

Rozwój kompetencji gustu w kontekście edukacji muzycznej

Niniejszy artykuł jest poświęcony problematyce gustu (muzycznego) w procesie nauczania. Na podstawie określenia gustu jako zdolności i postawy wobec piękna i zjawisk estetycznych charakteryzuje się gust jako specyficzną kompetencję, którą w pewnych warunkach można w procesie nauczania i edukacji pozytywnie rozwijać, kształtować, pielęgnować, bazując na podstawowych atrybutach obecnego zrozumienia komunikacji muzycznej. Zwraca uwagę na wewnętrzne i zewnętrzne uwarunkowania gustu, które trzeba w procesie edukacji muzycznej akceptować i w związku z tym oddziaływać na kształtowanie indywidualnych zdolności i postaw uczniów. Odwołuje się do kontekstu proklamowanych potrzeb państwowego programu ogólnokształcącego na Słowacji i jego wymagań w zakresie nauczania muzyki i przedmiotów artystycznych.

Programy nauczania na Słowacji w swoich dokumentach zawsze wyraźnie deklarują rolę rozwijania gustu w ramach przedmiotów artystycznych i estetycznych (edukacja muzyczna, literatura, sztuka itp.), ale również w przekrojowych tematach edukacji (np. wychowanie medialne, wychowanie wielokulturowe, wychowanie regionalne, więcej w ISCED 1, 2, 3). Czasami w tym kontekście mówi się o kształtowaniu gustu, czasami zaś o jego rozwoju, pielęgnowaniu, wywieraniu wpływu na gust. Realizacja instytucjonalnych i intencjonalnych celów edukacyjnych związanych z indywidualnym gustem osoby uczącej się zakłada taką koncepcję rozumienia gustu, w której gust jest uważany za kompetencję człowieka (kompleksowa cecha, zdolność, umiejętność, motywacja itp.), którą można poprzez działania edukacyjne modyfikować, kształtować i pozytywnie rozwijać (obecnie istnieją też teorie, w których gust uważa się za skłonność wrodzoną, na którą wychowanie nie ma istotnego wpływu lub może mieć wpływ tylko na stopień prawdopodobieństwa zaistnienia skłonności).

W edukacji muzycznej problematyka genezy gustu realizowana jest głównie w dwóch podstawowych dziedzinach muzyki – w procesach: percepcji muzyki

i produkcji muzyki. Obie dziedziny zajmują w edukacji specyficzne miejsce. Percepcja muzyki w szkołach ma charakter dydaktyczny, zdominowany przez kognitywność muzyki (zapoznavanie się z muzyką), treści muzycznej i muzycznych środków wyrazu, ale bez spójnego, koncepcyjnego i systemowego odzewu afektywnego i psychomotorycznego (wyrażanie, interpretacja) może w końcu w zakresie kształtowania gustu oddziaływać kontraproduktywnie. W związku z tym pojawiają się następujące pytania i problemy: w jakim stopniu gust ujawnia się proporcjonalnie analogicznie w percepcji i produkcji jednostki (pod produkcją w środowisku edukacyjnym rozumiemy interpretację, improwizację, kompozycję elementarną); czy uwarunkowania gustu są w ocenie słuchanej muzyki, produkowanej przez innego człowieka, takie same, jak uwarunkowania muzyki produkowanej przez własną osobę?; albo jaki wpływ wywiera produkowanie muzyki w szkole na preferencję gustu muzycznego dotyczącego słuchanej muzyki? Z historii znamy wiele negatywnych opinii dotyczących gustu, a są to opinie kompozytorów na temat produkcji muzycznej innych kompozytorów (Berlioz wobec Wagnera, Wagner wobec Brahmsa, Strawiński wobec Beethovena itp.)¹, a jednocześnie dzisiaj nikt nie wątpi w ich genialność, jakość ich utworów z perspektywy muzycznej, teoretycznej, artystycznej, estetycznej, historycznej. Ze względu na obecność muzyki w szkole, można założyć, że poszerzona produkcja muzyki przez uczniów na zajęciach z edukacji muzycznej (śpiew, gra na instrumentach, działania muzyczno-dramatyczne i muzyczno-ruchowe) będzie wywierać wpływ nie tylko na rozwój kognitywnych i psychomotorycznych kompetencji muzycznych, sprawności, wiedzy, umiejętności, ale w końcu też na rozwój ich afektywnych elementów, postaw, motywacji, gustu zarówno w zakresie percepcji, jak i produkcji.

Gust zazwyczaj charakteryzują takie terminy, jak: dobry – zły, wysoki – niski, wyszukany – prymitywny, rozwinięty – nierozwinięty, zacofany – nowoczesny. Człowiek jako posiadacz gustu w życiu codziennym oceniany jest ze względu na to, czy ma gust, czy nie. Nie zawsze jest to związane bezpośrednio z działalnością artystyczną i estetyczną człowieka, tj. z percepcją, wyborem i preferencją artefaktów różnych rodzajów sztuki, ale (może częściej) z życiem codziennym, modą, stylem życia, preferencją potrzeb życiowych (w Internecie mówi się nawet o inwestowaniu z gustem: www.gpdiamond.com/o-diamantoch/sposoby-predaja, o wyborze szkoły w zależności od gustu: www.denik.cz/.../koucky-vyberte-si-skolu-podle-itd).

Gust jest zawsze połączony z wartościami zsubiektywizowanymi i zobiektywizowanymi. Zsubiektywizowane wartości oznaczają konweniowanie wyrażania gustu, osądów z człowiekiem, jego cechami, ideałami, motywacjami; zaś wartości zobiektywizowane – identyfikowanie się z pewnymi, w całym społeczeństwie

¹ I. Poledňák, *Hudba jako problém estetiky*, Praha 2006, s. 117.

stosowanymi w sposób konsensualny, kryteriami i normami, z ich przyjmowaniem albo odrzucaniem. Zróżnicowanie, stabilność lub niestabilność oświadczeń i osądów dotyczących gustu zależy od wielu czynników, które są szczegółowo opisane w mojej książce pt. *Predpoklady formovania hudobného vkusu v procese hudobnej edukácie* w rozdziale dotyczącym definicji gustu².

Gustem zajmują się już od kilku stuleci estetycy, filozofowie, socjologowie, psychologowie. Starają się znaleźć nie tylko podstawę gustu, treść, oddziaływanie w życiu i komunikacji, ale także jego znaczenie. I tak, wraz ze zmianami czasów, społeczeństwa, zmienia się oczywiście też gust i spojrzenie nań badaczy oraz społeczeństwa.

W kulturach starożytnych (również w kulturach od średniowiecza do XVII w.) terminu gust nie znano. Istniała jednak treść później określonego pojęcia, skupiającego się na subiektywnym przeżywaniu, ocenie i tworzeniu piękna (oznacza to grecką zasadę estetyzmu artystycznego, tj. tworzenia artefaktów artystycznych płynącego z marzenia o pięknie).

W starożytności warunkiem charakteru gustu były: **obiektywność** (pitagorejczycy szukali obiektywnej podstawy estetyczności muzycznej, przedziały określano na podstawie długości brzmiących strun, rzeźby, budynki tworzone zgodnie z obliczonymi i zaprojektowanymi proporcjami itd. – „Spróbowali znaleźć wystarczającą podstawę piękna, którą widzieli... w harmonii i symetrii części”³; **normatywność** (przestrzeganie normy oznaczało logicznie nie tylko coś, co można określić jako „dobry gust”, ale też sposób postrzegania i przedstawiania estetycznej rzeczywistości, który można przyjąć i akceptować, jednocześnie Arystoteles starał się ustalić określone normy i zasady, którymi powinna się kierować twórczość artystyczna i domagał się – „aby nauczyć ludzi nie tylko tworzyć artystycznie, ale także estetycznie wnioskować”⁴. Kanon Polikleta został tak nazwany, ponieważ zawiera dokładną symetrię wzajemnych stosunków wszystkich części do całości⁵; **skuteczność i przydatność** – „Wszystko jest ładne, jeżeli rzeczy pełnią swoją funkcję, a jeśli nie, są one złe i nikczemne”⁶; **moralność** – Platon „rozróżnia dwie muzy: porządną i hedonistyczną. Pierwsza poprawia ludzi, a druga psuje ich charakter. W idealnym państwie konieczne jest zapewnienie miejsca dla muzy porządnej”⁷; skierowanie do ideału, **idealizacja** – o rzeźbiarzach Peryklesa można powiedzieć, że „pokazywali ludzi takich, jakimi powinni być, [...] dążyli do idealizacji formy i treści sztuki”⁸; **dydaktyczność sztuki i estetyki** – zwłaszcza

² L. Fridman, *Predpoklady formovania hudobného vkusu v procese hudobnej edukácie*, Banská Bystrica 2006.

³ M.F. Ovsianikov, *Dejiny estetického myslenia*, Bratislava 1980, s. 33.

⁴ Tamże, s. 52.

⁵ Galenos, *O súmernosti...*, [w:] W. Tatarkiewicz, *Dejiny estetiky*, Bratislava 1985, s. 91, 94.

⁶ Xenofón, *Spomienky na Sokrata*, [w:] Tatarkiewicz, dz. cyt., s. 123.

⁷ M.F. Ovsianikov, dz. cyt., s. 43.

⁸ W. Tatarkiewicz, dz. cyt., s. 88.

w przypadku muzyki wierzono, iż ma siłę oddziaływania na człowieka i jego wychowanie, podczas gdy w Grecji doszło do silnej normatywności w używaniu konkretnych „etycznych melodii i tonacji”, „Pitagorejczycy uznawali za konieczne poświęcać się muzyce od dzieciństwa, przez całe życie i używać znanych melodii, rytmów i tańców [...] i muzykę wykorzystywali do oczyszczania duszy”⁹.

W estetyce **terminu gust** zaczyna się używać w XVII wieku. Gracián y Morales (1647) uważał go za jedną z umiejętności poznawczych „dotyczącą poznania piękna i oceny dzieł sztuki”¹⁰. Stopniowo gust stał się jedną z najważniejszych kategorii estetycznych i od początku rozumiano go jako antynomię: dobry gust – zły gust, ale także w jego różnorodności i zindywidualizowaniu: „bogactwie różnych odcieni gustu”. W okresie klasycyzmu za normę dobrego gustu uznano piękno natury jako podstawowego kryterium piękna i doskonałości. Gust jest uważany za kategorię poznawczą związaną zarówno z uczuciami, jak i z umysłem. Helvetius wyróżnia gust zwyczajowy (odnoszący się do mody i do powszechnej opinii piękna) i gust świadomy, „u którego podstaw leży głęboka wiedza o ludzkości i duchu czasu, który zakłada nabywanie wiedzy w procesie edukacji, zmienia się i rozwija”¹¹. Rousseau (1712-1778) w swoim utworze *Emil* twierdzi, że „gust to nic innego jak zdolność wnioskowania o tym, co ludzie najbardziej lubią lub czego nie lubią. Gust jest skłonnością wrodzoną wszystkich ludzi, ale nie wszyscy mają go w równym stopniu, nie u wszystkich jest równie rozwinięty. Warunkiem rozwoju gustu jest życie w kilku wspólnotach, aby mieć możliwość wielu porównań”¹². Rousseau podkreśla więc socjokulturowy charakter gustu indywidualnego i potrzebę tolerancji kulturowej w rozwoju gustu. Wzorców dobrego gustu należy, zdaniem Rousseau, szukać w naturze i jej zasadach.

Jeżeli uznamy myślenie estetyczne okresu starożytności i średniowiecza oraz czasów nowożytnych za obiektywistyczne i normatywne, to wyraźne przesunięcie w kierunku zindywidualizowanego rozumienia gustu spowodowała estetyka sensualistyczna w Anglii (w przeciwieństwie do racjonalistycznej francuskiej i włoskiej). Gust jest według niej indywidualny, a równocześnie ogólny, dlatego można go uznać za normę wiedzy estetycznej. Angielski filozof Edmund Burke (1729-1797) podkreśla względną subiektywność poczucia gustu, ale zwraca uwagę na ogólne zasady i uwarunkowania percepcji zmysłowej: „możemy dyskutować o tym, które rzeczy są dla poczucia naturalnie przyjemne lub nieprzyjemne, światło jest bardziej przyjemne niż ciemność, lato – bardziej przyjemne niż zima. Myślę, że nikt nie będzie uważać gęsi za ładniejszą od łabędzia i nie będzie

⁹ Aristides Quintilianus, [w:] W. Tatarkiewicz, dz. cyt.

¹⁰ A.F. Losev, V.P. Šestakov, *Dejiny estetických kategórií*, Bratislava 1978, s. 239.

¹¹ Helvetius, *De l'esprit*, [w:] L. Fridman, *Populárna hudba. Výmedzenie, vývoj, prehľad žánrov*, Banská Bystrica 2006, s. 117.

¹² J.J. Rousseau, *Émile, ou de L'éducation*, Wyd. Garnier, Paris 1961, s. 73.

wierzyć, że to, co nazywa się kurą fryzyską, przewyższa pawia”¹³. Z kolei I. Kant w *Krytyce władzy sądenia* (1790) ujawnia i analizuje podstawowe sprzeczności indywidualnego i ogólnego gustu. Twierdzi tam: „osądy dotyczące gustu są tak indywidualne, że żadne dowody nie mogą ich zmienić. Na temat gustu nie można dyskutować; z drugiej strony, jest oczywiste, że jest coś wspólnego, co umożliwia ocenę różnych gustów. Więc dyskusja na ten temat jest możliwa”¹⁴. Jego zdaniem mogą istnieć sprzeczne opinie dotyczące gustu i być jednocześnie poprawne. Hegel (1770-1831) w swej *Estetyce* poddaje krytyce uniwersalistyczną koncepcję gustu, jej normatywność (regulującą działalność geniusza), deskryptywizm (skupiający się tylko na formie zewnętrznej artefaktów) oraz zasadę oceny (często odbiegającą od podstaw sztuki w kierunku subiektywnych wyrażen i ocen).

Ogólne spojrzenie na zrozumienie gustu w XX wieku sugeruje, że kategoria gustu już **nie ma obiektywnego i uniwersalnego** znaczenia i treści, powodując w ten sposób atomizację, upadek, anarchię osądów dotyczących gustu (niektórzy autorzy sugerują pewne rozwiązania: Werner Ziegenfuss znalazł je w postaci zastąpienia gustu przez kategorię stylu; Adorno zaś w ewentualnym zdominowaniu kategorii pięknego przez kategorię wzniosłego itp.). Gust staje się coraz bardziej **subiektywny** – uwewnętrznia się (zarówno pod wpływem stylu życia, rozumienia wartości życia, jak i rozwoju nauk społecznych, psychologii, pedagogiki itp.), a jednocześnie jest z zewnątrz narażony na ogromną **presję manipulacji, ideologizacji, wielokulturowości** bodźców, wielobiegunowości poglądów i opinii, panestetyzacji środowiska itd. Gust jest przesuwany ze sfery sztuki do pozaarty-stycznej sfery życia codziennego, a sztuka zaczyna być często rozumiana tylko jako bodziec konsumpcyjny o charakterze estetycznym (częściej ocenia się gust w ubieraniu się, zachowaniu, potrzebach życia codziennego i tak dalej niż w odniesieniu do sztuki). Choć estetyk W. Welsch nie zajmuje się bezpośrednio gustem, zwraca uwagę na *estetyzację* skierowaną nie do przeżyć wywołanych przez bodźce, lecz do obrony przed nimi, to jest na anestetyzację, znieczulenie, ochronę przed postrzeganiem i odczuwaniem bodźców estetycznych i zestetyzowanych¹⁵, co z kolei determinuje gust jednostki. Kategoria gustu nadaje estetyce sens. Jeżeli estetyka zajmuje się tym, co jest estetyczne i o tym, co jest naprawdę estetyczne, decyduje gust podmiotu, to gust właśnie determinuje charakter obiektu i treść estetyki. Jeśli nie istniałby gust, nie byłoby oceny piękna i nie byłoby również obiektu oceny, czyli piękna jako zjawiska. Gust wywiera w estetyce wpływ na selekcję, generalizację, systematyzację, kategoryzację itp.

A jak wyglądają obecne założenia określające **gust**? Istnieje wiele definicji gustu, pokazujących różne poglądy koncepcyjne, a czasami nawet sprzeczne

¹³ E. Burke, *O vkuse, vznešenom a krásnom*, Bratislava 1981, s. 26.

¹⁴ A.F. Losev, V.P. Šestakov, dz. cyt., s. 262.

¹⁵ W. Welsch, *Estetické myslenie*, Bratislava 1993, s. 11-12.

cechy¹⁶. Uogólnić można kolejny punkt wyjścia dla określenia gustu: gust jest związany z: *oceną*, *percepcją* i *selekcją* cech estetycznych obiektu, określane jest jako *umiejętność* lub *postawa*, posiada wewnętrzne i zewnętrzne *uwarunkowania*, ale ich wpływ na kształtowanie gustu jest oceniany różnie, relacje uwarunkowań wewnętrznych (zdolności, cechy osobowości itd.) i zewnętrznych (środowisko socjokulturowe, normy, zasady, uprzedzenia, stereotypy itd.) mają charakter *dialektyczny*, proporcjonalność wpływu *emocjonalności* i *kognitywności* na kształtowanie i przejawy gustu ocenia się w sposób odmienny, tak samo ocenia się też wpływ *konatywności* (percepcji, produkcji, działalności muzycznej), zwłaszcza w odniesieniu do uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych, czasami gust ocenia się tylko w stosunku do sztuki, obecnie też w stosunku do pozaartystycznego przedmiotu estetyki, kładzie się również nacisk na *socjokulturowy* i *wielokulturowy* charakter indywidualnego gustu, zarówno w determinacji, jak i w objawach.

Gust nie jest już tylko problemem osobistym, ale jest związany ze społeczeństwem, ze współistnieniem ludzi w jednorodnych i niejednorodnych grupach społecznych. Jeśli chcemy wywierać wpływ i kształtować indywidualny gust tak, żeby był „dobry”, wyrafinowany, konieczne jest wyraźne określenie modyfikowalnych elementów struktury gustów i wydajny sposób działalności edukacyjnej (nie należy go mylić z aspiracjami jednorodności estetycznych proklamacji).

Z edukacyjnego punktu widzenia można gust ograniczyć i **zdefiniować w rozumieniu węższym i szerszym**. W rozumieniu węższym uznajemy gust za **umiejętność**, w szerszym – za **postawę** wobec zjawisk estetycznych. Gust jako zdolność oceniania piękna i zjawisk estetycznych można uważać za specyficzną, zmysłową i intelektualną, poznawczą umiejętność odnoszącą się do **metapotrzeb** (prawda, dobro, sprawiedliwość, porządek, piękno, aktualizacja siebie) i **uczuc wyższych** osobowości (estetyczne i moralne). Istotny wpływ na rozwój umiejętności ma działalność edukacyjna (bezpośrednia, pośrednia, umyślna, przypadkowa itp.). *Gust* oznaczany jako *prosty* ma zazwyczaj rozwinięte tylko struktury umiejętności związane z podstawowymi potrzebami biologicznymi i naturalną emocjonalnością osobowości, struktury osądzania estetycznego wiążące się z metapotrzebami, a uczucia wyższe pozostają nierozwinięte i takich elementów obiektu estetycznego podmiot nie umie przeżywać i oceniać, a nawet czasami dostrzec. Znajduje to odzwierciedlenie np. w preferencjach prostych gatunków sztuki, zaspokajających niższe potrzeby rozrywki, gdzie dominuje prymitywizm, biologizm, erotyka, seksizm, konsumpcyjność, proste poglądy na temat sposobu życia i właśnie taki **gust jest akceptującym obiektem manipulacji medialnej**.

¹⁶ Więcej zob.: L. Fridman, *Vkus v esteticko-edukačnej realite*, Banská Bystrica 2006, s. 18.

Na rozwój umiejętności gustu oddziałuje kilka *czynników dynamicznych*. Wewnętrznie działa **dynamika afektywności**, emocjonalności, uczuć. Jest to silny element wewnętrznej motywacji i czasami ma **dominujący wpływ** na rozwój gustu (nie tylko) jako umiejętności. Odmienna dynamika emocjonalności przejawia się właśnie w rozwoju zdolności artystycznych i estetycznych. Niektóre bardzo emocjonalne osoby są w stanie przeżywać estetyczny obiekt w tak intensywny sposób, iż wyrażają na zewnątrz przejawy uczuć związanych z percepcją muzyki i sztuki (mówi się, że płaczą z każdego powodu, piękna i brzydoty, itd.). Oczywiście, z zewnątrz działa **dynamika kognitywności**, nauczania i nowej wiedzy, która nie tylko wzmacnia i kształtuje osobowość, ale w połączeniu z emocjonalnością powoduje kolejne poznawanie, doświadczenia, działalność i tak dalej. **Dynamika działalności** (konatywności) oznacza, że przez działalność można nie tylko realizować umiejętność, ale dojść też do jej wzmacniania i pogłębiania. Działalność staje się kolejnym źródłem głębszego, bardziej szczegółowego, poznawania i w dalszym ciągu z nim powiązanej i przez niego uwarunkowanej emocjonalności. Czynniki dynamiczne mogą być utrudnione przez efekt zwrotny, wiodący nawet do psychicznego zablokowania rozwoju. Jako przykład można wskazać na nierówny rozwój równie wybitnie uzdolnionych dzieci. Źródłem wyżej wspomnianego zablokowania nie powinien być (intencjonalny, zinstytucjonalizowany) proces edukacyjny, a niestety, czasami tak jest! Z punktu widzenia psychoanalizy S. Freuda można do czynników rozwoju gustu zaliczyć wszystkie trzy składniki osobowości: Id, S-Ego i Ego. Dynamika Id to dynamika wewnętrznych wrodzonych instynktywnych czynników, która wywiera bardzo wyraźny wpływ na charakter i manifestację gustu, jak również na całego człowieka. Dynamika S-Ego to zewnętrzna dynamika edukacji lub wychowania, która ostatecznie znajduje swoje odzwierciedlenie w odróżniającej się normatywności różnych grup społecznych, co powoduje różnice w ocenie dobrego i złego gustu. W każdej grupie społecznej mogą się kryteria i standardy piękna i dobrego – złego gustu różnić i różnią się, choć zdajemy sobie sprawę z aktualnej zbieżnej tendencji globalizacji w tej dziedzinie. Skrajnym przykładem są kryteria piękna kobiet (jak również innych przedmiotów estetycznych) w cywilizowanych krajach Europy i na niektórych mało cywilizowanych obszarach Afryki. Różnice przejawiają się też w indywidualnych kryteriach jednostki. Dynamika Ego to dynamika uwzględniająca przeżywanie siebie, ocenę i samoocenę, realizację i samorealizację na przestrzeni i może istnieć w postaci *ewaluacji* (ocena pozytywna) i *dewaluacji* Ego (ocena negatywna). W zakresie gustu może się czasem pojawić konflikt między przeżywaniem wewnętrznym a oceną i zewnętrznym, społecznym, oddziałującym negatywnie nie tylko na rozwój gustu, ale również na stan osobowości (dysonans poznawczy).

„Gust jako postawa jest kompleksową, systemową, stosunkowo stabilną, komunikacyjną cechą człowieka, odnoszącą się do oceny i selekcji zjawisk estetycznych

i odzwierciedlającą całą strukturę osobowości, jej stan psychiczny oraz wpływ środowiska socjokulturowego”¹⁷. Jest wyrażeniem **konkretnych cech osobowości** i kultury swojego **społeczeństwa**, środowiska socjokulturowego. Charakter gustu jako postawy określają: **wewnętrzne** (wrodzone, nabyte, składniki osobowości, cechy osobowości, zainteresowania itd.) oraz **zewewnętrzne** uwarunkowania (społeczne, kulturowe, edukacyjne itd.). Gust jako postawa jest uniwersalistyczny, lecz specyficzny dla poszczególnych dziedzin sztuki i dziedzin pozaartystycznych. Oznacza to, że człowiek z bardzo dobrym gustem muzycznym nie musi wyraźnie przejawiać odpowiednio dobrego gustu w literaturze, malarstwie i innych dziedzinach sztuki, a już w ogóle w dziedzinach pozaartystycznych. W przejawach gustu (element konatywny) w konkretnych relacjach mogą dominować (jak wskazano wyżej) inne **motywacje** (np. wyjątkowość społeczna, akceptacja społeczna), **potrzeby** (realizacja specyficznych koncepcji postaw życiowych, potrzeby ekonomiczne itd.), **rola** społeczna i **styl** życia (potrzeba uczynienia widocznym samego siebie, status gwiazdy, status asocjalności, potrzeba włączenia się do grupy społecznej itd.).

Ze względu na procesy psychiczne i ukierunkowanie celów nauczania wyodrębnia się trzy składniki gustu, wywierające wpływ na jego charakter i przejawy: kognitywny, afektywny i konatywny. Wszystkie trzy są ze sobą powiązane, a każdy ma wpływ na ocenę cech estetycznych i z nimi związany charakter komunikacji estetycznej. Poszczególne elementy mogą się wzajemnie harmonijnie uzupełniać, ale stosunki między nimi mogą być również dysonansowo i nielogicznie sprzeczne. Każdy pojedynczy składnik można zmieniać poprzez edukację (wychowanie i kształcenie) i specyficzne cele wychowania estetycznego skierować do rozwoju gustu, ale również do zainteresowań, preferencji, wartości estetycznych. Warunkiem prawidłowego rozwoju jest **harmonijny** rozwój wszystkich trzech składników. Czasami jednak proces wychowawczy jest zdominowany przez pewien element, na przykład w zależności od tego, jakie cele społeczeństwo uznaje za najważniejsze. Selekcja dysonansowych elementów edukacyjnych nie zawsze musi być skuteczna. Wiadomo, że forsowanie kognitywności w zakresie muzyki i sztuki nie wywiera wyraźnie pozytywnego wpływu na preferencje gustu uczniów w edukacji muzycznej. Za pozytywnie rozwinięty uważamy indywidualny gust, w którym **selekcja i preferencja** przedmiotów estetycznych jednostki ukierunkowana jest na **produkty oceniane z punktu widzenia estetyczności** i nie powstaje u niej dysonancja kognitywna (czyli rozbieżność między zachowaniem i postawą wewnętrzną). Jednostka posiada rozwinięte zdolności do wykrywania i oceny estetycznych cech obiektu, mając jednocześnie wystarczającą wiedzę i doświadczenia, żeby odróżniać i odrzucać kiczowate zamienniki.

¹⁷ L. Fridman, *Populárna hudba. Vymedzenie, vývoj, prehľad žánrov*, Banská Bystrica 2006.

Poprzez estetyczną percepcję i komunikację umie też wewnątrz i społecznie realizować własną osobowość. Trzeba zwrócić uwagę na fakt, że aktualne preferencje gustu zależą również od innych czynników obiektywnych (sytuacje, funkcje) i subiektywnych (stan zdrowotny, psychiczny, fizyczny jednostki). To, co czasami nazywa się oceną estetyczną, jest tylko wyborem artefaktów artystycznych przeznaczonych do realizacji innych funkcji sztuki niż estetyczna i artystyczna (muzyka jako środek wypoczynku, rekreacji, terapii, muzyka jako podkład muzyczny, ilustracja atmosfery, nastroju itp.). W tej sytuacji uważamy za problematyczne akceptowanie konkretnych preferencji jako estetycznych, jako wyrazu gustu, chociaż odróżnienie tego zjawiska jest prawie niemożliwe.

W badaniach przeprowadzonych w 2006 roku w wybranych szkołach średnich został **przeanalizowany** charakter gustu uczniów szkół średnich w zakresie oddziaływania wychowania **muzycznego** i estetycznego i **zweryfikowano** koncepcję gustu jako umiejętności i postawy. Badano wzajemne oddziaływanie i relację poszczególnych elementów indywidualnego gustu (kognitywnego, afektywnego, konatywnego), które znajdują wyraz w ocenie przedmiotów o wartości estetycznej. Choć na gust, według wyników pomiaru, wpływ wywiera **poznanie**, wiedza, umiejętności, ale w ostatecznym decydowaniu i ocenie najważniejszą rolę odgrywa **emocjonalność**. Jeżeli chcemy wywierać wpływ na gust, powinniśmy wpływać nań poprzez **emocjonalność i samorealizację**. Uczniowie wykazywali bierną wiedzę o cechach sztuki, umiejętność rozpoznawania artefaktów, ich preferencje gustu były określane przez emocje w stosunku do utworów, a nie wartość artystyczną danego utworu. Uczniowie wykazywali tu słabo rozwinięte kryteria dotyczące oceny ich wartości estetycznych. Jak już wspomniano, skuteczne działania edukacyjne mogą mieć wpływ na ocenę artefaktów poszczególnych rodzajów sztuki i ostatecznie mogą znaleźć odzwierciedlenie w selekcji percepcji i produkcji młodzieży. Uczniowie wykazali dość jasno zdolność do wskazania obiektu kiczowatego. Emocjonalnie i estetycznie nie tylko go zaakceptowali, ale też preferowali i selekcjonowali. Przyczyn tego zjawiska należy szukać nie tylko w guście, ale również w stylu życia, statusie społecznym, klimacie społecznym i ekonomicznym (byłoby to tematem oddzielnego artykułu naukowego, refleksji, badania). W zakresie muzyki największą popularnością cieszą się gatunki muzyki pop, muzyki tanecznej. Muzyka klasyczna pozostała na poziomie tolerancji i postawy neutralnej, a skrajne gatunki muzyki oraz folklor były traktowane bardzo negatywnie. Za pomocą **obserwacji**, realizując ankietę dotyczącą percepcji wybranych odcinków utworów przez respondentów, odkryto fakt, związany z przejawem społecznym i przeforsowywaniem indywidualnego gustu, iż uczniowie nie tylko bardzo intensywnie wewnątrz i na zewnątrz przeżywali konkretne utwory, ale mieli potrzebę wyrażenia uczucia na zewnątrz (pomimo instrukcji) zarówno w sposób pozytywny, jak i negatywny albo sprzeczny. Te zewnętrzne **przejawy konatywne** można interpretować i analizować w następujący sposób: w sensie pozytywnym

jako silny pozytywny stosunek emocjonalny do obiektu estetycznego, w sensie negatywnym jako przeforsowywanie mikrospołecznych norm, kryteriów i wartości, a czasami też uprzedzeń (na początku odcinka utworu muzyki klasycznej, ale także niektórych skrajnych gatunków i folkloru u niektórych uczniów dało się zauważyć westchnienie i natychmiastowe wskazanie negatywnej oceny arkusza ankietowego, bez wsluchania się, choć odcinki utworów muzyki klasycznej były znane, „popularne” i komunikatywne...).

Problem gustu jest problemem napięcia pomiędzy **obiektywnym i subiektywnym**, uniwersalnym i osobistym, zewnętrznym i wewnętrznym, emocjonalnym i racjonalnym. Jeśli chcemy wpływać na gust, musimy określić, przez co i w jaki sposób. Trzeba ustalić ideał i cel, wartości gustu, do których chcemy podążać. Jeśli chcemy oceniać gust, musimy ustalić normy i kryteria oceny. Jaki jest dobry i zły gust? Jakie są jego cechy, do jakich wartości podąża? Normy „dobrego” są zawsze określane przez społeczeństwo, gdyż gust jest cechą komunikacyjną. Kryterium obiektywności „dobrego”, prawidłowo rozwiniętego gustu z dzisiejszej perspektywy nie będzie treść i konkretne ukierunkowanie gustu, ale jego charakter. Naukowe zobiektywizowanie i uogólnienie kryteriów merytorycznych gustu jest niemożliwe, ale możemy zdefiniować pewne zdolności i cechy osobowości związane z oceną piękna, które są warunkiem lepszej komunikacji estetycznej, percepcji, oceny, produkcji. Chociaż bierzemy pod uwagę, iż doświadczenia estetyczne nabyte przez percepcję konkretnych treści (artefaktów) kształtują ostatecznie gust, nie treść cech indywidualnego gustu, ale ich charakter będzie głównym punktem wyjścia dla specyfikacji celów edukacji ukierunkowanych do rozwoju gustu w edukacji muzycznej i estetycznej.

Z humanistycznego i konstruktywistycznego pedagogicznego punktu widzenia moglibyśmy za dobry – pozytywny uważać gust, który wynika z rozwiniętej struktury społecznie zintegrowanej i akceptowanej osobowości. Działanie edukacyjne miałyby być ukierunkowane do następujących atrybutów gustu, takich jak: **pozytywne wartości piękna** (wynikające z wyższych uczuć i metapotrzeb), **tolerancja percepcji i oceny**, delikatnie **rozwinięty** gust (zdolny dostrzegać szczególnie struktur estetycznych, ale niejednolity), **o szerokim spektrum** (koncentrujący się na różnych dziedzinach sztuki i życia, zdolny dostrzegać **głębokość** problemu piękna, złożoność relacji pomiędzy kategoriami estetycznymi), **proporcjonalny i harmonijny** pod względem rozwoju i przejawów elementów wewnętrznych (kognitywny, afektywny, konatywny), **społeczny** (kryterium gustu zawsze jest środowisko społeczne i konfrontacja osobistego i społecznego), **ego oceniający**, tj. pozytywnie realizujący Ja osobowościowe.

Aby być bliżej wskazanych atrybutów gustu w środowisku edukacyjnym, należy określić i taksonomicznie sformułować specyficzne **cele** edukacji, które będą się koncentrować głównie na obszarze afektywnym, które będą rozwijać emocjonalne składniki osobowości, zainteresowania, motywacje, postawy, wartości

zyciowe itp. Wybór **metod** powinien preferować metody heurystyczne, ukierunkowane na odkrywanie problemów, rozwiązań, kreatywności, realizacji motywów i potrzeb ucznia. Poprzez rygorystyczny, systematyczny, humanistyczny rozwój i kształtowanie gustu uczniów (umiejętności i postawy) w muzyce i pozostałych dziedzinach można wywierać wpływ na ich styl życia, estetyczne i zyciowe potrzeby. Tylko wtedy możemy osiągnąć to, że więcej młodych ludzi będzie czytać utwory literackie, słuchać muzyki klasycznej, uwielbiać malarstwo, chodzić do teatru, w procesie relaksu i wypoczynku będą oni mniej ukierunkowani na kiczowate, modne produkty, a co za tym idzie – nie będą podlegać manipulacji w życiu społecznym i osobistym.

Ze słowackiego na język polski przetłumaczyła: mgr Anita Račáková, PhD

Bibliografia

- Aldrich Virgil C., *Filozofia umenia*, Tatran, Bratislava 1968.
- Beňadiková Jana et al., *Estetická výchova pre stredné školy*, SPN – Mladé letá, Bratislava 2001.
- Brožík Vladimír, *Estetika všedného dňa*, Smena, Bratislava 1987.
- Burke Edmund, *O vkuse, vznešenom a krásnom*, Tatran, Bratislava 1981.
- Burlas Ladislav et al., *Kapitoly z teórie súčasnej hudby*, Panton, Praha 1965.
- Fridman Libor, *Populárna hudba. Vymedzenie, vývoj, prehľad žánrov*, FHV UMB, Banská Bystrica 2006.
- Fridman Libor, *Predpoklady formovania hudobného vkusu v procese hudobnej edukácie*, „Zborník ACTA humanica“ nr 2, FPV ŽU, Žilina 2008.
- Fridman Libor, *Vkus v esteticko-edukačnej realite*, MPC, Banská Bystrica 2006.
- Hanzliková Alena, *Vkus a nevkus okolo nás*, Smena, Bratislava 1980.
- Hegel Georg Wilhelm Friedrich, *Estetika I, II*, Epocha, Bratislava 1970.
- Henckmann Wolfhart, Lotter Konrad, *Estetický slovník*, Svoboda, Praha 1995.
- Hiusman Denis, *Estetika*, Tatran, Bratislava 1963.
- Kant Immanuel, *Kritika súdnosti*, [w:] Maria Furstová, Jürgen Trinks (red.), *Filozofia*, SPN, Bratislava 1996.
- Kuklinková Teodora et al., *Estetika a estetická výchova*, Obzor, Bratislava 1980.
- Losev Aleksej Fedorovič, Šestakov Vjačeslav Pavlovič, *Dejiny estetických kategórií*, Pravda, Bratislava 1978.
- Ovsianikov Michail Fedotovič, *Dejiny estetického myslenia*, Pravda, Bratislava 1980.
- Pasch Marvin et al., *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*, Portál, Praha 1998.
- Poledňák Ivan, *Stručný slovník hudební psychologie*, Supraphon, Praha 1984.
- Read Herbert, *Výchova uměním*, Odeon, Praha 1967.
- Rousseau Jean-Jaques, *Émile, ou de L'éducation*, Wyd. Garnier, Paris 1961.
- Schnierer Miloš, *Expresionismus a nová hudba. Svět orchestru 20. století III*, Academia, Praha 1999.
- Souriau Etienne, *Encyklopédie estetiky*, „Victoria publishing“, Praha 1994.

Sternberg Robert J., *Kognitivní psychologie*, Portál, Praha 2002.

Stolovič Leonid Naumovič, *Filozofia krásna*, Tatran, Bratislava 1978.

Szabó György, *Ízlés és világnézet*, [w:] László Szabó, *Vkus a kultúrnost'*, Pravda, Bratislava 1978.

Szabó László, *Vkus a kultúrnost'*, Pravda, Bratislava 1978.

Šimůnek Eugen, *Estetika a všeobecná teória umenia*, Obzor, Bratislava 1976.

Tatarkiewicz Władysław, *Dejiny estetiky*, Tatran, Bratislava 1985.

Welsch Wolfgang, *Estetické myslenie*, Archa, Bratislava 1993.

Development of competencies taste in the context music education

The study deals with the taste (music taste) in the learning process. Based on the definition of taste as skills and attitudes to beauty and aesthetic taste as a phenomenon characterized by specific competencies, which is possible in certain circumstances in the learning environment and develop a positive process, to form, grow, based on the fundamental attributes of the current perception of musical communication. Highlights the internal and external determinants of taste to be in the music education process and accept the connection with construction work on individual skills and attitudes of students in the school environment. Context is based on the stated needs of the state curriculum requirements of the SR and the education of music and art.