuały wyzwala emocje.

W latach dzieciństwa kształtują się bowiem podstawowe

„nawyki kulturowe” i utrwalają doświadczenia z tego okresu życia człowieka. Uwarunkowane są grupą społecznej przynależności i kanalizują późniejsze wybory. Jeśli w grupach pierwotnych, szczególnie w rodzinie i jej otoczeniu, ta część świadomego udziału w życiu zbiorowości jest niedoceniająca, a kultura artystyczna pozostaje poza sferą zainteresowań dorosłych, pozostaje tylko działalność szkoły.

Niemniej każdy człowiek swą pierwszą socjalizację odbywa w odmiennej, specyficznej grupie, która kształtuje zręby jego osobowości, zanim poddany zostanie zorganizowanym procesom oświatowym i wychowawczym. Dziecko znajduje się „wewnątrz” tych procesów jako obiekt, przedmiot i w mniejszej mierze podmiot. Doświadcza edukacji jako przeżycia intelektualno-emocjonalnego wywoływanego ciągiem sytuacji. Od tego, jakie związki zachodzą między jego światem codzienności, a światem oferowanym mu w szkole poprzez sytuacje socjalizacyjno-wychowawcze i edukacyjne, inna jest jego sytuacja jako osoby poznającej. Te same teksty edukacyjne, oferty przeżyć artystycznych, stanowić mogą zupełnie odmienne w stopniu trudności i atrakcyjności sytuacje. Uwagę zatrzymują trzy najbardziej typowe:

W szkole styka się dziecko, czy młody człowiek, z ofertami artystycznymi, podobnymi do tych, jakie ma w środowisku najbliższym. Nawet, jeśli w swojej refleksji ich jeszcze nie akceptuje, widzi je jako przyjmowane przez inne znane mu osoby, a to znaczy, że są dla niego znane, czyli normalne. Jest to płaszczyzna naturalnej tolerancji. W sytuacji takiej dominuje aspekt intelektualny, nie odrzuca oferty, można go nią zaciekawić, zatrzymać uwagę. Jest szansa na wskazywanie niedostrzeganych przez niego dotąd walorów, można rozbudzać wrażliwość artystyczną, kierować upodobanie ku przyjętym kanonom. Obrazy takiej zgodności najłatwiej znaleźć wśród uczniów, których rodziny cechuje dość wysoki poziom kultury ogólnej. Niemniej wszystkie dzieci przedszkolne i okresu wczesnoszkolnego lubią wydarzenia w oprawie artystycznej.

Dziecko styka się na lekcjach oraz w zespołach zainteresowań czy zajęciach pozalekcyjnych z innymi ofertami do zaakceptowania niż te, które dotąd znało. Jednak stopień trudności w ich przyjęciu jest do pokonania, gdy forma spełnia zasady przystępności odpowiednie do wieku. Oczekiwanie jednak włączania się w sposób aktywny, a więc nie tylko bierny, jest już pokonywaniem przez nie bariery emocjonalnej. Zachodzić tu musi akceptacja dla całej dziedziny sztuki i swego w niej udziału. Akceptacja ta pochodzić może ze wzmocnień rodzinnych lub innych bliskich znaczących osób. Takie sytuacje są charakterystyczne dla dzieci biorących udział w dodatkowych zajęciach artystycznych, często z inspiracji rodziców, dla których ów udział jest już wartością uznawaną, choć osobiście nie odczuwaną. Takie sytuacje są korzystne dla rozszerzania perspektywy dziecięcego doświadczania sytuacji estetycznych.

Sztuka i jej odbiór nie były zaznaczane w naturalnym środowisku dziecka. Traktowano je jako dodatek typu fanaberie lub element świąteczny. Przy czym świąteczność miała ustaloną estetykę, nie podlegała refleksji i odwoływała się do tradycji typu : „zawsze tak było”. Jest to najsilniejszy mechanizm blokujący otwarcie na inne formy afirmacji wartości przez sztukę. W naturalnym środowisku dziecka brak jest uwrażliwiania nie tylko na artystyczne wydarzenia mające wzbogacić społeczną rzeczywistość dziecka, ale też na jego edukację w tym zakresie. Tę część edukacji traktuje się ze strony rodziny i jej najbliższego otoczenia jako niepotrzebne „wydziwianie”. Tu, w zależności od typu wykształcenia i aktualnie zajmowanej pozycji społecznej dorosłych, sztukę postrzega się bądź jako sprawę „prestżu majątkowego”, czasem lokalnego snobizmu, lecz najczęściej mody. Stąd dla dzieci z tych kręgów za główne kryterium piękna uchodzi moda. Dzieci, przy ambiwalencji zachowań rodziców, nie przywiązują znaczenia do tej sfery edukacji. Niemniej tam, gdzie ze względów prestiżowych rodzice zachęcają do „poddawania się wpływowi” istnieje szansa edukacyjna. Najtrudniejszym środowiskiem bywają społeczności

o bardzo niskim wykształceniu i utylitarnym nastawieniu do wszelkich form edukacyjnych. Bywa, iż w dniach w których dzieci mają zbiorowo uczestniczyć w koncertach, spektaklach teatralnych lub innych formach kultury artystycznej, są one zwalniane do innych zajęć jako, że „nie stracą przecież nic z nauki”. Z takim stanowiskiem spotykają się nauczycielki niejednokrotnie w małych społecznościach lokalnych.

Tak widząc sytuacje indywidualne nie można zakładać, że sztuka w edukacji artystycznej stanie się inspiratorką nowości w życiu, nada mu barwę i bezpośrednio uaktywni dziecko czy młodego człowieka.

Innym problemem jest założenie, że wystarczy kontakt z wytworami sztuki dla wywołania silnych przeżyć, może nawet trwałych w pamięci. Takie zdarzenia są jednak wyjątkowe. Edukacja, która nie liczy się z aktualnym poziomem możliwości intelektualno-emocjonalnej, np. gdy operuje symbolem, gdy dziecko jest dopiero na poziomie znaku, stwarza mu jedynie możliwości pseudo doświadczeń. Ukazywane mu teksty (przekazy) artystyczne nie mają połączeń z tymi, które budują jego aktualną kompetencję. Nie wiążą się ani z jego przeżywaną codziennością, ani odświętnością. Są po prostu z innego świata. Z punktu widzenia psychologii tego okresu (przede wszystkim wczesnoszkolnego) nie daje to szans na rozbudzenie zainteresowań, a może nawet nie wywoływać zaciekawienia.

Kształtowanie wrażliwości estetycznej dziecka świadomie przyjmują na siebie instytucje opiekuńczo-wychowawcze, a stopniowo wychowawczo-dydaktyczne. Każda z instytucji ma określone miejsce w społecznym systemie kultury i wychowania. Inaczej formułowane zadania wymagają innych sposobów realizacji. Pierwszą instytucją, do której przychodzą dzieci z bardzo odmiennych środowisk jest przedszkole. Stopień gotowości przedszkolnej jest bardzo różny we wszystkich sferach rozwojowych. Podobny jest tylko wiek dzieci i w jakiejś mierze sposób ich myślenia. Dlatego wykorzystując do uwrażliwiania ich na piękno

elementy estetyczne istotne jest, by traktowały to jako zajęcie atrakcyjne i przeżycie przyjemne. I tak, Ewa Zwolińska odnosząc swoje spostrzeżenie i refleksje do tej sfery zajęć podkreśla, iż dzieci w kontaktach z muzyką powinny odczuwać radość. Doświadczając tego, że przy muzyce można odpoczywać, bawić się i to zarówno samemu jak i w grupie⁴. Dzieci preferują zabawy ruchowe z muzyką. Badane czterolatki (2013r.) ujawniały w tych zabawach swoją energię. Ekspresja była tak silna, iż można było wprowadzać reguły zabaw, na co zwracała uwagę nauczycielka rytmiki. Inne nauczycielki przedszkola widziały szerzej korzyści z zabaw przy muzyce, podkreślając ich znaczenie w uczeniu skupienia uwagi, odbiorze nastroju, co jest trudne u małych dzieci, ale jednocześnie wyzwala i kształtuje oczekiwanie na muzykę⁵. Szerzej o odpowiednich sposobach pracy z dzieckiem przedszkolnym pisze Lidia Kataryńczuk–Mania podkreślając nie tylko rolę zabaw ruchowych przy muzyce jako formę ekspresji dziecięcej⁶, ale rozwijanie słuchu muzycznego, wzbogacanie wyobraźni muzycznej, poczucia rytmu i barwy. Podstawowymi środkami umuzykalniającymi dziecko w tym okresie są piosenki, ich słuchanie i śpiewanie. Wiek dziecka nie hamowany jeszcze samokrytycznie daje odwagę do indywidualnego śpiewu i prób gry na instrumentach⁷. Autorka (L. Kataryńczuk–Mania) pokazuje, że na tak wczesnym etapie świadomego wprowadzania dzieci w świat muzyki artystycznej podstawowe sposoby realizują się w:

⁴ ZWOLIŃSKA, E., *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1997, s. 224.

⁵ GOLONKA, S., *Formy umuzykalniania dzieci przedszkolnych*. Praca magisterska. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 2013 r.

⁶ KATARYŃCZUK–MANIA, L., *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2009, s. 89-92.

⁷ *Ibidem...*, s. 86-89.

- kształceniu uwagi dzieci poprzez słuchanie analityczne i interpretujące;
- percepcji różnych utworów muzycznych;
- powrocie do tych samych utworów wielokrotnie⁸.

W tym wieku niezaprzepaszczone okazje edukacyjne rozwijają operacje myślowe, pomagają w przechodzeniu od myślenia konkretnego do abstrakcyjnego. Jest to widoczne w indywidualnych próbach rozwiązywania problemów muzycznych przez dziecko. Dostrzega ono różnicę i możliwości zachowań spontanicznych, od tych wymagających przestrzegania reguł⁹.

Przechodząc z tego etapu w okres wczesnoszkolny w obszarze zajęć wprowadzających w świat sztuki jest dla dzieci na ogół łagodne i pogodne. Nauczyciele kształcenia elementarnego są mniej lub bardziej przygotowani do włączania plastyki, muzyki w sposób dla tego etapu rozwojowego zrozumiały. W różnym stopniu przekazują im wiedzę z tych dziedzin, ale wyzwalają w nich chęć rysowania, malowania, śpiewu, ruchu z elementami tańca. W odczuciu dzieci nie jest to odrębny przedmiot nauczania, tym bardziej że osiągnięcia nie podlegają krytycznym ocenom. Fragmenty lekcji poświęcone takim treściom dają zwykle radość i odprężenie. Obserwacje rzeczywistości szkolnej dotyczącej zarówno przebiegu lekcji jak i zachowań oraz rozmów uczniów wskazują, że widzą w poznawanej sztuce możliwość swobodnego wypowiedzania się (czasem bardziej niż słownego), odpoczynku, relaksu. Nie widzą jednak jej ważności w zestawieniu z innymi treściami nauczania. Jest dopełnieniem, oprawą dla innych, których opanowania się od nich wymaga. Tu można dopatrywać się kształtowania się innego, mniej odpowiedzialnego stosunku do tych treści niż do innych. Ponadto wydaje się, że ten etap wprowadzania dzieci w świat sztuki w obecnej realizacji pokazuje przede

⁸ KATARYŃCZUK-MANIA, L., *Wychowawcze...*, s. 93-94.

⁹ ZWOLIŃSKA, E., *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym. Badanie muzycznej aktywności umysłowej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1997, s. 61-62.

wszystkim jej funkcję ludyczną, ale i samorealizacyjną. Mimo więc – na ogół – niewysokich kwalifikacji muzycznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, wywołują w dzieciach pozytywne nastawienie do udziału w aktywności artystycznej, która kojarzy się z atrakcyjnością zajęć i przyjemnością jaką wywołuje ekspresja.

Edukacja w klasach IV–VI ma już inny charakter. Istotne jest, że tworzy etap obowiązkowy jeszcze dla wszystkich i kształtuje znacząco późniejsze samodzielne uczestnictwo w kontaktach ze sztuką. Dlatego jej miejsce w szeroko rozumianym procesie edukacyjnym powinno być wyraźnie określone. O ile w wychowaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym zaznaczono potrzebę specyficznych w tej mierze kwalifikacji nauczyciela, o tyle w klasach wyższych szkoły podstawowej, gdy przedmioty szkolnego nauczania realizowane są przez specjalistów, edukacja artystyczna jest w planie dalszych, nie dość jasnych zamierzeń. Nie jest określone jej znaczenie w całościowym rozwoju ucznia. Nie stanowi też atrakcyjnych zajęć w zestawieniu z innymi przedmiotami nauczania. Gimnazjaliści w swych wspomnieniach nie odwołują się do znaczących przeżyć artystycznych, czy nawet estetycznych związanych z tym etapem kształcenia. Już na tym poziomie, zda się fundamentalnym, zachodzą istotne różnice w traktowaniu kontaktów ze sztuką między uczniami poddanymi wpływowi „tylko podstawy programowe” a tymi, którzy uczestniczą w zajęciach pozalekcyjnych nastawionych na zdobywanie kompetencji kulturalnych związanych ze sztuką.

Patrząc na zapisy form pracy w dokumentacji szkolnej, a także wynoszone przez studentki doświadczenia ze szkolnej rzeczywistości można stwierdzić, że edukacja nastawiona jest na przygotowanie „do sztuki”, a nie „przez sztukę”. Przeważa więc w tym nurcie edukacyjnym intelektualizowanie przedstawionych utworów, a nie ich emocjonalny odbiór. Uczniowie szczebla gimnazjalnego pytani o zapamiętane ważne wydarzenia szkolne związane z edukacją artystyczną wymieniali bezpośrednie kontakty z teatrem, koncertem. W grupach z małych miejscowości nawet tego nie było w pamięci. Ich kontakt to wybrana audycja w radio czy telewizji i Internet.

Charakter różnic pomiędzy optymalnymi możliwościami percepcyjnymi tego okresu (średniego wieku szkolnego) ujawnia się w zestawieniu wydarzeń i sytuacji dobrze kojarzonych z edukacją artystyczną i tych sytuacji, które były nie satysfakcjonujące, a nawet przykre. Do tych pierwszych najczęściej należały:

- możliwość zaprezentowania publicznie swoich możliwości (gra, śpiew, deklaracja);
 - układanie piosenek indywidualnie i grupowo;
 - konkursy piosenek dziecięcych w szkole;
 - wyjazdy na konkursy, przeglądy;
 - tworzenie instrumentów;
 - rozpoznawanie utworów (kompozytorów);
 - karaoke z wyborami piosenek
- Do drugich należały wspomnienia jeszcze bardziej zróżnicowane:
- wymagania inne niż opanowywany instrument;
 - harmider, chaos i brak zainteresowania uczniów przedmiotem;
 - dostrzegany brak kompetencji nauczyciela „od sztuki” i jego obojętny stosunek do przedmiotu;
 - nakazywanie śpiewu, czasem przymuszanie, co wywoływało zniechęcenie do śpiewania nawet zbiorowego.

Panował dość powszechny pogląd, że w gimnazjum (w doświadczeniach absolwentów) był to przedmiot nieciekawym i zniechęcającym^{10 11}. Przy czym młodzież wyraźnie oddziela szkolne kontakty ze sztuką od tych spontanicznych w wolnym czasie. Można więc powiedzieć, że nawet nieudane zajęcia edukacyjne nie zniechęcają młodych ludzi do różnych form kontaktu ze sztuką, np. w obszarze

¹⁰ WARZECHA, K., *Znaczenie nadawane edukacji muzycznej przez uczniów szkół średnich*. Praca magisterska. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 2013.

¹¹ GIŻYCKA, A., *Szkolna edukacja muzyczna w ocenie młodzieży licealnej*. Praca magisterska. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 2012

plastyki ich zainteresowanie budzi plakat, w obszarze muzyki – tzw. muzyka lekka, realizowana przez wiele zespołów.

Młodzież ponadgimnazjalna z reguły ma już bardziej określone upodobania, w przeważającej mierze ukształtowane przez mass media. W szkołach średnich w zależności od typu, różne jest nastawienie na podnoszenie swego poziomu kompetencji jako uczestnika kultury. W liceach uważają, że powinien być to przedmiot ważny jak inne, ale przy tym dopuszczając, że zajęcia artystyczne winny mieć charakter dobrowolny. Niektórzy uważają, że byłaby to lepsza droga do przygotowania się z tego zakresu do matury, np. z historii, muzyki¹². W szkołach technicznych (średnich) widzą taką korzyść w zajęciach pozalekcyjnych wśród innych zajęć rozwijających zainteresowania. Dla określenia znaczenia muzyki dla młodzieży szkół średnich Katarzyna Warzecha wybrała dwie grupy równoważne liczbowo (20 osób), które w różnych formach uprawiały muzykę, pytając ich o pierwsze kontakty i preferowany rodzaj muzyki. Początek ich przygody z muzyką wskazywali w środowisku najbliższych osób. Był to ojciec, babcia, mama, starsze rodzeństwo. Pojawiała się podstawowa szkoła muzyczna lub inna forma instytucjonalna, a czasem prywatne lekcje gry na instrumencie. Nikt nie wskazał szkolnej edukacji. Wszyscy rozmówcy, bez względu na formę wykształcenia i aktualny sposób uczestnictwa preferowali rock, słuchanie muzyki popularnej. Uczniowie szkoły muzycznej słuchali też muzyki klasycznej.

W pogłębionych wywiadach okazało się, że oprócz podobieństw są różnice w nadawaniu znaczeń w osobistym systemie wartości. Uczniowie szkół muzycznych mówili:

- nadaje sens, jest pasją;
- daje upust emocji;
- jest pasją i przyszłością;
- jest odprężeniem i źródłem energii.

¹² WARZECHA, K., *Znaczenie nadawane...*, 2013.

Młodzież, która grała w zespołach muzycznych, o tym znaczeniu mówiła tak :

- to jest przyjemność, pasja;
- widzą w tym przyszłość;
- forma ekspresji;
- rozładowanie emocji;
- uwolnienie się od codzienności.

W obu grupach, dla której uczestnictwo w sztuce nie było czymś rzadkim i odświętnym, przypisywano jej wartość zarówno autoteliczną (sens, źródło energii), instrumentalną (widząc w niej przyszłość zawodową), ale i ludyczną opowiadając się powszechnie za odbiorem muzyki popularnej.

Wiek szkoły średniej to okres kształtowania swojej osoby. Skupienie uwagi na własnym rozwoju osobistym, dążeniu do bliskich i dalszych celów sprawia, że muzyka traktowana jest jako coś osobistego. Nie dostrzeżono w tym badaniu odwoływania się do jej funkcji społecznych, takich jak integracyjna czy kulturowa w przenoszeniu dziedzictwa. Zapewne zapytani wprost potwierdziliby, że taką funkcję może pełnić, ale emocjonalnie widzą ją jako wartość, którą każdy może realizować tak, by wzbogacała jego życie.

Bibliografia

1. DYCZEWSKI, L., *Kultura polska w okresie przemian*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1993.
2. FERENZ, K., Pojęcie człowieka kulturalnego a znaczenie przypisywane edukacji. W: Gajda, J. (red.) *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2000.
3. GIŻYCKA, A., *Szkolna edukacja muzyczna w ocenie młodzieży licealnej*. Praca magisterska, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 2012.
4. GOLONKA, S., *Formy umuzykalniania dzieci przedszkolnych*. Praca magisterska, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 2013.
5. GRAD, J., Potoczny odbiór sztuki a edukacja kulturalna. W: Idzikowski, B., Narkiewicz-Niedbalec, E. (red.) *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*, Zielona Góra: Regionalne Centrum Edukacji Kultury, 2000.
6. KATARYŃCZUK-MANIA, L., *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających*

- w przedszkolu, Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2009.
7. WARZECHA, K., *Znaczenie nadawane edukacji muzycznej przez uczniów szkół średnich*. Praca magisterska, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 2013.
 8. ZWOLIŃSKA, E., *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1997.
 9. ZWOLIŃSKA, E., *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno – motoryczne w młodszym wieku szkolnym. Badania muzycznej aktywności umysłowej*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1997.

Streszczenie

Edukacja artystyczna, jako składowa szerszego procesu wchodzenia człowieka w kulturę, ma wymiar społeczny i jednostkowy. W wymiarze społecznym jest zorganizowanym procesem przygotowywania jednostek do świadomego udziału w życiu kulturalnym. W wymiarze jednostkowym natomiast, może się spełniać w rozwoju osobowości, dając szansę dojrzałym wyborom w kulturze lokalnej, regionalnej, globalnej. Autorka artykułu przedstawia formy wprowadzania w kulturę, z jakimi młody człowiek styka się w środowisku rodzinnym, szkolnym i pozaszkolnym. Pisze o miejscu, jakie sztuka/kultura, zajmuje w jego życiu. Przedstawia także rolę instytucji oświatowych, jaką pełnią w procesie estetycznego uwrażliwiania.

Słowa kluczowe: kultura, człowiek kulturalny, wrażliwość estetyczna, edukacja artystyczna, edukacja „do sztuki”, edukacja „przez sztukę”

Abstract

Artistic education, as a component of a wider process of entering the culture by a human, has social and individual dimensions. In social dimension it is an organized process of preparing individuals to consciously participate in the cultural life. In the dimension of the individual, however, it can fulfil in the development of personality, giving a chance to mature choices in the local, regional and global culture. The author presents the form of the entering the culture that the young people can meet in a family, school and extracurricular environment. She writes about the place that art / culture has in their life. She also shows the role that the educational institutions play in the process of raising the aesthetic awareness.

Keywords: culture, cultural man, aesthetic awareness, artistic education, education „towards art”, education „through art”