

Indywidualizacja i „polifonizacja” nauczania języka obcego w szkole muzycznej

Streszczenie: Środowisko muzyczne wymaga od nauczyciela języka obcego podjęcia wielu działań wykraczających poza standardowe założenia metodyczne. Niekonwencjonalny sposób kształtowania procesu dydaktycznego w szkole o profilu artystycznym wynika przede wszystkim z podwyższonego poziomu wrażliwości uczestników zajęć oraz niestandardowych oczekiwań stawianych nauczycielom. Z kolei uczniowie preferujący indywidualny sposób organizacji nauki wykazują znaczące zainteresowanie metodą bezpośrednią, nastawiając się przy tym – wzorem zajęć muzycznych – na ćwiczenie poręcznych i użytecznych schematów.

Słowa kluczowe: języki obce, metodyka nauczania, szkoły artystyczne, wielokanałowość procesów dydaktycznych, indywidualizacja

Wprowadzenie

Nauczanie języka obcego w szkole muzycznej w znaczący sposób różni się od organizacji zajęć w szkołach ogólnokształcących pozbawionych profilu artystycznego. Pierwszym aspektem, na który należy zwrócić uwagę – powołując się jednocześnie na opinię Moniki Jurewicz – jest okoliczność, iż uczniowie kształcący się muzycznie wykazują specyficzne zdolności oraz odmienne od swoich rówieśników potrze-

* Tobiasz Janikowski – dr, pracownik naukowo-dydaktyczny Katedry Historii i Kultury Kra-
jów Niemieckiego Obszaru Językowego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. W latach 2010–
2017 nauczyciel języka niemieckiego w Państwowej Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej II stopnia
im. K. Szymanowskiego w Katowicach. Do jego zainteresowań badawczych należą: fenomen kultu-
rowy polsko-niemieckiego pogranicza, problem tożsamości i identyfikacji zbiorowej mieszkańców
obszarów wieloetnicznych, wpływ mediów cyfrowych na procesy dydaktyczne oraz przemiany spo-
łeczne i kulturowe.

by rozwojowe. Zaspokajanie tych potrzeb, silniej niż w przypadku innych szkół, leży w kompetencjach naturalnego środowiska wychowawczego i intencjonalnego¹.

Uczniów uczęszczających do szkoły muzycznej charakteryzuje często poczucie pewnej dystynkcji, czy wręcz elitarności, wynikające z przynależności do placówki edukacyjnej o nietypowym profilu kształcenia. Mimo to nie należy tracić z pola widzenia faktu, iż system szkolnictwa artystycznego w Polsce w zakresie tejszej specjalności obejmuje stosunkowo rozległą sieć 506 szkół, w tym 282 szkół publicznych I i II stopnia, 216 szkół niepublicznych I i II stopnia oraz 8 akademii muzycznych². Patrząc na całość z szerszej perspektywy, nietrudno dojść do przekonania, że zdobywanie wykształcenia w polskich placówkach prowadzących kształcenie muzyczne ma niewątpliwie charakter przywileju, a one same są unikatową wartością dodaną całego systemu szkolnictwa³.

Nauczanie języków obcych w szkole muzycznej

Przechodząc do tytułowej problematyki niniejszego artykułu – a zatem do zagadnień związanych z dydaktyką języków obcych w szkołach muzycznych – na wstępie zasadne wydaje się użycie kwantyfikatora zawężającego obszar podjętych analiz do szkół muzycznych oferujących naukę przedmiotów ogólnokształcących. Trzeba bowiem mieć na uwadze fakt, że duża część placówek kształcących muzycznie to szkoły popołudniowe, nieoferujące nauczania przedmiotów obowiązkowych w pierwszych trzech etapach edukacyjnych.

Gdy już mowa o organizacji procesu dydaktycznego, zasadne wydaje się poruszenie kwestii dostępności materiałów dydaktycznych i podręczników. Nie jest tajemnicą, iż na rynku wydawniczym do tej pory nie pojawił się odrębny, specjalistyczny podręcznik nauczania języków obcych, adresowany do uczniów szkół muzycznych I i II stopnia. Przyczyn takiego stanu rzeczy szukać należy przede wszystkim w przesłankach pragmatycznych: pomimo wspomnianej znaczącej liczby placówek prowadzących kształcenie muzyczne w Polsce jest ich mimo wszystko zdecydowanie za mało, aby zapewnić solidne, uzasadnione ekonomiczne podstawy do stworzenia „profilowanego” podręcznika, względnie bazowego kompendium materiałów po-

¹ Zob. M. Jurewicz, *Instytucjonalne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych muzycznie*, [w:] W. Limont, J. Cieślakowska, J. Dreszer (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010, s. 97.

² Zob. tamże, s. 98. W obliczu przywołanych powyżej danych statystycznych uzasadnione wydaje się postawienie pytania, czy jest to ilość wystarczająca dla szeroko rozumianego rozwoju kulturalnego państwa o niemalże 38-milionowej populacji. Zasadne wydaje się ponadto poruszenie kwestii, w jaki sposób silnie zinstytucjonalizowana forma kształcenia przyszłych zawodowych muzyków zaspokaja oddolne potrzeby społeczne.

³ Nie sposób nie zauważyć, iż odpowiednik takiego systemu kształcenia nie występuje w wielu krajach Europy Zachodniej, legitymujących się wysokim poziomem kultury muzycznej.

trzebnych podczas zajęć. Dotyczy to zarówno wiodącego języka angielskiego, który – jak wiadomo – nauczany jest w szkołach podstawowych i średnich obligatoryjnie, jak również tzw. drugiego języka obcego (np. niemieckiego, francuskiego, włoskiego czy rosyjskiego), nauczanego w znacznie mniejszym wymiarze godzin, trafiającego do proporcjonalnie mniejszej liczby odbiorców. Brak poręcznego zbioru materiałów zawierających zestaw różnorodnych treściowo ćwiczeń językowych dla szkoły muzycznej stawia przed nauczycielem wyzwania organizacyjne o podwyższonym poziomie trudności. Musi on bowiem zdawać sobie sprawę z tego, że przygotowanie ambitnego i skutecznego planu dydaktycznego, dopasowanego do profilu szkoły, w dużej mierze uzależnione będzie od jego kompetencji, zaangażowania i kreatywności. Samo zaś rozszerzenie standardowego instrumentarium dydaktycznego w większości przypadków jawi się jako działanie konieczne, gdyż realizowanie i wprowadzanie w ramach nauczania języka obcego w szkole muzycznej jedynie „bazowych” treści programowych i merytorycznych, zawartych w standardowych podręcznikach stworzonych dla szkół nieprofilowanych, na dłuższą metę okazać się może nieskuteczne. W wielu przypadkach nie doprowadzi ono też zapewne do osiągnięcia spodziewanych, postawionych uprzednio celów dydaktycznych.

Środowisko uczniowskie w szkole muzycznej

Nauczyciel prowadzący zajęcia w szkole muzycznej znajduje się w środowisku, w którym – na co zwraca uwagę przywołana powyżej Monika Jurewicz – uczniom „o specjalnych potrzebach edukacyjnych stwarza się warunki do rozwoju specyficznych uzdolnień”⁴. Mamy zatem do czynienia z grupą indywidualności ukształtowanych, czy wręcz „sformatowanych” przez dość nietypowy profil zajęć dydaktycznych. Dodatkowo odbiorcami treści prezentowanych w ramach nauczania języka obcego są niemalże bez wyjątku – co nie pozostaje bez wpływu na skuteczność przyjętych strategii dydaktycznych – uczniowie obciążeni ponadprzeciętną ilością zajęć z przedmiotów ogólnokształcących i ogólnomuzycznych. Zdecydowana większość z nich zobligowana jest do intensywnego, indywidualnego rozwoju artystycznego w zakresie gry na instrumencie głównym, względnie nauki śpiewu. Z drugiej strony jest to środowisko, w którym tworzenie i percepcja sztuki traktowane są jako „szczególny przykład procesu komunikowania się – przekazywania informacji, poglądów, emocji i sposobu postrzegania świata między twórcą a odbiorcą oraz w gronie odbiorców między sobą”⁵.

Znajdujący się w tak różnorodnym i jednocześnie wymagającym środowisku różnorodnych interakcji uczestnicy zajęć od samego początku podejmują naukę w ob-

⁴ M. Jurewicz, dz. cyt., s. 97.

⁵ M. Sasin, *Kanon wykonawczy muzyki poważnej jako przestrzeń spotkania Innego*, „Kultura i Wychowanie” 2018, nr 2, s. 126.

rębie grupy rówieśniczej, którą cechuje duże rozwarstwienie kompetencyjne. W szkołach muzycznych już na początkowym etapie nauki dochodzi bowiem do widocznej wewnętrznej dyferencjacji: z jednej strony znaczącą część klasy stanowią uczniowie wykazujący wybitne zdolności muzyczne⁶, niemalże wyłącznie skoncentrowani na rozwijaniu swojej kariery artystycznej (a zatem poświęcający większość czasu grze na instrumencie, względnie rozwijaniu zdolności wokalnych), co automatycznie pozycjonuje ich poza obszarem uczestników zajęć zainteresowanych przedmiotami ogólnokształcącymi⁷. Rozwijając nieco powyższą myśl, należy zwrócić uwagę na prawidłowość, iż ponadprzeciętny talent muzyczny niejednokrotnie nie pociąga za sobą wyróżniających się zdolności w zakresie przedmiotów ogólnokształcących oraz szczególnej łatwości w przyswajaniu języków obcych.

Z drugiej strony stosunkowo liczną grupę uczestników lekcji języka obcego stanowią osoby wszechstronnie utalentowane⁸, posiadające cechy tzw. ucznia zdolnego, wyróżniającego się podzielnością uwagi, umiejętnością szybkiego rozwiązywania problemów czy wysokim poziomem inteligencji. W grupie tej uwidoczniają się dodatkowo inne cechy dystynktywne – na które wskazują Joanna Cieślukowska i Wiesława Limont – takie jak: „rozumowanie na wysokim poziomie złożoności i trudności, duże możliwości przyswajania nowych informacji, szybkość kojarzenia faktów, dobra pamięć, duża ciekawość intelektualna, logiczne myślenie, własny, specyficzny sposób uczenia się”⁹.

⁶ Uzdolnienia muzyczne należy rozumieć przy tym jako „całokształt właściwości psychicznych, zarówno sensorycznych, intelektualnych, jak i emocjonalno-motywacyjnych oraz kinestetyczno-motorycznych, wyznaczających stosunek człowieka do muzyki i efektywność podejmowanych przez niego działań muzycznych”. M. Jurewicz, dz. cyt., s. 97–98.

⁷ Trudno oprzeć się wrażeniu, że swoiste zawężenie specjalizacyjne w szkole muzycznej postępuje wraz z osiąganiem kolejnych etapów nauki. Ewa Szatan, podając przykład Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. F. Nowowiejskiego w Gdańsku, zauważa, iż w projektach, które uczniowie realizują dobrowolnie z nauczycielami przedmiotów ogólnokształcących „zaledwie około 30% uczniów klas licealnych i aż około 84% uczniów klas gimnazjalnych dostrzega możliwości rozwijania swoich pozamuzycznych zdolności. Może to świadczyć o sprecyzowanych – wyłącznie muzycznych – zainteresowaniach uczniów klas najstarszych”. E. Szatan, *Kształcenie ucznia zdolnego na przykładzie Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Gdańsku*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 1, *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 307.

⁸ Osoby te można stosunkowo łatwo rozpoznać i „wyselekcjonować” już na początkowym etapie nauki. Jak zauważa Monika Foryś: „Fakt, że uczniowie zdolni czasem wyraźnie demonstrują swoje zdolności w różnych kierunkach, ogromnie ułatwia ich identyfikację. Niekiedy bez większych trudności potrafimy zidentyfikować zdolności i uzdolnienia u dziecka – wskazuje na to jego wiedza, zachowanie, wytwory, wyniki testów”. M. Foryś, *Diagnoza nauczycielska zdolności*, [w:] M. Czarnocka, M. Foryś, K. Truś (red.), *Rozpoznać, wspierać, rozwijać. Poradnia psychologiczno-pedagogiczna i szkoła a uczeń zdolny*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, s. 16.

⁹ J. Cieślukowska, W. Limont, *Obraz ucznia zdolnego w potocznych koncepcjach nauczycieli*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010, s. 22–23.

Indywidualizacja i „polifonizacja”¹⁰ zajęć

Jak zatem prowadzić lekcje języka obcego w środowisku, które z jednej strony jest tak silnie rozwarstwione kompetencyjnie, a z drugiej – wyraźnie ukształtowane przez wymagający, wielopłaszczyznowy model edukacyjny? Jaką strategię dydaktyczną przyjąć w obliczu wyraźnego zróżnicowania potencjalnych i realnych oczekiwań uczestników zajęć? Po pierwsze, nie należy tracić z pola widzenia okoliczności, iż uczniowie szkół muzycznych preferują tryb nauki indywidualnej i nierzadko dla takiej formy kontaktu z nauczycielem decydują się na naukę w szkole artystycznej¹¹. Po drugie, wielu z nich szuka aktywności niekonwencjonalnych, nieszablonowych, koncepcyjnie wpisujących się w maksymę „think outside the box”¹². Pokażną grupę tworzą też niewątpliwie osobowości twórcze, dobrze czujące się w świecie sztuki i warunkach edukacyjnych wykraczających poza sztywne ramy dydaktyki szkolnej, mające wyraźną skłonność do twórczego przetwarzania rzeczywistości, wykazujące też nierzadko zaskakujące wręcz zdolności w obszarze szeroko rozumianej improwizacji¹³.

¹⁰ Słowo „polifonizacja” jest terminem zaczerpniętym z teorii i historii muzyki, a odnosi się do zjawiska wielogłosowości. W niniejszym artykule chodzi przede wszystkim o wielowarstwowość i wieloaspektowość strategii dydaktycznych zastosowanych w ramach zajęć z języka obcego.

¹¹ Tezę tę potwierdzają rozważania Moniki Jurewicz: „Wspieranie rozwoju uczniów uzdolnionych muzycznie w środowisku szkolnym może przyjmować dwojaką formę: zajęć indywidualnych i zajęć grupowych. Ze względu na specyfikę kształcenia w szkołach artystycznych preferowaną formą kontaktów z uczniem są zajęcia indywidualne. Pozwalają one na specyficzny, niepowtarzalny kontakt z dzieckiem. Dają szansę na nawiązanie autentycznych, szczerych relacji z uczniem i jego najbliższymi. Pozwalają na wnikliwe monitorowanie na bieżąco postępów ucznia, motywowanie go do dalszej pracy, a w konsekwencji odpowiedzialne kierowanie jego rozwojem”. M. Jurewicz, dz. cyt., s. 105.

¹² Dobre rezultaty przynosi w tym ujęciu przeniesienie treści lekcyjnych do sfery różnorodnych „pozaklasowych” interakcji. Spontaniczna prezentacja wiedzy, kompetencji, jak również materiałów przerobionych podczas zajęć lekcyjnych, odbywająca się na konkursach, akademiach, spotkaniach rocznicowych czy happeningach, powoduje nie tylko popularyzację treści językowych, lecz – w nie mniejszym stopniu – generuje w uczniach poczucie zadowolenia z osiągniętego sukcesu i wywołania pewnego rodzaju „echa medialnego”. Należy przy tym mieć na uwadze to, że uczniów szkół muzycznych uskrzydla i motywuje nade wszystko chęć nieskrępowanej prezentacji, publicznej autokreacji, po częstokroć również okazja do odbywającego się w duchu rywalizacji umacniania swojej pozycji w grupie. Stąd też nauczyciel języków obcych powinien – w miarę dostępności możliwości i środków – zadbać o okazje do jak najszerzej i jak najczęstszej zewnętrznej ekspozycji. Znakomicie sprawdzają się w tej funkcji wyjazdy i koncerty zagraniczne, na których uczniowie-muzycy zazwyczaj z dużą dozą młodzieńczego wigoru wykorzystują i eksponują swoje kompetencje muzyczno-językowe w przestrzeni prywatnej i publicznej.

¹³ W tym kontekście należy mieć na uwadze dynamiczny rozwój osobowości ucznia szkoły muzycznej, jego sposób myślenia oraz szeroko rozumianą wrażliwość, która w procesie edukacji ulega daleko idącym przeobrażeniom. Zjawisko to – szczególnie wyraźnie zarysowujące się w obrębie zachowań typowych dla wieku dorastania (13.–19. rok życia) – opisuje Beata Bonna. Zwraca ona uwagę na prawidłowość, iż w tym właśnie przedziale wiekowym pojawia się „większe zrozumienie i zainteresowanie formą utworu, zaczynają się kształtować początki obiektywno-estetycznej postawy wobec słuchanych utworów muzycznych. Młódzież poszukuje w muzyce możliwości prze-

Nie pozostaje to bez wpływu na powstawanie specyficznych, nieliniowych, na swój sposób horyzontalnych relacji ucznia z nauczycielem. Ten pierwszy, jeżeli tylko pozwoli mu na to odpowiednio elastyczna organizacja i sposób prowadzenia zajęć, poszukiwał będzie niejednokrotnie możliwości rozwoju swoich zdolności artystycznych „w sytuacji wolności, której brak w strukturze hierarchicznej, ta bowiem reguluje wszelkie obszary niepewności, przekształcając je w niezachwianą pewność”¹⁴. „Sieciowe” kształtowanie się relacji na linii uczeń–nauczyciel, zastępujące sztywny model autorytarny, może przyczynić się do częściowego przesunięcia symetrycznych ram organizacyjnych zajęć. Mimo to wnosi ze sobą niejednokrotnie znaczące korzyści, wynikające ze stworzenia zmodyfikowanego środowiska lekcyjnego, przenoszącego uczestników zajęć do obszaru w dużej mierze wyzwolonego spod zgubnego działania dydaktycznej rutyny, czy metodycznej jednorodności¹⁵.

Rozważając kwestię sposobu organizacji zajęć języka obcego w szkole muzycznej, nietrudno dojść do przekonania, że uczniowie aktywizują się w sposób szczególnie pod wpływem impulsów, w których działania dydaktyczne bazujące na użyciu podręcznika uzupełnione zostają przez przygotowane osobno treści muzyczne. Niezwykle istotne jest przy tym zachowanie odpowiednich proporcji. Jednakże nawet przy niewielkim wprowadzeniu treści muzycznych nauka języka obcego zyskuje na atrakcyjności, opiera się bowiem na preferowanej w środowisku artystycznym wielokanałowości przekazu. Trudne do przecenienia jest ponadto zastosowanie inspirującego oddziaływania utworów muzycznych, nie tylko poddawanych biernej recepcji, lecz także twórczo przetwarzanych. W tym kontekście należy zwrócić uwagę na fakt, że śpiew, czy w ogólnym ujęciu operowanie dźwiękami – inaczej niż ma to miejsce w szkołach „niemuzycznych” – jest w warunkach nauki w szkole opisywanej w niniejszym artykule częścią codziennej praktyki, realizowanej m.in. w ramach takich zajęć

żyć, wzruszeń oraz odreagowania narastających stresów emocjonalnych charakterystycznych dla tego okresu życia”. B. Bonna, *Zdolności muzyczne – ich rozwój i uwarunkowania. Wybrane koncepcje uzdolnienia muzycznego*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 3, *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 263. Z drugiej strony nie wolno zapomnieć o dynamicznie kształtującej się w wieku dojrzewanania podmiotowości uczniów, u których wzrasta poczucie własnej tożsamości, połączone z uporczywym dążeniem do autonomii w podejmowanych przedsięwzięciach. Zob. M. Kwaśniewska, *Indywidualizacja pracy z dzieckiem w edukacji przedszkolnej*, [w:] J. Skibska, E. Kochanowska (red.), *Uczeń w teorii i praktyce pedagogicznej. Dylematy współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku Białej, Bielsko-Biała 2013, s. 39.

¹⁴ M. Jaworski, *Edukacja artystyczna, uczeń zdolny i przemiany kultury współczesnej*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010, s. 79.

¹⁵ Nadmierny „strukturalizm dydaktyczny”, objawiający się m.in. sztywnymi ramami czasowymi regulującymi sposób rozwijania poszczególnych sprawności, czy radykalnym rozdzielaniem kształcenia w zakresie teorii od działania mającego charakter praktyczny – na co zwracał uwagę już przed ponad trzydziestu laty Konstanty Lech – uznać należy z dzisiejszej perspektywy za model dalece anachroniczny. Zob. K. Lech, *Łączenie teorii z praktyką w nauczaniu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987, s. 13.

lekcyjnych jak harmonia czy kształcenie słuchu. Stąd też zastosowanie aktywnego muzykowania na zajęciach języka obcego nie pociąga za sobą onieśmienia, skrępowania czy poczucia niezwykłości sytuacji – wręcz przeciwnie – wnosi ze sobą pozytywny ładunek afektywny. Wobec powyższego uprawnione wydaje się twierdzenie, że nic tak skutecznie nie uzupełnia pracy z podręcznikiem do nauki języka obcego, jak wspólne aranżowanie i wykonywanie podczas zajęć lekcyjnych utworów muzycznych, względnie wplatanie w przebieg lekcji szeroko rozumianego kanonu muzyki artystycznej i popularnej.

Wykonywane w oparciu o opisane powyżej zasady lekcje języka obcego, odchodzące w swoim przebiegu od schematycznego kształcenia podstawowych sprawności, tworzą aurę pewnej wielowarstwowości i „polifoniczności”. Obok ćwiczeń gramatyczno-leksykalnych, pracy z tekstem, popularnych „słuchanek” czy kształcenia zdolności mówienia i pisan¹⁶, pojawia się bowiem zindywidualizowany przekaz treści językowych, oparty na nośności ekspresyjnej muzyki wokalne i wokalnie-instrumentalne. Przekaz ten zostaje przeważnie rozkodowany przez uczestników zajęć w kategoriach treści wpisujących się w ich oczekiwania i zainteresowania. Mając na uwadze to, iż prezentacja materiałów dźwiękowych odbywa się często przy jednoczesnym zastosowaniu szeroko rozumianych multimediów, całość przebiega na płaszczyźnie stymulacji opartej na rozszerzonym zasobie środków¹⁷. Pociąga to za sobą znaczące zmodyfikowanie całego środowiska lekcyjnego, a zmiana ta jest o tyle istotna, iż pozwala osiągnąć dodatkowe cele dydaktyczne, gdyż nauczyciel, dążąc do wyeliminowania rutynowych, często niepożądanych zachowań uczestników zajęć, korzysta jednocześnie z uprzywilejowanej pozycji, wynikającej z wprowadzonych uprzednio modyfikacji¹⁸.

Nowoczesna dydaktyka w szkole muzycznej a rola metod tradycyjnych

Rozważając szerszy kontekst metodyczny organizacji zajęć w szkole muzycznej, należy mieć na uwadze fakt, że komplementarnym trzonem kształcenia w placówce tego typu, stojącym niejako w opozycji do wspomnianej sfery rozwijania wielopłaszczyznowej kreatywności, spontaniczności i improwizacji, jest systematyczne szkolenie tzw. warsztatu. Działanie to oparte jest na wymagającym, rozciągającym w czasie,

¹⁶ Szeroki wachlarz różnorodnych możliwości metodycznych w odniesieniu do wspomnianych powyżej sprawności znaleźć można w ćwiczeniach komunikacyjnych Hanny Komorowskiej. Zob. H. Komorowska (red.), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.

¹⁷ Por. J. Bednarek, *Multimedia w kształceniu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 8.

¹⁸ Zob. C.H. Edwards, *Dyscyplina i kierowanie klasą*, przeł. M. Bogdanowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 199.

na swój sposób strukturalnym procesie ćwiczeniowym. W warstwie szczegółowej – w odniesieniu do przedmiotów „kierunkowych” – chodzi o doskonalenie zdolności manualnych, względnie głosowych, i ich odpowiedniego synchronizowania z wyobraźnią i wrażliwością muzyczną. Dlatego też na lekcjach języka obcego, realizowanych w szkołach muzycznych, nie powinno zabraknąć konsekwentnie implementowanej strategii opartej na schemacie ćwiczeniowym i metodach tradycyjnych, z jednej strony bazujących na swoistej indywidualizacji¹⁹, z drugiej zaś kładących nacisk na kształtowanie kompetencji językowych w warunkach systemowego, strukturalnego sposobu działania²⁰.

Z praktyki nauczyciela języka niemieckiego, którą zdobywałem w Państwowej Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej II stopnia im. K. Szymanowskiego w Katowicach – szkole silnie kształtującej potencjał imaginacyjny uczniów z uwagi na oddziaływanie legendy wybitnych absolwentów, do których zaliczyć należy przede wszystkim Krystiana Zimmermana i Wojciecha Kilara – wynika jednoznacznie, że satysfakcjonujące rezultaty dydaktyczne przynosi rozciągnięte w czasie konsekwentne ćwiczenie sprawności językowych, oparte na połączeniu zindywidualizowanych metod komunikacyjnych z tzw. tradycyjnymi, „strukturalnymi” założeniami metodycznymi.

Dużą rolę przypisać należy przy tym metodzie bezpośredniej, znajdującej swoje zastosowanie w szczególności w pierwszej fazie lekcji, najczęściej w czasie rozgrzewki przygotowującej do kolejnych etapów realizacji zajęć, podczas której (przy uwzględnieniu stosunkowo niewielkiej wariantywności) postawione zostają pytania dotyczące spraw codziennych: samopoczucia, zainteresowań, preferencji kulinarnych czy sposobu spędzania czasu wolnego. Uporczywe powtarzanie tych samych formuł zdaniowych oraz uzyskiwanie podobnych do siebie schematycznych, nierzadko lakonicznych czy wręcz groteskowych odpowiedzi (na przykład: [pytanie:] „Was isst Du gern?”, [odpowiedź:] „Wurst”) mogłoby wydawać się postronnemu obserwatorowi dziwaczne i mało przekonujące. Taki układ wprowadzenia zajęć i wstępnej aktywiza-

¹⁹ W ramach uzupełnienia strategii dydaktycznych trudno przecenić założenia koncepcyjne tutoring, a zatem metody reprezentującej ważny nurt edukacji, którą można określić mianem edukacji spersonalizowanej. W modelu tym prowadzący zajęcia opiera się przede wszystkim na pracy z mocnymi stronami podopiecznego. Tutorzy – powołując się na opinię Ewy Musiał – choć często nie jest to proste, mają za zadanie znaleźć w każdym uczniu talent, obszar, który warto rozwijać, który w konsekwencji powinien stanowić podstawę pracy nauczyciela-tutora i inspirację do odpowiedniej implementacji przygotowanych zasobów metodycznych. Zob. E. Musiał, *Tutoring w pracy nowoczesnego nauczyciela*, [w:] J. Skibska, E. Kochanowska, *Uczeń w teorii i praktyce pedagogicznej. Dylematy współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku Białej, Bielsko-Biała 2013, s. 55–56.

²⁰ Nie musi to wcale pociągać za sobą znaczącego ograniczenia uczniowskiej autonomii; inicjowanie samodzielnego działania i dostarczanie okazji do zdobywania kompetencji przez częste ćwiczenie i powtarzanie schematycznych czynności może otworzyć drogę do ich twórczego przetwarzania. Por. A. Studenska, *Rola nauczyciela w kształtowaniu autonomii ucznia*, [w:] D. Kocurek (red.), *Rodzina i szkoła wobec realiów i wyzwań XXI wieku*, Wydawnictwo „Scriptum”, Cieszyn–Katowice–Kraków 2010, s. 140.

cji ich uczestników przypomina jednak popularną na lekcjach gry na instrumencie (względnie na indywidualnych i grupowych zajęciach wokalnych) rozgrzewkę, niemającą przecież wygórowanych aspiracji artystycznych, a polegającą na powtarzaniu tych samych, dobrze znanych schematów. Działanie to jawi się jednak niewątpliwie pożyteczne w kontekście osiągania dalszych celów. Ubocznym „zyskiem” tej metody na zajęciach językowych jest kształtowanie zdolności rozumienia szeregu podstawowych pytań, a niewątpliwym atutem – wykształcenie automatyzmu w udzielaniu odpowiedzi, co niewątpliwie wpisuje się w główne założenia metody bezpośrednio.

Systematyczne kształcenie sprawności językowych

W przyjętej powyżej koncepcji kształcenia schematów obecne jest przede wszystkim typowe dla szkoły muzycznej doskonalenie tzw. warsztatu. Przechodząc do praktycznej egzemplifikacji w innym zakresie: dobre rezultaty przynosi również zastąpienie tradycyjnego wywołania do odpowiedzi działaniem dwuetapowym: w pierwszej kolejności kształcenie i ocenianie zdolności czytania (na podstawie losowo wybranej partii przerobionego tekstu), a dopiero w późniejszym okresie zdolności budowania kompleksowej wypowiedzi ustnej. Wykształcenie zdolności bieglego czytania otwiera niewątpliwie drogę i skutecznie przygotowuje do połączonej z nią kompetencji w obszarze samodzielnego tworzenia wypowiedzi. Ponieważ w dwusemestralnym cyklu kształcenia w zakresie poszczególnych sprawności językowych chodzi o sukcesywne i kompleksowe ćwiczenie oraz ocenianie wszystkich z nich, wymagająca indywidualizacji praca nad kompetencjami ustnymi rozszerzona zostaje następnie o wykonanie zadania polegającego na napisaniu krótkiego wypracowania na zadany temat²¹. Zwieńczeniem całości jest przeprowadzenie pod koniec roku szkolnego testu na rozumienie ze słuchu²². Co się tyczy sfery motywacyjnej, organizacyjnej i pragmatycznej przedstawionego powyżej modelu dydaktycznego: systematyczne i obligatoryjne wystawianie ocen z wszystkich czterech sprawności językowych na przestrzeni dwóch semestrów tworzy w oczach uczestników zajęć wrażenie pewnej zamkniętej całości – mówiąc językiem szkoły muzycznej: homofonicznej harmonii – dając uczestnikom zajęć poczucie osiągnięcia postępów w całościowo rozumianym obszarze kompeten-

²¹ Najczęściej ma to miejsce w połowie drugiego semestru roku szkolnego.

²² Ważnym założeniem przy całościowym ocenianiu wspomnianych sprawności jest konsekwentne dążenie do możliwie daleko idącej obiektywizacji. Choć wydawać się to może oczywistością, nic tak nie zniechęca uczniów do indywidualnej pracy i aktywności na zajęciach jak wrażenie, że nauczyciel faworyzuje pewną część grupy, pozostając obojętnym w stosunku do innych. Zob. A. Kargulowa, *Dlaczego dzieci nie lubią szkoły?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991, s. 87.

cyjnym. Cechą charakterystyczną takiego sposobu postępowania i oceniania jest ponadto intensyfikacja działań „aktywnych” i „podmiotowych”²³.

Kontekst kulturowy, podsumowanie

Zindywidualizowany model nauczania aktywnego, czy inaczej mówiąc, podmiotowego, to – jak słusznie zauważa Beata Oelszlaeger-Kosturek – „potrzeba czasów zdominowanych przez zjawisko globalizacji”²⁴. Zdobyte tym sposobem umiejętności kontrolne i oceniające otwierają drogę do kształcenia wielopłaszczyznowych kompetencji w zakresie podejmowania decyzji oraz przyjmowania odpowiedzialności za dokonane wybory. Ponieważ dzisiejsza kultura masowa jest silnie związana z konsumpcją i od konsumpcji w dużym stopniu zależy, dominują w niej – na co zwraca uwagę Małgorzata Bogunia-Borowska – takie pojęcia i „wartości”, jak: sukces (finansowy, zawodowy i osobisty), kreatywność, konkurencyjność, wszelkiego rodzaju przyjemności, zabawa, młodość (kult ciała) oraz wiedza (zarówno ta technologiczna, jak i ogólnospołeczna związana z komercją i reklamą)²⁵. Ważną cechą dystynktywną dzisiejszej kultury masowej jest również, jeżeli nie przede wszystkim, prymat indywidualności, coraz częściej manifestujący się i eskalujący – jak to ma miejsce w mediach społecznościowych – w zachowaniach egoistycznych i narcystycznych.

Wobec powyższych procesów zmianie ulega siłą rzeczy relacja ucznia z nauczycielem. Sztywny gorset autorytarny zastąpiony zostaje powszechnie przez moduł regulacji sieciowych, co niewątpliwie staje się wyzwaniem dla edukacji artystycznej i refleksji nad uczniem zdolnym. W obrębie oddziaływania procesów dydaktycznych pojawia się ponadto kwestia niespotykanych wcześniej zjawisk, takich jak nieciągłość form, dyskursów i idei²⁶. Zmiana w postrzeganiu procesów dydaktycznych, będąca wypadkową zmian zachodzących w wyniku przemian paradygmatycznych i postępujących procesów globalizacji, komercjalizacji i demokratyzacji edukacji – jak zauważa Małgorzata Kwaśniewska – daje podstawy do twierdzenia, iż „można dziś mówić o nadrzędności indywidualizacji względem innych zasad”²⁷.

Podjęcie wielu działań dydaktycznych nacechowanych indywidualizacją daje niewątpliwie różnorakie możliwości i szanse. W odniesieniu do uczniów szkół mu-

²³ Por. B. Oelszlaeger-Kosturek, *Realizacja idei uczenia się aktywnego dzieci w teorii i praktyce – wybrane problemy*, [w:] J. Skibska, E. Kochanowska (red.), *Uczeń w teorii i praktyce pedagogicznej. Dylematy współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku Białej, Bielsko-Biała 2013, s. 25.

²⁴ Tamże, s. 35.

²⁵ Zob. M. Bogunia-Borowska, *Infantyilizacja kulturowa. Adolescencja dzieci oraz infantyilizacja dorosłych*, [w:] M. Bogunia-Borowska (red.), *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 13–14.

²⁶ Por. M. Jaworski, dz. cyt., s. 84.

²⁷ M. Kwaśniewska, dz. cyt., s. 42.

zycznych, oprócz aspektów opisanych powyżej, pozwala ono pozytywnie wpłynąć na procesy decyzyjne. Dotyczą one bezpośrednio uczestników zajęć, którzy obciążeni wielością obowiązków, podają niejednokrotnie w wątpliwość posiadanie wystarczającego potencjału i zdolności²⁸, koniecznych do sprostania niełatwemu zadaniu, jakim jest nauka w szkole artystycznej. Zastosowanie rozszerzonego, zindywidualizowanego instrumentarium metodycznego, dowartościowującego odbiorców zajęć dydaktycznych, może niewątpliwie przyczynić się do znaczącej redukcji pojawiających się uporczywie wątpliwości i dylematów.

Bibliografia

- Bednarek J., *Multimedia w kształceniu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Bogunia-Borowska M., *Infantylnizacja kulturowa. Adolescencja dzieci oraz infantylnizacja dorosłych*, [w:] M. Bogunia-Borowska (red.), *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Bonna B., *Zdolności muzyczne – ich rozwój i uwarunkowania. Wybrane koncepcje uzdolnienia muzycznego*, [w:] W. Limont, J. Cieślíkowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 3, *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Cieślíkowska J., Limont W., *Obraz ucznia zdolnego w potocznych koncepcjach nauczycieli*, [w:] W. Limont, J. Cieślíkowska, J. Dreszer (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010.
- Edwards C.H., *Dyscyplina i kierowanie klasą*, przeł. M. Bogdanowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Foryś M., *Diagnoza nauczycielska zdolności*, [w:] M. Czarnocka, M. Foryś, K. Truś (red.), *Rozpoznać, wspierać, rozwijać. Poradnia psychologiczno-pedagogiczna i szkoła a uczeń zdolny*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
- Jaworski M., *Edukacja artystyczna, uczeń zdolny i przemiany kultury współczesnej*, [w:] W. Limont, J. Cieślíkowska, J. Dreszer (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010.
- Jurewicz M., *Instytucjonalne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych muzycznie*, [w:] W. Limont, J. Cieślíkowska, J. Dreszer (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010.

²⁸ Por. E. Szatan, dz. cyt., s. 308.

- Kargulowa A., *Dlaczego dzieci nie lubią szkoły?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Komorowska H. (red.), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
- Kwaśniewska M., *Indywidualizacja pracy z dzieckiem w edukacji przedszkolnej*, [w:] J. Skibska, E. Kochanowska (red.), *Uczeń w teorii i praktyce pedagogicznej. Dylematy współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku Białej, Bielsko-Biała 2013.
- Lech K., *Łączenie teorii z praktyką w nauczaniu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
- Musiał E., *Tutoring w pracy nowoczesnego nauczyciela*, [w:] J. Skibska, E. Kochanowska, *Uczeń w teorii i praktyce pedagogicznej. Dylematy współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku Białej, Bielsko-Biała 2013.
- Oelszlaeger-Kosturek B., *Realizacja idei uczenia się aktywnego dzieci w teorii i praktyce – wybrane problemy*, [w:] J. Skibska, E. Kochanowska (red.), *Uczeń w teorii i praktyce pedagogicznej. Dylematy współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku Białej, Bielsko-Biała 2013.
- Sasin M., *Kanon wykonawczy muzyki poważnej jako przestrzeń spotkania Innego*, „Kultura i Wychowanie” 2018, nr 2.
- Studenska A., *Rola nauczyciela w kształtowaniu autonomii ucznia*, [w:] D. Kocurek (red.), *Rodzina i szkoła wobec realiów i wyzwań XXI wieku*, Wydawnictwo „Scriptum”, Cieszyn–Katowice–Kraków 2010.
- Szatan E., *Kształcenie ucznia zdolnego na przykładzie Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Gdańsku*, [w:] W. Limont, J. Cieślikowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 1, *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

Individualisation and “polyphonization” of foreign language teaching in music schools

Abstract: The musical environment requires a foreign language teacher to take a number of actions that go beyond standard methodological assumptions. The unconventional way of shaping the didactic process at arts schools is primarily due to the increased level of sensitivity of class participants and non-standard expectations of teachers. Students who prefer an individual way of learning show significant interest in the direct method, setting themselves – following the example of music classes – to practice handy and useful patterns.

Keywords: foreign languages, teaching methodology, arts schools, multi-channel teaching processes, individualization

About the author: Tobiasz Janikowski – Ph.D., researcher and lecturer in the Department of History and Culture of the Countries of the German Language Area of the Pedagogical University in Krakow. From 2010–2017 he was a German language teacher at the State Secondary K. Szymanowski Music School in Katowice. His research interests include: the cultural phenomenon of the Polish-German borderland, the problem of identity and collective identification of residents of multi-ethnic areas, the impact of digital media on teaching processes, and social and cultural changes.