

Nowe obszary i drogi rozwoju
edukacji muzycznej
w Polsce

Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce

Pod redakcją
Andrzeja Białkowskiego

Warszawa 2012
Instytut Muzyki i Tańca

WYDAWCA

Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa

RECENZENT

prof. zw. Urszula Bobryk

REDAKCJA

Barbara Gašior

PROJEKT OKŁADKI

Krzysztof Rumowski

SKŁAD I ŁAMANIE

Artur Drozdowski

DRUK

Drukarnia „Tekst” S.J.

ul. Wspólna 19, 20-344 Lublin

© INSTYTUT MUZYKI I TAŃCA, WARSZAWA 2012

Wszystkie prawa zastrzeżone

ISBN: 978-83-932955-2-4

IMIT 0004

instytut muzyki i tańca



Instytut Muzyki i Tańca

ul. Fredry 8

00-097 Warszawa

tel. (+48) 22 829 20 29

fax. (+48) 22 829 20 25

www.imit.org.pl

Spis treści

	<i>Wprowadzenie</i>	7
Aksjologiczne i muzyczno-edukacyjne konteksty współczesnej praktyki nauczania		
1	<i>Poszukiwanie wartości edukacyjnych w mnogości zjawisk współczesnej kultury muzycznej</i> Maria Przychodzińska	13
2	<i>Wartości muzyki w świecie płynnej kultury</i> Barbara Smoleńska	29
3	<i>Edukacja muzyczna – między postmodernizmem a podmiotowością</i> Rafał Ciesielski	43
4	<i>Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych znaczeń i obszarów działań</i> Andrzej Białkowski	57
5	<i>Obudzić muzykę w dziecku. O integrującej mocy symboliki</i> Katarzyna Dadak-Kozicka	73
6	<i>Dekada dla muzyki</i> Janina Fyk	85

Nauczyciele muzyki.

Nowe powinności i kompetencje

- 7 | *Konieczne obszary refleksji współczesnego pedagoga muzyka* 107
| Zofia Konaszkiewicz
- 8 | *O potrzebie „metodocentryzmu”* 127
| *w odniesieniu do muzyki w szkole i modelu kształcenia nauczyciela*
| Wojciech Jankowski
- 9 | *Kompetencje nauczycieli muzyki w Polsce* 137
| Piotr Baron
- 10 | *Edukacja muzyczna dziecka jako nowa specjalność* 147
| *pedagogiczno-muzyczna*
| Romualda Ławrowska
- 11 | *Kontrowersje wokół profilu kształcenia przyszłych nauczycieli* 165
| *muzyki, studentów kierunku „edukacja artystyczna w zakresie*
| *sztuki muzycznej”*
| Alicja Tupieka-Buszmak

Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych inspiracji i obszarów działań

- 12 | *Niemieckie tradycje i tendencje rozwoju pedagogiki muzycznej* 183
| *jako sfera inspiracji i odniesień teoretyczno-praktycznych*
| Jarosław Chaciński
- 13 | *O potrzebie weryfikacji metajęzyka powszechnej edukacji* 213
| *muzycznej: spojrzenie na pojęcia zasadnicze – dzieło a jego byty*
| *w kulturze*
| Ryszard Popowski
- 14 | *Edukacyjny wymiar wczesnego kształcenia muzycznego* 225
| Barbara Nowak
- 15 | *Edukacja muzyczna nie tylko w szkole* 235
| Elżbieta Krzemińska
- 16 | *Stosunek dzieci i młodzieży do śpiewu – stan aktualny* 249
| Anna Waluga

Wprowadzenie

Edukacja muzyczna jest dziś jednym z najbardziej dynamicznych i żywo rozwijających się obszarów badań pedagogicznych. Jego rozwój w ostatnich kilkunastu latach przyniósł dostrzegalne zmiany nie tylko w kategoriach ilościowych (wzrost liczby publikacji naukowych, konferencji, paneli dyskusyjnych, seminariów itp.). Zdecydowanie bardziej znaczące są tu przekształcenia, które dokonały się w topografii samego pola badań, w narastaniu jego złożoności, przemieszczaniu się priorytetów, autonomizacji wybranych kierunków poszukiwań, pogłębianiu tendencji interdyscyplinarnych czy wreszcie jego narastającej heterogeniczności. To właśnie ten wymiar studiów muzyczno-edukacyjnych wydaje się z dzisiejszej perspektywy najbardziej niezwykle i fascynujący. Heterogeniczność można tu interpretować zgodnie z intencją R. Kapuścińskiego jako „brak pewności”, zastanowienie, „zahamowanie”, „zawirowanie i – dalsze poszukiwanie”. „Oto rzeka natrafiła nagle na przeszkody, mocny, dynamiczny nurt, nie mogąc toczyć się dalej swoim korytem – zaczyna rozgałęziać się, szukać nowych ujęć, rozchodzić się, tworzyć odnogi, kanały, ramiona, zakosy, labirynty, strugi, zatoki” (Kapuściński 2008, 298). Z taką właśnie sytuacją mamy dziś do czynienia w obszarze edukacji muzycznej. Tradycyjnie była ona rozumiana jako przygotowanie do świadomego i twórczego korzystania z dóbr kultury muzycznej, do odbioru, rozumienia i współtworzenia wartości muzyki. Odwoływała się więc do tego, co istnieje bądź, jak proponuje A. Mencwel, do „tego, co zastane” (Mencwel 2003, 81). Ten właśnie sposób definiowania i ujmowania celów edukacji stanowił i stanowi w dalszym ciągu nurt główny, zwłaszcza w dziedzinie praktyki nauczania. Jego dzisiejsze sukcesy trudno byłoby jednak uznać za spektakularne, co przyznają nawet jego najbardziej zdeklarowani zwolennicy (Przychodzińska 2005, 34) i potwierdzają liczne diagnozy naukowe. Upatrywanie przyczyn takiego stanu rzeczy wyłącznie w niedomogach systemu oświaty i jej bliskiego otoczenia (np. niewystarczającej liczbie godzin przeznaczonych na zajęcia muzyczne, słabego wyposażenia szkół w instrumenty muzyczne, nie-

wystarczające kwalifikacje nauczycieli itp.), wydaje się w tym kontekście nieporozumieniem. W istocie mamy tu bowiem do czynienia z sytuacją bardziej złożoną i fundamentalną, wynikającą ze zmian, które dokonały się w układzie kultury. Chodzi tutaj przede wszystkim o fakt, że dominujący niegdyś układ hierarchiczny „uległ przekształceniu w model kołowy, gdzie w centrum znajduje się światowa popkultura, tworzona przez tzw. przemysł kultury, oraz kultury tożsamościowe, ważne dla społeczności narodowych i lokalnych, ale obrzeżowe. Na obrzeżach popkultury globalnej sytuują się także dzieła kultury artystycznej, czyli sztuki w tradycyjnym rozumieniu. Są one ważne, ale peryferyjne, będąc, poza jej twórcami i koneserami, niezrozumiałe dla szerokich kręgów odbiorców” (Goban-Klas 2003, 40).

Fakty te, które przynajmniej w ogólnym zakresie trudno byłoby zakwestionować, mają znaczące konsekwencje dla edukacji. Od lat budzą też szerokie zainteresowanie i kontrowersje w środowisku pedagogów muzyki. Nie ulega bowiem wątpliwości, że to właśnie od sposobu odczytania zawartych w nich „śladów współczesności”, a w tym także zmian, które dokonały się na „muzycznej scenie”, różnicuje się myślenie o celach, metodach czy formach muzycznego edukowania. Decyduje on więc, przynajmniej w pewnym zakresie, zarówno o ewolucji praktyki nauczania, jak i kierunkach badań muzyczno-edukacyjnych.

Książka ta jest próbą refleksji nad zagadnieniami współczesnej edukacji muzycznej, nad jej „starymi” i „nowymi” trendami, nad szansami i zagrożeniami, a także ograniczeniami i perspektywami, przed którymi stoją zarówno badacze, jak i nauczyciele. Pod względem zakresu podejmowanych w niej problemów, należy ona do pedagogiki muzycznej. Przygotował ją zespół autorów od lat specjalizujących się w badaniach nad zagadnieniami kultury i edukacji muzycznej. Można tu znaleźć zarówno edukacyjnie motywowane próby spojrzenia na sytuację w sferze socjokultury i konsekwencje dokonujących się w jej obszarze zmian, diagnozy wybranych przestrzeni kultury muzycznej, jak i wyspecjalizowane i odnoszące się do szczegółowych problemów analizy rzeczywistości edukacyjnej (zarówno szkolnej, jak i pozaszkolnej). Część autorów stara się postrzegać je przez pryzmat doświadczeń szerszych niż przyzwyczyliły nas do tego dotychczasowe analizy, np. traktując edukację muzyczną jako proces całościowy, co zasadniczo zmienia sposób myślenia o jej celach, obszarach czy priorytetach. Jest sprawą oczywistą, że przy tak szeroko zdefiniowanym terenie poszukiwań badawczych trudno byłoby oczekiwać jednorodności czy zbieżności prezentowanych racji i stanowisk teoretycznych. Cechą tej publikacji jest więc bardziej wielonurtowość i różnorodność, możliwość prześledzenia

odmiennych stanowisk i punktów widzenia niż tęsknota za jedną, spajającą różne sposoby myślenia wizją. To, co przynajmniej w pewnym sensie łączy te poszukiwania, to przekonanie, że budowanie edukacji nowoczesnej i zdolnej do sprostania wyzwaniom współczesności wymaga większej niż dotychczas koncentracji na zmianach, które dokonały się w przestrzeni społeczno-kulturowej oraz nowego spojrzenia na powinności edukujących i edukowanych. Sprawia to, że wyłaniające się z tej publikacji sposoby myślenia i drogi do muzyki nie są „traktami prowadzącymi przez ziemię niczyją”, są wyraźnie naznaczone śladami czasu i miejsca, należą do epoki Internetu, kryzysu szkoły i dominacji kultury popularnej.

Porządkując teksty składające się na niniejsze opracowanie, staraliśmy się przede wszystkim wyeksponować wysiłek autorów i możliwości tkwiące w przygotowanych przez nich tekstach. Podstawowe wątki tematyczne koncentrują się w sposób naturalny wokół trzech grup zagadnień. Po pierwsze, autorzy poszukują odpowiedzi na pytanie, czy pedagogika oparta na wartościach muzyki i prowadząca do ich rozumienia jest w dzisiejszym świecie potrzebna (zarówno samej młodzieży, jak i instytucjom edukującym) i możliwa. Proponowane analizy odwołują się do diagnoz współczesności uwzględniających zarówno zmiany w obszarze samej muzyki, jak i szerszy kontekst społeczno-kulturowy. Ważne jest też odwoływanie się do różnych sposobów rozumienia istoty i funkcji muzyki, mające zasadnicze znaczenie dla budowania koncepcji i programów nauczania. Po drugie, publikowane artykuły podejmują też kluczowy dla przemian edukacji muzycznej w Polsce problem kształcenia nauczycieli. Tradycyjnie funkcjonujące w tym zakresie modele, a także praktyka kształcenia akademickiego budzą w ostatnim okresie liczne kontrowersje zarówno w środowiskach akademickich, jak i artystycznych. Jest rzeczą wartą podkreślenia, że autorzy prezentowanych tu tekstów starają się spojrzeć na problem wieloaspektowo, zarówno od strony filozoficznej refleksji nad sensem zawodu i powinnościami współczesnych nauczycieli, jak i analizy samej praktyki kształcenia, jej potrzeb, szans i ograniczeń. Po trzecie wreszcie, poszukują inspiracji dla badań i konstruowania nowoczesnej praktyki nauczania w analizie doświadczeń płynących z innych krajów bądź próbie innego niż dotychczas przyjrzenia się sposobom funkcjonowania jej tradycyjnych i nowych obszarów. Źródłem inspiracji są tu więc zarówno badania muzyczno-edukacyjne, nowe zjawiska rodzące się w przestrzeni kultury, jak i nowatorska praktyka nauczania.

Można się spodziewać, że ze względu na zakres i sposób analizy zawartych w niej problemów, książka to ma szansę zainteresować zarów-

no badaczy zagadnień współczesnej edukacji muzycznej, którzy znajdą tu wiele możliwości i inspiracji dla poszukiwań badawczych, jak i animatorów czy nauczycieli pragnących indywidualnie definiować własną praktykę nauczania.

Andrzej Białkowski

Bibliografia

- Goban-Klas T., 2003, *www.kulturapolska – edu czy com?*, [w:] *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży. Problemy i wyzwania, Materiały z konferencji zorganizowanej przez Komisję Kultury i Środków Przekazu, pod patronatem Marszałka Senatu RP prof. Longina Pastusiaka*, Warszawa.
- Kapuściński R., 2008, *Lapidaria I–III*, Warszawa.
- Mencwel A., 2003, *Edukacja kulturalna i animacja kultury, Problemy i wyzwania, Materiały z konferencji zorganizowanej przez Komisję Kultury i Środków Przekazu, pod patronatem Marszałka Senatu RP prof. Longina Pastusiaka*, Warszawa.
- Przychodzińska M., 2005, *Edukacja muzyczna dziś. Idee – pytania – niepokoje*, „Edukacja Muzyczna”, nr 1.

**Aksjologiczne i muzyczno-edukacyjne
konteksty współczesnej praktyki
nauczania**

1 | *Poszukiwanie wartości edukacyjnych w mnogości zjawisk współczesnej kultury muzycznej*

Maria Przychodzińska

1. Aksjologiczne niepokoje i zjawiska kulturowe nowego wieku a edukacja muzyczna

O wartościach muzyki w edukacji powiedziano już w ciągu wieków wiele. Zajmowano się tym tematem dwutorowo: 1) rozwijano myśl filozoficzną oraz 2) metodykę nauczania muzyki, zawsze zależnie od kultury epoki.

W latach 60.–90. ubiegłego stulecia treści edukacji muzycznej sformułowano pluralistyczne i z pozycji przeświadczenia o ich wartościach muzycznych, dydaktycznych i ogólnowychowawczych. Wokół takiego programu toczyły się starania o rozszerzenie wymiaru, form i warunków powszechnej edukacji muzycznej, o coraz skuteczniejsze jej metody, o kształcenie nauczycieli muzyki. Od kilkunastu lat coraz intensywniejsza staje się krytyka tej koncepcji.

Istotne niepokoje aksjologiczne, również w odniesieniu do edukacji, w tym edukacji do kultury zaczęły się w Polsce rodzić w latach 90. ubiegłego stulecia i trwają do dziś z niesłabnącą siłą. Zaistniałe zmiany społeczno-polityczne, globalizacja i rewolucyjny rozwój techniczno-informatyczny, szybkie upowszechnianie się nurtów ponowoczesności w kulturze i naukach humanistycznych stworzyły nową rzeczywistość, odniosły się krytycznie do dotychczasowego świata tradycji, wartości i autorytetów, postawiły nowe pytania o style życia, kulturę i o edukację.

W życiu społeczno-kulturowym najważniejszymi wartościami stały się demokracja i liberalizm. Zanegowano dotychczasowy stosunek do wielu dotychczas oczywistych wartości i norm. Te mają być nadane nie z góry przez ideę, autorytet, instytucje, lecz formułowane przez jednostki i społeczeństwa uwikłane w aktualną rzeczywistość i od tej rzeczywistości uzależnione; nie trwałe, ponadczasowe, lecz zmienne; nie obiektywnie istniejące lecz odczuwane, przeżywane, akceptowane w różny sposób przez różne podmioty. Wartości, normy są więc relatywne, świat kultury płynny.

W tej sytuacji zmienia się pogląd na znaczenie tradycji kultury; dziedzictwo pokoleń staje się mniej ważne od terażniejszości tu i teraz. Zmienność dotyczy każdej z kolejno powstających form życia społecznego i form kultury, sztuki; żadna z nich nie zakorzenia się, nie pozostaje na dłużej.

Najważniejszą wartością stojącą ponad wszelkimi innymi jest wolność społeczeństw i jednostki, ograniczana jedynie prawami innych. Jednostka jest w centrum zainteresowania, ma niezbywalne prawo do tożsamości, własnych wyborów treści i form kultury, własnej ekspresji, określania własnego systemu wartości.

Wobec takich procesów społeczno-ideowych kultura, sztuka, nauki humanistyczne, edukacja poczuły się zachwiane w swym stabilnym dotąd statusie i ze swym wypracowanym systemem przekonań i pojęć. Takie z pojęć, jak: estetyka, sztuka, artysta, dzieło, piękno, artyzm, przeżycie estetyczne przestały znaczyć to, co znaczyły dawniej lub ich znaczenie zostało zatarte.

We współczesnej kulturze muzycznej współistnieją różne nurty twórczości. Jest nurt twórczości profesjonalnych kompozytorów, nawiązującej do dziedzictwa kultury muzycznej na zasadzie jej kontynuacji lub sprzeciwu; mimo zaskoczeń, poddaje się ona w miarę ustalonym kryterium oceny. Obok niej rozwija się w Internecie nurt sztuki angażującej współczesne techniki cyfrowe, poszukującej nowych środków, charakteryzującej się pośpiesznymi, nieustannymi zmianami, podążaniem w nieprzewidzianych kierunkach. Sztuką jest tu wszystko, co tak zostaje nazwane. Powstają próby tworzenia sztuki integrującej audio i wideosferę, sztuka remisus, poszukuje się inspiracji w motywach dawnej sztuki, muzyki itp. Są wreszcie różnorodne zjawiska muzyczne w obszarze kultury popularnej, tej nawiązującej do form tradycyjnych i tej popularnej masowej. Panuje więc trudny do uchwycenia pluralizm zjawisk muzycznych. Wobec ich ciągłej zmienności, tymczasowości i niedojrzałości nie ma szans na ukształtowanie się gustu i kryteriów oceny. Jest to „masa kultury bez drogowskazów” a reakcja społeczna na to zjawisko jest różna.

Nowoczesność pogłębiła też kontrowersje w naukach humanistycznych, ewokując teoretyczną refleksję o kulturze, sztuce, edukacji. Takie dziedziny jak np. estetyka, pedagogika, mające w dużej mierze dotychczas akceptowany charakter normatywny, opowiadające się za określonymi wartościami i normami, zaczęły w dyskursie naukowym ustępować miejsca socjologii, posługującej się obiektywnym opisem rzeczywistości i dyskwalifikującej normatywność w nauce. Obiektywizm i walka z sądami wartości stały się argumentami legitymującym naukowość. Uznaje się, iż wartość poznawczą ma jedynie to, co jest, nie jest natomiast sensowne określanie tego, co być powinno, czemu sens można nadać – to domena idei a nie nauki.

Ponadto z powodu tego, iż cele i metody badań socjologicznych nakierowane są na procesy społeczne, światy doznań indywidualnych, tak ważnych w kontaktach ze sztuką, nie interesują badaczy pozostających w głównym nurcie badań humanistycznych – socjologicznych. Tę metodologię przyjmują za obowiązującą również pedagodzy prezentujący ponowoczesny punkt widzenia na kulturę, naukę, edukację. Można stwierdzić, iż badania problemów jednostek stanowią przedmiot nauk psychologicznych, na tym terenie jednak, poza wyjątkami (np. psychoanaliza, psychologia humanistyczna) również obowiązują badania unikające wartościowania.

Teoria kultury, teoria kształcenia, wychowania zawsze były podstawą dla praktyki edukacyjnej, w tym dla stanowienia treści kształcenia. Teoria kultury i pedagogika pozostające w nurcie określanym jako współczesny nie sprzyjają dotychczasowemu określaniu treści i wartości edukacji kulturowej, muzycznej. Ma to istotne znaczenie dla sytuacji, w jakiej znalazła się szkoła i inne instytucje edukacyjne.

W kształcenie i wychowanie instytucjonalne, w tym wychowanie muzyczne zaangażowany jest system szkolnictwa i szereg instytucji pozaszkolnych, a także inicjatywy animatorskie. Zwłaszcza system szkolnictwa pełni tu zasadniczą rolę z racji swej powszechności, obowiązkowości, programom kształcenia aprobowanym przez władze oświatowe i środowiska naukowo-intelektualne, wypracowanym, sprawdzalnym metodom kształcenia. Przez wieki wyposażony w oficjalny autorytet system szkolnictwa znalazł się dziś w nowej sytuacji. Pozbawiony instytucjonalnego autorytetu i monopolu edukacyjnego, ubogi pod względem materialnym, szarpany zmiennymi oczekiwaniami społecznymi – nie umie sprostać ważnym zadaniom, w tym edukacji kulturowej. Z jednej strony, im bardziej złożone jest życie społeczeństwa, tym ważniejsze powinny się stawać normy i wartości. Z drugiej strony, rozwój cywilizacyjny oczekuje na rozwiązania utylitarne i rozwój nauk ścisłych i to one właśnie stają się priorytetem. Szkoła ogranicza kształcenie humanistyczne, a na samym jego końcu sytuuje wychowanie estetyczne, w wyniku czego kształci człowieka jednowymiarowego.

W kształceniu estetycznym, muzycznym nie ma też zgody różnych środowisk co do treści kształcenia. Te do dziś uznawane za istotne są krytykowane przez przedstawicieli „współczesnych” kierunków kultury i edukacji. Nie widzą oni sensu np. przekazywania tradycji kultury muzycznej wobec braku jej „funkcjonalności” oraz wobec wyraźnych, innych preferencji młodzieży. Głosują za spontanicznym i swobodnym wyborem przez młodzież takiej muzyki, z jaką chce ona obcować, a są to różne gatunki muzyki pop. Również w praktyce programy edukacyjne ustępują muzyce z obszaru kultury popularnej, do czego przyczyniają się autorzy wielu podręczników

promujących taką muzykę jako atrakcyjną i łatwą. Znikoma ilość czasu na wychowanie muzyczne, bieda szkół, brak zespołów i innych form czynnego muzykowania utrwalają ten stan rzeczy.

Prowadzone badania pedagogiczne, najczęściej o charakterze socjologicznym, pokazują stan edukacji muzycznej, jaki jest – zły; ma to być argumentem za niewłaściwością treści nauczania, nie próbują natomiast pokazać, jaki stan mógłby być przy założonych warunkach (metoda eksperymentu pedagogicznego). Takie badania, jeśli są podejmowane, prowadzą do wniosków bardziej optymistycznych.

2. Muzyka w edukacji

Ujęcie tematu ma tu charakter wyraźnie aksjologiczny. Jakie argumenty przemawiają dziś za tym, by wychowanie do kultury było równoznaczne z uznawaniem określonych wartości i z wychowaniem do tych wartości – tu estetycznych, często pozostających w związku ze społecznymi, etycznymi. Poza osobistym przekonaniem wielu świątłych pedagogów istnieją też obiektywne argumenty historyczne.

Problem nie jest nowy. Historia filozofii i idei pedagogicznych pokazuje dwa nurty myśli o wychowaniu, pozostające ze sobą w stałym sporze. B. Suchodolski nazywa je w uproszczeniu i umownie „pedagogiką ideałów”; uwzględnia ona ustalone przez elity cele, wartości i normy oraz „pedagogiką życia” – to wychowanie liberalne, program edukacyjny wynikający z potrzeb codziennego życia jednostek i społeczeństw, z wiary w spontaniczne, twórcze siły człowieka.

Od czasu renesansu, który odrzucił podstawy średniowiecznego porządku, „pedagogika ideałów” zaczęła ustępować pedagogice życia. Przez następne wieki występowały przemiennie oba nurty, żaden z nich nie został jednak przyjęty jako wyłącznie słuszny. B. Suchodolski tak to wyraża:

„Nie został rozwiązany podstawowy pedagogiczny problem ideału i życia, będący wyrazem filozoficznego problemu człowieka... Czy człowiek powinien być określany przez jego istotę, czy też przez jego egzystencję?

Czy jest on w zasadzie identyczny z własną swą istotą, a wszystko co poza tę tożsamość wykracza, powinno być nazwane złudzeniem życia, cieniem, makiem... grzechem, upadkiem? Czy też jest on właśnie identyczny z własnym życiem konkretnym, z własną codziennością, z własnymi przeżyciami, myślami, a wszystko inne, co mu się przedstawia jako jego rzekoma prawdziwa istota, jest szkodliwą fikcją i urojeniem, które służy do tego, aby go trzymać w obawie, w poczuciu winy, w niewoli?” (B. Suchodolski: *O pedagogikę na miarę naszych czasów*, 1958, s. 381).

„Pedagogiki ideałów” nie można odrzucić, choć jej słuszność jest coraz trudniejsza do obrony. Nawet jeśli się odrzuci jej różne, historyczne już

dzisiaj postaci, to przecież pozostaje jej racjonalistyczno-humanistyczne jądro, z którego rezygnacja równa byłaby ze zgodą na zatracenie wszystkiego w relatywizmie, egoizmie, sile agresji. Ale równocześnie nie ma potrzeby rezygnacji z „pedagogiki życia”, liczącej się zarówno z prawami rozwoju dziecka, młodego człowieka, jak i z jednostkowymi i społecznymi potrzebami, w tym, też z potrzebami materialnego świata. Znowu myśl B. Suchodolskiego: „Czy rzeczywiście musimy wybierać między tymi rozwiązaniami? . . . Czy po wiekach prób dyktowania życiu człowieka norm i wzorów, które ma wypełniać i po wiekach buntu przeciw temu, ale i po latach wątpienia w wolny wybór i w twórcze siły człowieka, które mogą podążyć w nieznanym kierunku nie ma możliwości zgodnego rozwiązania?” (*op. cit.*, s. 382). Za takie B. Suchodolski, jak i wielu humanistów przed nim i po nim uznaje przekształcanie ludzkiej egzystencji tak, aby „rodziła z siebie coraz pełniejszą ludzką istotę”. To, jak sądzi autor, rozwiązuje słabość „pedagogiki ideałów” – dominowanie człowieka nad człowiekiem oraz słabość „pedagogiki życia” – złudzenia i degradację, samotną ucieczkę w nieznanie.

Niżej w niezbędnym tu skrócie przedstawione są postulowane treści i poszukiwane wartości edukacji muzycznej.

Zależne są one od wieku dzieci i młodzieży, od ich rozwoju poznawczego, emocjonalnego, społecznego. Wartości te tkwią zarówno w samej muzyce – artystyczne, estetyczne, ponadestetyczne (znaczenia, przesłania), jak i w kontaktach z nią – wartości poznawcze, rozwijające sferę emocji, wyobraźni, twórczości, wspólnotowe, społeczne.

Uwzględnione powinny być równoległe treści z różnych obszarów kultury muzycznej.

Obszar: Muzyka wielkiej tradycji europejskiej (artystyczna, poważna), w tym muzyka polska. Przeznaczona jest głównie dla młodzieży gimnazjum, liceum, w specjalnie wybranym zakresie również dla dzieci.

Wyrasta z wielu cech kultury europejskiej, jedną nich jest wykształcenie form artystycznych w sztuce; w muzyce wyraża się to poprzez: pisemny przekaz, rozwiniętą teorię i estetykę, rozwinięte instytucjonalne formy jej tworzenia i upowszechniania, fakt, iż jest ważną postacią i funkcją ogólnej europejskiej kultury. Cechy te implikują sposób jej przekazywania, poznawania.

Dlaczego proponuje się jej uwzględnianie w edukacji, choć spotyka się to dzisiaj ze sprzeciwem i jest trudne? Ponieważ sama ta muzyka i kontakty z nią stanowią liczne wartości dla rozwoju psychiki dzieci i młodzieży.

Są to, po pierwsze, wartości artystyczne, dające się określić (w sposób ogólny), składają się na nie: samoistna wartość piękna – struktury i formy w stylach poszczególnych epok, stylach narodowych i indywidualnych;

głębia uczuć, idei przekazywanych językiem symbolicznym; mistrzostwo wykonania, niezwykle umiejętności, talent, osobowość artysty.

Są to, po drugie, wartości subiektywnego przeżywania muzyki, wywoływanie doświadczenia – przeżycia estetycznego.

Podkreślić należy, że pedagog (pośrednik między dziełem i młodym odbiorcą) powinien rozumieć naturę estetycznego przeżycia i jego znaczenie dla rozwoju różnych sfer psychiki. Brak tego rozumienia prowadzi do błędów metodycznych, a w konsekwencji do braku skuteczności w kształceniu wrażliwości muzycznej. Powinien zdawać sobie sprawę, jakie są podstawowe źródła powstawania tych przeżyć (uświadamiają to: teoria inkulturacji – stały kontakt z określoną muzyką tworzy przyzwyczajenia do takiego właśnie wyrażania i emocjonalnego reagowania na muzykę; teoria wczuwania się – w dziele wyrażone są i przejmowane wspólne ludziom emocje; teoria nawiązująca do antropologii a rozwinięta w strukturalizmie i teorii symbolu; teoria przywiązująca wagę do znaczeń dyskursywnych w muzyce – nadużywana w pedagogice).

Pedagog (pośrednik) powinien też mieć świadomość różnych rodzajów przeżyć estetycznych. Najprostsze przeżycie jest intuicyjne, przedrefleksyjne, spontaniczne, najczęściej występuje u dzieci i młodzieży, często w kontakcie z prostszymi rodzajami muzyki. Bardziej złożone jest przeżycie dojrzałe, „rozumiejące”, ma miejsce, gdy obok powstałej emocji istnieje potrzeba świadomości formy, genezy, funkcji dzieła; składają się więc na nie: czynnik emocjonalny, racjonalny – poznawczy i twórczy, bo ożywiona wyobraźnia budzi kreatywne, osobiste przyjęcie sztuki.

Przeżycie estetyczne jako pojęcie jest we współczesnej teorii kultury negowane, nie ma to jednak wpływu na to, że takie doświadczenie jest potencjalnie dostępne w kontakcie ze sztuką. W kształceniu muzycznym w powszechnie istniejących warunkach jest ono trudne do zaistnienia u odbiorców, jednak nie niemożliwe. Świadczy o tym wiele badań nad percepcją muzyki przez młodzież (a nawet już i dzieci).

Po trzecie, wartością edukacyjną jest fakt, że przy okazji poznawania muzyki następuje rozwój sfery poznawczej, poznawanie wiedzy o muzyce: są to wiadomości podstawowe – zapis muzyczny, poznawanie form, instrumentów, rodzajów wykonawstwa (ograniczać je należy do potrzeb praktyki muzycznej); wiadomości o kulturze muzycznej: o historii muzyki, jej rozwoju, obecności tradycji we współczesności; o związku z intelektualnym duchem poszczególnych epok i funkcjach w kulturze; o rozwoju języka muzycznego, ale i poszukiwaniu integracji z innymi sztukami. Ta wiedza nie może zastępować kontaktu z samą muzyką, jak to często bywa, lecz jej towarzyszyć.

W edukację ku wielkiej tradycji muzycznej z oczywistych powodów włączona jest muzyka polska. Na jej specyfikę składają się: wpływ muzyki ludowej – czynnik etniczny; język, inspiracje historyczne. Dziś, w dobie współczesnej dyskusji o potrzebie lub odrzuceniu tradycji, o kształcie wspólnej Europy, o roli tożsamości kulturowej – wartość poznawania muzyki rodzimej jest szczególnie: przyczynia się do przyswojenia symbolicznego języka przez wspólnoty kulturowe; do rozumienia bez kompleksów i bez szowinizmów miejsca polskiej kultury muzycznej w kulturze większej wspólnoty, europejskiej – czerpania z niej i współtworzenia jej; pomnaża źródła zakorzenienia w kulturze – co jest równoznaczne ze wzbogacaniem uczestnictwa w uniwersum kultury.

Możliwości przekazu młodzieży wielkiej tradycji muzycznej – przy tym rozwój sfery emocjonalnej, wyobraźniowo-twórczej, poznawczej jest, jak wspomniano, trudny. W szkole w ogóle, a zwłaszcza w gimnazjum i liceum – system lekcyjny przewiduje na to minimum czasu lub nie przewiduje go wcale, lekcje szkolne nie sprzyjają też niezbędnemu skupieniu. Inne, dobrowolne formy kontaktów z tą muzyką wydają się bardziej sprzyjające, np.: koncerty dla młodzieży, muzyczne ruchy młodzieżowe, olimpiady muzyczne itp.; nie są one jednak powszechne.

Obszar: Muzyka świata. Rozumie się przez nią autentyczną muzykę ludową, trwającą tradycję różnych narodów i kręgów etnicznych. Od wielu lat muzyka ludowa ujmowana była w programach szkolnych w zakresie najpierw wąskim – polska muzyka ludowa, w latach 1960–1990 włączono również muzykę innych narodów europejskich i odleglejszych kultur – wówczas były to jednak propozycje niedojrzałe.

Obecnie „muzyka świata”, „muzyka źródeł”, to zjawisko rozwinięte w kulturze. Przyczyny tego są liczne, wśród nich należy wymienić: rozwój komunikacji między narodami, kontynentami; migracje ludności; rozwój etnografii i antropologii kulturowej; rozwój w cywilizacji zachodniej dystansu do własnej kultury i świadomości wartości innych kultur, wzmocniony o postulaty ponowoczesności uznawania każdej kultury, w tym tej o prostych formach, jako wyrazu duchowego życia jednostki i życia we wspólnocie.

Muzyka świata obejmuje kultury wykształcone, jak Indie, Chiny, Japonia oraz te, które do dziś opierają się na pierwotnych źródłach i niezmienną tradycją.

Wartości wychowawcze muzyki świata są liczne, muzyczne i pozamuzyczne, pedagog powinien je uświadomić sobie i uczniom.

Wartością jest ogromna różnorodność jej form, brzmień, wykonawstwa, estetyki, co może wzbogacać wyobraźnię muzyczną, budzić zainteresowa-

nie dla oryginalności muzycznej. Niezależnie od muzycznych doznań istotną wartością jest uświadomienie młodym ludziom, że to, co dla nas obce – jest bliskie dla innych ludzi, wyraża emocje ważne dla jednostek i wspólnot; że każda kultura jest niepowtarzalna i nie da się zastąpić inną; że wszystkie kultury są częścią wspólnego dziedzictwa ludzkości; że każda kultura wzbogaca się i odradza w wyniku kontaktów z własną tradycją, ale i z kulturami innych narodów i grup etnicznych.

Zatem poznawanie muzyki świata jest równocześnie budzeniem dla odmienności, obcości – postawy szacunku, empatii, zainteresowania, w miejsce obojętności lub wrogości. Te ważne, etyczne wartości podkreśla pedagogika międzykulturowa.

Uznając wymienione walory za istotne, to jednak – gdy postuluje się nadawanie tej muzyce specjalnego znaczenia w programach edukacyjnych (co ma miejsce), trzeba uwzględnić, co następuje. Wspomniana odmienność języka muzycznego, brzmienia, wykonawstwa, skal, rodzajów wielogłosowości, rytmiki itp. – to kod nowy dla ucha Europejczyka i może pozostać poza możliwościami percepcji i emocjonalnego przeżywania. Dotychczas proponowane treści i metody uwzględniania muzyki świata w programach są dowodem braku realnych pomysłów i ukazują trudności we wprowadzaniu tego materiału. W tym miejscu należy poddać dyskusji sugestie E. R. Jorgensen co do miejsca muzyki świata we współczesnych programach edukacyjnych. Amerykańska autorka rozważa, czy w dobie kultury globalnej i antropologicznej koncepcji kultury nie należałoby w edukacji muzycznej przyjmować za punkt wyjścia pluralizmu muzyki świata. Poglądy te przywołuje A. Białkowski jako godne rozważenia. Poglądy E. R. Jorgensen są zrozumiałe w kontekście kultury amerykańskiej, słabiej identyfikującej się z tradycją europejską i o silniejszych w niej wpływach muzyki różnych kultur. Współczesny świat globalny, do którego odnosi się Jorgensen nie musi pomijać świata wielowiekowych tradycji i dziedzictwa kultury Europy, może natomiast go wzbogacać i uzupełniać.

Muzyka świata powinna być uwzględniana w edukacji muzycznej, ale nie jako główny jej nurt, a jeden z tematów edukacji w szkole, dobre jej miejsce jest też w zespołach muzycznych i klubach tworzonych przez zainteresowaną tym młodzież.

O b s z a r: Muzyka łatwiej piękna. Tak nazywa się tu muzykę popularną, ale nawiązującą do wzorów muzyki wykształconej; zalicza się do niej niżej wymienione gatunki.

1. Muzyka stworzona dla dzieci, młodzieży, amatorów – piosenki, łatwe utwory instrumentalne. Stanowiła zawsze i nadal stanowi trzon programów i podręczników muzycznych dla uczniów. Jest na tyle prosta, by

mogła być wykonywana wokalnie i na instrumentach przez dzieci i młodzież. Mimo prostoty powinna mieć walory artystyczne i budzić przeżycia estetyczne. Służy też jako materiał dydaktyczny (kształcenie głosu, słuchu, itp.). Orff nazywa ją muzyką elementarną, bywała też kiedyś nazywana muzyką szkolną.

2. Twórczość piosenkarska (różne gatunki piosenek), muzyka taneczna, musicale – w wyborze ukazującym urok muzyczny przekazany w prostych formach dźwiękowych.

3. Muzyka filmowa. Prezentacji jej powinno towarzyszyć uświadomienie licznych funkcji muzyki w filmie, jak np. muzyka w kadrze – piosenki, fragmenty dzieł, muzyka nadająca tempo akcji, charakteryzująca środowisko, tworząca emocjonalną atmosferę, charakteryzująca bohaterów. Mimo że w filmie dominuje obraz, to jednak zauważenie, włączenie muzyki w percepcję filmu pogłębia jego artystyczne walory i intensyfikuje doznanie.

4. Muzyka jazzowa. Przy jej prezentacji zapoznanie z narodzinami jazzu, jego głównymi gatunkami, sztuką improwizacji.

5. Muzyka rockowa (wybrane rodzaje) – również tu zapoznanie ze źródłami, rodzajami i kierunkami rozwoju rocka.

Walorem edukacyjnym muzyki łatwiej pięknej są: w wyborze – możliwości jej wykonywania w zespołach; łatwiej dostępne przeżycia estetyczne; zrozumienie jej miejsca w kulturze; uczenie się wartościowania – powinna być przedstawiana łącznie z próbami samodzielnej, indywidualnej jej oceny przez uczniów w dyskusji z prowadzącym zajęcia.

Obszar: Muzyka ze strefy kultury masowej (pop). Ten temat, jako kontrowersyjny wymaga szerszego wyjaśnienia.

Dla współczesności charakterystyczny jest szeroki i szybki rozwój tej kultury. W rozważaniach o wartościach edukacyjnych nie może zabraknąć refleksji na jej temat.

Kultura ta, mająca wcześniejsze źródła, znalazła dziś silne podstawy w świecie biznesu oraz teoretyczne podstawy i nobilitację w nurtach współczesnych teorii kultury. Nie potrzebuje ona autorytetów ani polityki kulturalnej. Rządzona jest prawami nie sztuki ale showbiznesu. W swej podstawowej masie stała się towarem pozbawionym wielu dotychczasowych funkcji kultury, sztuki. Ma być nie formą piękną, ale wyrazem spontaniczności; równocześnie nie jest jednak autentyczną ekspresją (bywa, że jej udawaniem). Ten towar musi być przede wszystkim atrakcyjny, by zwabić odbiorcę. Konsekwencją tego są treści kultur pop: świat jednowymiarowy, bez trudu, cierpienia, świat marzeń i łatwego życia. Jedną z eksponowanych funkcji tej kultury jest zabawa – na każdy temat i za wszelką cenę.

Konsekwencją jest też jej forma – prosta, powierzchownie atrakcyjna, jednorodna, pozbawiona etnicznej różnorodności. Aktorami świata popkultury, muzyki pop są ludzie młodzi, piękni i łatwo osiągnący sukces.

Świat ten, trzeba to zauważyć, ma swych profesjonalistów, wykształconych muzyków, piosenkarzy. Ci tworzą sztukę popularną o pewnych walorach artystycznych. Są wśród nich ludzie zdobywający popularność dzięki talentom i konsekwentnej pracy. Zasadą popkultury jest jednak, że nie talent i kompetencje lecz wyspecjalizowany marketing – niezasłużenie setki przeciętnych czyni sławnymi. Dla ich sławy ważniejsze jest ujawnianie faktów z osobistego życia, celowo wywoływane skandale i prowokacje, niż ich sztuka. Setki i tysiące „gwiazd” rodzą się nagle, błyszczą krótko i przemijają, jak i pamięć o nich. Tworzą wielką masę wytworów nijakich, zwanych muzyką, piosenką, poezją. Łatwo uzyskać tu miano artysty. Tak dzieje się, bo jest nieograniczone zapotrzebowanie na taką kulturę, (w dużej mierze wytwarzane przez jej producentów), bo w świecie tym zrezygnowano z kryterium wartości artystycznej, bo występuje całkowite zatarcie różnicy między wyjątkowością a potocznością, bo ma miejsce brak kompetencji odbiorców; są oni bierni, manipulowani przez maszynę showbiznesu.

Kolejni wypromowani bohaterowie popkultury są idolami coraz młodszych odbiorców. To naturalne, że młodzi ludzie zawsze chcieli mieć własnego bohatera, z tymi z popkultury jest jednak ten kłopot, że tworzone przez nich wzorce nie prezentują wartości budujących osobowość, przeciwnie, często prezentują świat łatwy i banalny, a niekiedy też bezwzględny i zły.

W przypadku większości muzycznych wytworów popkultury przeżycia estetyczne zastępuje bierne poddawanie się impulsom rytmu, ostrości i głośności brzmienia. Równocześnie niektóre gatunki muzyki pop budzą silne przeżycia emocjonalne, pierwotne, niemal fizjologiczne. Obserwuje się to np. podczas masowych koncertów rockowych. Uczestnictwo w tych imprezach jest dowodem na potrzeby wspólnotowe młodzieży, w tym na potrzebę spontanicznych przeżyć emocjonalnych.

Sposoby wspomnianej manipulacji uczestnikami kultury pop są różne, m.in. organizowane w telewizji programy aktywizujące odbiorców. Wykorzystywana jest naiwność młodych ludzi, ich marzenia o sławie i karierze. Programy te umożliwiają ujawnienie talentów muzycznych i przeżywanie satysfakcji, ale też tworzą złudzenia dopuszczając zwycięzców do showbiznesu, są też niestety terenem nietaktownych i nieetycznych popisów jurorów, niekiedy bezwzględnie oceniających uczestników, a przede wszystkim są widowiskami o celach komercyjnych.

Mimo pewnych wspólnych cech, nie można jednolicie ocenić wciąż ewoluującej kultury pop, muzyki pop; rozwija się w różnych kierunkach. Trudno też jednoznacznie – pozytywnie lub negatywnie ocenić jej związki z wychowaniem. Potrzebę wprowadzenia pewnych jej treści w programy edukacyjne podkreślają pedagodzy z niektórych środowisk naukowych (w Polsce m.in. Z. Melosik, T. Szkudlarek, T. Szkołut, W. Jakubowski). Przemawiają oni z pozycji teorii współczesnej kultury, z pełnym przeświadczeniem o naukowej racji, ale i z pozycji braku kompetencji muzycznych. Dotychczasowemu „reprodukowaniu kanonu kulturowego”, narzucanego przez elity – przeciwstawiają walory własnej aktywności twórczej; pięknu formy – funkcjonalność społeczną; dawności – nowość; powinności – zaspokojenie autentycznych potrzeb, takich, jakie one są (nie jakie być mogą). Pedagogzy wywodzący się ze środowisk pedagogiki humanistycznej nie godzą się na rezygnację z wartości tradycji i norm estetycznych, nie wyrażają pełnego zaufania wobec wielu treści kultury popularnej. Doceniają spontaniczność i wartość postulowanej własnej aktywności twórczej, ale nie każdej, a takiej, której treści prowadzą do osobistego rozwoju. Obok wielu walorów kultury popularnej spostrzegają też zagrożenia, łącząc np. uczestnictwo w niej z życiem płytkim w swych treściach, niekiedy też z postawami dominacji czy agresji.

Obszar: Muzyka powstająca w cyberprzestrzeni. Szukając wartości edukacyjnych w muzyce i kontaktach z nią, nie można pominąć nowego zjawiska – cyberprzestrzeni powstałej w wyniku rewolucyjnego rozwoju techniczno-informatycznego. W ciągu ostatnich 20 lat powstała niewyobrażalna dotychczas sieć porozumienia między ludźmi, źródło informacji, możliwości ekspresji i twórczości. Kultura muzyczna, twórczość muzyczna, obcowanie z muzyką znajdują w sieci nowe możliwości.

Rozważając wartość edukacyjną świata wirtualnego w stosunku do jego młodocianych uczestników, którzy stanowią dużą jego część, należy uświadomić sobie główne cechy uczestnictwa w cyberprzestrzeni; te cechy w istotny sposób wpływają na korzyści i zagrożenia w sferze kształcenia i wychowania.

Cechą taką jest masowość uczestnictwa i siła wirtualnego świata. Uczestnictwo szacuje się je na 2 miliardy korzystających z sieci; jest ono intensywne – Internetu nie tyle „używa się”, ile „jest się w nim”. Młodzi ludzie nie znają świata przed Internetem. Świat wirtualny i realny mieszają się w ich świadomości, a bywa, iż ten wirtualny staje się ważniejszy i prawdziwszy od realnego. Warto wspomnieć, że już przed laty polscy myśliciele-humaniści, wśród nich S. Ossowski, B. Suchodolski zastanawiali się nad funkcjami sztuki-fikcji. Czy aby intensywne jej przeżywanie nie odda-

la człowieka od realnego świata, czy tego świata nie zastępuje; byłoby to w ich opinii zjawisko niekorzystne. Zgodnie jednak stwierdzali, że wprawdzie intensywne obcowanie ze sztuką na chwilę odbiera człowieka światu realnemu, by jednak oddać mu go bogatszym. Uczestnictwo we współczesnym świecie wirtualnym nieporównanie intensywniej angażuje uczestników, stąd problem rzeczywistości i fikcji przybiera na sile. Pedagogika ze swej natury nie może być innego zdania niż to, że świat wirtualny powinien temu realnemu służyć i wzbogacać go, a nie zastępować, co bywa dziś realnym zagrożeniem.

Cechą Internetu jest też szybkość, natychmiastowość przepływu informacji i oddziaływania. Komunikat w jednej chwili dociera do mas odbiorców. Jest to niejednokrotnie błogosławieństwem, rozwiązuje problemy, umożliwia badania naukowe. Na zjawiska kultury może mieć też jednak wpływ negatywny. Szybkość i zmienność przekazu rodzi poczucie tymczasowości, w miejsce pogłębionych procesów myślowych przeżyć rodzi potrzebę ciągłego zaspokajania nowych pożądań, przyczynia się do płytkości przeżyć, ważne stają się wciąż nowe komunikaty, wciąż zmienna chwila.

Szczególnie ważną cechą Internetu jest otwartość i powszechna dostępność różnorodnych treści. Wynika stąd potencjalna jego wartość również dla edukacji kulturalnej. Nie można jednak nie uwzględnić faktu, że w Internecie jest wszystko co dobre i co złe, jest anonimowość i brak odpowiedzialności autorskiej. Ma tu też niejednokrotnie miejsce niebezpieczna aksjologiczna obojętność wobec zamieszczanych treści lub – bywa gorzej – narzucanie wobec nich wartościowania niekorzystnego z wychowawczego punktu widzenia. Zbyt często nadaje się treściom błahym walor szczególnej wartościowości, ma to miejsce np. w stosunku do przeważającej w sieci kultury, w tym i muzyki pop. Jest to wspomniana „masa kultury” obojętna na opinie sędziów kompetentnych, masa, w której granice gatunków i wartości zostały zatarte. Pedagog pyta: jest to dobrodziejstwo bogactwa czy zagrożenie bezkształtnym nadmiarem?

W Internecie ma też miejsce fragmentaryzacja treści i doświadczeń kulturowych. Powstaje suma oderwanych od siebie faktów, tworzy się sztuczny obraz świata, w tym świata kultury, odbiorcom brak jest zdolności do wartościowania i osobistego interpretowania zjawisk.

Internet jako źródło wiedzy, kształtowania postaw estetycznych ma ogromne możliwości, nie spełnia jednak oczekiwanej roli, jeśli czerpanie z niego nie jest wsparte działaniami edukacyjnymi w bezpośredniej relacji uczeń – dojrzały partner (nauczyciel, rodzic), pomagający kształtować umiejętność strukturyzowania, wartościowania i interioryzacji pozna-

wanych treści kultury. Tego sprawdzonego sposobu intelektualnego dojrzenia nie może zastąpić wyłącznie powierzchowna atrakcyjność.

Równie istotną cechą Internetu, ważną dla edukacji ogólnej i kulturowej jest komunikacja. Maile, portale społecznościowe, towarzyskie, hobby-styczne, tematyczne, czaty, blogi, facebooki i wciąż powstające nowe formy komunikowania się tworzą nieznaną dotychczas możliwość i intensyfikację kontaktów społecznych, wspólnot wieku, zainteresowań, idei, twórczości, działania. Wśród powstających i działających form komunikacji są te o pięknych ideach – jak np. angażowanie się w społeczne działania (wolontariat) ale i takie, które prowadzą ku złu. Na forach tworzone są też różne subkultury, w tym muzyczne; przeważnie łączą miłośników określonego kierunku muzyki pop, kultu idola. Mnogość i różnorodność wspólnot medialnych świadczy o żywotnych potrzebach afiliacyjnych młodych ludzi. Dla rozwoju młodego człowieka nie jest jednak obojętna treść, która łączy: czy jest ona błaha, czy głębsza, prowadząca ku rozwojowi. Nie jest też obojętny typ więzi: na ile jest on autentyczny, trwały, a na ile płytki, pozorny. Prowadzone badania nie dają jednoznacznej odpowiedzi.

Dla rozważań o związkach: sieć – edukacja istotne są też takie cechy uczestnictwa w sieci, jak: indywidualność, ekspresja, kreacja. Kategorie te łączą się z kształtowaniem twórczej osobowości, idei podkreślanej w pedagogice już od przełomu XIX–XX wieku i współcześnie.

W szerokim ujęciu twórcza osobowość to taka, która broni swej tożsamości i rozwija swą indywidualność, która potrafi ją wyrażać w różnych formach ekspresji i kreacji. Dotyczy to nie tylko twórczości w dziedzinie sztuki, ale też różnych form życia społecznego. To osobowość, która nie unika trudów myślenia dywergencyjnego i dąży do zachowania wolności ale rozumianej nie jako wolność do wszelkich egoistycznych, egocentrycznych, narcystycznych zachowań, ale taka, która służy procesowi wzrostu. Jest istotna różnica między taką ideą a realizacją indywidualności, wolności kreacji bez rygorów odpowiedzialności, które to zjawisko często występuje współcześnie i jest zdecydowanie destrukcyjne. W cyberprzestrzeni człowiek, w tym młody, ma ogromne możliwości kreacyjne. Czuje się wolny, wyraża siebie, wybiera formę ekspresji – kreacji. Te jego zachowania kierowane są do określonego grona internatów lub rzucone w przestrzeń, są imienne lub anonimowe, służą rozwojowi lub ten rozwój hamują.

Treścią działań ekspresyjno-kreatywnych jest często sztuka – muzyka. W sieci każdy, kto zna nowe technologie, może być twórcą. Ta sfera kreatywności nie wymaga ani tradycyjnych umiejętności, w tym muzycznych, ani opinii autorytetów; każdy tworzy, jak mu wyobraźnia podpowiada. Powstają pliki muzyczne przesyłane kolegom, zestawy piosenek, własne

utwory muzyczne. Działalność ta wymaga aktywności, pracy, to jednak za mało, żeby można było przyznać jej status twórczości. Ma tu miejsce maksymalna tolerancja wobec niej, minimalna wybredność. I tu również powstaje internetowa „masa kultury”, w której zatarte są granice między sztuką a swobodną ekspresją. Kultura tworzona przez profesjonalistów „dla mas” ustępuje kulturze tworzonej „przez masy”.

Rodzi się pytanie: czy zjawisko to sprzyja edukacji, czy przeczy jej celom, a co najmniej je spłaszcza? Czy można uznać wartość każdej formy ekspresji tylko dlatego, że – jak się podkreśla – wyzwala emocje, jest formą komunikacji, czy też należy oczekiwać od niej, jeśli ma aspiracje bycia twórczością, niezbędnego atrybutu – wartości artystycznej lub choćby oryginalności. Nie byłoby tego problemu, gdyby internetowa „masa kultury” nie miała tendencji zastępowania wszelkiej innej kultury. A tak właśnie jest.

Wobec lakonicznie zarysowanych cech cyberprzestrzeni, Internetu i uczestnictwa w nim dzieci i młodzieży naglące staje się pytanie o jego rolę w wychowaniu kulturalnym, muzycznym. Dziś ta rola w większości realizuje się spontanicznie.

Badacze stwierdzają siłę oddziaływania sieci i słabość świadomej edukacji, zagrożenie traktowania sieci przez młodych uczestników jako samostnej rzeczywistości i brak kontroli nad tym zjawiskiem. Wyraża się euforyczny zachwyt dla możliwości środków elektronicznych, a równocześnie nikłą refleksję nad jej wykorzystaniem jako narzędzia w edukacji, w tym w powszechnej edukacji muzycznej.

Muzyka i kontakty z nią dają potencjalną możliwość wykorzystania ich w rozwoju młodego pokolenia, rozwoju, którego aktualnie realizowany kierunek jest niebezpiecznie jednostronny.

Wartości te mogą być realizowane w różnych, tradycyjnych i nowszych formach:

– poprzez czynne uprawianie muzyki, poprzez taniec i inne postacie ruchu z muzyką; daje to radość własnej aktywności, współprzeżywanie piękna;

– poprzez słuchanie muzyki i przyswajanie wiedzy o niej, co dostarcza estetycznych i poznawczych doświadczeń;

– poprzez próby tworzenia muzyki na miarę możliwości amatorów, co intensywnie angażuje wyobraźnię i twórcze siły.

Współcześnie edukacja muzyczna znajduje się w innych niż dotychczas warunkach i musi się w tych warunkach odnaleźć.

Szkoła powszechna – podstawowa i gimnazjum – ograniczyła lekcje wychowania muzycznego do minimum i nikłe są szanse na zmianę tego stanu.

W liceach samodzielny przedmiot „muzyka” nie istnieje. W szkolnej edukacji muzycznej tkwi zresztą paradoks: lekcje muzyki w obecnych warunkach nie dają możliwości ukazania atrakcyjności muzyki, ale równocześnie dla milionów dzieci są jedyną możliwością podstawowej inicjacji w kulturę muzyczną.

Muzykowanie w zespołach wokalnych, instrumentalnych, tanecznych zawsze było i jest dobrą drogą uintensywnienia zainteresowań i realizacji potrzeb ekspresyjnych dzieci, młodzieży. Takiej działalności powinny sprzyjać szkoły i inne instytucje kultury w gminach, miastach; są przykłady sukcesów w tej dziedzinie, ciągle jednak rzeczywistość nie odpowiada potrzebom.

Skuteczne w kształceniu kultury i wrażliwości muzycznej są kontakty z muzyką (koncerty, spotkania, olimpiady muzyczne itp.) organizowane przez instytucje kultury, towarzystwa muzyczne, inicjatywy społeczne, jak np. samorządny ruch młodzieżowy Pro Sinfonika. Tu również można odnotować sukcesy, ale i stwierdzić niewystarczającą powszechność tych inicjatyw.

Na wykorzystanie w edukacji muzycznej czeka Internet, oferujący nieznane dotychczas możliwości obcowania z muzyką i uczenia się jej. Im więcej dróg do muzyki, tym pełniejsze jej przeżywanie i rozumienie, korzystne dla rozwoju jednostki, tym wyższa społeczna kultura muzyczna.

2 | *Wartości muzyki w świecie płynnej kultury*

Barbara Smoleńska

Pojęcie „płynnej kultury” nasunęła mi książka Zygmunta Baumana *Kultura w płynnej nowoczesności* (Bauman 2011). Autor łączy ten przymiotnik z nowoczesnością, ale pisze też o „płynnej rzeczywistości”, niemniej przedmiotem jego troski jest kultura i jej nowe losy, jak powiada – „stopniowa transformacja kultury do jej płynnonowoczesnego wcielenia”. Problem dotyczy wymknięcia się kultury z jej dotychczas ściśle zakreślonych ram i podziałów, a także jakichkolwiek norm. Bauman pisze: „Kultura składa się dziś z ofert, a nie nakazów; z propozycji a nie norm. [...] kultura posługuje się dziś roztaczaniem pokus i rozstawianiem przynęt, kuszeniem i uwodzeniem, a nie normatywną regulacją” (Bauman 2011, 27). Rodzi się niepokój. Czy w tej nowej postaci kultury gubią się lub deformują dotychczasowe wartości? Czy jednak można je tam mimo wszystko dostrzec i wydobyć? Tym właśnie chciałabym się zająć, kierując uwagę przede wszystkim na muzykę.

Na wstępie chcę przywołać kilka pojęć – haseł – myśli definiujących świat płynnej kultury.

1. Interdyscyplinarność

Ciągle jeszcze pamiętamy boga Apolla, stojącego na czele orszaku bogiń, muz, patronujących różnym dziedzinom sztuki i odpowiadających za czystość gatunku. Żeby nie było wątpliwości w dłoniach dzierżyły stosowne atrybuty. Dziś w świecie płynnej kultury granice pomiędzy gatunkami sztuk się zatarały. Dzieła malarzy współtworzą filmy i instalacje, tancerze używają głosu, od muzyków oczekuje się gry aktorskiej. Nie wiadomo np., jak określić akcję artystki-plastyczki (Katarzyny Kozyry), która uczy się śpiewu, by następnie wykonać publicznie arię Królowej Nocy z *Czarodziejskiego fletu* Mozarta? (Można też przypomnieć wcześniejszą instalację – *Święto wiosny* Strawińskiego, w której artystka przekształca nie tylko materię baletu, ale i ideowy sens tego dzieła). Przykłady można by mnożyć. W opinii wielu, kultura staje się coraz bardziej płynna i na nic zdają się próby przywraca-

nia sztukom granic. Publicysta „Gazety Wyborczej” Roman Pawłowski proponuje dla nowej muzyki sztuk interdyscyplinarnych imię „Baumana” (Pawłowski 2011).

2. Recykling

Zamęt w świecie sztuki pogłębia zjawisko recyklingu – jeszcze niedawno pojęcie z dziedziny gospodarstwa domowego. Chodzi o dzieło z odzysku, powtórne użycie – wykorzystanie, rekonstrukcję dzieł, form, zjawisk, reinterpretację idei – czynione z poczuciem, że wszystko już było, a to, co nowe, powstaje na materiale dzieł już zrealizowanych. To działanie interpretuje się jako wyraz żalu za czasem, w którym twórczość miała fundamentalny sens, ale i posądza się artystów, że recyklingiem, w łatwy sposób, pragną ukryć brak własnej inwencji twórczej.

Z jakże symptomatycznym przykładem mieliśmy do czynienia przy okazji koncertu inauguracyjnego Europejski Kongres Kultury, kiedy to do „recyklingu” dzieł Krzysztofa Pendereckiego, pochodzących z awangardowego okresu jego twórczości (*Ofiarom Hiroszimy – Tren, Polymorphia, Kanon*) zaproszono muzyków związanych ze sceną rockową i muzyką pop: Aphexa Twina i Johna Greenwooda. Jak słusznie zauważa Paweł Krzaczkowski (Krzaczkowski 2011), doszło tu do zderzenia dwóch muzycznych aksjologii: utworów stojących wysoko w hierarchii wartości z gestami muzyki popularnej stojącymi znacznie niżej, (jeśli oceniać je wedle tych samych muzycznych kryteriów). Można się zastanawiać nad sensem całego przedsięwzięcia, czy chodziło o zdobycie szerszej publiczności dla muzyki współczesnej przez mariaże z muzyką popularną, czy też to może muzyka współczesna stanie się dla publiczności, jak pisze Krzaczkowski, tylko „wspomnieniem odważnego eksperymentu idoli”, w którym „[...] twórczość Pendereckiego posłużyła jako tło [...] Można odnieść wrażenie, że utwory kompozytora [...] przedstawia się jako coś, co samo nie może już bronić się jako wartościowe. Jeśli [...] mają przemówić [...] muszą poddać się władzy Aphexa Twina i Greenwooda” (Krzaczkowski 2011). Za sprawą tej ingerencji muzyka Pendereckiego wkracza w obszar aksjologii muzyki popularnej, a tam podstawowe kryteria to: wyłaniające idoli rankingi (listy przebojów) i sława mierzona sprzedażą płyt na rynku. Zatem ryzyko recyklingu wiąże się z utratą muzycznego etosu, sensu, nowe wersje utworów zaprzeczają idei, celom, dla jakich powstały. Jako słuchacz i widz transmisji koncertu dodam, iż akcje muzyków (którzy, jak się wydaje, z pietyzmem potraktowali utwory Pendereckiego) łącznie ze stroną wizualną znacznie osłabiły ekspresję, stępiły pazur drapieżności wybitnych (ciągle po pół wieku) utworów mistrza.

3. Przemysły kreatywne

Mimo mariażu z muzyką rozrywkową trudno zaliczyć utwory poważnej muzyki współczesnej do tzw. przemysłów kreatywnych, czyli do gałęzi sztuki, które, jak filmy, muzyka popularna, moda, przynoszą dochody. Takie dziedziny, jak muzyka poważna, teatr dramatyczny czy opera, jako nieproduktywne, nie mają tu racji bytu, chyba że przekształcą się w swoje rozrywkowe wersje, wówczas już nie jako dzieła, ale produkty, już nie rezultaty procesów twórczych, ale produkcji mogą być oferowane już nie odbiorcom, ale konsumentom i przynosić zysk.

Zamiast autonomicznych walorów sztuki fundamentem wartości staje się tu jej przydatność. Dramaty Szekspira czy utwory Lutosławskiego oceniane z tej perspektywy trzeba by w imię użyteczności przerabiać tak, by stawały się dla publiczności dostępne, tylko czy to jest w ogóle możliwe? F. Furedi (Furedi 2007) podaje przykłady takiej reinterpretacji dzieł Szekspira. W realizacji projektu *Kto się boi Wiliama Szekspira?* aktorzy podczas przedstawienia zatrzymywali akcję, żeby odpowiadać na pytania z sali. Głównym celem takiego działania jest „uczynienie Szekspira łatwostrawnym”, a skutkiem – zjawisko równania w dół. Nie wszystko jednak można przerobić tak, by zaspokoili gust masowej publiczności, np. „trudno przekształcić muzycznie złożoną symfonię tak, by zmieniła się w przyjazną rodzinną rozrywkę – pisze autor. Zamiast więc ją przerabiać zgodnie z populistycznymi potrzebami, trzeba sprawić żeby znikła lub by była traktowana z pogardą”. Wszystkie dzieła, których publiczność sama z siebie nie ogarnia, mogą być napiętnowane jako elitarne. „A kultura kwitnie wtedy, kiedy w dowolnej chwili każdy może ją skosztować” (Furedi 2007).

4. Zagubienie w kulturze

Wymienione zjawiska: interdyscyplinarność, recykling, przemysły kreatywne zamazują granice pomiędzy gatunkami, także pomiędzy tym, co wysokie i co niskie. Brak pojęcia sztuki, estetyki czy sztuki. Nie wiadomo, co jest, a co nie jest sztuką. Sztuka została zwolniona, czy też jak chce Zygmunt Bauman wyzwolona z „obciążających ją” funkcji (Bauman 2011). Efektem jest „dystans ironiczny czy cyniczny zarówno twórców jak i odbiorców”. Bauman przytacza słowa M. McLuhana – „sztuką jest wszystko, co ci może uść na sucho” także symptomatyczną wypowiedź artysty D. Hirsta z okazji otrzymania nagrody Turnera. „To zadziwiające, czego można dokonać z oceną dostateczną ze sztuki na maturze, zwichniętą wyobraźnią i piłą łańcuchową”. Trudno tu mówić o autotelicznym sensie sztuki, to już nie ze względu na potencjalną wartość dzieła artysta podejmuje trud jego

kreacji. W płynnej kulturze celem dla twórcy może być tylko – sława i fortuna, a dla odbiorcy rozrywka i doraźna przyjemność. Zatem według jakich kryteriów oceniać sztukę? „Wedle czego ją sądzić?” – pyta Bauman „jak nie wedle harmidru, jaki jej w danej chwili towarzyszy? (Bauman 2011, 29)”.

W tym świecie, pozostawiony „bez drogowskazu”, bez odpowiednich narzędzi do odbioru sztuki gubi się odbiorca.

5. Otwarta kultura

Paradoksalnie, odbiorca nie wie wprawdzie, jak przyjąć, reagować na nowe zjawiska w sztuce, ale za to może, jak nigdy dotąd, poczuć się twórcą, kreatorem, uczestniczyć nie tylko w płynnej, ale i otwartej kulturze. Zamiast biernego odbioru obrazów, filmów, muzyki, cyberprzestrzeń oferuje mu niczym nieograniczone możliwości, może prezentować własne zdjęcia, filmy, listy utworów muzycznych, modę, projekcje wizerunku itp., może brać udział w działaniach niesformalizowanych, rozgrywających się w sieci, a także w rozmaitych instalacjach, performance’ach, akcjach publicznych organizowanych przez portale społecznościowe. Otwarta kultura sprzyja zacieraniu granicy pomiędzy amatorem a profesjonalistą. Każdy może poczuć się twórcą.

W płynnej kulturze zmienia się też sposób rozumienia wartości w wychowaniu przez sztukę (muzykę), ulegają one relatywizmowi, względności. Jak zauważył Paul Valery, a przypomina Irena Wojnar „wszystkie dotychczas zasadne wartości szczególnie wartości moralne i estetyczne, krążą bezładnie na ogromnym rynku świata, manipulowane przez bezkarne i wszechwładne media. Trwałości i powadze zagraża rozrywka, zabawa, bezmyślność, łatwizna [...]” (Wojnar 2006, 29). Dominuje „kultura niecierpliwości”, wiążąca się ze stylem życia, strategią zorientowaną na terażniejszość, natychmiastową satysfakcję. Jednocześnie tendencja do estetyzacji, łatwego, niewyszukanego przyozdabiania codziennych form życia czyni zbędną sztukę wysoką. Wartość estetyczna w sensie ponadczasowego, uniwersalnego piękna przestaje być normą. Jak powiedziano wyżej – wszystko może być sztuką zarówno w działaniach artystów, jak i w życiu codziennym jednostek. Naczelną kategorią staje się twórczość, ale nie wiązana z powstawaniem dzieł, trwałych dokonań, ale oznaczająca zdolność każdego do kreowania przedmiotów, sytuacji i samych siebie. Zatem nie chodzi o kształcąco-wychowawcze walory twórczych działań przewidzianych dla dzieci młodszych, ale pankreatywizm rozumiany jako wartość powszechna, chodzi o nieograniczone możliwości kreowania własnej osoby najchętniej według wzorów dostarczanych przez media. Pedagodzy zwraca-

ją uwagę na nową formę zniewolenia będącego odmianą osaczenia przez kulturę, społeczeństwo masowe.

W szerszej perspektywie przemianie ulega też wizja człowieka, jako pewnego modelu, do którego pedagog może się odwołać. Dominuje przekonanie, że człowieczeństwo wyraża się w przyjętej tej lub innej formie „że jest się człowiekiem jedynie z uwagi na to, że ma się jakąś kulturę, nie zaś z samej natury [. . .], sprowadza się godność człowieka do jego korzeni etnicznych, religijnych, narodowych czy imperialnych” – pisze Héle Béji (Béji 2004 za: Wojnar 2006, 37). „Zamiast kultury stanowiącej swobodny proces doskonalenia samego siebie, mamy dziś rejestr kultur takich, jak: arabska, żydowska, muzułmańska, korsykańska, baskijska, serbska itd., stawianych ponad kondycję ludzką. Kult różnic, fascynacja różnorodnością, innością przysłania troskę o poszukiwanie prawdziwie ludzkiej tożsamości, poszukiwanie podstaw dla tożsamości człowieczeństwa ponad różnicami etnicznymi czy rasowymi”.¹

Widoczne przemiany cywilizacyjne z wszechpotężną rolą mediów, konsumpcyjnym i skomercjalizowanym sposobem życia powodują „ruch wartości”, pedagodzy dramatycznie pytają „dokąd zmierzają wartości?” Filozof i pedagog Bogusław Żurkowski mówi nawet o „ucieczce od wartości”. Kategoria „ponowoczesności” – (dziś częściej mówi się o „płynnej kulturze”, czy nawet „płynnym życiu”) – oznacza rezygnację nie tylko z hierarchii, ale i z „samej wartościowości” Kwestionuje się nowoczesność jako rygorystyczny i normatywny sposób myślenia i życia. „Najwyższe Dobro przestaje być gwarantem wartości, a sama wartość przestaje być powinnością” (Żurkowski 2011). W „płynnej kulturze” także „aksjologiczna struktura człowieka staje się płynna”. Jak pisze Żurkowski „w wyborze wartości człowiek kieruje się kryteriami niższych wartości, takich jak: hedonistyczne, witalne, użytecznościowe”. A wśród „wyższych” na czele stoją wartości osobowe jak: wolność, szczęście, inteligencja. Model życia z charakterystyczną dlań lekkością bytu odpowiada dziś wzorom określanym przez Baumaną jako „człowiek – spacerowicz, włóczęga, gracz, nomada”, a nie np. „człowiek pielgrzym” i raczej jest to *homo ludens* niż *homo viator* (por. Smoleńska-Zielińska 2008, artykuł, w którym te dwa wzory osobowe, znane m.in.

¹ We współczesnej koncepcji wychowania przez sztukę Irena Wojnar podkreśla wagę kształtowania trzech tożsamości. Tożsamości narodowej, polegającej na przekazywaniu wartości narodowej kultury, dziedzictwa przeszłości, tożsamości europejskiej (przekazywanie wartości wspólnych dziedzictwa europejskiego, współtworzących uniwersum trwałych wartości) i ponad nimi tożsamości ludzkiej, „tożsamości humanistycznego gatunku istot żyjących na Ziemi” (Wojnar 2000, 106).

z prac Johana Huizingi i Gabriela Marcela, stanowią punkt wyjścia do analizy wartości leżących u podstaw edukacji muzycznej).

Ale, co zauważa Żurakowski i co szczególnie mocno chciałabym podkreślić, kategorie: „ponowoczesności”, „płynnego życia” czy „płynnej kultury” tak jak wcześniej „postmodernizmu”, choć tak inspirujące, nie wyjaśniają całości współczesności, wszystkich zachodzących w niej zjawisk. (Autor ten „projekt ponowoczesności” nazywa nawet „nieudanym marksizmem”).

Najogólniej rzecz biorąc „płynna kultura” nie mogłaby zaistnieć bez kultury ustabilizowanej, a niej świat wartości niższych bez tych wysokich, brak kryteriów, normy bez normy. Sądzę, że dla pedagoga pozostaje w mocy rozumienie kultury jako „pierwotnego obszaru wytwarzania [...] wszelkiego sensu w ludzkim świecie” (Siemek 1975, 38). Warto tu przypomnieć łaciński źródłosłów, kultura oznacza „uprawę”. Według Cyncerona (*Rozmowy tuskulańskie*) *Cultura animi* to uprawa duszy, jej rozwój, kształtowanie, doskonalenie przez filozofię, naukę, sztukę (w tym muzykę). *Cultura animi* wiąże się zarazem z uprawą, doświadczaniem świata, z możliwością przyswajania i tworzenia znaczeń – jest sensotwórczą aktywnością człowieka. Poznanie i doskonalenie siebie może nadal stanowić edukacyjny cel i sens zwłaszcza w świecie zagrożonych wartości. „Każdy człowiek – pisze F. Nietzsche (*O pożytkach i szkodliwości historii dla życia*), musi zorganizować w sobie chaos, uświadamiając sobie swoje autentyczne potrzeby, [...] zaczyna wówczas pojmować, że kultura może być też czymś innym niż dekoracją życia, [...] maską i osłoną; [...]. Tak odsłania mu się greckie pojęcie kultury [...] jako nowej, ulepszonej *physis*, [...] kultura jako zgodność między życiem, myśleniem, pozorem i wolą” (za: Michalik 2006, 290). Kultura „nie jest kostiumem, który przywdziewa natura ludzka, ale jej formowaniem” (za: Michalik 2006, 290), doskonaleniem *physis*.

Dla pedagoga inspiracją może być też określenie kultury jako sfery znaczeń i komunikacji, tak jak ją rozumieją hermeneuci np. Hans Georg Gadamer czy Paul Ricoeur z podstawowymi pojęciami: percepcji (doświadczanie świata, przyswajanie znaczeń) i ekspresji (tworzenia znaczeń). W tej dialektycznej „wymianie” – człowiek tworzy kulturę, wytwory kultury tworzą człowieka, ruch (przyrost) myśli jest uprawą ducha. (W tym miejscu odwołuję się też do pedagogiki kultury, nurtu rozwijanego m.in. przez Irenę Wojnar). Nie ma powodu do rezygnacji z podstawowych, fundamentalnych pojęć i związanych z nimi idei. Prawda, dobro, piękno pozostają wzorami, modelami, regulatorami, do których odnosimy czyny, sądy i kryteria. (Przypominam tytuł książki Gadamera, *Aktualność piękna*.) To za sprawą dążenia do tych ideałów powstają także dzisiaj wybitne dzieła.

Nie ma też powodów do rezygnacji z estetycznych kryteriów w obrębie dzieła. Ich ustalenie wobec muzyki współczesnej nierzadko może sprawiać kłopot, nie ma jednego upragnionego kryterium, ujęcie piękna wymyka się racjonalizującym analizom. Ale to nie znaczy, że jakiegokolwiek kryteria przestały obowiązywać i że kształtowanie, rozwijanie wrażliwości na artystyczną wartość – piękno nie ma dziś sensu. Jak to uzasadnia estetyka, w dziełach można szukać wartości na różnych poziomach: w cechach obiektywnych (forma nadająca kształt brzmieniowości), w doskonałości warsztatu, (wartości artystyczne), w cechach relacyjnych (wartości estetyczne potencjalnie zawarte w dziele i „ożywione za sprawą odbiorcy”), w wartościach „nadestetycznych”, tych związanych ze sferą *sacrum* czy treści ideowych, przesłaniem, odczuciem metafizycznego niepokoju (Roman Ingarden, Władysław Stróżowski, Mieczysław Tomaszewski). W dziełach muzycznych przejawiają się różnice: w sposobie uformowania, w dramaturgii, strukturze (czynnik logiki, porządku dzieła) w bogactwie, różnorodności barw brzmienia (czynnik zmysłowej przyjemności, w ekspresji (czynnik emocji) i treściach symbolicznych. Mówimy o doskonałości, mistrzostwie warsztatu kompozytorskiego, mając na myśli idealne wykonanie złożonej konstrukcji, spójność myśli w tak niedościgłych wzorach jak dokonania Bacha, Chopina, Beethovena czy Lutosławskiego. Podkreślamy oryginalność dzieła rozumianą nie tylko jako styl o indywidualnych rysach, ale stworzenie przez kompozytora nowej, nadrzędnej, niezastąpionej jakości estetycznej i rodzaju przeżycia, który pozostawia wyraźny ślad w historii, bez którego muzyka, jej cały dorobek, byłby wyraźnie uboższy. Z cechami tymi wiąże się ważkość i głębia wypowiedzi. Oryginalny styl nabiera sensu przez to, że oferuje przeżycie, którego nie znajdziemy nigdzie indziej (ten wątek szerzej rozwijam w tekstach: Smoleńska-Zielińska 2005; 2011).

Kryteriów wartości dzieła potrzebują też krytycy. Andrzej Chłopecki, nawiązując do tekstu Piotra Wierzbickiego, w którym ten kryteria wartości odnosi do wielkiej klasyki, analogicznie poszukuje w muzycznej współczesności. Wskazuje na: nowatorstwo, oryginalność, zwięzłość, gęstość przekazywanych informacji, uniwersalizm (rozległość wykorzystywanych gatunków, form), szerokość duchowego spektrum, wymowność motywów, tematów, melodii. Zarówno tradycja, jak i współczesność dostarczają wielu stosownych przykładów potwierdzających wskazane wyżej walory, a zamieszczonych w obu tekstach. Chłopecki, podobnie jak Wierzbicki każde z kryteriów opatruje znakiem zapytania. W konkluzji dochodzi do wniosku: nie ma jednego kryterium. Trzeba je jakoś godzić. Piękno „chowa się w rozmaitych zakamarkach dzieła” (Chłopecki 2008).

Dla pedagoga szczególnej wagi może nabierać „przesłanie muzyki”, jej zawartość duchowa, sens i cel, dla jakiego powstaje dzieło. „Najwyższym celem sztuki jest piękno, tak jak najwyższym celem nauki jest prawda” (Lutosławski 1999, 25) – to Witold Lutosławski. Tę myśl kompozytor w wielu swoich wypowiedziach rozwijał. „Twórczość artystyczna jest zadaniem. Jeśli przynosi się na świat jakieś talenty, to nie wolno ich traktować jako prywatnej własności. Jest to dobro powierzone, jakie trzeba zwrócić społeczeństwu, w jakim się żyje” (Lutosławski 1999, 54). To zadanie nie polega jednak na odzwierciedlaniu świata, który nas otacza. Ten „świat widzialny jest często bardzo uciążliwym doświadczeniem. Uważam, że do tego doświadczenia dodawać jeszcze jego wyraz w formie produktów sztuki – [...] to fałszywa droga. Uważam, że przeciwnie – sztuka jest domeną działającą w świecie ideału. Dodam, że świat idealny istnieje: jest to świat naszych marzeń, naszych pragnień. [...] rolę twórczego artysty jest działanie w świecie ideału. [...] Jego misją jest wyrażanie idealnego świata. Czynienie tego świata ideałem dostępnym dla innego człowieka. [...] Utwór jest niejako przepustką do tego świata, pośrednio umożliwia do niego dostęp. [...] I to jest rola artysty tworzącego” (Lutosławski 1999, 55, 56).

„Nigdy nie interesowałem się dźwiękiem dla dźwięku, formą dla formy – co uchroniło mnie od choroby awangardyzmu, jałowej pustki i nudy abstrakcyjnych rozwiązań formalnych” – to Krzysztof Penderecki (Penderecki 1997, 66). Tylko forma wypełniona duchową treścią może „trafić do odbiorcy, obudzić w nim pokrewne wibracje i w konsekwencji przyczynić się do jego duchowej przemiany” (Penderecki 1997, 54). I w innym miejscu: „Moja sztuka, wyrastając z korzeni głęboko chrześcijańskich, dąży do odbudowania metafizycznej przestrzeni człowieka strzaskanej przez kataklizmy XX wieku. [...] Sztuka powinna być źródłem trudnej nadziei” (Penderecki 1997, 68). Nawet jeśli kompozytor sięga po formę tak autonomiczną jak symfonia, to „aby wchłonąć, przetworzyć doświadczenia naszego wieku. [...] Myślałem o symfonii – pisze – tej arce muzycznej, która pozwoliłaby przenieść następnym pokoleniom to, co najlepsze w naszej dwudziestowiecznej tradycji komponowania dźwięków. [...] Symfonia jest strukturą pojemną. Trzeba mieć czym ją wypełnić. [...] Słowami Mahlera mógłbym powiedzieć, że odnoszę moją muzykę do «całego człowieka – człowieka czującego, myślącego, oddychającego, cierpiącego»” (Penderecki 1997, 60).

Religijna koncepcja sztuki Sofii Gubajduliny opiera się na założeniu, że sztuka to „swobodny akt twórczy”, który daje „możliwość zbliżenia się do tajemnicy tworzenia i poznania. Poprzez akt twórczy człowiek podtrzymuje zapoczątkowany przez Stwórcę akt kreacji”, przy czym „Re” – oznacza

‘znów, powtórnie, na nowo’, „ligio” – mówi o łączności, „złączeniu z najwyższą esencją naszej duszy. Życie przerywa te połączenia [...] Jest to nieznośny ból: poprzez naszą sztukę dążymy do utraconego połączenia” (Stochniol 2011).

Dzieła Lutosławskiego, Pendereckiego, Gubajduliny, Crumba, Mykietyna (także wielu innych kompozytorów) choć całkowicie różne w materii, języku dźwiękowym, formie, dramaturgii, mogą być dla nas symbolem, „słyszalnym znakiem świata spójnego” (Bristiger 2010, 554). Mówimy tu o spójności nie tylko w obrębie samego dzieła (w swoich wartościach artystyczno-estetycznych), ale i w przestrzeni szerszej, w obszarze komunikacji pomiędzy kompozytorem a słuchaczem. W edukacji muzycznej warto i nad tym sensem dzieła się zatrzymać, zwłaszcza w odniesieniu do utworów współczesnych (w jakie problemy współczesności się wpisują, co wnoszą do kultury). Ważne jest to „o czym sztuka mówi i czemu służy, ponieważ tworzenie kultury wymaga wielu świadomych wyborów, podtrzymywania jednych zjawisk, odkrywania innych, nadawania biegu wartościom” (Bristiger 2010, 570).

Zatem nie możemy zatrzymywać się na uzasadnianiu wartości sztuki poprzez analizę użytych w niej środków techniki kompozytorskiej i języka dźwiękowego. Trzeba też zastanawiać się, na ile nowe dzieło „dodaje” wartości do ogólnego dorobku muzyki, na ile jest kreacją bytu, jakiego jeszcze nie było. W tym względzie inspirująca może być koncepcja wspomnianego Hansa Geорга Gadamera, może jednego z ostatnich, obrońcy piękna sztuki (Gadamer 1993). Autor ten sprzeciwia się izolacji doświadczenia estetycznego i ujęciu piękna jako wartości samej dla siebie, choćby odbieranej adekwatnie przez idealnego odbiorcę. Uważa, że taka relacja (dzieło – odbiorca) ma charakter poznawczy, normatywny. Gadamer broni sztuki jako gry, symbolu i święta. Rola odbiorcy jest daleko ważniejsza niż tylko ta, sprowadzona do jego subiektywnej reakcji na dzieło. Autor ten doświadczenie sztuki ukazuje jako sytuację swego rodzaju gry (dialogu), w której nie ma pewności, rozstrzygających ustaleń, w której ciągle na nowo odkrywamy sens i znaczenie: „wszystko to, co symboliczne, a zwłaszcza symboliczność sztuki, polega na niekończącej się grze odsłaniania i skrywania” (Gadamer 1993, 44). Zatem w każdorazowo ponawianym doświadczeniu, w dialogu z dziełem mogą się nam odsłonić jego różne poziomy istnienia, jego nowe znaczenia, symboliczne treści.

W ujęciu symbolu nawiązuje do starożytnego rozumienia terminu: symbolon, to skorupka, dzielona na dwie części, jej druga połowa wręczana gościowi miała umożliwić ponowne rozpoznanie. Doświadczenie symboliczności polega na tym, iż „to, co jednostkowe, szczególne jest niczym ułomek

bytu, że coś, co z nim koresponduje, jest obietnicą uzupełnienia całości i szczęścia, albo też że ta wciąż poszukiwana uzupełniająca całość cząstka jest drugim odłamkiem pasującym do naszego fragmentu życia” (Gadamer 1993, 43). Symbol artystyczny wskazuje, reprezentuje to, co nieobecne, w sztuce powoływane do życia.

„Stojąc w obliczu arcydzieł czujemy, że obcujemy nie tylko z nimi, lecz ze światem, który nam uobecniają. Nie jest to świat fikcji, nawet jeśli fikcja jest drogą do jego ukazania” (Stróżewski 1997, 88) (to Stróżowski). Symbol kieruje myśl w stronę odsłaniania sensu bytu. Jeszcze niedawno pisał Bohdan Pociąg: „Chcemy szukać w muzyce każdej epoki znaku harmonii uniwersalnej”.

Wyjątkową rolę sztuki wiąże Gadamer z kategorią *mimesis*. To dla niego nie tylko odbicie wyglądnów, form, głosów natury (zgodnie ze starożytną myślą Demokryta), ale też naśladowanie ekspresji, a także odzwierciedlenie harmonii sfer (zgodnie z ujęciem pitagorejczyków), odbicie duchowej energii świata. W tej kategorii dzieła zachwycające swoją formą, niewzruszoną logiką, doskonałością mogą być symbolem, śladem obcowania z wartościami i porządkiem najwyższym. Filozof uważa, że tego symbolicznie rozumianego porządku możemy doświadczyć za pośrednictwem nawet najbardziej ekstrawaganckich dzieł współczesności. Także dzisiaj autentyczne dzieło sztuki „zawiera [...] wciąż odnawiany i potężny pierwiastek duchowej energii porządkującej” (Gadamer 2000, 156).

Ale, co autor podkreśla i co jest ważne dla pedagoga, zwłaszcza w odniesieniu do sztuki współczesnej. Żeby moc odczytać sens, „najpierw trzeba się nauczyć każde dzieło sylabizować, a potem czytać i dopiero wtedy ono zaczyna mówić. Sztuka nowoczesna jest dobrym ostrzeżeniem przed wiarą, że nie sylabizując, nie nauczywszy się czytać, można usłyszeć mowę danej sztuki” (Gadamer 1993, 64, 65). Dodajmy, proces rozumienia wymaga wkładu własnego (rozwijania, pogłębiania doświadczeń, kontaktów ze sztuką). „Wrastanie w dzieło sztuki oznacza [...] zarazem wyrastanie ponad siebie” (Gadamer 1993, 71).

Tylko kicz dostarcza natychmiastowej satysfakcji, „związanej ze swojskością rzeczy”. W tym tkwi, jak pisze Gadamer, jego źródło jako nie-Sztuki: „odróżnia się słuchem coś, co się już zna [...]. Cieszymy się tym spotkaniem, jako czymś, co człowieka nie zmienia, ale go gnuśnie potwierdza. [...] Wszelki kicz zawiera w sobie często owe dobre chęci, owo przyjazne i usłużne staranie, ale to właśnie niszczy sztukę. Sztuką jest tylko coś, co wymaga konstruowania utworu w procesie uczenia się słownictwa, form i treści, by w ten sposób rzeczywiście spełniła się komunikacja (Gadamer 1993, 69, 70). Chciałoby się za Gombrowiczem zawołać: „Nie wolno uła-

twiać! Nie wolno zniżać! Do góry, do góry leż, bez wytchnienia, nie oglądając się za siebie, choćbyś kark miał skręcić, choćby tam na szczycie nie było nic prócz kamieni”. Dla porządku dodajmy, że Gombrowicz to zawołanie kierował do Beethovena (za Lipka 2005, 251).

Zatem sztuka i jej piękno – to zadanie – nad dopełnieniem którego mamy pracować. Doświadczenie sztuki to także głęboki sposób rozumienia tradycji – jako dialogu z dziełami przeszłości, przekazu który „zagaduje”, rozbudza zainteresowania, jest rodzajem „instrumentacji dla duchowości naszych zmysłów [...] jest życiem treściami, jakie historia przynosi”. Gadamer mówi o splataniu się dwóch horyzontów: dawnego za współczesnym w momencie kontaktu z dziełem. Ale chodzi przede wszystkim o poczucie aktualnej obecności dzieła historycznego w kulturze współczesnej.

Pozostawiam na marginesie problematykę wartości kulturowych (dzieło jako świadectwo epoki, przekaz ponad barierą czasu i przestrzeni, uniwersum trwałych wartości) – wiązanych z uwznioślającą rolą sztuki – dobrze w teorii edukacji muzycznej rozpoznaną.

Natomiast chciałabym jeszcze mocniej podkreślić sens wartości dzieła jako kategorii zarazem zamkniętej i otwartej, swoistą dialektykę wartości. Zamknięte w kształcie nadanym mu przez kompozytora (w zapisie nutowym) dzieło pozostaje kategorią otwartą, stopniowo niejako „obrasta” w sens i wartość, każda epoka odczytuje je na nowo, odkrywa, „dodaje” cenne dla siebie jakości. Dla przykładu można przypomnieć, jak powoli ujawniała się siła wartości muzyki Chopina. W wieku XIX słuchaczy fascynowała przede wszystkim jej romantyczność, liryzm, sentymentalizm nokturnów, walców – cechy podkreślane ówczesną sztuką wykonawczą, grą „rubato”. Dostrzegano także piękno melodii, wirtuozowski blask i lekkość walców, nokturnów, preludiów, także narodową nutę mazurków, polonezów. Równocześnie negowano utwory uznawane za trudne. „Nie grać tego, bo dziwaczne – pisał o drugim *Preludium a-moll op. 28* pianista i kompozytor, autor książki *O wykonywaniu dzieł Chopina* Jan Kleczyński (1879). „Muzyką to nie jest” – miał się wyrazić o *Finale Sonaty b-moll* Robert Schumann skądinąd wielbiciel i znawca muzyki Chopina. Wiek XX w swoim antyromantycznym nastawieniu (epoka Strawińskiego, Bartoka, Prokofiewa) ujawnił to, co Chopina łączy z Bachem. Słuchaczy, wyznawców tej estetyki porywała dyscyplina, logika, precyzja, witalność rytmów, zwłaszcza etiud, polonezów, silnie eksponowana w grze pozbawionej „rubata”, zgodnej z metronomem. Odkryto Chopina jako wytrawnego cyzelatora formy (etiudy). Doceniono też surowy folklor, do jakiego sięgnął kompozytor. W tym kontekście ujrano w nim odkrywcę nowej, dysonansowej harmonii. W drugiej połowie XX wieku z jej odkryciem sonorystyki, także kul-

tem nowości, słuchaczy zafascynowała kolorystyka brzmienia, poszukiwano wszystkiego, co nowe, niezwykle, tajemnicze. Odkryto Chopina nie tylko jako wspaniałego dramaturga, ale też konstruktora nowatorskiej, wielkiej, nieklasycznej formy (ballady, sonaty).

Możliwość przejawiania się tych różnych „obrazów” dzieła potwierdza, że jego wartość polega na kumulowaniu sensów, rezultatów różnych aktów rozumienia muzyki przez odbiorców. Zarazem im więcej wartościujących interpretacji dzieło „dopuszcza”, tym trwalsza okazuje się jego wartość.

Trzeba też pamiętać, że sam proces wartościowania ma charakter obiektywno-subiektywny. Najpierw musimy uznać pewien zakres obiektywności sądów wartościujących w odniesieniu do sztuki. W tym zakresie zbliżają się one do charakteru naukowych sądów twierdzących. Jak wiemy, powszechna zgoda co do twierdzenia naukowego oznacza, że każdy, kto zrozumie jego treść (np. prawa fizycznego), uznaje je za prawdziwe. Chodzi o to, aby kompetentni odbiorcy, rozumiejący dzieło, byli w jakimś stopniu zgodni w ocenie. Intersubiektywna powszechność sądów estetycznych oznacza zgodność tych, co mają odpowiednią wiedzę i doświadczenie (o tę znajomość rzeczy upominał się już Gadamer).

Natomiast dialektyka procesu wartościowania polega na tym, iż sąd estetyczny powinien być zarazem i obiektywny, i subiektywny. Sąd estetyczny jest tym bardziej obiektywny, tj. adekwatny wobec dzieła, im więcej cech, ich wzajemnych relacji uwzględnia. Ale, aby móc je w pełni odczuć i zrozumieć, odbiorca musi przewyciężyć swoją zależność, podległość wobec panujących „norm grupowych” na rzecz odbiorcy niezależnego, indywidualnego, subiektywnego. Zdaniem Carla Dahlhausa, subiektywność w przeżywaniu sztuki nie jest wadą, przeciwnie – ona łatwiej otwiera się na głębię artystycznej treści niż obiektywny dystans. Ale nie można też rezygnować z poznawania obiektywnych cech dzieła. „Subiektywność jako wynik zniesienia norm grupowych i obiektywność jako zbliżenie się do tego stopnia różnicowania, przy którym można oczekiwać, że rzecz ukaże nam się taką, jaką w istocie jest, zbiegają się nieuchronnie” (Dahlhaus, Eggebrecht 1992, 93).

Takie wartościujące próby i analizy trzeba podejmować, nawet jeśli nie jesteśmy pewni kryteriów i norm, zwłaszcza w odniesieniu do muzyki współczesnej, ponieważ tylko dzięki nim możemy się dowiedzieć, czym dany utwór jakościowo różni się od innych, co decyduje o jego wyjątkowości, na czym polega sztuka – kunszt kompozytora.

W konkluzji całości powrócę do myśli przedostatniej, paradoksalnego charakteru dzieła jako przedmiotu, tekstu kultury zarazem w pełni skończonego i wymagającego realizacji. Jak powiada Ralf Konersmann, „dzieło

nigdy nie wyczerpuje się w tym, w czym się przejawia, a przecież ostatecznie nie jest niczym innym niż właśnie tym” (Konersmann 2009, 131). Wydobywając sens, doniosłość znaczenia, wartości, każda interpretacja dodaje coś do przedmiotu, co już zawsze tam było i od dawna do niego należy. (Dzieło, staje się „punktem kontaktowym dla niezliczonych głosów, uścisków rąk i spojrzeń”.) Emmanuel Lévinas, odwołując się do Talmudu mówi, iż „przedmioty kultury (dodajmy, w tym dzieła sztuki) są jak popiół. W przeciwieństwie do ognia, popiół nie zapali się sam, trzeba podmuchać, aby go rozjarzyć”.

Chciałoby się, żeby edukacja, otwarta na mnogość interpretacji, była takim „rozniecającym oddechem”.

Bibliografia

- Bauman Z., 2011, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa.
- Bauman Z., 2011a, Z wykładu otwierającego Kongres Kultury.
- Béji H., 2004, *Kultura antyhumanizmu*, [w:] *Où vont les valeurs?*, red. J. Bindé, Paris.
- Bristiger M., 2010, *Dzieło artystyczne jest nie tylko darem, jest zadaniem*, (rozmowa M. Dzięwulskiej), [w:] M. Bristiger, *Transkrypcje*, Gdańsk.
- Chłopecki A., 2008, *Kryteria (Palimpsest)*, z cyklu: *Stuchanie na ostro*, „Gazeta Wyborcza” 6–7 września.
- Dahlhaus C., Eggebrecht H. H., 1992, *Co to jest muzyka*, tłum. D. Lachowska, Warszawa.
- Furedi F., 2007, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, tłum. K. Makaruk, Warszawa, fragm. „Gazeta Wyborcza”, 29, 30 grudnia 2007.
- Gadamer H. G., 1993, *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa.
- Gadamer H. G., 2000, *Sztuka i naśladownictwo*, [w:] H. G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje*, wybór, oprac., wstęp K. Michalski, tłum. M. Łukaszewicz, Warszawa.
- Konersmann R., 2009, *Filozofia kultury*, Warszawa.
- Krzaczkowski P., 2011, *Muzyka czy towar? Penderecki, Greenwood i Apex Twin*, „Ruch Muzyczny” nr 22.
- Lipka K., 2005, *Słyszalny krajobraz. Szkice o powiązaniach muzyki i literatury – od Abelarda do Rilkego*, Warszawa.
- Lutosławski W., 1999, *Postscriptum*, wybór i oprac. D. Gwizdalanka, K. Meyer, Warszawa.
- Michalik J., 2006, *Filozofia kultury jako filozofia ciała*, [w:] *Co to jest filozofia kultury*, red. Z. Rosińska, J. Michalik, Warszawa.
- Pawłowski R., 2011, *Witajcie w czasach płynnej kultury*, „Gazeta Wyborcza”, 8 września.
- Penderecki K., 1997, *Labirynt czasu. Pięć wykładów na koniec wieku*, Warszawa.
- Siemek M., 1975, *Mysł drugiej połowy XX wieku*, [w:] *Drogi współczesnej filozofii*, red. M. Siemek, Warszawa.
- Smoleńska-Zielińska B., 2005, *Relatywność czy trwałość wartości w edukacji muzycznej*, „Edukacja Muzyczna”, vol. 1, nr 1.
- Smoleńska-Zielińska B., 2008, *Homo ludens czy homo viator – dylematy edukacji muzycznej*, [w:] *Studia Artystyczne*, red. M. Kaczmarkiewicz, t. 5, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy J. Kochanowskiego, Kielce.

- Smoleńska-Zielińska B., 2011, *Edukacja muzyczna na aksjologicznym rozdrożu*, [w:] *Współczesna edukacja estetyczna. Teoria i praktyka*, red. K. Ziółowicz, J. Szejnabis-Zdyb, Kielce.
- Stochniol M., 2011, *Najważniejszą rolą sztuki jest zbliżyć się do Boga. O muzyce Sofii Gubajduliny*, „Ruch Muzyczny”, nr 22.
- Stróżewski W., 1997, *Wartości estetyczne i nadestetyczne*, [w:] *Teoria wychowania estetycznego. Wybór tekstów*, red. I. Wojnar, Warszawa.
- Wojnar I., 2000, *Trzy tożsamości – jedno porozumienie*, [w:] *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa.
- Wojnar I., 2006, *Niektóre kontrowersje wokół rozumienia kultury – perspektywa wartości*, [w:] *Edukacja i kultura. Idea i realia interakcji*, red. I. Wojnar, Warszawa.
- Żurakowski B., 2011, *Ucieczka od wartości*, referat na konferencji PAN, Komitet Prognoz „Polska 2000 plus” : „Style i strategie życia”, Mądralin, 15, 16 listopada 2011.

3 ***Edukacja muzyczna – między postmodernizmem a podmiotowością***

Rafał Ciesielski

Wydaje się, iż w ten sposób można by sformułować zasadniczy dylemat współczesnej powszechnej edukacji muzycznej w Polsce. Dylemat o naturze nie tyle metodycznej czy nawet programowej, a zgoła już – w zakresie tyjącym muzyki – filozoficznej, światopoglądowej. Odnosi on bowiem do najogólniejszych założeń i podstaw konstytuujących dziedzinę muzyki, a zarazem wyznacza tryb konstruowania systemu muzycznej edukacji. Elementy, zagadnienia, postawy, narzędzia, język, metody itd. są już jedynie pochodnymi tego dualizmu, pochodnymi dokonanych w jego ramach wyborów.

1. Postmodernizm

Postmodernizm można traktować szeroko, filozoficznie – w sensie jego problematyki niemal „uniwersalistycznie” – jako każdorazowo coś postmodernistycznego, ale zarazem tkwiącego w modernie i w naturalny sposób do niej się odwołującego¹, jako jej wnikliwsze, głębsze i krytyczne „przepracowanie” (Jean-Francois Lyotard), bądź postrzegać w ujęciu węższym, lokowanym już w wieku XX, jako „reakcję” na modernizm początku wieku lub w kontekście awangardy jego drugiej połowy (Charles Jencks). To drugie ujęcie zorientowane jest bardziej estetycznie, gdyż odnosi się zwłaszcza do spraw sztuki, jej kondycji, statusu i świadomości jej istoty. W obu jednak przypadkach (modernistyczna) rzeczywistość (społeczna, polityczna, obyczajowa itd. bądź artystyczna) penetrowana jest z (postmodernistycznej) perspektywy ujawniającej owej rzeczywistości sprzeczności, nadzieje, złudzenia i ograniczenia, dokonujące się w niej zmiany, przewartościowania czy nowe zdefiniowania². Obszary te stanowią niejako prażró-

¹ „Nie byłoby postmodernizmu bez modernizmu. [...] Termin «postmodernizm» przechowuje w sobie swego oponenta” – pisze Grzegorz Dziamski (Dziamski 2003, 21).

² Według Lyotarda postmodernizm byłby „oznaczeniem stanu kultury po przemianach, jakie, poczynając od końca XIX wieku, dokonały się w regułach gier nauki, literatury i sztuki” (Dziamski 2003, 30).

dło dyskursu postmodernistycznego, dyskursu o szerokim zakresie i wieloznaczności, ale i – jak się wydaje – o pewnych wspólnych rysach dostrzeganych w postawach wyrażanych w ramach konkretnych dziedzin czy wobec konkretnych zjawisk.

W pierwotnym, filozoficzno-historycznym ujęciu Arnolda Toynbee'ego (*A Study of History*, 1946) pojęcie postmodernizm oznaczało „czas pojęciowego zmacania, intelektualnej anarchii, irracjonalizmu, dominacji społeczeństwa masowego, masowej edukacji, masowej kultury, masowych ideologii” (Dziamski 1996, 106). Z czasem ulegało przekształceniom, było wprowadzane w kolejne dziedziny, poszerzało swój pojęciowy zakres. Nawet, jeśli traktować postmodernizm jako zjawisko historyczne, może on być źródłem namysłu nad współczesnością, bowiem – pisał Barry Smart – „bardziej interesujący [...] jest wkład ponowoczesności [...] w zrozumienie warunków naszych obecnych doświadczeń i działań. Ponowoczesność stanowi bowiem aktualny społeczny, polityczny i ekonomiczny kontekst, jest formą życia oraz formą refleksji nad ograniczeniami nowoczesności i symptomami owych ograniczeń” (Smart 1998, 12). Traktowanie postmodernizmu jako swoistego forum dla przyjrzenia się na nowo znanym już (w modernizmie) pojęciom, zjawiskom czy procesom, do uchwycenia i uświadomienia sobie istoty ich wpływu na teraźniejszość, do poddania ich zdystansowanej, krytycznej refleksji i zreinterpretowaniu wydaje się propozycją interesującą i owocną³. Jest tak mimo faktu, iż – jak można twierdzić – w ostatecznym bilansie postmodernizm, podważając „wielkie narracje” i mity modernizmu, przyniósł też pewne rozczarowania, bowiem „zamiast ukrywać i kamuflować przenikające modernizm przeciwieństwa, wydobył je i ujawnił, a wówczas wszystko stało się ruchome, zmienne, przygodne [...], pozbawione niewzruszonych postaw i fundamentów” (Dziamski 2003, 31). Z drugiej strony niewątpliwa przydatność, ale też swoista atrakcyjność kategorii postmodernizmu powoduje, iż „wciąż powiększa się grono badaczy, którzy identyfikują różne aspekty naszych obecnych doświadczeń jako ponowoczesne, nie sprowadzając ich wyłącznie do roli pierwotnych i/lub istniejących w załączku odruchów nowoczesności” (Smart 1998, 14).

Wśród ogólnych rysów postmodernizmu – by ograniczyć się do skrótego przywołania kilku jego ujęć – wskazać można: pluralizm sposobów

³ Jak pisał G. Dziamski „Postmodernizm jest refleksyjnym namysłem nad niedawną przeszłością, odślanającym nieuświadomiane motywacje nowoczesnego myślenia [...], jest modernizmem wkraczającym w wiek dojrzały i z tej nowej perspektywy spoglądającym na własną przeszłość [...] jest sporem o interpretację nowoczesności” (Dziamski 2003, 22–23).

myślenia i interpretowania zjawisk (w tym artystycznych), fragmentaryzacji świata – wielość rozumiana jako rozdrobnienie spójnych całości – porządków (których już nie ma), brak alternatywności jednego porządku dla drugiego, zamiast tego współwystępowanie, swobodne wykorzystywanie, jednoczesność, interferencję elementów różnych systemów i porządków, optymistyczne, waloryzujące postrzeganie pluralizmu jako wyzwolającego i emancypującego części, fragmentaryzującego rzeczywistość (jej systemy i porządki), łączenie odmiennych zjawisk i porządków: tego co elitarnego z tym, co egalitarne, popularnego z wyrafinowanym, uniwersalnego z narodowym, starego z nowym (eklektyzm), przekonanie o końcu tradycji jedności kultury (końcu postrzegania kultury jako jedności) i zarazem o końcu potrzeby posiadania takiej jedności, uznawanie pluralizmu jako stanu dla postmodernizmu prymarnego, wyjściowego, istnienie wielości i różnorodności jako (postmodernistycznych) wartości, sceptycyzm wobec wiedzy (por. Wilkoszewska 2000, 10–18), wyznaczenie nowych granic sztuki, sprzeciw wobec kultury wysokiej, pokładanie znacznych nadziei w nowych, demokratycznych mediach, uznanie kultury popularnej jako alternatywy wobec kwestionowanej kultury wysokiej (w duchu wyzwolenia zniewolonego sztuką wysoką społeczeństwa), zacieranie granic między kulturą elitarną a popularną (por. Dziamski 1996, 113–114)⁴, utratę wiary w „wielkie narracje”: postępu, emancypacji rozumu, wyzwolenia podmiotu, wzrostu bogactwa, poszerzenia zakresu wolności itd. (por. Dziamski 2003, 30), powierzchowność i podważanie historyzmu, wszechobecność pastiszu i przewaga ‘nastrojów nostalgii’, załamanie się systemu znaczeń i upadek dotychczasowych metod referencji i reprezentacji (por. Smart 1998, 18–19). Wiele z wymienionych cech dość łatwo pozwala się wyobrazić w trybie edukacyjnym, zwłaszcza w niektórych jego zakresach i nurtach. Ich obecność w edukacji muzycznej będzie przedmiotem dalszych rozważań.

2. Podmiotowość

Podmiotowość w powszechnej edukacji muzycznej sprowadzić da się zasadniczo do trzech składowych zabezpieczających interesy obecnych w niej i istotnych podmiotów: 1) podmiotowość twórcy – nadawcy (prawo do wiarygodnego przedstawienia własnego dzieła), 2) podmiotowość

⁴ O pewnych cechach i naturze postmodernizmu świadczyć mogą też opinie jego przeciwników. Jak pisze Dziamski, „postmodernizm oskarżano o pasożytność na tradycji artystycznej, wprowadzanie chaosu i dowolności, niwelowanie wartości, traktowanie kultury jako składowiska niepotrzebnych już nikomu rupieci, przede wszystkim jednak zarzucano mu rezygnację z krytycznych, transgresyjnych ideałów modernizmu”, z postrzegania sztuki jako kontestującej rzeczywistość społeczną (Dziamski 1996, 114).

uczni-odbiorcy (prawo do otrzymania wiarygodnego obrazu dzieła i rzeczywistości muzycznej) oraz 3) podmiotowość edukatora-pośrednika (prawo do kreatywnego podejścia do metod, form i treści edukacyjnych). Przedmiotem edukacji muzycznej jest szeroko rozumiana dziedzina muzyki pojmowana jako medium społecznej komunikacji estetycznej (obejmującej relacje między odbiorcą a twórcą dzieła, dziełem *per se* oraz jego historycznym kontekstem), stąd edukację muzyczną w najogólniejszym ujęciu postrzegać można jako płaszczyznę, na której – poprzez uwrażliwienie na świat dźwięków i utrwalenie potrzeby obcowania z muzyką – dokonuje się ostatecznie przedstawienia dziedziny muzyki, pokazania jej potencjału, twórczego dorobku, istoty, reguł, kontekstów, przesłania itd. Celem jest zdobycie przez uczniów odpowiednich „narzędzi” do odbioru muzyki, odkrycie ich dźwiękowej wrażliwości oraz wyposażenie w muzyczny obszar kompetencji kulturowej, innymi słowy zorientowanie na kontakt ucznia z dziełem muzycznym, na jego poznanie, przeżycie, odczytanie i zrozumienie. W ramach edukacji muzycznej nieustannie dochodzi do takiego kontaktu – stanowi on jej istotę, a w dalszej perspektywie istotę kultury muzycznej, jest podstawą porozumienia na gruncie artystyczno-estetycznym zarówno w wymiarze jednostkowym (w zindywidualizowanej relacji: kompozytor/dzieło–słuchacz), jak i społecznym (doświadczenie muzyki w wymiarze grupowym, środowiskowym, etnicznym, narodowym) i kulturowym (postrzeganie muzyki jako atrybutu kultury, gestu kulturowego).

W tym kontekście fundamentalnego znaczenia w działaniach edukacyjnych nabiera wiarygodność owego kontaktu zasadzająca się na jego podmiotowości. Oznacza to respektowanie praw uczestniczących w takim przekazie podmiotów. W pierwszym rzędzie jest to prawo twórcy-kompozytora do zachowania kształtu przedstawianego dzieła muzycznego, zarówno jako bytu jednostkowego – w jego formule artystyczno-wyrazowej, jak i w jego rozumieniu jako całego kompozytorskiego dorobku twórczego w jego wymiarze ideowym, estetycznym, etycznym, poznawczym, kulturowym, gatunkowym, warsztatowym itd. Zasadniczą przesłanką tego sposobu myślenia jest przekonanie o istnieniu zróżnicowanych, kompozytorskich koncepcji (a zatem także formuł i kryteriów) twórczości muzycznej i – w związku z tym – zasadności i konieczności ich uwzględniania i respektowania we wszelkich działaniach upubliczniających tę twórczość (wykonawczych, naukowych, popularyzujących, edukacyjnych itd.). Podejście to w najwyższym stopniu uznają wykonawcy (por. zwłaszcza nurt „historycznie poinformowanego” wykonawstwa muzyki dawnej), przyświeca ono także badaczom, krytykom muzycznym, a także poszukującym autentyczności melomanom. Poza walorem poznawczym (dotarcia do prawdziwego kształtu

dzieła, do rzeczywistych intencji jego twórcy itd.) podejście to wydaje się także elementarnym gestem etycznym wobec twórcy i jego wytworu.

Z kolei prawem ucznia jest otrzymanie takiegoż wiarygodnego obrazu dziedziny muzyki – zwłaszcza twórczości muzycznej – we wszelkich jej ujęciach indywidualnych (kompozytorskich), gatunkowych, stylistycznych, historycznych, warsztatowych, interpretacyjnych itd. Efekt finalny edukacji, jakim jest zdobycie orientacji w dziedzinie muzyki, kończy pewien proces: ma on więc swą inicjację, swoje etapy, drogi poszerzania muzycznego horyzontu, formy, metody itd. Wszystkie one prowadzą do ukształtowania muzycznej kondycji i sylwetki absolwenta. Absolwent powszechnej edukacji muzycznej – to bowiem w pierwszym rzędzie potencjalny meloman, wrażliwy i otwarty na muzykę, zdolny do jej emocjonalnego i intelektualnego odbioru, twórczy uczestnik kultury muzycznej. Jeśli zatem w procesie edukacji muzycznej – w formie wiarygodnej dla sposobu funkcjonowania dzieła w kulturze, w formie respektującej racje twórcy (dzieła), wykonawcy i odbiorcy – uczeń realnie (doświadczając warstwy brzmieniowej, ale też świadomy istniejących tu rozmaitych kontekstów) nie spotyka się z dziełem wprost, nie staje wobec niego – jest to porażka systemu edukacji.

Muzyka jako dziedzina sztuki o racji społecznej wymaga pośrednictwa wykonawcy. W systemie edukacji także wymaga ona pośrednika – swoistego *cicerone* po świecie muzyki – nauczyciela. Podmiotowość nauczyciela (ale także: animatora, autora koncepcji, programu, metody, podręcznika itp.) wynika z jego prawa do tworzenia indywidualnych rozwiązań, do dokonywania własnych, autorskich wyborów. Prawo to zasadza się na wiarygodności tych poczynań, w istocie zaś na kompetencji nauczyciela. W praktyce edukacyjnej nauczyciel na co dzień podejmuje wiele autonomicznych decyzji dotyczących uwzględniania na zajęciach lub pomijania określonych zagadnień, doboru takiej, a nie innej literatury muzycznej, sposobu objaśniania pojęć, stosowania określonej formuły językowej itd. Rezultatem owych decyzji jest określony, mniej lub bardziej zindywidualizowany, obraz muzyki, jaki staje się udziałem ucznia. Obraz ten, jako autorska propozycja, może go zachwycić, zainteresować czy zaintrygować, może też zniechęcić. Tu rola nauczyciela i jego kreatywnego podejścia do przedmiotu znajduje swe podmiotowe umocowanie. Jest to swoisty kredyt „podmiotowości”, jaki system edukacji daje nauczycielowi, kredyt, którego zasady „spłacania” leżą całkowicie w gestii „kredytobiorcy”. Zarazem rzecz można, iż podmiotowość nauczyciela nie jest tu dana, a jest mu (potencjalnie) zadana.

Przywołane prawa podmiotów edukacji muzycznej mają znamiona oczywistości i naturalności. Jednakże w praktyce, nie tylko edukacyjnej, ale też koncertowej czy fonograficznej nie zawsze są uwzględniane, a by-

wa, że w sposób rażąco są naruszane. Wobec tego rysuje się ogólny postulat respektowania bądź przywracania zagubionej podmiotowości.

3. Edukacja

W odniesieniu do postmodernizmu pisała Krystyna Wilkoszewska, iż „zakres pojęcia okazuje się nieograniczony: mamy nie tylko postmodernistyczną sztukę, ale i naukę, postmodernistyczną filozofię itd.” (Wilkoszewska 2000, 8). Czy w owym itd. mieści się też postmodernistyczna edukacja, w tym ta dotycząca muzyki? W morzu tendencji postmodernistycznych we współczesnej kulturze edukacja nie stanowi wolnej od nich wyspy. Wśród wielu działań i doświadczeń mających zabarwienie postmodernistyczne zdecydowanie lokować można także edukację. Świadomość tego faktu pozwala zajmować określone stanowisko, zaś w projektowaniu przyszłości edukacji twórczo je wykorzystywać, przekształcać, racjonalizować bądź eliminować.

Istnienie filozofii czy sztuki opiera się na ich statusie jako dziedzin całkowicie otwartych, których naturą jest nieustanne poszukiwanie, które każdorazowo odwołują się do kultury jako takiej, do jej zasobów, tradycji, potencjału, symboli, konwencji, stereotypów itd. Postmodernizm – a może zwłaszcza postmodernizm – także zasadza się na relacjach, jest swoistą grą z konwencjami i zasobami kultury i sztuki, grą, której istota wyprowadzana jest z tych dziedzin w sposób swobodny i kreatywny, jednakże zakłada obligatoryjną znajomość składników owej gry, z czego dopiero może wynikać rozpoznanie jej reguł, zaś w dalszym trybie ich takie czy inne spożytkowanie.

W tym kontekście odmiennosc statusu edukacji wynika z jednego choćby faktu: filozofia i sztuka w praktyce budowane są zawsze w relacji do swej bliższej lub dalszej przeszłości, kontestują ją, przekształcają, odrzucają, redefiniują, podejmują na nowo uniwersalne motywy itd., są pewnymi etapami bądź miejscami na własnych osiach czasu. Edukacja – dla jej podmiotów – to przekaz informacji o rzeczywistości pozbawiony póki co tej perspektywy, przekaz mający charakter inicjacji w obszar sztuki. Celem edukacji, której przedmiotem jest sztuka, jest bowiem przedstawienie zróżnicowanych postaw i koncepcji artystycznych jako mniej lub bardziej koherentnych systemów mających swe uwarunkowania, racje i ograniczenia, sukcesy i porażki. To podstawa, która dopiero w dalszych doświadczeniach edukacyjnych, a zwłaszcza poza- lub postedukacyjnych może (lecz nie musi) zostać potencjalnie wykorzystana „postmodernistycznie”.

Nawet, jeśli metodycznie uzasadnione i świadomie zadane uczniowi pytanie wychodzić będzie z pozycji i ducha postmoderny (co ma swoje racje,

może bowiem zasadniczo wyostrzać dany problem, angażować w niego i skutecznie dynamizować dyskurs), to ostatecznie zasadne będzie nie pozostanie w „postmodernistycznym rozkroku”, a wykonanie *pas* ku (najdalej) modernizmowi: dojscie do sformułowania częściowej, ale dla danego wycinka rzeczywistości artystycznej (epoki, kierunku, stylu indywidualnego, gatunku itd.) ważnej – spójnej i wiarygodnej jego charakterystyki. Jak pisał G. Działowski, „w postawę modernistyczną wpisana jest potrzeba porządku, jedności, tożsamości, pewności [...] ; postmodernizm podważa utrwalony porządek, próbuje ukazywać inne możliwości” (Działowski 1996, 126).⁵ Rysuje się tu nie tyle cesura między modernistycznym a postmodernistycznym trybem edukacji, a pewnego rodzaju „edukacyjna chronologia”. Wynika ona z samej natury (odzwierciedlonej też w terminologii) obu kategorii: postmodernizm odnosi się do modernizmu (zarówno wówczas, gdy następuje po nim jako nowa formacja, jak i wtedy, gdy z nim współwystępuje), jest jego komentowaniem, przepracowaniem (*Durcharbeitung*), wyzyskaniem jego potencjału według nowych reguł i kryteriów. Postmodernizm jest uwarunkowany istnieniem modernizmu, przesycony świadomością jego istnienia i istoty, a nawet wszelkich zjawisk lokujących się w jakimś premodernizmie. Postmodernizm, mimo dokonywanej „korekty” przeszłości (a może właśnie dlatego), wciąż mierzy się z tymi zjawiskami i działaniami przed-postmodernistycznymi, a nawet uniwersalnymi. To dziejowe następstwo i jego logika zdają się być zasadniczymi przesłankami dla tworzenia formuły edukacji. Świadoma kontestacja, negacja czy inspiracja każdorazowo zakłada bowiem najpierw znajomość przedmiotu owych działań. W edukacji – patrząc z perspektywy jej istoty – ma miejsce dopiero inicjacja w daną dziedzinę. Pewna „postmodernistyczna” swoboda może pojawić się dopiero z czasem, jako świadomy gest interpretacyjny. Inaczej mówiąc, budowanie edukacji na perspektywie postmodernistycznej, jako na zasadniczym fundamencie opisu rzeczywistości nie da jej wiarygodnego obrazu, ze swej natury zgubi wiele (także podstawowych) dla owej rzeczywistości cech bądź relacji.

⁵ Sytuacja edukacji może być analogiczna do sytuacji nauki, która pozwala wpisać się w postmodernizm, gdyż – referuje Lyotarda Krystyna Wilkoszewska – „zawsze ograniczała swe ambicje, rezygnując z prawd ostatecznych, dzięki czemu wytworzyła złożone i elastyczne zarazem dyskursy, pozwalające jej przetrwać [...] w epoce postmodernizmu” (Wilkoszewska 2000, 31). Dzięki temu „jawi się nauka jako najbardziej postępową formą wiedzy, jako «antymodel stabilnego systemu»” (Wilkoszewska 2000, 31). Stąd bliżej edukacji do nauki – otwartej, stawiającej pytania i mającej wątpliwości, niż do sztuki, ze swej natury – w konkretnych nurtach, kierunkach czy ujęciach estetycznych – skupionej na sobie, egoistycznej, zindywidualizowanej, naturalnie dogmatycznej, opozycyjnej wobec odmiennych postaw.

Z drugiej strony, postmodernizm – jakkolwiek by go nie pojmować – zostaje jedynie jednym z możliwych sposobów postrzegania rzeczywistości, przy czym wobec wielu jej elementów i zjawisk historycznych, jak i współczesnych nieadekwatnym. Nie ma on charakteru uniwersalnego, przeciwnie – w obszarze takim jak edukacja nie może być zaakceptowany jako środek wiarygodnego przedstawienia i odbioru całej rzeczywistości z racji swej wycinkowości i konieczności dopełnienia go uwzględnieniem wielu innych postaw (twierdzić można, iż podejście postmodernistyczne zasadnie i w pełni pozwala się odnieść jedynie do niektórych zjawisk/obszarów, w których podejście owo nie przyniesie mu szkody, nie podważy pojmowania ich istoty i sprawnego funkcjonowania).

W tym kontekście staje kwestia możliwości i zasadności występowania postmodernizmu w edukacji i zarazem pytanie: czy edukacja może być w ogóle postmodernistyczna? Czy postmodernizm – jako idea istnienia i dowolnego łączenia różnych systemów, stylów, porządków estetycznych i aksjologicznych, jako otwarta wymiennosc i współwystępowanie elementów pochodzących z różnych systemów, a nawet jako jedynie krytyczne „przepracowanie” zastanej (i znanej już) rzeczywistości, jako postawa zorientowana na hermeneutyczne jej poznawanie i rozumienie – jest właściwą podstawą dla edukacji (gdzie rzeczywistość owa jest jeszcze nieznaną)? Edukację taką można sobie naturalnie wyobrazić, jednakże za tym idą pytania o jej skuteczność, wiarygodność czy efektywność w wymiarze indywidualnym, społecznym czy kulturowym. I kwestie dalsze: czy edukacja o skłonnościach postmodernistycznych nie wchłonie pewnych cech postmodernizmu (np. relatywizmu, subiektywizmu, pluralizmu, eklektyzmu) w ich najbardziej ekstremalnych postaciach, które – przyjęte jako aksjomaty – trudno będzie później kwestionować czy uwolnić się od ich swoistej atrakcyjności?⁶ Czy w trybie jakiejś metodycznej uniwersalizacji taka post-

⁶ Sytuacja taka nie musi mieć miejsca, gdyż – jak pisze G. Dziamski – „jeżeli nie potrafimy znaleźć dla świata, w którym żyjemy, jakichś ostatecznych i niepodważalnych racji, to nie oznacza to od razu, że musimy popadać w apokaliptyczny patos i ogłaszać powszechny relatywizm, chaos, dowolność, zanik wartości” (Dziamski 2003, 30–31). Jednakże – co często ujawnia praktyka edukacyjna – alternatywą dla kwestionowania owych „niepodważalnych racji”, choćby dotyczących jedynie wycinków rzeczywistości (danej estetyki, pojedynczego dzieła, kryterium aksjologicznego itd.) jest właśnie swoisty „chaos”. W powyższej dychotomii główna linia podziału – twierdzi dalej autor – „przebiega między tymi, którzy uważają, że nasza kultura, jej normy i instytucje nie mają żadnego innego oparcia poza dialogiem, a tymi, którzy poszukują jakichś głębszych [...], pozadyskusyjnych uzasadnień dla współczesnej kultury” (Dziamski 2003, 32). Wartość dialogu jest tu niewątpliwa, jednak dialog – by miał przynależny mu tu wymiar kulturowy – zakłada pewną świadomość jego uczestników, potrafiących – jak mówi Wolfgang Welsch – z wieloma możliwymi tu językami, postawami i sposobami myślenia się obchodzić, o co trudno w praktyce edukacyjnej.

modernistyczna postawa nie przeniesie się na wszelkie zjawiska, elementy i zagadnienia muzyczne, z których większość tworzy wszak wewnętrznie spójne układy? Czy to z kolei nie będzie tworzyć nieprzekraczalnych barier w odbiorze sztuki i czy nie wpłynie na ogólny stan tożsamości i identyfikacji kulturowej? (Postmodernistyczną orientację edukacja muzyczna mogłaby wykorzystać np. w liceum. Tu twórczo, w duchu postmodernistycznym, w jego nawet najbardziej skrajnych ujęciach mogłaby toczyć się dyskusja, podążać refleksja i rodzić się namysł nad sztuką w jej rozmaitych kształtach. Ale tu edukacji muzycznej już nie ma).

Na przełomie lat 80. i 90. powszechna edukacja muzyczna stanęła wobec nowej rzeczywistości politycznej, społecznej i edukacyjnej. Odnosząc się diagnostycznie, krytycznie, a zarazem twórczo do ówczesnych, modernistycznych wyzwań, można (i trzeba) było w obszarze edukacji muzycznej redefiniować zagadnienia już znane, a także odnieść się do nowych problemów domagających się rozwiązań. W obu obszarach znalazło się szereg kwestii, wśród których wskazać można najistotniejsze:

- 1) nowy kształt systemu edukacji muzycznej,
- 2) konieczność nowych rozwiązań metodycznych,
- 3) nowy model kształcenia nauczycieli (nowa sylwetka nauczyciela),
- 4) wykorzystanie twórczej aktywności ucznia,
- 5) interaktywność, podmiotowość ucznia, partnerstwo podmiotów edukacji,
- 6) wykorzystanie multimediiów,
- 7) zajęcie stanowiska wobec popkultury,
- 8) upowszechnienie muzyki,
- 9) przygotowanie do odbioru muzyki artystycznej,
- 10) podniesienie pozycji muzyki w szkole i poza nią,
- 11) edukacja muzyczna w realiach rynku – otwarcie na indywidualne inicjatywy,
- 12) wiarygodne pokazanie muzyki jako dziedziny sztuki,
- 13) nowe podejście do interpretacji dzieła muzycznego,
- 14) kwestia języka mówienia o muzyce

Stawiane w ramach modernizmu zagadnienia musiały ostatecznie zostać nie tylko podjęte, ile przynajmniej częściowo rozstrzygnięte pod kątem konieczności ich zastosowań pragmatycznych (zgodnie z poglądem, iż modernizm jest jedynie rodzajem projektu, który w postmodernizmie znajduje swe realne kształty lub z pojmowaniem jego istoty jako głębszego odczytania i zrozumienia modernizmu, jego uświadomienia, przeredagowania, uznania i uwzględnienia w nowej rzeczywistości). Konsekwencją podjęcia tych – wywiedzionych z modernizmu – wyzwań były działania osadzone

już na innym, postmodernistycznym gruncie. W tej „redakcji”, w wielu rozwiązaniach zgubiły już one swe cechy krytyczne i twórcze, a ujawniły te, które wynikały z dość swobodnego (tendancyjnie postmodernistycznego?) podejścia do rzeczywistości i formuły edukacji:

1) redukcja edukacji muzycznej (przedmiot „sztuka”, 4 lata przedmiotu „muzyka” prowadzonego przez specjalistę itd.),

2) swoboda metodyczna (pseudoinnowacje, metoda ponad treścią),

3) studiowanie muzyki *ab ovo* (*casus* nauczyciela-neofity, por. Ciesielski 2009),

4) (każdy?) uczeń jest twórcą,

5) dominacja *intentio lectoris*, odpodmiotowanie (pseudopodmiotowość),

6) epatowanie multimediami (kosztem treści),

7) mezalians z popkulturą, uniwersalizacja konwencji popkulturowej (edukacja piosenkowa, por. Ciesielski 2006),

8) „pułapka upowszechniania” – infantylizacja muzyki (utrata potencjalnych elit),

9) brak kompetencji kulturowych w zakresie muzyki (por. badania z roku 2007),

10) nadal niska pozycji przedmiotu i autorytetu nauczyciela,

11) brak realnej kontroli merytorycznej inicjatyw (por. podręczniki gimnazjalne),

12) redukcja muzyki do rozrywki, wybiórczość repertuaru, manipulowanie strukturą muzyki,

13) swoboda (nonszalancja) i nadużycia w interpretacji muzyki („ucieczka od muzyki”, por. Ciesielski 2003),

14) powierzchowność i infantylizacja języka.

Wydaje się, iż w wielu punktach kształt edukacji muzycznej jest wynikiem przyjęcia pewnej myślowej i metodycznej procedury, którą nazwać można redukcją postmodernistyczną. Jest ona zauważalna w całym procesie edukacji, a szerzej obecna jest w jej fazie finalnej (gimnazjum). Opiera się ona na fałszywych przesłankach: założeniu o zasadniczej trudności w percepcji muzyki artystycznej oraz założeniu o hermetyczności języka, jakim mówi się o muzyce. Za tym idą działania: zaniechanie słuchania np. symfonii Beethovena – jako zbyt trudnej, odwoływanie się do języka popkultury i jej standardów, kryteriów, wartości itd. – jako bliższym uczniom, ograniczenie poznawanego repertuaru do miniatur, infantylizowanie muzyki w jej formule artystycznej (formalno-technicznej, wyrazowej, kulturowej, aksjologicznej) itd.

Czy istnieje świadomość natury i konsekwencji stosowania tego rodzaju rozwiązań? Czy jeśli w przedszkolu forsuje się zawsze klaskanie do muzyki – czy ma się świadomość, iż w ten sposób definiuje się i utrwała pojmowanie muzyki jako wyłącznie rozrywki? Czy jeśli pisze się, iż „kompozytor w swej muzyce opowiadał różne historie”, jeśli proponuje się ilustrowanie muzyki ruchem, obrazem itd. – ma się świadomość, iż kompozytorowi przypisuje się heteronomiczną orientację estetyczną? Czy jeśli wybiera się utwór nieadekwatny dla danej twórczości – ma się świadomość, iż przedstawia się nieprawdziwy owej twórczości obraz? Jeśli zatem zajęcia o Beethovenie kończy jedynie (manieryczna już) prezentacja *Dla Elizy*, a postać Chopina ilustrowana jest jedynie fragmentem mazurka, to taki modus działania – nie dając reprezentatywnego obrazu twórczości tych kompozytorów i całkowicie gubiąc możliwość poznania ich idiomów – jest porażką nauczyciela i systemu edukacji. Podmioty tego systemu w najwyższym stopniu tracą swą podmiotowość – stają się ofiarami niesprawności systemowej bądź niezamierzonego (nieświadomego?) zmanipulowania rzeczywistości. Ostateczną konsekwencją jest utrata wiarygodności tak prowadzonej edukacji. Redukcja postmodernistyczna nie doprowadza ucznia do kontaktu ze światem muzyki w jego najbardziej artystycznie wartościowych przejawach, nie wdraża w kulturowe realia funkcjonowania muzyki. W ten sposób ujawnia się zasadniczy rozróżnienie w systemie powszechnej edukacji muzycznej, rozróżnienie między założeniami, ideami, koncepcjami i programami a elementami i formami ich realizacji. Można powiedzieć, w pewnym rzecz jasna uproszczeniu, iż założenia są podmiotowe, realizacje zaś postmodernistyczne, bądź łagodniej, iż poruszamy się od podmiotowości idei ku postmodernizmowi edukacyjnej *praxis*.

Zagrożenia płyną tu z dwóch kierunków. Jeden to dążenie do ukazania dziedziny muzyki, a za tym także edukacji za obszary służące celom praktycznym, często wąsko utylitarnym. Ów ogólny „pseudopragmatyzm” obu obszarów sprowadza się do szybkiej przydatności i wykorzystania muzyki i jej spektakularnych rezultatów: od zabawy i działań terapeutycznych po kategorie sukcesu i kariery. Z drugiej strony, oddziałują metody edukacyjne, które infantylizują muzykę, pozbawiają ją autonomii i formuły artystycznej („ucieczka od muzyki” w ersatze, anegdotę, interpretacje heteronomiczne itd., gra multimediami, odwołania do ludyczności popkultury, prymat *intentio lectoris* itd.), co niszczy jej idiom i rację istnienia zarówno w perspektywie jednostkowej, jak i kulturowej (podważenie wartości estetycznych muzyki, jej wymiaru transcendentnego itd. usuwa ją z pola doświadczeń młodych ludzi i uniemożliwia zaspokojenie w tym zakresie ich potrzeb). W takim kontekście muzyka artystyczna tracąc swą twarz,

traci zarazem swą przydatność, staje się zbędna, a jeśli już oddziałuje, to niesie z sobą walory nieuchwytny i nieczytelny (bo niepraktyczny), czyniąc to w trybie niewymiernych i oddalonych w czasie rezultatów. Oba kierunki to wciąż najpoważniejsze zagrożenia tożsamości muzyki i edukacji muzycznej. W ich orbicie dochodzi do zachwiania komunikacji estetycznej i kulturowej w zakresie muzyki.

4. Perspektywy

Wobec wypunktowanych wyżej rozwiązań, w ramach postmodernizmu należałoby raz jeszcze przeanalizować postawione problemy, a przede wszystkim przemyśleć na nowo owe rozwiązania, wnikać w ich istotę, zrozumieć konsekwencje – mając już doń dystans i pewną wiedzę o ich oddziaływaniu. Jeśli bowiem postmodernizm traktować jako uznanie odmienności, jakościowej różnicy w stosunku do modernizmu, zatem nie opozycji, a jako przyjęcie możliwość negacji, ale też kontynuacji pewnych elementów czy wątków – to działania na gruncie edukacji muzycznej – wypada – z perspektywy postmodernistycznej – uznać za jednostronne, tendencyjne i w konsekwencji nieefektywne. W obecnej sytuacji edukacji muzycznej (wdrożenia już określonych działań) i dla podjęcia przez nią nowego kierunku, zasadne byłoby przywołanie tu stanowiska Mieczysława Porębskiego, traktującego każdorazowy postmodernizm jako wyraz zaistnienia kryzysu i biorącej się z niego potrzeby sprostania zmienionym warunkom. Wynikająca stąd możliwość dopracowywania się nowej formuły jest żmudnym procesem, którego jednym z warunków pozostaje przewyciężenie przez postmodernizm „wstępnej swej fazy wszechogarniającego «nadkodowego» rozprężenia i pozostawionych po niej spustoszeń” (Porębski 2003, 19). Oby ta faza w postmodernistycznie zorientowanej edukacji muzycznej szybko zmierzała ku końcowi. Postmodernizm może być bowiem dla edukacji muzycznej pewną szansą. W mnogości jego nurtów i motywów znaleźć można takie, które przysporzyć jej mogą cenne sugestie: wyostrowanie (ale nie nadrzędność) metod, pluralizm jako pochwała różnorodności estetycznych idei i twórczych koncepcji (ale nie totalna wymiennosc ich elementów), postawa krytyczna, hermeneutyczna orientacja na zrozumienie rzeczywistości artystycznej, jej postrzeganie przez pryzmat znaków, symboli, kodów i konwencji itd.

U źródeł niniejszej refleksji leżała próba uchwycenia ideowego „kręgosłupa” powszechnej edukacji muzycznej. Jedną z przesłanek jego zbudowania mógłby być tu jakiś pozytywistyczny program minimum, sprowadzony do – zorientowanej teleologicznie – hierarchicznej triady pytań (i możliwych odpowiedzi): 1) Czy w ramach edukacji uczeń ma się z symfonią

Beethovena utożsamić? To bardzo trudne. 2) Czy uczeń ma się symfonią Beethovena zachwycić? To trudne. 3) Czy uczeń ma symfonię Beethovena (po)znać? To zadanie wykonalne i może być ośrodkiem realnego programu minimum edukacji muzycznej. Stosunek do owego minimum (symbolicznej symfonii Beethovena), będąc już wynikiem indywidualnego gestu każdego ucznia, będzie miał jeden istotny walor – będzie oparty na własnym, realnym (podmiotowym) doświadczeniu wiarygodnie (podmiotowo) ukazanego wycinka (muzycznej) rzeczywistości.

Ów program minimum to nic innego jak przedstawienie i idące za tym poznanie (poznawanie) przez ucznia świata muzyki. Z perspektywy społecznej i kulturowej program wdraża w komunikowanie się na gruncie muzyki z kulturą własną (narodową) i europejską oraz w jakimś zakresie także z innymi kulturami, z perspektywy indywidualnej poszerza horyzont doświadczeń o charakterze poznawczym, estetycznym, emocjonalnym, etycznym, światopoglądowym itd. W jego ramach mieści się wiarygodne ukazanie dzieła muzycznego w jego pełnej postaci, ukazanie kontekstu kulturowego niezbędnego do ujawnienia najistotniejszych jakości dzieła oraz przedstawienie możliwych (historycznych i współczesnych) kierunków jego interpretacji. Ujęcie takie pozwala na wyposażenie ucznia w szeroki zakres muzycznej kompetencji kulturowej. I tu rola wiarygodnej, zorientowanej podmiotowo edukacji, która ukazuje muzykę w całym jej bogactwie, wyrafinowaniu, swoistości i złożoności, bez niepotrzebnych uproszczeń i protez, bez opacznie rozumianego i zawsze ryzykownego „upowszechniania” itd.

Edukacja muzyczna – jako edukacja powszechna – kształtuje stan jednostkowej i zbiorowej świadomości, poziom oczekiwań, potrzeb estetycznych, indywidualny obraz rzeczywistości, społeczną kondycję kulturową, stan kultury muzycznej, określa sens obecnych na jej gruncie działań muzycznych. Jej istota – pokazać muzykę jako sztukę. Taką, jaką ona jest. Tyle. Tylko i aż tyle.

Bibliografia

- Ciesielski R., 2003, *Problematyka estetyczno-muzyczna w zwierciadle edukacji czyli o „ucieczce od muzyki” (rekonesans podręcznikowy)*, [w:] *Filozofia muzyki. Studia*, red. K. Guczalski, Kraków.
- Ciesielski R., 2006, „*Piosenka jest dobra na wszystko*” czy „*Nie wierzę piosence*”? O pewnym dylemacie w kontekście edukacji, <http://seminarium.demusica.w.interia.pl>.
- Ciesielski R., 2009, *Uczeń – kandydat na studia – student – absolwent edukacji muzycznej: postacie w labiryncie wartości (szkic do profilu aksjologicznego)*, [w:] *Wartości*

w muzyce. Wartości kształcące i kształtowane u studentów w toku edukacji szkoły wyższej, t. 2, red. J. Uchyła-Zroski, Katowice.

Dziamski G., 1996, *Postmodernizm wobec kryzysu estetyki współczesnej*, Poznań.

Dziamski G., 2003, *Co po nowoczesności? Dwie perspektywy postmodernizmu*, [w:] *Postmodernizm. Teksty polskich autorów*, red. M. A. Potocka, Kraków.

Porębski M., 2003, *Moderność, moderna, postmodernizm*, [w:] *Postmodernizm. Teksty polskich autorów*, red. M. A. Potocka, Kraków.

Smart B., 1998, *Postmodernizm*, przeł. M. Wasilewski, Poznań.

Wilkożewska K., 2000, *Wariacje na postmodernizm*, Kraków.

4 | *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych znaczeń i obszarów działań*

Andrzej Białkowski

1. Muzyczne edukowanie we współczesności: diagnozy i niepokoje

W analizach edukacyjnych przywołuje się czasami znane powiedzenie Alberta Camusa, który zwracał uwagę, że „szkoła przygotowuje dzieci do życia w świecie, który nie istnieje”. Sądzi się, że w sposób trafny oddaje ono charakter i specyfikę procesów edukacyjnych, które ze swej natury są perspektywne i skierowane ku przyszłości. Przygotowują do życia w świecie, który „będzie”. Gdyby ową sentencję próbować odnieść do sytuacji edukacji muzycznej w Polsce, mając na myśli jej dzisiejsze uformowanie należałoby chyba powiedzieć, że w swoim głównym nurcie przygotowuje ona dzieci i młodzież do życia w świecie, który „był” i który traci już swoją wyrazistość w umysłach i sercach młodych uczestników życia kulturalnego. Dotyczy to w równym stopniu „nowych” modeli teoretycznych powstających dziś na gruncie pedagogiki muzycznej, jak i artykulacji „wcielanych” codziennie w praktykę szkolnej codzienności. Charakterystyczna dla nich zachowawczość oraz milczące akceptowanie „ucieczki” od żywych źródeł, praktyk i rytuałów współczesnej kultury oraz jej społecznego i technologicznego otoczenia sprzyja być może spokojowi ducha ich autorów, w niewielkim jednak stopniu stanowić może pożywką dla edukacji nowoczesnej i oczekiwanej przez jej potencjalnych uczestników. Dobrze jest przy tym pamiętać, że wielu z nich to prawdziwi pasjonaci, oddani bez reszty swoim muzycznym zamiłowaniom. Ich „życie z muzyką” biegnie jednak zgodnie z logiką cyfrowego świata, w którym „nowe technologie – z eksplozją łatwo kopiowalnych plików muzycznych, których tysiące mieszczą się w schowanej w kieszeni empetrójce, internetowymi sieciami wymiany, fanowskimi forami, serwisami społecznościowymi, gdzie o muzyce się gada i gdzie muzyki się słucha – wpisują się w tę niemal paradygmatyczną aktywność młodości” (Filiciak, Danielewicz, Haław, Mazurek, Nowotny 2010, 86). Można się zastanowić, czy tak specyficznie rozbudzona i ukształtowana muzyczna

wyobraźnia młodych, potrafi znaleźć wsparcie w tym, co w tej dziedzinie proponuje dziś szkoła? Czy potrafi aplikowane jej praktyki choćby milcząco akceptować?

W diagnozach dotyczących stanu powszechnego umuzykalnienia, które w ostatnim okresie pojawiają się w Polsce stosunkowo często, zarówno tych teoretycznych, jak i osadzonych głębiej w realiach empirycznych podkreśla się zgodnie niską efektywność działań podejmowanych w tym zakresie (zwłaszcza przez szkoły), a także ich nienadążanie za rosnącymi potrzebami współczesnych społeczeństw, a zwłaszcza młodych miłośników i odbiorców muzyki. Od czasu do czasu pojawiają się nawet opinie, że w swoim aktualnym kształcie programowym i organizacyjnym powszechna edukacja muzyczna jest nie tylko niewystarczająca, ale nawet szkodliwa. Dobrym przykładem może być tutaj opracowany na Kongres Kultury Polskiej w roku 2009 raport Barbary Fatygi pt. *Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia?* Jego kluczową tezę, którą autorka, przywołując liczne analizy i dane empiryczne, stara się podtrzymać, stanowi stwierdzenie, że „edukacja kulturalna (a w tym muzyczna – przyp. aut.) (podobnie jak wiele publicznych dyskursów o niej) w obecnym kształcie organizacyjnym, działająca na anachronicznej i rozchwianej podbudowie ideologicznej, nie tylko nie spełnia swoich zadań, lecz przede wszystkim jest nieskuteczna lub przeciwnie skuteczna, po Gombrowiczowsku odstręczająca, a nawet – w wielu wypadkach szkodliwa” (Fatyga 2009, 5). Choć radykalizm autorki jest bez wątpienia przesadny, jej zasadnicza sentencja znajduje potwierdzenie w badaniach empirycznych realizowanych na gruncie pedagogiki muzycznej. Można tu przywołać chociażby kompleksowe badania prowadzone pod patronatem Polskiej Rady Muzycznej i opublikowane w pracy: A. Białkowskiego, M. Grusiewicza i M. Michalaka, *Edukacja w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*. Wskazały one wiele obszarów edukacji muzycznej, których funkcjonowanie wymaga dziś znaczącej zmiany. Można tu wymienić chociażby: nieefektywną strategię realizacji celów podstawy programowej, ubogą i mało atrakcyjną ofertę szkolnych zajęć muzycznych, a w tym głównie zajęć pozalekcyjnych (znaczenie tego czynnika zaczyna stopniowo maleć w związku z autonomią szkół), brak współpracy szkół z instytucjami, ośrodkami oraz innymi podmiotami działającymi na polu upowszechniania kultury. Odrębnie należy tu również podkreślić: brak zewnętrznych systemów oceny efektywności nauczania (dotyczy to wszystkich jego szczebli), niesprzyjający klimat dla zajęć artystycznych na lokalnym i szkolnym szczeblu oświaty, nienowoczesny i niedostosowany do potrzeb rynku pracy system kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz niewystarczający poziom

ich motywacji i innowacyjności (Białkowski, Grusiewicz, Michałak 2010, 33–34).

Wskazane powyżej niedostatki systemu powszechnej edukacji muzycznej budzą dziś szerokie zainteresowanie i troskę zarówno w środowiskach naukowych, jak i artystycznych. Coraz częściej pojawiają się tu nawoływania do jakościowo nowego ukształtowania tego obszaru, do jego racjonalnej i opartej na analizie rzeczywistych możliwości i potrzeb społecznych, rekonstrukcji. Przedmiotem sporu nie jest dziś tu na ogół pytanie, czy zmiany są potrzebne, ale pytanie o ich „głębokość”, kierunki i obszary. Przedmiot troski stanowi tu zarówno teoretyczna i filozoficzna baza edukacji, bez odnowy której jakakolwiek konstruktywna zmiana nie jest możliwa, jak i zasób środków, metod, form i sposobów działania, za pomocą których idee mogłyby być skutecznie wcielane w życie i zmieniać codzienną praktykę działań nauczycieli, edukatorów i animatorów życia muzycznego.

2. Edukacja muzyczna a edukacja kulturalna

Praktyka analizowania zagadnień edukacji muzycznej ostatnich kilkadziesiąt lat zwykła lokować je na ogół w szerokim kompleksie zagadnień tzw. edukacji estetycznej. W latach sześćdziesiątych, siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku myślenie tego typu stanowiło zarówno w światowej, jak i polskiej pedagogice muzycznej nurt główny. Dziś coraz częściej mówi się, iż należy lokować je raczej w obszarze tzw. edukacji kulturalnej. Błędem byłoby sądzić, że chodzi tu jedynie o mało znaczące i powierzchowne przesunięcie punktów ciężkości w analizie złożonego zagadnienia. Słusznie zauważył bowiem T. Szkołut, że „bliższe przyjrzenie się wypowiedziom niektórych filozofów, estetyków, pedagogów, psychologów itp., biorących udział z debacie na temat edukacji i kultury w Polsce i na świecie, prowadzi do wniosku, iż przekształcenia aparatury pojęciowej sygnalizują w gruncie rzeczy dokonującą się zmianę priorytetów badawczych, co w konsekwencji może przyczynić się do wyłonienia nowej, bardziej obiecującej perspektywy poznawczej” (Szkołut 1995, 7).

Samo pojęcie „edukacja kulturalna” (bardzo zresztą nieprecyzyjne i wieloznaczne) nie jest oczywiście produktem studiów prowadzonych na gruncie pedagogiki muzycznej. Co więcej, wśród jego zwolenników trudno byłoby znaleźć szerszą akceptację dla tego, co pedagogzy muzyki proponują dziś edukacji (zwłaszcza w wymiarze powszechnym) czy też tego, z czym realnie mamy tu do czynienia w praktyce nauczania. To właśnie z tego nurtu pochodzi dziś najbardziej radykalna krytyka istniejących w tym zakresie rozwiązań oraz nawoływanie do fundamentalnej zmiany. Niezależnie jednak od tego charakterystyczna dla zwolenników „edukacji kulturalnej”

próba nowego spojrzenia na proces „wrastania w kulturę” i umiejscowienia debaty edukacyjnej w szerszym kontekście przemian, z którymi mamy dziś do czynienia w sferze socjokultury, a przede wszystkim koncentracja na praktykach edukowania i samoedukowania, realizowanych w „żywych kontekstach codzienności”, czyni to podejście szczególnie atrakcyjnym dla pedagogiki muzycznej. Mam tu na myśli zwłaszcza wiele punktów stycznych z tymi ukształtowanymi w jej obszarze kierunkami badawczymi, które przyjmują jako punkt wyjścia tzw. szerokie rozumienie zagadnień edukacji muzycznej (wykraczające poza nurt główny, który obejmował dotychczas głównie zagadnienia edukacji szkolnej). Jest to orientacja, która ma dziś liczne grono zwolenników zarówno w Polsce, jak i na świecie. Przypomnę tutaj chociażby prace wybitnej amerykańskiej badaczki E. R. Jorgensen, która traktuje edukację muzyczną jako „całocielowy proces uczenia się muzyki, trwający od niemowlęstwa i dzieciństwa poprzez wszystkie etapy życia dorosłego, aż po starość oraz obejmujący wszelakiego rodzaju formy kształcenia i nabywania umiejętności – od elementarnych, aż po najbardziej złożone i zaawansowane” (Jorgensen 1997, 30). Jest rzeczą charakterystyczną, że takie właśnie myślenie niezbędne jest – zdaniem Jorgensen – nie tylko badaczom, ale także tym nauczycielom, którzy nie chcą się godzić na ograniczanie swojej roli społecznej do zadań związanych z przekazywaniem wąskiego na ogół (wyznaczonego przez standardy lub programy nauczania) zakresu wiedzy czy umiejętności muzycznych, lecz pragną postrzegać siebie jako zaangażowanych w przedsięwzięcie łączące muzykę z resztą życia (Jorgensen 1997, 30). Pozwala ono precyzyjniej określać cele i skuteczniej kształtować priorytety działania poprzez adekwatną ich lokalizację w obszarze społeczno-kulturowej przestrzeni. Przesuwa też punkt ciężkości myślenia na temat muzycznej edukacji z dominujących dotychczas zagadnień technologicznych (np.: jak skutecznie realizować treści podstawy programowej, jaki asortyment środków dydaktycznych, metod i form działania wykorzystać itp.) na kwestie aksjologiczne, filozoficzne czy ogólnokulturowe. Jest to więc swego rodzaju wezwanie do debaty, która jest niezbędna dla całej społeczności edukacji muzycznej, o ile pragnie ona sprostać stawianymi przed nią zadaniom. Trudno bowiem nie zgodzić się z W. Bursztą, że „wystarczy tylko trochę się rozejrzeć po rzeczywistości, wyjść z domowego zacisza (także w sensie wirtualnej wędrówki po sieci), zajrzeć tam, gdzie gromadzą się ludzie, a już widzimy, gdzie bije puls kultury” (Burszta 2011, 11). Fakt ten nie może być ignorowany przez pedagogów muzyki. Wyłączna koncentracja na obronie „sakralnej twierdzy” – szkoły łącznie w przywiązanych do niej rytuałami i powinnościami – powoduje bowiem utratę z pola widzenia charakterystycznych dla współczesnej

kultury żywych praktyk muzycznych, którym z upodobaniem oddają się dziś młodzi, zarówno w rzeczywistości, jak i w sieci.

Niezależnie jednak od niewątpliwej atrakcyjności nowych podejść do muzycznego edukowania oraz wsparcia, jakie zyskują one dziś w badaniach nad kulturą (a w tym kulturą muzyczną), realizowanych na gruncie antropologii, socjologii czy kulturoznawstwa, największym wyzwaniem pozostaje tu w dalszym ciągu samo myślenie o muzyce (ujęcie i pedagogiczne odczytanie jej specyfiki, funkcji, roli czy wartości). Dobrze jest pamiętać, że obecność muzyki w przestrzeni edukacyjnej jest zawsze obecnością jakiegoś sposobu myślenia o niej. Każde działanie edukacyjne wymaga bowiem odwołania się do takiego asortymentu zasobów i środków, który jest najbardziej właściwy i bliski jej rzeczywistej naturze. Tylko pod tym warunkiem może być ono efektywne i zdolne od pobudzania wyobraźni i sił kreatywnych edukowany. Dlatego głównym pytaniem, przed którym stoją pedagodzy muzyki, jest zawsze pytanie o istotę muzyki, która stanowić ma przedmiot nauczania, jej typ, rodzaj, gatunek. Poszukiwanie szerszej, filozoficznej perspektywy w patrzeniu na muzykę stanowi tu naturalną konsekwencję krystalizowania się i krzepnięcia każdej koncepcji nauczania muzyki zarówno w sensie ideowym, jak i czysto praktycznym. W pewnym sensie, stanowi ono również podstawę każdej formy samoedukowania.

Z teoretycznego punktu widzenia pedagogiczną nośność zachowuje przynajmniej kilka sposobów myślenia o muzyce. Mam tu na myśli podejścia interpretujące ją jako: imitację, ideę, formę, symbol, doświadczenie czy źródło społecznej i politycznej siły (Bowman 1998, 360–405). Atrakcyjne pedagogiczne „odczytania” posiadają też niektóre współczesne sposoby myślenia o niej, wywodzące się chociażby z feminizmu czy postmodernizmu. Niezależnie od tego w ostatnich kilkadziesiąt latach mamy do czynienia z wyraźną dominacją czterech podejść do nauczania i uczenia się muzyki, odwołujących się do odmiennego sposobu rozumienia i ujmowania jej istoty i funkcji muzyki.

Po pierwsze, są to podejścia utożsamiające edukację muzyczną z edukacją estetyczną. Odwołują się one na ogół do rozumienia muzyki jako formy, ale także idei czy symbolu. We współczesnej pedagogice muzycznej są one najstarsze i najbardziej bogate w analizy naukowe. Ich początki przepadają na lata pięćdziesiąte i wczesne sześćdziesiąte XX wieku. Mam tutaj na myśli chociażby pojawienie się prac takich autorów, jak: w Stanach Zjednoczonych Ch. Leonhard (1953), w Niemczech W. Schultz (1958), a w Polsce S. Szuman (1962). Okres największego zafascynowania pedagogów ideami edukacji estetycznej w dziedzinie muzyki przypada na późne lata sześćdziesiąte, lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte XX wieku. W tym czasie ukształ-

towały się w wielu krajach, odwołujące się do idei edukacji, estetyczne, niezależne koncepcje teoretyczne, które w znacznym stopniu zmieniły podejście do nauczania muzyki. Nie ulega wątpliwości, że przez blisko trzy dekady stanowiły one dominującą narrację pedagogiki muzycznej, a także dominujący nurt praktyki edukacyjnej (zwłaszcza w dziedzinie edukacji powszechnej) zarówno w Europie, jak i Stanach Zjednoczonych. Ich cechą wspólną było, z jednej strony, przekonanie o niedostatecznie wykorzystanym przez pedagogów wychowawczym potencjale muzyki (głównie tzw. „wielkiej tradycji muzycznej”) oraz roli, jaką pełni ona w rozwoju społecznym i indywidualnym, z drugiej zaś, sięganie do najgłębszych tradycji europejskiego humanizmu. Oczywiście koncepcje ukształtowane w poszczególnych krajach nasycone były w znacznym stopniu lokalnymi tradycjami intelektualnymi (zwłaszcza w dziedzinie estetyki i tego, co stanowi istotę myślenia o tym, co „estetyczne”) oraz lokalnymi tradycjami w dziedzinie nauczania muzyki. W tych okolicznościach trudno byłoby mówić o jednolitości tego nurtu, choć bez wątplenia zachowuje on znaczącą spójność.

Przyglądając się dorobkowi nurtów pedagogiki muzycznej inspirowanej ideami edukacji estetycznej, nietrudno zauważyć, że szczególnie znaczące ich przejawy ukształtowały się w Stanach Zjednoczonych, gdzie inspirowane były pracami: J. Mursella, J. Deweya, S. Langer, L. Meyera, a przede wszystkim B. Reimera, autora pierwszej amerykańskiej *Philosophy of Music Education* (1970), będącej niewątpliwie jedną ze sztandarowych publikacji tego nurtu. Warto też wspomnieć o pracach filozofów i pedagogów brytyjskich, zwłaszcza takich jak: H. Read, L. A. Reid, M. Ross, a głównie K. Swanwicka (1979, 1988), którego prace zyskały popularność w wielu krajach i wywarły znaczący wpływ na programy nauczania nie tylko w Wielkiej Brytanii. Odrębne od tradycji amerykańskiej i brytyjskiej, gdzie akcentowano głównie humanistyczne wymiary edukacji muzyczno-estetycznej, stanowisko w tej kwestii wypracowali pedagodzy niemieccy. Najbardziej znaczący wpływ na kształtowanie się poglądów wywarły tu prace F. Schillera, T. A. Adorno i H. Marcuse’a. H. Ehrenfort (1994, 23–26) wskazujące, że niemieckie koncepcje edukacji muzyczno-estetycznej, koncentrowały się głównie na: kształceniu percepcji i zdolności słuchowych, edukacji politycznej i wychowaniu poliestetycznym.

Nawiązujące do nurtu edukacji estetycznej prace pedagogów polskich należą niewątpliwie do najbardziej znaczących przejawów pedagogiki muzycznej drugiej połowy XX wieku. Można wymienić trzy główne źródła kształtowania się poglądów na edukację muzyczno-estetyczną w Polsce: 1) tradycje nauczania muzyki okresu międzywojennego, 2) wypracowane w polskim środowisku intelektualnym koncepcje wychowania estetyczne-

go, mam tu na myśli głównie prace takich autorów jak S. Ossowski (1958), B. Suchodolski (1947, 1965) czy Wojnar (1964, 1977), 3) prace amerykańskich pedagogów i estetyków spopularyzowane w Polsce dzięki przekładom, zwłaszcza prace: J. Deweya (1975), S. Langer (1976), L. Meyera (1974) oraz prace J. Mursella, które przekładu na język polski nigdy się nie doczekały, ale były znane i cytowane. Wydaje się, że właśnie ostatnie ze wskazanych tu źródeł sprawiło, iż polska myśl pedagogiczna wykazuje więcej punktów styecznych z ogólnohumanistycznie zorientowaną i poszukującą filozoficznych korzeni myślenia na temat wartości w muzyce tradycją amerykańską niż np. pedagogiką niemiecką.

Wśród polskich pedagogów muzyki nawiązujących do idei edukacji estetycznej wymienić należy przede wszystkim M. Przychodzińską (1978, 1989) – autorką własnej koncepcji powszechnego wychowania muzycznego, a także Z. Burowską (1980), Z. Konaszkiewicz (2001) czy B. Smoleńską-Zielińską (1991, 2002).

Chociaż koncepcje edukacji muzycznej rozumianej jako edukacja estetyczna są dziś niewątpliwie w kryzysie i nie należą do modnych kierunków współczesnej pedagogiki muzycznej, wciąż wywierają najbardziej znaczący wpływ zarówno na debatę pedagogiczną, jak i praktykę nauczania.

Po drugie, są to podejścia traktujące edukację muzyczną jako edukację wielokulturową. Stanowią one nurt bogaty i różnorodny zarówno pod względem podejść badawczych, jak i propozycji kształtowania praktyki nauczania. Pierwsze oznaki zainteresowania muzyką różnych kultur i możliwościami jej wykorzystania w edukacji pojawiły się w drugiej dekadzie XX wieku w Stanach Zjednoczonych, były one jednak nieliczne i nie wzbudziły szerszego zainteresowania (por. Koza 1996, 265). Początki, trwające do dziś, fascynacji pedagogów tą problematyką przypadają na drugą połowę lat sześćdziesiątych XX wieku. Do jej ugruntowania i zajęcia wyróżnionego miejsca w obszarze współczesnych sporów o edukację muzyczną przyczyniły się w znacznym stopniu prace takich autorów, jak: D. B. Williams, A. Schwadron, D. Elliott, R. Walker, A. Palmer, W. M. Anderson, P. Shehan Campbell, T. M. Volk, B. Reimer.

Warto mieć na uwadze, że choć wielokulturowa pedagogika muzyczna wniosła do debaty edukacyjnej wiele znaczących i ożywczych wątków, mam tu na myśli m.in.: fascynację różnorodnością i autentyzmem, koncentrację na wielokulturowej naturze i społecznych funkcjach muzyki, zainteresowanie nowymi formami tworzenia i nabywania umiejętności muzycznych, zainteresowanie bimuzycznością i multimuzycznością, jej najbardziej trwałym postulatem była troska o zwiększenie udziału muzyki etnicznej w programach nauczania i podręcznikach szkolnych oraz wkład w debatę

na temat potrzeby nowego spojrzenia na problem kompetencji nauczycieli. Nietrudno przekonać się o tym, analizując obszerny przegląd kierunków rozwoju wielokulturowych podejść do nauczania muzyki w różnych krajach dokonany przez T. M. Volk (1998, 127–158).

Zainteresowanie edukacją wielokulturową pojawiło się w ostatnim okresie także w pracach pedagogów polskich. Mam tu na myśli głównie prace Jarosława Chacińskiego (2005, 2005a, 2007). Ich poznawczy rezultat jest niewątpliwie bogaty i zachęcający. Wydaje się jednak, iż wpływ tego myślenia na zawartość treściową podręczników szkolnych i praktykę nauczania jest stosunkowo niewielki.

Po trzecie, są to podejścia traktujące edukację muzyczną jako edukację w zakresie muzyki popularnej. Nie ulega dziś wątpliwości, iż spór o muzyką popularną i jej miejsce w programach nauczania jest jednym z ważniejszych sporów pedagogiki muzycznej. Pod koniec lat osiemdziesiątych negowano przydatność muzyki popularnej dla edukacji powszechnej głównie ze względu na fakt, że „muzyka ta nie funkcjonuje jak wartość artystyczna” (Przychodzińska 1989, 73). Dziś radykalizm pedagogów w tym zakresie jest nieco mniejszy. Do oddzielnej kategorii, pisze M. Przychodzińska, „należą niektóre wysublimowane rodzaje muzyki, wywodzące się z muzyki pop. Jest to np. muzyka wybitnych zespołów jazzowych, rockowych, folkowych, również muzyka do wielu współczesnych filmów i przedstawień teatralnych. Rozwinięte środki muzyczne, bogate i zróżnicowane brzmienie uzyskiwane także ze współczesnych elektronicznych generatorów dźwięku, rozwinięta i sensowna forma muzyczna, w muzyce z udziałem wokalistów – poetyckie teksty, profesjonalne wykonawstwo, naturalna ekspresja – pozwalają odczuć artystyczną wartość tej muzyki. Prezentuje ona nowy, swoisty styl. W wielu swych rozwiniętych formach przestaje być popularna i łatwa. Obcowanie z nią i jej rozumienie wymaga wykształconej wrażliwości. Jako nowe zjawisko artystyczne powinna być uwzględniona w edukacji estetycznej” (Przychodzińska 2005, 26).

W analizach pedagogicznych zwraca się uwagę, że istnieją zasadniczo cztery możliwości reakcji na ukształtowaną dziś w kulturze sytuację. Możemy:

- świadomie blokować istniejące trendy kulturowe w imię uznanych, tradycyjnych wartości;
- bezrefleksyjnie dryfować wraz z szybko zmieniającą się kulturą;
- zaakceptować „euforię supermarketu i bezkrytyczne «klikanie» w rzeczywistość”;
- negocjować z młodzieżą kształt rzeczywistości i uczyć wyborów własnych tożsamości (Melosik 2002, 32).

Zwolennicy edukacji muzycznej opartej na popkulturze proponują oczywiście pójście w kierunku czwartej ze wskazanych tu możliwości. Choć postulat ten skłonni by byli zaakceptować także zwolennicy bardziej tradycyjnego myślenia o edukacji muzycznej, na przeszkodzie stoi tu jednak konieczność gruntownego przeorganizowania dotychczasowych sposobów myślenia, a zwłaszcza konieczność rezygnacji z kanonu, hierarchii celów i wartości, a także głęboko utrwalonych sposobów myślenia na temat istoty muzykalności.

W ciągu ostatnich 10 lat studia nad edukacyjnym potencjałem muzyki popularnej oraz możliwościami jego wykorzystania w edukacji wzbogaciły się o wiele znaczących wątków. Istotne znaczenie odegrało tu zwłaszcza ukazanie się w roku 2004 pracy *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* pod red. C. X. Rodrigueza oraz w roku 2010 pracy *Pop-Culture Pedagogy in the Music Classroom: Teaching Tools from American Idol to YouTube* pod red. N. Biamonte. Są to niestety publikacje słabo znane w Polsce, choć niewątpliwie przyswojenie wielu przytoczonych w nich argumentów przyczyniłoby się do złagodzenia wielu nieporozumień narosłych wokół tej problematyki.

Po czwarte, są to podejścia traktujące edukację muzyczną jako edukację technologiczno-medialną. Jest to nurt, który tak naprawdę dopiero się wyłania. Jego zwolennicy podkreślają fakt, że postęp w dziedzinie muzyki i jej upowszechniania, z którym mieliśmy do czynienia w XX wieku, jest w znacznym stopniu rezultatem rozwoju technologicznego, rezultatem pojawienia się nowych narzędzi i ich masowego upowszechnienia. Koncentrują się na poszukiwaniu możliwości szerszego wykorzystania osiągnięć technologicznych jako środka poznania muzyki i ekspresji muzycznej. Postulują opracowanie programów nauczania prowadzących do nabycia przez uczniów biegłości w zakresie posługiwania się nowymi technologiami i nowymi „instrumentami” muzycznymi. Wskazują także na możliwości wzbogacenia i podniesienia efektywności „tradycyjnego” nauczania muzyki dzięki wykorzystaniu nowej technologii. Wzorcowym przykładem w tym zakresie wydaje mi się książka Amy M. Burns *Technology Integration in the Elementary Music Classroom* (2007).

Znaczącym i dynamicznie rozwijającym się nurtem myślenia w tym obszarze jest edukacja muzyczno-medialna. Jej zwolennicy podkreślają kluczowość kompetencji medialnych (zwłaszcza w zakresie tzw. nowych mediów) z punktu widzenia życia w XXI wieku oraz możliwości korzystania z dóbr kultury, a w tym także zasobów muzycznych. Odnosząc się do podstawowej roli, jaką odgrywają dziś media w kształtowaniu tożsamości młodzieży (a w tym także tożsamości muzycznej), postulują położenie akcentu

na edukację muzyczno-medialną oraz podniesienie kompetencji młodzieży w zakresie posługiwania się mediami. Nie chodzi tu oczywiście o kompetencje w sensie technicznym (np. umiejętność efektywnego wykorzystywania przeglądarki internetowej czy używania poczty elektronicznej), ale wspartą wiedzą i umiejętnościami muzycznymi zdolność do dokonywania adekwatnych wyborów i wykorzystywania mediów jako narzędzi ekspresji muzycznej. Dobrym przykładem może być tutaj książka T. Rudolpha i J. Frankela *YouTube in Music Education* (2009).

Każde ze wskazanych powyżej podejść jest narracją autonomiczną. Każde charakteryzuje się też wystarczającą dojrzałością teoretyczną i metodologiczną oraz wystarczającą ilością zgromadzonych zasobów edukacyjnych, by stać się podstawą praktyki nauczania. Można sobie wyobrazić, iż w realiach polskich w oparciu o każde z nich możliwe byłoby opracowanie programu nauczania (zgodnego z obowiązującą podstawą programową) oraz skuteczne zrealizowanie go z uczniami. W praktyce jednak mamy na ogół do czynienia z podejściami mieszanymi wykorzystującymi elementy różnych orientacji. Największe znaczenie ma tu oczywiście podejście pierwsze (w dalszym ciągu zdecydowanie), które uzupełniane jest na ogół wybranymi wątkami pozostałych.

3. Obszary przemian edukacji muzycznej

Mówi się często, iż edukacja muzyczna w Polsce wymaga nowych impulsów rozwojowych. Trudno sobie jednak wyobrazić, by kierunki zmian miała tu wskazać jakaś jedna dominująca narracja. Biorąc pod uwagę wielość potrzeb ujawniających się w tym zakresie, wielość osób i instytucji zaangażowanych w procesy edukacyjne, będziemy tu mieli raczej do czynienia z różnorodnością autonomicznych propozycji adresowanych do określonych obszarów rynku edukacyjnego. Niezależnie od tego kierunki zmian będą związane z koncentracją na kilku obszarach problemowych. Trafnie wskazała je niedawno B. Jedlewska (bez daty, s. 9). Uważa ona, że niezbędne jest:

- uznanie wprowadzania ludzi do kultury pojętej inaczej niż dotąd, bez utrwalania jej interpretacji zawężonych wyłącznie do sztuki oraz traktowania jej jako procesu permanentnego i trwającego całe życie,
- zwrócenie szczególnej uwagi na potrzebę budzenia wśród społeczeństwa większej świadomości na temat aktualnej sytuacji i tendencji we współczesnej kulturze,
- przygotowanie do krytycznego oglądu i rozumienia kultury własnej w kontekście procesów globalnych,

- objęcie szczególną troską takich obszarów, jak: kultura medialna, cyberkultura, kultura popularna, kultura życia codziennego,
- zwrócenie uwagi na pojawiające się nowe miejsca i formy uczestnictwa w kulturze i aktywności wolnoczasowej oraz nowe typy uczestników kultury,
- zwrócenie większej uwagi na terapeutyczne funkcje sztuki,
- objęcie szczególną troską niszowych dziś form uczestnictwa w kulturze,
- zwrócenie uwagi na konieczność budowania programów edukacyjnych na bazie szerokiej wiedzy interdyscyplinarnej; próbą takiego podejścia jest np. animacja społeczno-kulturalna.

Można się zastanowić, jak w świetle wskazanych powyżej kategorii winna być postrzegana powszechna edukacja muzyczna albo na jakich podstawach należałoby ją budować. Warto by chyba odwołać się do trzech podstawowych obszarów.

1. Jej składową stanowić winno nawiązanie do edukacji rozumianej jako wspieranie rozwoju oraz pobudzanie sił kreatywnych uczniów. Odwoływanie się do idei kreatywności jako czynnika rozwoju indywidualnego i społecznego jest jednym ze stałych wątków polskiej pedagogiki muzycznej od początku lat siedemdziesiątych. Stanowi kluczowy element polskiej koncepcji powszechnego wychowania muzycznego (Przychodzińska 1979), w ramach której wypracowano oryginalny model intensyfikacji potencjału kreatywnego uczniów. Dziś idea ta zyskuje jakościowo nowe wymiary wynikające z rozwoju technologicznego oraz pojawienia się nowych możliwości i narzędzi kreacji. Mam tu na myśli przede wszystkim sieć, która stanowi nie tylko jeden z głównych obszarów nabywania kompetencji i realizacji potrzeb muzycznych młodzieży, ale także autonomiczny teren muzycznej twórczości.

Nieodzowność odwołania się do tego właśnie obszaru jest myśleniem, znajdującym dziś akceptację w szerokich kręgach specjalistów zajmujących się nauczaniem muzyki. Odwołują się do niego m.in. autorzy *Mapy drogowej UNESCO dla edukacji artystycznej*. Wskazują m.in., że stymulowanie „procesów twórczych w oparciu o kulturę (a w tym muzykę) wyzwala [...] potrzebę tworzenia, zmysł inicjatywy, bogactwo wyobraźni i inteligencję emocjonalną, a także daje «busole» moralną i poczucie niezależności, pozwalając jednocześnie na rozwijanie zdolności krytycznej refleksji, swobodę myśli i działania, pobudza również rozwój poznawczy oraz umożliwia naukę odpowiadającą w większym stopniu potrzebom uczniów i wymogom nowoczesnych społeczeństw” (*Mapa drogowa...* 2011, 310). Nie ulega wątpliwości, iż wskazane powyżej korzyści sprzyjają też wszechstron-

nemu i opartemu na kryteriach aksjologicznych uczestnictwu w kulturze muzycznej.

2. Istotne wydaje się również odwołanie w sposób konstruktywny do edukacyjnego potencjału różnych obszarów kultury muzycznej. Mam tu na myśli przede wszystkim potencjał tzw. muzyki artystycznej, której rola w procesie edukacji nie powinna być pomijana ani lekceważona. Problem tkwi jedynie w tym, na co słusznie uwagę zwraca B. Fatyga, że jej profesjonalni krzewiciele (nauczyciele) na ogół „dobrze (jej) nie znają i nie potrafią w swej bieżącej działalności stosować tych wartości” (Fatyga 2009, 22). Wytworzona w tym zakresie luka stanowi jeden z głównych powodów niskiej efektywności działań edukacyjnych opartych na potencjale muzyki artystycznej. Poprawa sytuacji wymaga niewątpliwie głębszych zmian w systemie kształcenia nauczycieli, który pomimo znaczących ilościowych przemian, z którymi mieliśmy do czynienia w jego obszarze w ostatnich latach, jest nadal systemem nienowoczesnym.

Edukacja nie może się też odżegnywać od edukacyjnego potencjału muzyki popularnej, ma ona bowiem kluczowe znaczenie dla kształtowania osobowości młodych ludzi i stanowi ich podstawową „strawę muzyczną” (jest główną formą kontaktu młodzieży z kulturą). Nie powinniśmy więc „absolutyzować tradycji w przeświadczeniu, że jej kultywowanie przywróci niegdysiejszą przejrzystość i jednoznaczność świata (Kaczor 1999, 51)”. Konstruktywne podjęcie problemów muzyki popularnej i prób „oswojenia” przynajmniej niektórych jej obszarów jest dziś zadaniem pilnym. Rozsądne wydaje się pod tym względem stanowisko W. Jakubowskiego (2001, 25), który proponuje, by wychowanie do kultury popularnej uczynić trzecią składową edukacji kulturalnej (obok edukacji estetycznej i wychowania przez sztukę). Wskazuje on też, że to „właśnie muzyka – niezwykle ekspresyjna forma rozrywki, często niosąca ze sobą ogromny ładunek emocji, będąca miejscem wyrażania i kształtowania postaw społecznych, zwłaszcza młodego pokolenia – jest jednym z najciekawszych obszarów kultury popularnej” (Jakubowski 2001, 33). Jej edukacyjny potencjał jest dziś niewątpliwie niedoceniany.

Zbudowanie modelu równowagi w dziedzinie treści nauczania wymaga też uwzględnienia edukacyjnego potencjału muzyki różnych kultur. Jest to konstruktywny postulat zwolenników edukacji wielokulturowej. I choć trudno byłoby dziś znaleźć radykalnych przeciwników tej tezy, w praktyce zbudowanie właściwego modelu jej wdrożenia do praktyki napotyka znaczące trudności. Możliwości skorzystania z doświadczeń innych krajów ze względu na różnice systemowe i kulturowe są tu raczej ograniczone.

3. Winna ona odwoływać się do nowego myślenia w dziedzinie **metod nauczania**. Poszukiwania w tym zakresie są dziś jednym z najbardziej kluczowych, a jednocześnie kreatywnych obszarów pedagogiki muzycznej. Nie ulega bowiem wątpliwości, że nieskuteczność powszechnej edukacji muzycznej (nie tylko w Polsce) jest w znacznym stopniu związana z niską efektywnością stosowanych metod nauczania. Zwraca się uwagę, że zamiast wykorzystywanych dotychczas metod opartych na relacjach pionowych właściwe byłoby sięgnięcie do sposobów działania wypracowanych na gruncie animacji kulturalnej. „Animacja kultury zakłada, że najważniejsza jest grupa, z którą się pracuje, określona społeczność, której potrzeby, problemy, atuty i pragnienia trzeba poznać, by wspólnie spróbować wykorzystać mocne strony, a zlikwidować lub ograniczyć słabe. Wymaga to wyobraźni antropologicznej, wysiłku wczucia się w sytuację drugiego człowieka i raczej podsuwania mu propozycji różnych działań do wspólnej realizacji niż wpajania czegokolwiek (Stańczyk 2009). We wskazanym tu kierunku zdają się postępować prace L. Green (2008).

Wskazane tu obszary nie wyczerpują oczywiście zagadnienia i nie są próbą ukazania wszystkich kierunków zmian ważnych z punktu widzenia rozwoju powszechnej edukacji muzycznej w Polsce. Przedsięwzięcie takie wymagałoby badań bardziej zaawansowanej, a przede wszystkim obejmującej znacznie obszerniejszy zakres analizy odnoszącej się do celów, metod, treści i form działania oraz społecznego i kulturowego otoczenia edukacji. Wymagałoby też znacznie wszechstronniejszych charakterystyk samych edukowanych, ich aspiracji, preferencji, celów, podzielanych wartości oraz edukujących, a w tym także ich realnego umiejscowienia w systemie. Mając świadomość złożoności zagadnienia, ograniczono się tu jedynie do wskazania zagadnień, których podjęcie ma kluczowe znaczenie dla kierunku dalszych przemian i których dalsze zaniedbywanie niekorzystnie odciska swoje piętno na edukacyjnej rzeczywistości dziś.

Bibliografia

- Białkowski A., Grusiewicz M., Michalak M., 2010, *Edukacja w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, Warszawa.
- Biamonte N. (ed.), 2010, *Pop-Culture Pedagogy in the Music Classroom: Teaching Tools from American Idol to YouTube*, Lanham, Maryland.
- Bowman W., 1998, *Philosophical Perspectives on Music*, New York, Oxford.
- Burns A. M., 2007, *Technology Integration in the Elementary Music Classroom*, Milwaukee.
- Burowska Z., 1980, *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*, Warszawa.
- Burszta W., 2011, *Przed wszystkim praxis*, [w:] *Kierunek Kultura. W stronę żywego uczestnictwa w kulturze*, red. W. Kłosowski, Warszawa.

- Chaciński J. (red.), 2005a, *Muzyka pomiędzy kulturami – Okcydent i Orient*, Słupsk.
- Chaciński J. (red.), 2005b, *Międzykulturowe konteksty edukacji muzycznej*, Słupsk.
- Chaciński J. (red.), 2007, *Pokój jako przedmiot międzykulturowej edukacji muzycznej*, Słupsk.
- Dewey J., 1975, *Sztuka jako doświadczenie*, Warszawa.
- Ehrenfort H., 1994, *Ästhetische Erziehung*, [w:] *Neues Lexikon der Musikpädagogik*, ed. S. Helms, Kassel.
- Fatyga B., 2009, (współpraca J. Nowiński, T. Kukołowicz), *Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia?*, Raport o problemach edukacji kulturalnej w Polsce dla Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2009. http://www.kongreskultury.pl/title,Raport_o_edukacji_kulturalnej_pid,534.html
- Filiciak M., Danielewicz M., Halawa M., Mazurek P., Nowotny A., 2010, *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS*, Warszawa.
- Green L., 2004, *What can Music Educators Learn from Popular Musicians*, [w:] *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education*, ed. C. X. Rodriguez, Reston.
- Green L., 2008, *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, Aldershot, Burlington, Singapore, Sydney.
- Jakubowski W., 2001, *Edukacja i kultura popularna*, Kraków.
- Jedlewska B., *Problem z definicją edukacji kulturalnej*, http://www.wpek.pl/pi/21056_1.pdf
- Jorgensen E. R., 1997, *In Search of Music Education*, Urbana, Chicago.
- Kaczor A., 1999, *Edukacja kulturalna wobec aksjologicznych wyzwań współczesności*, „Studia Etyczne i Estetyczne”, nr 5.
- Konaszekiewicz Z., 2001, *Szkice z pedagogiki muzycznej*, Warszawa.
- Koza J. E., 1996, *Multicultural Approaches to Music Education*, [w:] *Making Schooling Multicultural. Campus and Classroom*, ed. C. A. Grant, M. L. Gomez, Englewood.
- Langer S., 1976, *Nowy sens filozofii*, Warszawa.
- Leonhard Ch., 1953, *Music Education – Aesthetic Education*, „Education”, 74, no. 1.
- Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej*, 2011, [w:] *Edukacja przez kulturę. Kreatywność i innowacyjność*, red. D. Ilczuk, S. Ratajski, Warszawa.
- Mayer L. B., 1974, *Emocja i znaczenie w muzyce*, Warszawa.
- Melosik Z., 2002, *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] W. Burszta, A. de Tchorzewski, *Edukacja w czasach popkultury*, Bydgoszcz.
- Ossowski S., 1958, *U podstaw estetyki*, Warszawa.
- Przychodzińska M., 1979, *Polska koncepcja powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje-współczesność*, Warszawa.
- Przychodzińska M., 1989, *Wychowanie muzyczne – idee, treści kierunki rozwoju*, Warszawa.
- Przychodzińska M., 2005, *Edukacja muzyczna dziś. Idee – pytania – niepokoje*, „Edukacja Muzyczna”, nr 1.
- Reimer B., 1970, *Philosophy of Music Education*, Englewood Cliffs, N.J.
- Rodriguez C. X. (ed.), 2004, *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education*, Reston.
- Rudolph T., Frankela J., 2009, *YouTube in Music Education*, New York.
- W. Schultz, 1958, *Ästhetische Erziehung in der Kultur der Gegenwart*, „Deutsche Schule”, 50.
- Suchodolski B., 1947, *Uspołecznienie Kultury*, Warszawa.
- Suchodolski B., 1965, *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, red. I. Wojnar, Warszawa.
- Volk T. M., 1998, *Music, Education and Multiculturalism. Foundations and Principles*, New York, Oxford.
- Wojnar I., 1964, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa.

- Wojnar I., 1977, *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa.
- Smoleńska-Zielińska B., 1991, *Przeżycie estetyczne muzyki*, Warszawa.
- Smoleńska-Zielińska B., 2002, *Młodzież wobec wartości muzyki współczesnej*, Warszawa.
- Stańczyk X., *W rozkroku. Edukacja kulturalna wobec wyzwań współczesnego świata*, „Edukacja Internet Dialog”, http://www.eid.edu.pl/publikacje/w_rozkroku_educacja_kulturalna_wobec_wyzwan_wspolczesnego_swiatea,153.html
- Swanwick K., 1979, *Basis for Music Education*, London.
- Swanwick K., 1988, *Music, Mind and Education*, London.
- Szkołut T., 1995, *Sztuka – edukacja – ponowoczesność*, [w:] *Sztuka i edukacja w epoce ponowoczesnej*, red. T. Szkołut, Lublin.

5 | *Obudzić muzykę w dziecku. O integrującej mocy symboliki*

Katarzyna Dadak-Kozicka

„Cały wszechświat jest jedynie wielką metaforą”
Simone Weil

Banalne jest stwierdzenie, że zintegrowana, bogata i rozwinięta osobowość jest wartością godną usilnych starań dydaktyczno-wychowawczych. W tej wypowiedzi skoncentruję się na kwestii, czy i jak symbolika muzyczna może integrować edukację w szkole ogólnokształcącej. Edukację, która jest wieloprzedmiotowa i zasadniczo zdezintegrowana (w klasach I–III chyba także nie ma prawdziwie zintegrowanego kształcenia). Jest to poważnym błędem, ale pragnę skoncentrować się na tym, co – i dlaczego – warto w szkole zmienić. Główne uwagi dotyczące zmiany roli muzyki w szkole ogólnokształcącej wpływają z założenia, że muzyka może dobrze pełnić funkcje integrujące na wszystkich niemal płaszczyznach edukacyjno-wychowawczych. Może, ale nie pełni, a sprawa dotyczy strategicznych styków: nauczanie – rozwój – wychowanie, nauka – sztuka – kultura oraz specjalizacja, zintegrowane – zindywidualizowane kształcenie. Muzyka jest ciągle fenomenem słabo rozpoznanym przez pedagogikę; jej moc jest niewystarczająco wykorzystana, gdyż uczymy muzyki tak jak innych przedmiotów. Wspecjalizowane nauczanie jest po trosze nieodzowne, ale z pewnością niewystarczające; ważne jest lepsze dostrzeganie komplementarności poznawanej wiedzy oraz wspólnych jej fundamentów – wszak ludzki umysł to ujawnia. Dla mnie ważne jest to, by wykorzystać ogromne wartości muzyki i odkryć, jak obudzić drzemiącą w każdym dziecku muzykę. Jest ona niezbędna dla pełnego rozwoju człowieka i może być bardzo pomocna w integrowaniu procesów edukacyjnych i wychowawczych w szkole.

Przypomnę, że muzyka to sztuka, ale i swoiste twórcze myślenie oraz działanie, a także integralne poznanie i interpretacja zmysłowo-emocjonalno-racjonalna świata i człowieka. Dotyczy to sfery filozoficzno-metafizycznej dzieła, aspektu brzmieniowego, matematyczno-fizycznego świata dźwięków (wraz z algorytmami organizowania materiału dźwiękowego) czy funkcji zabawowo-towarzyskiej muzyki z tańcem włącznie. Sednem te-

go są zintegrowane formy myślenia symbolicznego „odczytywane” i przeżywane spontanicznie. Czy współczesna szkoła może to lepiej wykorzystać? Uważam że tak, pod warunkiem uzupełnienia zajęć specjalistycznych zintegrowanymi formami poznawania i kształcenia. Głównie chodzi o formy symboliki, która daje do myślenia, rozwija i koordynuje doznania zmysłowe oraz porządkuje emocje. Dotychczas było tak, że to nieco skostniały duch szkoły kochającej nade wszystko fakty i gotowe interpretacje ograniczał przedmiot „muzyka” do pewnych ram niweczających jej specyfikę i moc oddziaływania. Rzecz w tym, by to duch muzyki, śpiewu i sztuki odnowił szkołę ogólnokształcącą, ukazując przedmioty w nowym świetle oraz w ich powiązaniu. Zawarta jest tu idea, że muzyka (i w ogóle sztuka, wszak muzyka często organicznie łączy się z poezją, tańcem i dramatem) potrafi wielorako integrować poprzez swój język symboliczny – brzmieniowy oraz swoistą poetykę i jej wymiar „metajęzykowy”. Bez tego szkoła ogólnokształcąca nie przygotowuje dobrze młodego człowieka do uczestnictwa w kulturze (ze sztuką jako jej swoistym centrum), i w ogóle do życia, pozostawiając harmonijny rozwój uczniów poza swoim zainteresowaniem.

Muzyka może zmieniać widzenie przedmiotów, odwołując się do wspólnego mianownika – symbolicznego myślenia w jego różnych, organicznie splecionych odmianach: logiczno-formalnej, dźwiękowo-językowej i poetycko-muzycznej. Chodzi wprawdzie o uruchomienie kontemplacyjnej i refleksyjnej postawy wobec świata po to, by odkrywać i pobudzać impulsy rodzące muzykę i poezję. Impulsy te płyną z obcowania z przyrodą, ze sztuką, z innym człowiekiem; obcowania pogłębionego, pełnego. Pozwala ono postrzegać znane zjawiska i przedmioty w szkole z nowej strony. Na przykład historia nie będzie głównie dziejami wojen czy burzliwych zmian społecznych i ustrojowych, ale polem ujawniania się dramatów ludzi, którzy zaślepieni ambicjami, chciwością, żądzą władzy lub zemsty nie potrafią dostrzec tego, co ich łączy. Muzyka pozwoli też patrzeć na przyrodę i naturę nie tylko jak na „eksponaty” czy ilustracje wiedzy empirycznej (np. zdjęcia stref tatrzańskich przyrody czy skrzydło muchy pod mikroskopem), choć mogą one być piękne i poznawczo interesujące. Chodzi jednak o to, by rzeczywiście zaciekawiać i zachwycać przedmiotem poznania oraz pozwolić, by on „przemówił” do nas. Satysfakcja poznawcza nie powinna się kończyć wraz z zaszufladkowaniem informacji. Porządek naukowy – bardzo istotny! – warto dopełniać dostrzeganiem powiązań między różnymi sferami wiedzy i obszarami obiektów, a swoistym wzorem takiego patrzenia mogłaby być umiejętność naszych starożytnych przaprzodków. Powołali oni do życia muzy – mistrzynię i przewodniczkę po świecie wiedzy, sztuki i kultury nie tylko śródziemnomorskiej (znamienny jest rys muzyczny wi-

doczny w kompetencjach wszystkich niemal muz, w każdym razie w ujęciu Hezjoda). Ileż mądrości można wyczytać z metaforycznie ujętej aktywności muz, a także bogów i herosów, których przygody i dokonania do dzisiaj są ożywym impulsem dla artystów. Tylko że wielu absolwentów współczesnej szkoły nie jest w stanie tego odczytać, tak jak uniwersalnej symboliki Biblii inspirującej artystów do dziś.

Szkoła ma tendencję do traktowania ucznia jak świeżo nabytego komputera, w którym należy pomieścić wiele różnorodnych treści, głównie faktów i informacji oraz ich gotowych interpretacji. Czasem też wybranych algorytmów pozwalających interpretować owe informacje na dość podstawowym poziomie. Tak magazynowane raczej niż przyswajane treści często nie są traktowane przez ucznia jak indywidualnie zdobyta mądrość, która może się w życiu przydać. Nie rodzi to potrzeby ni umiejętności własnego szukania i wielorakiego wykorzystywania wiedzy. Nie zachęca też do wypracowywania własnych algorytmów porządkowania i uogólniania – też poprzez symbole i metafory, zatem też na poziomie etycznym – zdobytych informacji. Znamienne, że sporo już wiemy o budowie i funkcjonowaniu mózgu, ale mniej zastanawiamy się, jak wykorzystywać owe fantastyczne jego możliwości, by dzięki temu niezwykłemu organowi lepiej, mądrzej i pełniej żyć.

Zanim przedstawię refleksje, jak w szkole można pełniej wykorzystać muzykę jako punkt wyjścia dla zajęć eksponujących twórczą postawę i innowacyjność, zintegrowanych z innymi „niemuzycznymi” treściami nauczania¹, zauważę, że realizacja tytułowego zadania² wymaga zmiany postawy wobec głównych zadań szkoły. Chodzi tu m.in. o tak zasadniczą kwestię, jak relacja między wiedzą, wychowaniem i życiem (indywidualnym oraz społecznym). Ten styk jest bowiem sprawdzianem owocności działań szkoły ogólnokształcącej. Wiadomo, że życie można lepiej przeżyć, gdy ma się osobowość wszechstronnie rozwiniętą i zharmonizowaną, otwar-

¹ Choć nie sprzyja temu przedmiotowa siatka zajęć i „duch” współczesnej szkoły, eksponujący wiedzę jednoznaczną, uogólnioną, wyspecjalizowaną, z naciskiem na techniczny aspekt wiedzy oraz konkurencyjność i masowy charakter zadań oraz weryfikacji osiągnięć.

² Zaprezentowany przeze mnie w roku 2009 pomysł warsztatów muzycznych (cel – „Obudzić muzykę w człowieku”), omawiany był w gronie osób zainteresowanych integralnymi formami edukacji muzycznej: Joanny Gretkowskiej, Krzysztofa Knittla, Iwony Lindstedt i Jana Topolskiego (był też prezentowany w audycji radiowej Tomasza Szachowskiego). Chodziło o wypracowanie nowych form edukacji, w których żywa muzyka byłaby ukazywana w różnych kontekstach: poezji, kultury, historii, przyrody, matematyki czy informatyki (Krzysztof Knittel realizuje warsztaty improwizacji muzycznej inspirowanej np. poezją; projekty takie były m.in. elementem 4. edycji „Festiwalu Ad Libitum” odbywającego się w Warszawie w Muzeum Sztuki Współczesnej w 2009 roku).

tą i twórczą. No i dobrze rozpoznane uzdolnienia. Ale to wynik długiego i dobrze zaprojektowanego procesu edukacyjnego. Jednym z częstych błędów badań z zakresu pedagogiki i psychologii edukacji jest tendencja do zawężania perspektywy; znów chodzi o specjalizację badawczą, czyli o to, co szkoła, także wyższa, promuje. Nauka taką postawę eksponuje, ceniąc ścisłość i obiektywizm; ceni słusznie, ale niekiedy za cenę unikania najważniejszych pytań. Pedagodzy powinni się o nie upominać.

1. Muzyka, która płynie w człowieku.

Perspektywa antropologiczna

Wspomniałam o trzech głównych źródłach, z których wypływać może muzyka i poezja drzemiąca w człowieku: bezpośredni kontakt z przyrodą, ze sztuką i z ludźmi. Ważna jest też umiejętność świętowania, tzn. wejścia w sferę pogłębionego przeżywania ważnych treści życia, w czas kontemplacji, uważnej obserwacji oraz spokojnego namysłu i refleksyjnego wglądu w siebie. Tu ma źródło tradycyjna obrzędowość, to, co Mircea Eliade nazywa „wiecznym czasem terażniejszym” obrzędu pozwalającego – dzięki dystansowi i porzuceniu pragmatycznej codzienności – docierać do prawd uniwersalnych.

Dla pedagoga i muzyka wiedza z zakresu antropologii muzyki i kultury jest bezcenna. Chodzi nie tylko o podstawowy fakt, że we wszystkich kulturach tradycyjnych muzyka i sztuka są sednem obrzędu, który jest główną formą wdrażania w kulturę. To właśnie poprzez uczestnictwo w obrzędach całej wspólnoty – choć na różny sposób, gdyż role są zróżnicowane – młodzi ludzie uczą się życia oraz wzorów widzenia i interpretowania świata. Owszem, są to formy gotowe, ale nie narzucane „z góry”, raczej wypracowywane „oddolnie” przez wspólnotę i przekazywane jako najcenniejszy depozyt dotyczący sztuki życia doskonałej przez wieki (m.in.: Blacking 1973, Feld 1982, Dadak-Kozicka 1996). Chodzi też o fenomen budzenia muzyki w człowieku. Wspaniałych przykładów dostarcza tam m.in. relacja eskimoskiego poety i muzyka Orpingalika, który ujawnia, jak przeżycie zjawisk przyrody (śpiewu ptaka czy burzy) „wyzwała w nim pieśń” (Dadak-Kozicka 1996, 201–259). Można w tym miejscu też wspomnieć liczne muzyczne burze, wschody słońca czy śpiewy ptaków w kompozycjach Vivaldiego, Haydna, Daquina, Couperina, Rameau i wielu innych. Warto wreszcie odwołać się do popularnej w ostatnich dekadach XX wieku śpiewaczki ludu Saami (tj. Laponki) Marii Boine. Lapończycy, żyjący na północnych obszarach Skandynawii, pragną zachować swą odrębną kulturę, pielęgnują

jąc śpiewy joików, opiewających blaski i cienie życia na północnych kresach Europy.³

Cenną relację znaleźć można też we wspomnianej pracy Felda *Music and Sentiment*. Otóż muzycy wspólnoty Kaluli z Nowej Gwinei próbowali odpowiedzieć Feldowi na pytanie, czym jest dla nich muzyka. Stwierdzili oni, że muzyka jest czymś, co w nich płynie cały czas, niekiedy ujawniając się „na zewnątrz”. Warto spytać, czym jest taka „wewnętrzna muzyka”, skąd się bierze i kiedy uzewnętrznia się, przeradzając w śpiew czy taniec? Czy to tylko muzyka, czy też forma poezji, a nawet modlitwy? Chodzi tu o stałą umiejętność kontemplacji przyrody i umiejętność przeżywania wspólnoty życia. Wyrasta ono z symbolicznego myślenia, z metafor życia, które tak sugestywnie ujawnia poezja i muzyka, a także taniec i muzykowanie, którego witalność jest fenomenem niedającym się w pełni opisać. Ale dającym się odczuć i przeżyć – pisał o tym Mircea Eliade, zauważając, że w pewnych kulturach (np. hinduskiej) taniec zastępuje teologię jako naukę, a muzyka i sztuka są formami hierofanii (Eliade 1993; Dadak-Kozicka 2002).

Cykle obrzędowe: doroczne i rodzinne, to cykle życia, dotyczącego przyrody (cykl roczny) bądź życia człowieka. Sztuka życia – jego budzenia się, dojrzewania, kulminowania, wreszcie zamierania i odradzania – jest zatem głównym tematem obrzędowości i w ogóle sztuki tradycyjnej, a zapewne też znacznego obszaru sztuki wysokiej. I to takich arcydzieł, jak *Pasja wg św. Mateusza* J. S. Bacha, *Don Giovanni* Mozarta czy Szymanowskiego *Pieśni kurpiowskie* oraz *Stabat Mater*.

Prace z antropologii muzycznej dopełniają nurt prac filozoficznych. O uniwersalnej „solidarności życia” pisze Ernest Cassirer w *Eseju o człowieku* (1977), Simone Weil zaś zauważa, że „cały wszechświat jest jedynie wielką metaforą” (patrz motto). Nie dziwi zatem stwierdzenie Franciszka Kotuli – znawcy folkloru polskiego i przyjaciela muzyków, autora wielu ważnych prac, jak np. *Hej Leluja*, czy *Muzykanty*, że wszyscy muzycy wiejscy „mieli umysł refleksyjny, a nawet filozoficzny. Ich filozofia była oparta na obserwacji życia, na realistycznym widzeniu świata przemieszanym z filozofią, a nawet z mistyką” (Kotula 1979, 42).

Bardzo ciekawe spostrzeżenia Szymanowskiego dotyczące specyfiki muzyki i kultury ludowej przytacza Jerzy Rytard. Otóż w rozmowie z nim Szymanowski zauważył, że „kultury ludowe [. . .] ukazują się zarówno ja-

³ Poświęcona jest temu pisana pod moim kierunkiem praca magisterska Oliwii Kaczyńskiej *Muzyka lapońska – charakterystyka stylu, funkcji i znaczeń* (UMFC, Warszawa 1999), w której autorka zamieszcza m.in. własne tłumaczenia i transkrypcje śpiewu joików Marii Boine.

ko popiół, w którym drzemią iskry, uśpione ślady życia dawnego, ale także jako zapas sił, które dotąd nie znalazły dostępu do kultury świadomej”. Ważna jest też całościowość ludowej kultury, z której wyrasta integralność ludzkich osobowości; dopełnia to uwaga Szymanowskiego o „labiryntach, w których gubią się bogate kultury, rozkawałkujące człowieka na kruszyny”. Interesujące jest też stwierdzenie, że nie są najważniejsze „szkoły, uniwersytety [...], technika materialna i umysłowa [...], [gdyż] kultura nie jest naleciałością, maską ani nałożonym ... pokostem, lecz że bije w samej istocie człowieka źródło ją rodzące, duch ludzki, sam, bez preceptorów”. Zatem chodzi też o „ważność samorodnych elementów i wiązań w kulturze i sztuce ludowej wykwitającej z podstaw biologicznych, ze współzycia z przyrodą” (Rytard 1982, 11–12; Dadak-Kozicka 2007–2008). Dopiero rozumienie muzyki ludowej w kontekście kultury tradycyjnej i życia Podhalań pozwoliło Szymanowskiemu odkryć owo szczególne „barbarzyństwo” ich muzyki, które polecał współczesnym sobie kompozytorom jako lek na anemiczność ich sztuki.

2. Hermeneutyka i symbolika. Inspiracje filozoficzne

Użyteczne – dla rozumienia muzyki i wykorzystania jej w szkole – wnioski można wysnuć z prac Władysława Stróżewskiego, zwłaszcza z jego *Dialektyki twórczości* (Stróżewski 1983). Zajmując się hermeneutyką sztuki wykazuje on, że warto mówić o dwóch hermeneutykach: dzieła i przez dzieło. Chodzi o sztukę interpretowania, odczytywania i pojmowania muzyki i sztuki, a przez nią lepszego rozumienia świata i siebie. Bogatsze postrzeganie świata właśnie przez pryzmat muzyki i sztuki odnosi się do „dekodowania” jej znaczeń na wszystkich poziomach; czytania sensów, ale poprzez odczytanie formy i przyswojenie jej specyficznego języka. Dodałabym też hermeneutyczną postawę, tj. nastawienie poznawczego zaciekawienia i chęć rozumienia, a także umiejętność współodczuwania, którą tak ciekawie opisują antropolodzy muzyki. Chodzi wreszcie o umiejętność pełnego dekodowania treści i funkcji dzieł, rzeczywistego przeżycia wartości i podziwu dla ich piękna. Dodajmy, piękna niekiedy zróżnicowanego, tak jak zróżnicowany jest nasz odbiór różnych dzieł, także mniejszego formatu, które również powinny być obecne w szkole. Są one jednak obecne w kulturze i wielu momentach życia (odwołując się np. do integrująco-zabawowych czy relaksacyjno-terapeutycznych funkcji muzyki i potrzeb człowieka).

Wykorzystywanie rozmaitych form muzyki w szkole powinno wynikać ze świadomości zróżnicowanych wartości i funkcji utworów, co wymaga pewnego porządku. Także odwoływanie się do różnych form aktywno-

ści muzycznej ucznia winno wynikać z wiedzy zarówno pedagogicznej, jak i muzyczno-antropologicznej oraz filozoficzno-estetycznej. Podstawę takiego porządkowania można znaleźć we wspomnianej *Dialektyce twórczości*. Stróżewski przypomina, że twórczość może oznaczać: 1) zbiór dzieł artysty, 2) jego działalność twórczą (z podziałem na okresy), 3) proces owocujący powstaniem konkretnego utworu (Stróżewski 1983, 11–12).

Można mówić też o twórczym umyśle czy osobowości twórczej. Stróżewskiego – fenomenologa twórczość interesuje jako zjawisko o specyficznym sposobie istnienia, swoistej jakości oraz szczególnym oddziaływaniu. Ważne dla pedagogów może być też to, co pisze on o procesie twórczym owocującym powstaniem czegoś nowego, o niepowtarzalnych właściwościach formalnych, stylistycznych i językowych oraz niosącym szczególnie przesłanie, które ma zwykle sens uniwersalny. Porządkowanie myślenia o muzyce łączy Stróżewski z systematyzowaniem pojęć, często dość dowolnie stosowanych w edukacji muzycznej. Ważne jest np. odróżnienie twórczości od swoiście „twórczych działań dźwiękowych” uczniów, eksponowanych we współczesnej pedagogice.

Biorąc pod uwagę zarówno nowość, jak i wartość dzieła Stróżewski przedstawia następujący układ pojęć⁴: stwarzanie, tworzenie, wytwarzanie, przetwarzanie i odtwarzanie.

Stwarzanie – wywodzące się od *creatio* – dotyczy działań i wytworów najwyższej rangi; wprawdzie *creatio ex nihilo* to przywilej Boga, ale mówi się np. o arcydziełach, że są stwarzane, uwydatniając tajemniczy fenomen geniuszu muzycznego. Tworzenie (*creatio*) odnosi się do działań owocujących wytworem wartościowym i nowym (np. oryginalną kompozycją), przy czym chodzi o wartości absolutne, bezinteresowne, nieutilitarne. Z kolei wytwarzanie (*productio*) prowadzi do powstania czegoś nowego, co nacechowane jest utilitarnie (wytwarzać można np. instrumenty); pewne formy muzyki lekkiej mają też cechy wytwarzania, zwłaszcza gdy obserwujemy w nich operowanie ograniczonymi formułami czy sprawdzonymi wzorcami, co ma związek z ich funkcją komercyjną. Przetwarzanie dotyczy zmian części, elementów czy własności wytworu wyjściowego; w muzyce odnosić się może np. do pracy przetworzeniowej tematu muzycznego w formie

⁴ Stróżewski odwołuje się do intuicji języka polskiego np. odnośnie do stwarzania arcydzieł. Szeroko zarysowany przez niego zakres pojęć, odnoszący się nie tylko do muzyki, jest użyteczny choćby z tego powodu, że coraz częściej zatarciu ulegają zarówno granice wartości, jak i rodzaje sztuk i typowych dla nich działań twórczych. I tak, pojęcie dzieła wypierane jest np. przez „zdarzenie”, „akcję” czy happening (ew. „instalację” w plastyce); znamienne jest w tych przypadkach też zdarzeniowy charakter oraz nietrwałość „dzieł”. Procesy te oraz ich związek z postmodernizmem omawia m.in. Alicja Jarzębska (2004).

sonatowej albo przetwarzania standardów muzycznych w jazzie czy nowego opracowania znanych przebojów. Wreszcie odtwarzanie może dotyczyć działań rekonstrukcyjnych lub naśladowczych, których nowość i wartość nie są wysokiej rangi (Stróżewski 1983, 13–16; Dadak-Kozicka 2009). Dość trzeba, że w muzyce „odtworzenie” zwykle odnosi się do odczytywania muzyki z nośników dźwiękowych.

Szczególną rolę pełni w tym zestawie odtwórczość muzyczna i dramatyczna, bowiem twórcze wykonawstwo może mieć wysoką rangę artystyczną. Należy je sytuować zaraz po tworzeniu, jako że winno być pełnym, twórczym odczytaniem dzieła, rozpoznaniem jego formy, swoistej treści, wartości i przesłania. W wykonaniu chodzi o ożywianie dzieła, aktualizowanie go przez uwydatnienie jego niepowtarzalności i uniwersalizmu, ponadczasowości. Jest rozpoznaniem jego rangi artystycznej wyrażonej mistrzowską formą, warsztatem kompozytorskim, językiem muzycznym adekwatnym do przesłania i wiarygodnym artystycznie. Niekiedy można mówić wręcz o nadawaniu dziełu przez wybitnych odtwórców takich znaczeń, których twórca mógł nie być świadomy. Mówiąc o „twórczych wykonaniach”, należy je odróżnić od interpretacji może i nowatorskich, ale nazbyt dowolnych czy wręcz fałszujących sens dzieła. Chodzi np. o reżyserowanie dzieł odbiegające od zamierzeń kompozytorskich, niekiedy wyraźnie sformułowanych (co miało miejsce ostatnio w odniesieniu do *Króla Rogera* Szymanowskiego).

Uwzględnić należy też kryteria wierności i trafności odtwarzania dzieła, zwłaszcza wobec tendencji do takich interpretacji, w których oryginalność (tj. absolutyzowanie nowości jako wartości nadrzędnej) przysłania kwestie odczytania sensu, formy, stylu i piękna oryginału interpretowanego dzieła (w niektórych przypadkach można mówić wręcz o „dezinterpretacji”). Składają się one na wartość dzieła, która bywa niekiedy poddawana w wątpliwość jako kwestia osobistych upodobań. Muzykologia pozwala dość dobrze obiektywizować wartości dzieł; można zatem przyjąć – jak Alicja Jarzębska (2004, zwłaszcza zakończenie, gdy odwołuje się do *Labiryntu czasu* Krzysztofa Pendereckiego z 1997 roku, s. 277–280) i wielu innych autorów – iż próby negowania bądź relatywizowania wartości przez niektórych muzykologów, artystów i pedagogów w XX wieku wypadają za nieprzekonujące. Przypadki rozmywania pojęć oraz eksperymentowania z twórczością, koncentrowania się na tym, co ulotne i dorywcze oraz odcinania się od tradycji (futuryzm, pewne nurty awangardy) chyba wyczerpały swą atrakcyjność. Rośnie zainteresowanie tym, co trwałe, nieprzypadkowe, co wzbogaca człowieka i ukazuje jego wartość. Co autentycznie zaspokaja niepowtarzalne potrzeby i ujawnia możliwości twórcze człowieka. Eduka-

cja muzyczna powinna to uwzględniać, wprowadzając ład także w świat wartości muzyki.

Stróżewskiego także interesują szczególne konsekwencje istnienia wartościowych dzieł, a raczej ich żywej obecności w życiu i edukacji. Należy jednak koncentrować się na kompozycjach widzianych w szerszej perspektywie. Chodzi o wartość twórczości, ale też jej oddziaływanie, będące sprawdzianem „twórczej mocy” dzieła. Mam na myśli wpływ zarówno tworzenia, wykonywania, jak i odczytywania dzieł na rozwój człowieka i na tworzenie więzi międzyludzkich. Także trwałość oddziaływań i dominujące funkcje dzieł dotyczące różnych sfer wartości: bądź poznawczo-artystycznych (o różnych „duchowych wymiarach”, do sakralności włącznie), bądź też towarzysko-integrujących, ludycznych, po utylitarne i hedoniczne (Dadak-Kozicka 1999). Te ostatnie funkcje wiążą się z formami muzyki cieszącymi się ostatnio – głównie za sprawą mediów – szczególnym uznaniem. Znaczenie muzyki dla człowieka można jednak rozpoznać tylko biorąc pod uwagę wszystkie jej formy, funkcje i wartości.

Przyjmując, że muzyka nie tylko wyraża artystę, epokę, pewną kulturę i tradycję oraz swoiście odwzorowuje rzeczywistość, zauważmy, że także kształtuje sposób widzenia świata i doznawania życia. Stróżewski, mówiąc, że „hermeneutyka dzieła prowadzi do hermeneutyki poprzez dzieło”, podkreśla, że właśnie poprzez sztukę może owa rzeczywistość „objawić się w pełnym blasku” (Stróżewski 1983, 106). Szczególny intencjonalny charakter twórczości rodzi jakby nowy świat dzieł sztuki, różny od realnego, ale wzbogacający go, pozwalający lepiej go pojmować. Zatem – zgodnie z sugestiami Maxa Schelera – poprzez dzieła sztuki realny świat „zostaje jakby przesłonięty, z drugiej jednak odsłania się w swych kształtach i barwach, a także w swych najgłębszych sensach i wartościach” (Stróżewski 1983, 108). Rozważania Stróżewskiego mogą wydać się nieco odległe od edukacji i muzyki. Jednak chyba nie ma wyjścia: gdy chcemy muzykę rozumieć i w pełni wykorzystywać w szkole musimy uwzględnić jej różnorakie wartości, zwłaszcza integrujące nasze poznanie i doznawanie życia w jego wymiarze indywidualnym i wspólnotowym.

Refleksja o muzyce w perspektywie edukacji muzycznej winna zatem ogarniać też „pionowy wymiar kultury” (termin ten nawiązuje do tytułu pracy J. Pasierba, por. Dadak-Kozicka 1999), w jakiej funkcjonuje człowiek i w jakiej ujawnia się dzieło. Chodzi o szeroki zakres i trwały charakter oddziaływań muzyki, będący sprawdzianem jej wartości. Edukacja nie musi zatem eksponować tego, co bez wysiłku jest pojmowane i lubiane, a przez to ponoć „dostępne” dzieciom (tj. muzyki pop). Unikanie wartościowej, trudniejszej muzyki (by nie zniechęcać uczniów) jest oczywistym błędem

(jakim byłaby propozycja zastąpienia np. dzieł Mickiewicza w szkole przez „poezję hip-hopową”, jakkolwiek jest ona warta uwagi, choć nie zawsze z artystycznego punktu widzenia). Jednak to arcydzieła najtrwalej i najsilniej mają szansę oddziaływać na ucznia; wie to każdy dobry nauczyciel, jakkolwiek zna też cenę, jaką należy płacić za dobrą edukację muzyczną. W tej chwili nie jest ona możliwa do pełnego wdrożenia. Wierząc bowiem w moc wielkiej muzyki oraz w możliwości i uzdolnienia uczniów, wiemy, że droga do arcydzieł jest długa i musi być konsekwentna. Musi zacząć się – najpóźniej! – w klasie pierwszej i nie może skończyć się w szkole podstawowej. Powinna też odwoływać się do owej hermeneutyki przez dzieło i do hermeneutycznej postawy, pozwalającej dostrzegać piękno i sens (niekiedy też dramat) dziejów, przyrody, fizyki, matematyki czy informatyki. Jak bardzo może być informatyka użyteczna dla tworzenia np. algorytmów formalnych i zasad kształtowania muzyki (od formuł tonalno-melodycznych, schematu pytania i odpowiedzi, przez metryczne schematy zdań po ogólniejsze prawa struktury muzyczne z powtarzaniem, wariabilnością, zasadą kontrastu, czy formy *da capo*). Takiej ambitnej edukacji muzycznej służyć mają też owe zajęcia integrujące, odślaniające symboliczne i metaforyczne wymiary muzyki i w ogóle sztuki, o których pisał m.in. Gadamer w swym studium z 1993 roku *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto* (Dadak-Kozicka 1996, 120–157). Zauważył on, że symbol – oprócz swych wartości rozwojowych i poznawczych, wdrażających człowieka w kulturę – jest szczególnym środkiem integracji ludzi, „obietnicą spotkania”. Aby to mogło się wydarzyć trzeba integrować treści nauczania, sztuka jest do tego predestynowana szczególnie zarówno przez swą znaczącą, atrakcyjną formę, jak i uwidacznianie znaczeń symbolicznych. Gdy przywołamy Ricoeura i jego wskazówki dotyczące czytania symboli jako „metatekstu”, jako metaforycznych znaczeń odwołujących się do różnych pięt wartości (jak np. plama na materiale, na honorze czy plama dźwiękowa) widzimy, że wykorzystanie sztuki może być pasjonującą zabawą i zarazem zajęciem poważnym i twórczym. Czytanie znaczeń poetyckich tekstów pieśni czy dramatycznych tekstów oper wprawdzie wymaga wiedzy i czasu, ale co stoi na przeszkodzie, by zorganizować w szkole oglądanie audiowizualnych nagrań oper czy baletów – np. *Dziadka do orzechów* Czajkowskiego, *Kopciuszek* Prokofiewa, a dla starszych – *Romea i Julii* – które można potem omówić. Jakimi znakomitymi portretami muzycznymi Romea oraz Julii są konkretne części suity Prokofiewa!

Warto na koniec przypomnieć, że zarys zintegrowanej edukacji muzycznej (która mogłaby być podstawą późniejszego kształcenia nauczycieli) da się odczytać też z koncepcji Zoltana Kodaly’ego. Polska adaptacja tej koncep-

cji akcentuje ten właśnie aspekt. Zналиśmy podejście i styl wykładów węgierskich pedagogów, np. Klary Nemes, Idy Erdei, Mihaly'a Ittzes, Marty Szabo czy Andrei Antoni; układaliśmy zatem plan – zwłaszcza ostatnich letnich Polsko-Węgierskich Seminariów Kodályowskich – zakładając, że solfeż powiązany ma być z historią muzyki oraz w ogóle z dziejami (Węgier, Polski i Europy) i z formami muzycznymi, a kształcenie słuchu i znajomość stylów ma być sprawdzana podczas codziennego śpiewania w chórze. Wykonawstwo ujawnia całą prawdę o edukacji muzycznej; nie ma bowiem lepszego sprawdzianu dogłębności zintegrowanego muzycznego kształcenia jak piękne stylowe odtworzenie dzieł chóralnej muzyki europejskiej. Daje to prawdziwą satysfakcję nauczycielom i jest dobrze wspomiane przez wykonawców-uczników, którzy „zarażeni muzyką” nie mogą się już bez niej obyć latami posilając się tą wspaniałą duchową strawą.

Zreasumujmy:

1. Muzyka jest każdemu potrzebna ze względu na swe szczególne wartości ogólnorozwojowe (rozwój słuchu i umiejętności słuchania, pamięci dźwiękowej, wyobraźni, twórczej inwencji i symbolicznego myślenia, także koordynacji słuchowo-ruchowej, współzależności zmysłów, emocji, rozumu i in.). Zatem jej wykorzystanie w edukacji wczesnoszkolnej powinno być lepiej zaprogramowane i rozszerzone. Chodzi zwłaszcza o rzeczywiste formy edukacji zintegrowanej.

2. Muzyka ma też szczególne walory wychowawcze i uspołeczniające (współodczuwanie, współdziałanie, współtworzenie); zatem w szkołach ogólnokształcących powinna być bardziej doceniona przez wychowawców, psychologów i pedagogów szkolnych. Formy edukacji integralnej zaprojektowane przez nauczycieli edukacji początkowej powinny być kontynuowane przez nauczycieli klas IV–VI różnych specjalności (wskazana byłaby współpraca muzyków z matematykami, polonistami, historykami, informatykami), powinny uwzględniać też współpracę z uczniami.

3. Ze względu na swe wielorakie wartości muzyka wymaga stosownych form przekazu. Należą do tych środków przede wszystkim formy żywego muzykowania (mogą być miniinscenizacje, np. folklor dziecięcy i zabawy muzyczno-dźwiękowe), ale też projekcje audiowizualne (filmy, kreskówki dźwiękowe synchronizujące obraz i dźwięk; ruch i tempo oraz jego zmiany; ukazujące zależność charakteru ruchu, tempa, barwy i rytmu, rysunku postaci), dźwiękowe symulacje komputerowe i in. Postulowane przez nauczycieli, ale realizowane ze skromnym skutkiem, wprowadzanie do czynnego uczestnictwa w kulturze, która jest znaczącą całością, powinno być stale przedmiotem wspólnego namysłu nauczycieli, nie tylko muzyki.

Literatura

- Blacking J., 1973, *How Musical Is Man*, Seattle.
- Dadak-Kozicka J. K., 1996, *Folklor sztuką życia. U źródeł antropologii muzyki*, Warszawa.
- Dadak-Kozicka J. K., 1999, *Pionowy wymiar antropologii muzyki*, „Muzyka” XLIV, nr 2, s. 115–132.
- Dadak-Kozicka J. K., 2002, *Mysli o muzyce, która płynie w człowieku*, [w:] *Semantyka milczenia*, red. K. Handke, Warszawa, s. 142–149.
- Dadak-Kozicka J. K., 2007–2008, *Ewolucja rodzimości w postawie twórczej Karola Szymanowskiego*, „Polski Rocznik Muzykologiczny”, s. 79–96.
- Dadak-Kozicka K., 2009, *Kategoria twórczości w edukacji muzycznej*, „Polski Rocznik Muzykologiczny”, s. 55–72.
- Eliade M., 1993, *Traktat o historii religii*, Warszawa.
- Feld S., 1982, *Sound and Sentiment*, Philadelphia.
- Jarzębska A., 2004, *Spór o piękno muzyki. Wprowadzenie do kultury muzycznej XX wieku*, Wrocław.
- Kaczyńska O., 1999, *Muzyka lapońska – charakterystyka stylu, funkcji i znaczeń*, praca mgr pod kier. K. Dadak-Kozickiej, AMFC, Warszawa.
- Kotula F., 1979, *Muzykanty*, Warszawa.
- Kwabena N., 1962, *The problem of meaning in african music*, „Ethnomusicology” 6, nr 1, s. 1–6.
- Merriam A., 1964, *The Anthropology of Music*, Northwestern.
- Rytard J., 1982, *Wspomnienia o Karolu Szymanowskim*, Kraków.
- Stróżewski W., 1983, *Dialektyka twórczości*, Kraków.
- Tatarkiewicz W., 1976, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa.

6 | Dekada dla muzyki

Janina Fyk

Pisząc o roli muzyki w życiu człowieka, słusznie uwypukla się fakt, że towarzyszy ona ludziom od zarania dziejów. I jest to bezsporne, podobnie jak opinia, że „muzyka jest jednym z najbardziej stałych elementów w rozwoju rodzaju ludzkiego” (Sachs 1988, 13). Podążając tym tropem, nie będzie wielką przesadą, jeśli w odniesieniu do rozwoju indywidualnego współczesnego człowieka powiemy, że muzyka towarzyszy nam od chwili poczęcia, aż po chóry anielskie.

Maria Manturzevska (1987), na podstawie analizy badań nad rozwojem muzycznym człowieka zauważa, że w literaturze naukowej najwięcej miejsca poświęcono dwóm pierwszym dekadom życia. Wyodrębniono w nich fazy i okresy, charakterystyczne dla rozwoju muzycznego dzieci i młodzieży. Są to: faza prenatalna, faza rozwoju wrażliwości sensoryczno-muzycznej (od urodzenia do 1. roku życia), faza rozwoju mowy i zabawy (od pierwszego do szóstego roku życia) obejmująca trzy okresy: 1–2 lat, 2–5 lat, 5–6 lat oraz fazę rozwoju szkolnego (6–18 lat). W tej ostatniej wyróżnia się cztery okresy: 6–9 lat, 9–13 lat, 13–16 lat i 16–18 lat. Ale o tym, jakie będą owoce kontaktu z tą dziedziną sztuki, decyduje pierwsza dekada życia. Dlatego w mojej pracy chcę się przyjrzeć doświadczeniu muzyki i kontaktów z muzyką w tym najważniejszym dla rozwoju muzycznego dziecka okresie życia, włączając w to okres prenatalny.

Ideą, do którego wszyscy dążymy, jest wszechstronne wychowanie człowieka. Aby nie stało się ono tylko hasłem, powinno być realizowane przy współdziałaniu przedmiotów artystycznych, w tym przedmiotu „muzyka” już w okresie edukacji wczesnoszkolnej. Jest to pierwszy etap nauki szkolnej, za to ostatni okres pierwszej dekady, najbardziej rzutujący na przyszły stosunek do muzyki i uczestnictwo w różnych formach kultury muzycznej. Zwraca na to uwagę cała rzesza ekspertów reprezentująca nauczycieli-specjalistów oraz środowiska twórcze. To właśnie im zawdzięczamy szereg ekspertyz przeprowadzonych na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci. Aby nie cofać się zbyt daleko, wystarczy wspomnieć założenia i ra-

porty trzytomowej ekspertyzy „Podstawowe uwarunkowania dostępu dzieci i młodzieży do kultury muzycznej” pod redakcją naukową Andrzeja Rakowskiego (1986), nad którą pracował 50-osobowy zespół ekspertów z całej Polski. Do wielu jej założeń i postulatów nawiązują dyskutowane w środowisku nauczycieli przedmiotu „muzyka” *Standardy edukacji muzycznej* pod redakcją naukową Andrzeja Białkowskiego i Wiesławy Sacher (2010). Dokument poświęcony jest kształceniu muzycznemu dzieci i młodzieży od etapu przedszkola po liceum ogólnokształcące. W tych obydwu opracowaniach zwraca się uwagę na konieczność uczestniczenia wszystkich dzieci w wieku przedszkolnym w zajęciach muzyczno-ruchowych, gdyż dostosowane odpowiednio do grupy wiekowej zaspokajają potrzebę rozwoju emocjonalnego, psychicznego, fizycznego i umysłowego dzieci. Ponieważ poświęcone są one edukacji w ramach instytucji oświatowych, zrozumiałe jest, że nie zawierają wskazówek i norm odnoszących się do wcześniejszych faz rozwoju muzycznego dziecka.

Z punktu widzenia rozwoju muzycznego najważniejsza jest pierwsza dekada, rozpoczynająca się od fazy prenatalnej i trwająca do końca edukacji wczesnoszkolnej. W przypadku dziecka 9-letniego można już mówić – zdaniem Gordona – o stabilizacji uzdolnienia muzycznego. Dlatego celem tej pracy jest ukazanie roli muzyki w pierwszej dekadzie życia dziecka. Jest to najbardziej odpowiedni okres dla rozwoju muzycznego dziecka, a przemawia za tym wiele argumentów natury fizjologicznej, psychicznej i społecznej. Celem tej pracy jest również ukazanie możliwości edukacyjnych oddziaływań i wyzwań, jakie stoją przed rodzicami oraz nauczycielami w przedszkolu, a także nauczycielami uczącymi muzyki w klasach I–III szkoły podstawowej.

1. Doświadczenie muzyki w fazie prenatalnej

Ten okres, który w tej pracy zamiennie nazywam fazą zerową, budzi coraz większe zainteresowanie badaczy, stąd warto jemu poświęcić nieco więcej uwagi. W fazie zerowej kontakt płodu ze światem dźwięków odbywa się za pomocą narządu słuchu. Pierwsze załączki tego organu można zaobserwować w 20. dniu życia embrionu. Około czwartego tygodnia życia zaczyna kształtować się organ Cortiego, który wykształcony jest już w 18. tygodniu życia. Płód w macicy słyszy dźwięki, które docierają do jego ucha. W 19. tygodniu życia rozwijający się człowieczek reaguje na głos i dotyk matki. Warto sobie uprzytomnić, że za pośrednictwem narządu słuchu i nerwu słuchowego rozwijający się mózg jest nieustannie stymulowany poprzez docierające do niego bodźce dźwiękowe. Zwrócił na to uwagę Alfred Tomatis (1991), francuski otolaryngolog, foniatra i neurolog (1920–2001).

Ucho jako narząd słuchu jest już w pełni ukształtowane około 16.–20. tygodnia życia płodu. Wcześniej od niego kształtuje się tylko, znajdujący się w uchu wewnętrznym, narząd równowagi. W odniesieniu do czynności narządu słuchu płodu, egzamin zdaje podejście cybernetyczne, uwzględniające nadawcę, odbiorcę, przetwarzanie informacji i sterowanie (Mitrinowicz-Modrzejewska 1974, 58). Nadawcą jest źródło dźwięku a odbiorcą płód. Energia mechaniczna drgań akustycznych oddziałujących na narząd Cortiego ulega zmianom natury bioelektrycznej. Sterowanie w odniesieniu do narządu słuchu odbywa się w ośrodkowym układzie nerwowym. Rozpatrywany jako układ, ma on wejście i wyjście. „Z punktu widzenia fizjologii narządu słuchu na wejściu jest zadziaływanie bodźca, na wyjściu jest reakcja, która zależy od bodźca, jego częstotliwości i natężenia” (Mitrinowicz-Modrzejewska 1974, 58).

Na podstawie wyżej opisanego mechanizmu można zauważyć, że narząd słuchu odgrywa ogromną rolę w rozwoju mózgu płodu. Na początku jest on łącznikiem między światem dźwięków związanym z funkcjami życiowymi płodu a dźwiękami pochodzącymi z wnętrza organizmu matki. Słyszy on bicie serca matki oraz różne odgłosy związane z funkcjami wegetatywnymi jej organizmu, takimi jak oddychanie czy trawienie. Słyszy głos matki dochodzący z zewnątrz i wewnątrz poprzez przewodnictwo kostne. Słyszy matkę z każdej strony, można by rzec, „stereofonicznie” – inaczej ją słyszy, gdy ona stoi, inaczej gdy leży, i jeszcze inaczej, gdy jest w ruchu. Głos matki słyszany przed porodem wzmacnia więź dziecka z matką. Dlatego ważne jest, jakie uczucia ten głos przekazuje. Zależnie od tego, w jakim matka jest nastroju, inne jest brzmienie, wysokość i natężenie jej głosu; zmienia się też rytm, intonacja i melodia mowy. Dzięki tym cechom głosu matki płód wie, w jakim nastroju jest jego mama, rozpoznaje jej stan emocjonalny. Dziecko od samego początku „żyje” z głosem matki, dlatego po porodzie potrafi jej głos „wyłowić” z dźwięków otoczenia i nie pomyli go z żadnym innym głosem.

Jedną z pierwszych prac, w której zrelacjonowano ruch płodu w odpowiedzi na bodźce akustyczne, była praca Peiper z 1925 r. (cyt. za Wilkin 1989). Ponad pół wieku później Birnholz i Benacerraf podali, że 24- i 25-tygodniowy płód wykazuje reakcje na akustyczne wibracje pochodzenia ultrasonicznego, mrugając ze strachu oczyma (Smith et al. 1986). Podobne reakcje wywołuje hałas – zauważono przy tym, że z nadpobudliwego płodu wyrastają często nadpobudliwe dzieci. Obecnie wiemy, że już 10-tygodniowe dziecko reaguje na bodźce zewnętrzne, odczuwa ból, a w dwunastym tygodniu życia odczuwa i reaguje na stany emocjonalne matki, chociaż ma dopiero 9 cm!

Co z tego życia płodowego zostaje w pamięci dziecka? Jak różne rodzaje muzyki wpływają na płód? Na te pytania starano się dać odpowiedź w pracy Lind i Hardgrove (1978). Jej autorzy donoszą, że po ukończeniu czwartego miesiąca życia płód rozpoznaje mowę i śpiew matki. Podają spektakularny przypadek kobiety w późnym okresie ciąży, grającej w zespole orkiestrowym na wioli basowej. Matka twierdziła, że jej dziecko lubi dźwięk tego instrumentu, ale protestuje, gdy orkiestra gra bardzo głośno. Znane są również doniesienia z badań przeprowadzonych przez Bunsel i Granier-Deferre (1983). Wykazano w nich, że komunikacja między matką a płodem ma charakter dwustronny – dziecko „odpowiada” na słowa i pieszczoty, które matka do niego kieruje. Co więcej, „prowokuje” ją do dalszej „konwersacji”.

Wśród prac poświęconych reakjom płodu na muzykę, na uwagę zasługuje praca Phyllis Wilkin (1989). Poprzedziły ją przeprowadzone w 1983 roku badania pilotażowe, zreferowane w jej pracy, dotyczące odbioru muzyki w życiu płodowym i charakterystycznych reakcji płodu na różne rodzaje muzyki. Materiał muzyczny obejmował wówczas dwie kategorie muzyki: pobudzającą (marsz w wykonaniu orkiestr dętych, muzykę górali kanadyjskich, w tym grę na kobzach) i uspokajającą (muzykę barokową i klasyczną: *Cztery pory roku* A. Vivaldiego, *Eine Kleine Nachtmusik* W. A. Mozarta, *Sonatę księżycową* L. van Beethovena). Badane mamy opisywały reakcje płodu na muzykę jako nagłą, gwałtowną albo spokojną, płynną. Do badań, których wyniki zreferowano w pracy z 1989 roku, zgłosiło się 57 kobiet, pomiędzy 30. a 32. miesiącem ciąży: 34 do grupy eksperymentalnej i 23 do grupy kontrolnej. Przed rozpoczęciem badań obydwie grupy uczestniczyły w zebraniu w Zakładzie Kardiologii, gdzie zostały poinstruowane, co mają robić. Procedurę badań ustalono wspólnie z lekarzami ze Szpitala Położniczego. Mamy z grupy testowej codziennie, przed i po urodzeniu dziecka, w domu bądź w klinice odtwarzały taśmę ze specjalnie dobranymi przykładami muzycznymi i szumem. Nagrania zawierały muzykę chóralną (*Kyrie* i początkowy fragment *Gloria* z *Missa Papea Marcelli* Mass G. P. da Palestriny), muzykę fortepianową (początek I części *Sonaty d-moll op. 31, nr 2*, L. Beethovena) oraz muzykę rockową w wykonaniu grupy „Emmerson Lake and Palmer”. Fragmenty „muzyczne” na taśmie poprzedzone były ciszą, po której prezentowano tzw. szum biały. Mierzono bicie serca i fizyczne ruchy płodu. Każda matka na specjalnym arkuszu notowała swoje uwagi dotyczące zachowania dziecka. W grupie kontrolnej dziecko przed urodzeniem tylko raz słuchało nagrań testowych, a potem między 4. a 6. tygodniem po urodzeniu. Przy pierwszym odsłuchu – bez względu na to, czy była to grupa kontrolna, czy eksperymentalna – dzieci wykazywały gwałtowne reak-

cje ruchowe, które potem przechodziły w płynne. Wyjątek stanowiło *Kyrie*, podczas którego dzieci pozostawały w bezruchu. Stwierdzono, że reakcje płodu na muzykę i inne dźwięki są niezależne od reakcji matki, np. głośne dźwięki i nagła zmiana tempa nie przestraszyły matki, za to były w stanie przestraszyć płód. Wyniki eksperymentu pokazały, że motoryczne reakcje płodu zmieniały się w zależności od stylu bodźców muzycznych. Nowo narodzone dzieci rozpoznawały głosy i muzykę, którą słyszały w życiu płodowym. Po urodzeniu grupa eksperymentalna preferowała muzykę wykonywaną na pianinie. Była też w stanie rozpoznać partie pianina w muzyce rockowej. Gdy dzieci słuchały *Kyrie*, wykonywały ruchy znane już matkom z wcześniejszych odsłuchów w okresie ciąży. Podsumowując, przy słuchaniu *Kyrie* następowało odprężenie, była to muzyka do snu, a podczas słuchania muzyki rockowej dziecko napinało mięśnie ciała.

Podobne w swojej wymowie są wyniki badań z zakresu neonatologii z dziećmi przed urodzeniem. Takie badania przeprowadziła Noemi Desquiotz-Sunnen (2007, 2008). Jej pacjentami były dzieci pomiędzy 23. a 36. tygodniem: 8 dziewczynek i 12 chłopców. Dzieci słuchały śpiewu z akompaniamentem prostej w budowie harfy. Stwierdzono, że słuchanie śpiewu zmniejszało stres u dziecka i matki. Miało też pozytywny wpływ na dotlenienie płodu, bicie serca i wprowadzało dziecko w stan relaksu.

Z tego pobieżnego przeglądu badań wynika, że płód reaguje na bodźce takie jak głos matki, muzykę, nagłe, ostre dźwięki, nagłe zmiany tempa. Płód reaguje również na różne style bodźców muzycznych, o czym świadczy zróżnicowanie jego reakcji motorycznych. Należy przy tym pamiętać, że reakcje płodu na muzykę i inne dźwięki są niezależne od reakcji matki – głośna muzyka może przestraszyć płód, za to odpowiednio dobrana ma działanie terapeutyczne. Dlatego nie bez znaczenia jest, czy matka słucha muzyki radosnej, spokojnej, czy agresywnej. Wynika z tego, że matka dbająca o zdrowie rozwijającego się w niej dziecka nie powinna słuchać muzyki, która może je stresować. Jest to zarazem wskazówka i wyzwanie dla przyszłych matek, aby dbały o zdrowie i komfort psychiczny dziecka, począwszy od zerowej fazy jego rozwoju. Jak wykazały wyniki referowanych prac, dziecku powinno się śpiewać kołysanki jeszcze przed urodzeniem i otoczyć je miłością, gdyż ono – przebywając jeszcze w łonie matki – słyszy i czuje. Śpiew matki i odpowiednio dobrana muzyka służyć będzie zacieśnianiu emocjonalnych więzi matki z dzieckiem. Płynie z tego oczywisty wniosek, że okres reakcji sensoryczno-motorycznych na muzykę zaczyna się już w życiu płodowym.

2. Rozwój muzyczny dziecka do czwartego roku życia

Przed przyjściem dziecka na świat matka i dziecko stanowią jedność emocjonalną. Nowo narodzone dzieci rozpoznają głosy i muzykę, którą słyszały w życiu płodowym. Dlatego gdy dziecko przyjdzie na świat za wcześnie, głos matki jest dla niego najbardziej pożądanym lekarstwem, gdyż jest wspomnieniem czegoś już znanego, wspomnieniem ciepła i miłości. Kod dźwiękowy przyswojony przez dziecko w okresie ciąży matki, intonacja, barwa i charakterystyczne cechy jej głosu, stanowią podwalinę dla późniejszego rozwoju mowy dziecka. Wyjaśnia to ogromne podobieństwo głosu dorosłej córki do głosu matki. Co ciekawe, dziecko po porodzie jest w stanie rozpoznać język obcy, jeśli słyszało jak matka mówiła nim w okresie ciąży. Tak więc rola narządu słuchu jest nie do przecenienia. Jak dowiódł Tomatis (1991, 1996), powoduje on większą stymulację kory mózgowej niż którykolwiek z pozostałych zmysłów. Ten francuski laryngolog i badacz w jednej osobie dowiódł, że dźwięk poza rolą informacyjną, „energetyzuje” mózg, dostarczając mu energii. Tyleż wdzięcznym co i pożądanym stymulatorem rozwoju mózgu jest muzyka. A zatem, powinniśmy korzystać z jej dobrodziejstw, gdyż stymulowany mózg lepiej się rozwija. Jednak nie każdy rodzaj muzyki działa energetyzująco. W przypadku dźwięków niskich i głośniejszych może pojawić się zmęczenie, gdyż takie dźwięki wprawiają w ruch kanały półkoliste przewodu słuchowego. Dzieje się tak przy długim słuchaniu bodźców dźwiękowych o dużym natężeniu, np. głośnej muzyki.

Na początku XX wieku podejmowano szereg prac poświęconych pierwszym reakcjom dzieci na głos i muzykę. I tak, już w trzecim tygodniu życia dziecka zaobserwowano pierwsze odznaki koncentracji uwagi – niemowlę z zainteresowaniem przysłuchuje się głosowi ludzkiemu, a w dziewiątym tygodniu życia zaczyna manipulować swoim głosem (M. W. Shinn 1907; cyt. za Manturzevska 1987, 167). Zwraca przy tym uwagę na natężenie, rytm, intonację i melodię głosu. Zauważono również, że 12-tygodniowe niemowlę uspokaja się, słysząc muzykę (Shirley 1933).

Taki sam wydzźwięk mają badania z wcześniakami, które przeprowadziła Monika Bissegger (2001), zawodowa muzykoterapeutka. Stwierdziła ona, że dźwięki żywej muzyki, a zwłaszcza śpiew, jak i sam głos matki, zwiększały poczucie bezpieczeństwa wcześniaków przebywających w inkubatorze. Głos matki spełniał funkcję terapeutyczną: przekazywał miłość, łagodził dyskomfort wywołany przez głośne dźwięki panujące na oddziale szpitalnym i w inkubatorze. Słuchanie odpowiednio dobranej muzyki i śpiewu miało korzystny wpływ na ssanie, wzrost wagi ciała i oddychanie, uspokajało dzieci i wyrównywało pracę ich serca. Taka muzyczna terapia

pożądana jest w odniesieniu do wszystkich dzieci, przed i po urodzeniu. Ponadto, zaleca się jak najczęściej głaskać dzieci i śpiewać im, przed i po urodzeniu. Jest to preludium do przyszłego rozwoju zdolności muzycznych dzieci.

Zdaniem psychologów, okres do trzeciego miesiąca życia dziecka, to okres reakcji sensoryczno-emocjonalnych na muzykę. Istniał pogląd, że w tym okresie reakcje na muzykę zdają się być instynktowne. Za to 6-miesięczne niemowlęta lubią już słuchać pięknych dźwięków otoczenia, przywiązują się do nich i... mają preferencje muzyczne (Moog 1968). Można więc spytać: kiedy się one wykształciły, na jakim etapie rozwoju? Jakie były pierwsze doświadczenia, w oparciu o które wykształciła się taka selektywność? Zwróćmy uwagę na prawidłowość, którą zauważa Piaget, a mianowicie: dziecko rozwija się w interakcji z otoczeniem, zdobywa doświadczenia poprzez naśladowanie, odkrywanie i eksperymentowanie. Słuszne wydaje się również, co zauważają psychologowie, iż podstawą muzycznego rozwoju człowieka jest „dialog muzyczny” (interakcja poznawczo-emocjonalna) z drugą osobą, dla której muzyka stanowi istotny element rzeczywistej struktury wartości” (Manturzevska 1987, 176). Stąd oczywiste się staje, że dziecko słucha i rozpoznaje śpiewane jemu lub grane melodie, co według doniesień literaturowych ma miejsce pomiędzy 9. a 15. miesiącem życia. Jak podaje Helliwell (Manturzevska 1987, 168), dziecko w tym okresie podejmuje pierwsze próby reprodukcji głosem wysokości poszczególnych dźwięków lub melodii, stara się śpiewać, gdy inni śpiewają i reaguje śpiewem na słuchaną muzykę.

O tym, że rozwój muzyczny dziecka możliwy jest już od roku zerowego, przekonuje Shinichi Suzuki (1898–1998), japoński skrzypek i pedagog. Uważa on, że muzyka powinna towarzyszyć dziecku od początku życia. Jest on twórcą metody nauczania, znanej początkowo pod nazwą „metody języka ojczystego”. Wspomnę o niej tylko na marginesie, aby ukazać, jakie przynosi efekty. Jej celem jest wychowanie i kształcenie dzieci od urodzenia. W zasadzie jest to cała filozofia kształcenia nie tylko muzycznego. Suzuki uważał, że wszystkie dzieci są jednakowo zdolne, ale ich talent może się rozwinąć tylko w sprzyjających warunkach. Zakładał, że tak jak dziecko, w sposób naturalny, uczy się języka ojczystego, tak powinno uczyć się innych przedmiotów, w tym muzyki. Zdaniem Suzuki, umiejętności dziecka powinny rozwijać się harmonijnie wraz z nauką chodzenia, tańczenia, śpiewania i mówienia. O sukcesie metody decyduje dziesięć czynników, między innymi stosowanie zasady małych kroków, wczesne nauczanie, dostosowanie nauki do indywidualnego tempa rozwoju i uczenia się każdego dziecka, codzienne słuchanie muzyki, lekcje indywidualne z każdym dzieckiem,

udział rodziców na zajęciach i współpraca z nimi. Istotnym elementem tej metody są również lekcje grupowe. Ważny jest przy tym nacisk, jaki się kładzie na słuchanie śpiewu i muzyki oraz sam śpiew. Przez cały etap kształcenia dziecko otoczone i „karmione” jest miłością, wspierane przez rodziców i chwalone za każde osiągnięcie. Już z bardzo pobieżnej charakterystyki tej metody wynika, że może być ona stosowana w bardzo wczesnym okresie życia dziecka.

Jeszcze dalej idzie Zoltan Kodaly (1882–1967), twórca znanej i cenniejszej w Polsce i na świecie koncepcji edukacyjnej, która legła u podstaw reformy systemu nauczania muzyki na Węgrzech. Na pytanie, w jakim wieku powinno się zacząć uczyć dziecko muzyki, odpowiedział: „w chwili narodzin matki”. Obecnie, gdy wiemy coraz więcej o możliwości prenatalnego „umuzyczniania” płodu, widzimy jak wizjonerskie były to słowa. Bo czy matka, która sama nie śpiewała, nie słuchała muzyki, czy też nie grała na jakimkolwiek instrumencie będzie w stanie „zarazić muzyką” swoje dziecko? Czy będzie śpiewać jemu piosenki? Czy będzie widziała taką potrzebę? Ale Kodaly przekonuje: „muzyka jest dla wszystkich”, „muzyka jest dla każdego” (Weiss 1977, 6). Wszak rytm ciała i bicie serca matki towarzyszy każdemu z nas od początku życia. Ponadto, śpiew matki czy dźwięki muzyki słuchanej przez nią w okresie ciąży, mogą być dla noworodka pożądanym wspomnieniem z okresu przed narodzeniem, a zarazem uwerturą do tego, co w przyszłości może nastąpić. Tylko od nas zależy, czy i kiedy kurtyna pójdzie w górę. Zwróćmy uwagę, że w metodzie Kodalya śpiew zajmuje centralne miejsce, a więc śpiew – jako forma „umuzyczniania” – obecny jest już w okresie prenatalnego rozwoju dziecka. Wprawdzie Zoltan Kodaly stosowanie swojej metody zalecał od czwartego roku życia dziecka, to ten jej element znacznie wyprzedza pozostałe składniki jego metody. A wyprzedzając, toruje im drogę, na przykład rozwijaniu słuchu wewnętrznego od najwcześniejszego etapu nauczania. Rozwijanie tego słuchu powinno poprzedzać naukę gry na instrumencie.

Znajome tony – metody Suzuki i metody Kodalya – pobrzmiewają w „metodzie uczenia się i nauczania muzyki Edwina E. Gordona”, współczesnego amerykańskiego pedagoga i psychologa muzyki. Podobnie jak Suzuki, zaleca umuzycznianie niemowląt i małych dzieci. Gordon uważa, że najlepszym okresem dla rozwoju muzycznego dziecka jest okres do piątego roku życia. Ograniczając w tym wieku kontakt dziecka z muzyką, wyrządza się jemu krzywdę, a straconych lat i możliwości rozwoju muzycznego nie można później nadrobić. Gdy dziecko ukończy pięć lat, jest już za późno na rozpoczynanie nauki. Tymczasem jest odwrotnie: najmniej uwagi poświęca się edukacji muzycznej małego dziecka, a najwięcej dziecka starszego, i jest

to – według Gordona – ogromny błąd. Dlatego najważniejszym nauczycielem muzyki jest ten, który uczy najmłodsze dzieci, a nie ma lepszego nauczyciela na świecie niż kompetentna matka.

W gordonowskiej teorii uczenia się i nauczania muzyki ważną rolę przypisuje się inkulturacji, asymilacji i audiacji – kolejnym typom audiacji wstępnej. „Audiacja” to najważniejszy termin w teorii Gordona – „jest tym dla muzyki, czym myślenie dla mowy”. Dzięki niej uczymy się muzyki ze zrozumieniem. Droga do audiacji wiedzie przez słuchanie i śpiewanie. Aby zaistniała audiacja, niezbędna jest inkulturacja – „wchodzenie w kulturę”. Trwa ona od urodzenia do 2.–4. roku życia dziecka, zależnie od tempa rozwoju muzycznego dziecka. Zgodnie z siedmioma stadiami rozwoju muzycznego Gordona, dziecko od urodzenia do 18. miesiąca życia absorbuje muzykę, czyli gromadzi dźwięki z otoczenia, doświadcza muzyki i w ten sposób buduje swój „słownik muzyczny”. Jest to – zdaniem autora teorii – najlepszy okres do słuchania muzyki, okres rozbudowywania „słownika muzycznego” dziecka.

Co potrafi 2–4-letnie dziecko? Dwuletnie dziecko śpiewa, niezbyt dokładnie, fragmenty piosenek, trzyletnie może śpiewać, w przybliżeniu, melodie całych piosenek, a czteroletnie potrafi śpiewać dokładnie pod względem intonacyjnym. Jest to ogólna charakterystyka osiągnięć dziecka, obciążona sporym błędem. A to dlatego, że w wieku 2–4 lat rozwój muzyczny dziecka zależy od wielu czynników środowiskowych, a zwłaszcza od postawy samych rodziców, tradycji muzycznych w rodzinie, atmosfery dla muzyki – krótko mówiąc, od „intensywności” inkulturacji.

Zoltan Kodaly, Shinichi Suzuki i Edwin Gordon ogromną rolę przypisują wczesnej edukacji muzycznej dziecka. Ponadto, dwaj ostatni uważają, że dziecko od najwcześniejszego okresu życia powinno obcować z muzyką, słuchać i uczyć się jej tak, jak od urodzenia słucha i uczy się języka ojczystego. W ich metodach ważny jest udział rodzica oraz dostosowanie tempa nauki do indywidualnych możliwości dziecka. A w metodzie Kodalya – muzyczna matka.

3. Edukacja muzyczna dziecka w wieku przedszkolnym

W tym okresie życia dziecka nauczanie muzyki odbywa się w formie zabawy. Dziecko jest bardzo wdzięcznym „uczniem”, gdyż spontanicznie reaguje na dźwięki muzyczne i muzykę – porusza się, łączy ją z ruchem na miarę swoich możliwości i – używając terminu Gordona – „papie” w odpowiedzi. Dziecko w tym okresie życia „eksperymentuje” z dźwiękiem, uczy się swojego głosu i bada swoje możliwości „wokalne”.

Aby dziecko nauczyło się śpiewać, musi najpierw usłyszeć, jak inni śpiewają, gromadzić doświadczenia słuchowe. Dlatego słuchanie muzyki i słuchanie, jak inni śpiewają, jest pierwszym etapem w kształceniu muzycznym dziecka, co zalecają Dalcroze, Suzuki, Kodaly i Gordon. Ponieważ głos ludzki jest najbardziej komunikatywny i może wszystko wyrazić, dlatego należy najpierw śpiewać, a potem grać.

Po wspomnianym już wyżej stadium inkulturacji, tj. wchodzenia w kulturę, następuje stadium imitacji, trwające do 4.–5. roku życia. Ale... stadia mogą się nakładać! Charakterystyczną cechą tego stadium jest powtarzanie czynności za nauczycielem, dlatego, zdaniem Gordona, dopiero na tym etapie powinno rozpocząć się naukę gry na instrumencie. Dziecko potrafi już naśladować dźwięki muzyki z otoczenia, i jak chce Gordon, „złamię kod” i odkryje swój głos śpiewaczy. Z takim „wyposażeniem” wkracza w stadium „asymilacji”. Może ono trwać od 3. do 5. roku życia lub być nieco przesunięte w czasie – wiek chronologiczny nie jest ważny. W tym stadium dochodzi do koordynacji śpiewu i recytacji z oddychaniem i ruchem – obie te czynności mają kapitalne znaczenie w gordonowskiej teorii rytmu. Tym ostatnim stadium akompaniują procesy psychiczne, takie jak pozbywanie się egocentryzmu czy samoobserwacja.

W metodzie Suzuki trzyletnie dziecko zaczyna uczyć z rodzicami na lekcje muzyki. Rodzice nie muszą być muzykami, ale powinni wiedzieć, jak pomóc dziecku, gdy ćwiczy w domu. W tej metodzie wymagane jest potrójne partnerstwo: pomiędzy uczniem, nauczycielem i rodzicem. Nauka muzyki odbywa się w formie zabawy, metodą „małych kroczków”. Dziecko uczestniczy w lekcjach indywidualnych i zbiorowych. Nauka muzyki w tak wczesnym wieku wpływa bardzo korzystnie na rozwój umysłowy dzieci, rozwijając między innymi pamięć, spostrzegawczość i koncentrację uwagi. Dziecko szybko uczy się koordynacji ruchów niezbędnych w grze na instrumencie i wyrabia koordynację słuchowo-ruchową. Lekcje grupowe rozwijają w dziecku wiele pozytywnych cech, takich jak: otwartość, umiejętność współpracy w grupie, pewność siebie i poczucie własnej wartości. Doskonałym „owocem” wczesnej edukacji muzycznej jest Sarah Chang, która w wieku sześciu lat występowała z orkiestrą, a jej gra była nieskazitelna. Jej nauczycielka, Dorothy Delay twierdziła, że już pięcioletnia Sarah, bezbłędnie i w sposób bardzo dojrzały, grała *Koncert skrzypcowy e-moll* Feliksa Mendelssohna, a w wieku sześciu lat – wymagający prawdziwej wirtuozerii – koncert Paganiniego. Yehudi Menuhin, uważany za największego skrzypka ubiegłego stulecia powiedział wówczas o niej, że jest najbardziej dojrzałym wirtuozem gry na skrzypcach, jakiego kiedykolwiek słyszał, a jej gra jest

idealna. Jego opinia, w sposób niezwykle wymowny, świadczy o skuteczności tej metody.

Sukces wczesnej edukacji muzycznej tkwi w tym, że małe dzieci uczą się chętniej i szybciej niż dzieci starsze. I jak w swoim wywiadzie powiedział Glenn Doman: „Natura zbudowała mózg w taki sposób, że przez pierwsze sześć lat życia człowieka potrafi on przyswajać informacje z niezwykłą szybkością i bez najmniejszego wysiłku” (cyt. za Dryden, Vos 2003, 241). Poza tym, małe dzieci mają dużo czasu na naukę, są chętne do nauki, a nauka muzyki sprawia im radość. Za tym, że wczesne obcowanie z muzyką jest bardzo ważne przemawia również fakt, iż słuch absolutny rozwija się bardzo wcześnie, a optymalnym okresem dla jego rozwoju wydaje się 5.–6. rok życia. Warto przy tym dodać, że Desmond C. Sergeant (1969) wręcz uważa, że jest to okres krytyczny dla rozwoju słuchu absolutnego.

4. Zajęcia muzyczne w przedszkolu

Nie zawsze w rodzinie i w najbliższym otoczeniu dziecka istnieją sprzyjające warunki do jego muzycznego rozwoju. Wówczas, o ile uczęszcza ono do przedszkola, może uczestniczyć w zajęciach muzycznych, prowadzonych w formie zabawy i dostosowanych do jego wieku. Niestety, słowo „może”, pokazuje, że nie zawsze tak jest.

Nauczyciel prowadzący zajęcia muzyczno-ruchowe w przedszkolu może wykorzystywać wiele metod nauczania, „krzyżując” je z sobą. Jest to tym bardziej uzasadnione, iż autorzy różnych koncepcji metodycznych kładą nacisk na inne formy aktywności muzycznej w przedszkolu. I tak, Emile J. Dalcroze eksponuje ćwiczenia rytmiczne i improwizację ruchową, Zoltan Kodaly śpiew, improwizację wokalną i słuchanie, Carl Orff – grę na instrumentach, wspólną improwizację i tworzenie muzyki, zaś Edwin Gordon – słuchanie i improwizowanie oraz uwrażliwianie i wyrabianie poczucia rytmu za pomocą ruchu całego ciała.

W procesie umuzykalniania dzieci stosowanie poszczególnych form aktywności muzycznej zależy od etapu rozwoju fizycznego i umysłowego dziecka. Prym wiodą zajęcia muzyczno-ruchowe, śpiew i słuchanie muzyki, realizowane w wymiarze odpowiednim do wieku dziecka. Te trzy rodzaje wzajemnie się przeplatają, a kanwą dla nich jest zabawa przy muzyce, która zaspokaja potrzebę ruchu i dostarcza dziecku wiele radości. Dzieci równie chętnie podejmują działania twórcze i odtwórcze, wykorzystując w tym celu dostępne przedmioty, które w ich dziecięcej wyobraźni zamieniają się w instrumenty muzyczne lub sami tworzą instrumenty muzyczne. Poza tym, mają do wyboru szeroką gamę dziecięcych instrumentów perkusyjnych.

Niewątpliwie metodą adresowaną do dzieci w wieku przedszkolnym jest metoda Carla Orffa (1895–1982), niemieckiego kompozytora i pedagoga. Wychodzi on od rytmu słowa – na początku dzieci rytmizują własne imiona, a potem nazwy otaczających je rzeczy i przedmiotów. Potem rytmizują przysłowia, wierszyki, rymowanki. Zawarte w nich wyrazy, różniące się liczbą sylab, uwrażliwiają dzieci na metrum. Po rytmie i metrum przychodzi czas na melodię, a następnie na grę na instrumencie. W tym miejscu warto nawiązać do teorii Gordona. Uważa on, że dziecko najpierw musi zdobywać doświadczenia słuchowe, a dopiero potem uczyć się notacji i zapisu muzycznego. Aby tak się stało, powinien być spełniony jeszcze jeden warunek – dziecku trzeba pozwolić improwizować. Obydwa te warunki spełnia metoda Orffa.

Umuzycznianie dzieci, według metody Kodalya, powinno rozpocząć się jeszcze w wieku przedszkolnym – jak już wyżej wspomniano, uczy się nią dzieci, które ukończyły czwarty rok życia. Punktem wyjścia w tej metodzie jest śpiew, stąd jej popularność. A dziecko lubi śpiewać. Dobrze dobrana piosenka sprawia, że uczy się jej chętnie, a im lepiej ją wykona, tym więcej dostarczy mu satysfakcji i radości. Początkowo przybliżona, konturowa intonacja ustępuje miejsca prawidłowym wysokościami dźwięku. W czasie śpiewu wytwarzają się pierwsze nawyki koncentracji uwagi skupionej na zespołowym wykonaniu oraz prawidłowym oddychaniu. Sukces metody Zoltana Kodalya dowodzi, że każdy może śpiewać i każdy może uczyć się muzyki. Metoda ta święci tryumfy na Węgrzech, rodzinnym kraju jej twórcy. W Polsce częściej wykorzystuje się elementy tej metody, zwłaszcza w szkolnictwie podstawowym.

Dużą popularnością, zwłaszcza wśród rytmików, cieszy się metoda Emila Jacques Dalcroze'a (1865–1950), szwajcarskiego kompozytora i pedagoga. Jest on twórcą rytmiki. W jego metodzie główną rolę odgrywa kształcenie słuchu, rytmika i improwizacja ruchowa. Rytmice przypisywał wielką rolę w kształceniu uwagi, inteligencji i wrażliwości. Dążył w niej do połączenia ruchu z muzyką – ruch miał być odbiciem rytmu i charakteru muzyki. Swoim traktowaniem ciała jako instrumentu muzycznego zainspirował innych muzyków-pedagogów, twórców metod i teorii kształcenia muzycznego. W przedszkolu realizowane są jedynie elementy tej metody. Pełne zastosowanie znajduje ona w szkolnictwie muzycznym.

Gdy dziecko zaczyna uczęszczać do przedszkola, ważnymi formami jego „działalności muzycznej” stają się śpiew, ruch i teatralizacja. Dzięki zastosowaniu technik parateatralnych dziecko doskonale się bawi, a bawiąc uczy. A jak powiedział Peter Kline, „nauka jest najbardziej efektywna wówczas, kiedy sprawia radość”. W późniejszym okresie życia dziecko zaczyna

odbierać muzykę bardziej emocjonalnie, nie tylko jako tło do zabaw, a następnie traktować śpiewanie czy grę na instrumentach jako wartość samą w sobie. Pięciolatki mogą już słuchać muzyki, określać jej charakter i swój stosunek do niej oraz rytmicznie poruszać się przy muzyce. W rozśpiewanym przedszkolu, pod okiem dobrego specjalisty potrafią także czysto śpiewać, rozróżniać barwę niektórych instrumentów muzycznych, muzykować na miarę swoich możliwości, a nawet opanować elementarne wartości muzyczne i podstawy pisma nutowego. A najcenniejsze jest to, że naukę traktują jak świetną zabawę. Z całą pewnością, takich wyników nie uzyska się nawet u dzieci sześciolatków, gdy zajęcia muzyczno-ruchowe prowadzone są przez osoby bez odpowiedniego przygotowania muzycznego.

Podsumowując, można powiedzieć, że okres pobytu dziecka w przedszkolu jest bardzo ważny dla rozwoju muzycznego dziecka. W okresie tym kształtują się różne składniki uzdolnień muzycznych. Dobrze prowadzone zajęcia muzyczne wychodzą naprzeciw potrzebom emocjonalnym dzieci, potrzebie zabawy i twórczego przekształcania rzeczywistości. Ze względu na imponującą dynamikę ogólnego rozwoju dzieci, w tym rozwoju psychicznego, emocjonalnego i umysłowego, wskazane jest, aby każde dziecko jak najwcześniej miało zajęcia umuzykalniające w przedszkolu. Są one szczególnie ważne dla dzieci powyżej trzeciego roku życia, gdyż bardzo korzystnie wpływają na ich rozwój ogólny.

Według *Standardów edukacji muzycznej*, wspomnianych na początku tej pracy, zajęcia muzyczno-ruchowe w przedszkolu służą rozwijaniu ekspresji muzyczno-ruchowej, instrumentalnej i wokalne. Umożliwiają słuchanie, rozumienie i przeżywanie muzyki, a także nabywanie wiedzy i umiejętności w posługiwaniu się językiem muzyki. Służy temu również edukacja muzyczno-medialna. Innym plusem uczęszczania dzieci do przedszkola jest rozwijanie nawyków wczesnego uczestnictwa w koncertach, przedstawieniach i różnych imprezach muzycznych. Z tych względów zajęcia muzyczne w przedszkolu są wprowadzeniem do nauki muzyki w szkole podstawowej.

5. Muzyka w edukacji wczesnoszkolnej

Początek podjęcia nauki w szkole przypada na okres rozwoju intencjonalnego i racjonalnego dziecka. Dlatego też w okresie edukacji wczesnoszkolnej zmienia się stosunek dziecka do muzyki. Dziecko zaczyna koncentrować się na muzyce. Jest już na tyle dojrzałe, iż chce się uczyć grać na instrumencie.

Aby nie zaprzepaścić tego, czego dziecko nauczyło się wcześniej w przedszkolu, niezbędne jest kontynuowanie tej nauki w klasach I–III szkoły podstawowej i dalsze rozwijanie jego zdolności muzycznych. Zol-

tan Kodaly twierdzi, że: „Bez muzyki nie ma pełnego człowieka, muzyka musi zająć należyte miejsce wśród przedmiotów ogólnokształcących” (Erdei 1990, 235). Ważną wskazówkę daje również Edwin Gordon. Odnosi się ona do umiejętności przekonania uczniów, że muzyka jest wartością samą w sobie. Uważa on, że jeśli tego nie potrafimy zrobić, nie powinniśmy uczyć muzyki. Niestety, chociaż o tym przekonani są nauczyciele przedmiotu „muzyka”, to stosunek władz oświatowych oraz nauczycieli innych przedmiotów do muzyki, jej roli i rangi w szkole nie jest już tak pozytywny.

Według Gordona, zadaniem nauczyciela muzyki jest stworzenie takiej atmosfery i warunków podczas lekcji, aby dzieci chciały uczyć się same. Materiał nauczania musi być dostosowany do wieku i możliwości dzieci. Ponieważ Gordon wyżej ceni pracę grupową niż indywidualną, jego metoda doskonale zdaje egzamin w pracy z uczniami w szkole podstawowej. Wróćmy jeszcze do audiacji – kluczowego terminu w teorii Gordona. Jest ona zdolnością do przypominania, tworzenia i improwizowania muzyki, gdy dźwięk nie jest fizycznie obecny. Jak uważa Gordon, zachodzi ona wówczas, gdy rozumiemy to, co śpiewamy czy gramy. Wszystkie „elementy” audiacji odnieść można również do nauczania innych przedmiotów. Dlatego nauczanie muzyki rozwija intelekt i możliwości twórcze dziecka. Niesie ono również inne korzyści, w postaci rozwijania koncentracji uwagi, umiejętności słuchania oraz – tak bardzo potrzebnej – koordynacji słuchowo-ruchowej. Dokonuje się ona poprzez wzajemne oddziaływanie czasu, przestrzeni, ciężaru ciała i „płynięcia”, czyli poddania się rytmowi. Prowadzi zarazem do koordynacji i usamodzielnienia ruchów rąk i nóg, przepływu rytmu przez całe ciało, a przez to prawdziwego doświadczenia rytmu. Uważliwianie dzieci na rytm i umiejętność jego doświadczenia przekłada się, poprzez umiejętność akcentowania, rytmizowania i wyławiania struktur rytmicznych, na efektywniejszą naukę ojczystego języka i języków obcych. Podobnie dzieje się w odniesieniu do intonacji muzyki i mowy. Dlatego, nie bez powodu, muzyka ma zastosowanie w sugestopedii Łozanowa oraz w wielu metodach przyspieszonego nauczania języków obcych, gdyż prowadzi do harmonijnego działania obydwu półkul mózgowych. Wykorzystywane są przy tym inne, wspomniane już wyżej jej cechy, umożliwiające „odpłynięcie” w stan relaksu (Lozanov, 1978).

W Polsce upowszechniona została i przyjęła się metoda Zoltana Kodalya, a raczej adaptacja jego metody – tak jak ma to miejsce w wielu krajach świata. Na lekcjach muzyki w szkołach ogólnokształcących prowadzonych metodą Kodalya króluje śpiew. Uczniowie poznają muzykę i pieśń ludową. Piosenki dostosowane są skalą i poziomem trudności do poziomu uczniów. Jest również miejsce na ćwiczenia wokalnie-ruchowe, rytmiczne,

melodyczno-rytmiczne, improwizację wokalną, metodę relatywną, fonogestykę, transponowanie do innych tonacji oraz czytanie nut. Kodaly uważał, że najlepszym akompaniamentem do śpiewu jest wtór drugiego głosu. Jako materiał muzyczny wykorzystywał najczęściej węgierską muzykę ludową, współpracując jednocześnie z Belą Bartokiem, znanym i cenionym kompozytorem węgierskim. Kodalyowska „teoria muzyki”, na którą, między innymi składa się nauka notacji muzycznej, śpiew solmizacyjny i tataizacja, wyrabiają elastyczne myślenie i korzystnie wpływają na rozwój logicznego myślenia. Śpiew wielogłosowy, rozwijanie poczucia tempa i rytmu wyrabiają nawyk koncentracji uwagi i służą zdyscyplinowaniu. Różne formy zajęć, przeplatane śpiewaną improwizacją o charakterze zabawy, nie pozwalają na nudę i relaksują uczniów.

Wszystko, co wyżej napisano, wskazuje, że lekcje muzyki w klasach I–III szkoły podstawowej mają uczniom wiele do zaoferowania. Tymczasem, w ramach kształcenia zintegrowanego prowadzonego na tym etapie kształcenia trudno mówić o tym, aby mocno okrojone kształcenie muzyczne mogło wspierać „znacząco” ich rozwój ogólny. A w *Standardach*... zakłada się – przytoczę tylko pierwsze cztery „standardy osiągnięć uczniów” dotyczące ekspresji i umiejętności tworzenia wypowiedzi muzycznych – iż: „Uczeń potrafi poprawnie, na miarę swoich możliwości, śpiewać” (a zatem, czy „poprawnie”, czy „na miarę swoich możliwości”, bo to nie to samo); „podejmuje próby czytania nut głosem, kształcąc wyobrażenia różnic wysokości dźwięków; podejmuje próby audiacji pod kierunkiem nauczyciela, twórczo wypowiada się w improwizacji melodycznej głosem” (Białkowski, Sacher 2010, 26). A co, jeśli nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej sam nie potrafi czysto śpiewać, nie wie, co to jest audiacja, nie potrafi czytać nut głosem, różnice wysokości dźwięku to dla niego czysta abstrakcja, nigdy nie podejmował prób improwizacji wokalnej, a do tego mającej cechy improwizacji twórczej – poza okresem wczesnej paplaniny muzycznej. Tych pytań i wątpliwości jest znacznie więcej, prawie tyle co podpunktów w cytowanych *Standardach*...

Zamiast rozpisywać się na ten temat, moje uwagi i rozważania na temat przygotowania nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do prowadzenia zajęć muzycznych z uczniami klas I–III szkoły podstawowej zakończę anegdotą o Wilhelmie Furthwanglerze (1886–1954), znanym niemieckim dyrygencie i kompozytorze. Zdarzyło się, że został zaproszony na przyjęcie w domu bogatego berlińskiego przemysłowca. W czasie kolacji pani domu zagadnęła go: „Słyszałam, że pan gra na fortepianie”. Gdy to potwierdził, kontynuowała: „moja córka da za chwilę mały koncert; czy byłby pan łaskaw przewracać jej nuty?” (Petty 1992, 63). Ta wywołująca uśmiech na

ustach anegdota doskonale parodiuje mechanizm wprowadzania w świat dźwięków uczniów klas I–III szkoły podstawowej. Nawiązując do niej, przewracającymi strony nut, o ile dopisze im szczęście, są nauczyciele muzyki, a w roli edukatorów występują nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, których poziom wykształcenia muzycznego z pewnością odbiega od umiejętności córki bankiera. A zatem, może bardziej przekonujące będzie ukazanie plusów kontaktu z muzyką i lekcji muzyki?

6. Jakie korzyści daje wczesny kontakt z muzyką, zajęcia muzyczne w przedszkolu oraz lekcje muzyki w klasach I–III szkoły podstawowej?

Jest ich bardzo wiele, co w dużym stopniu zostało już wyżej wykazane. Poniżej, w dużym skrócie, podsumuję niektóre z nich, a zacznę od słuchania muzyki.

Słuchanie to nie to samo, co słyszenie. Rozgraniczenie tych pojęć znajdziemy w metodzie wspomnianego już Alfreda Tomatisa (1991, 1996). Zgodnie z założeniami tej metody, słuchanie jest procesem czynnym, umiejętnością świadomego odbioru dźwięków, która rozwija się przez całe życie, zaś słyszenie jest procesem bierny i zależy od stanu narządu słuchu. O tym, jak wielkie ma to znaczenie, wykazał Tomatis, badając zależności zachodzące pomiędzy narządami słuchu, mowy i głosu w przypadku pohałasowych uszkodzeń słuchu u pracowników fabryki amunicji. Będąc synem sławnego śpiewaka Humberta Tomatisa, leczył również śpiewaków operowych, kolegów swojego ojca mających problemy z głosem. Stwierdził, że u obydwu tych grup przyczyną zaburzeń głosu był niedosłuch spowodowany hałasem. W przypadku śpiewaków uszkodzenie słuchu obejmowało częstotliwości powyżej 2000 Hz i miało negatywny wpływ na jakość ich głosu. Tomatis uważał, że modyfikując proces słuchania, można uzyskać znaczną poprawę głosu oraz poprawić wymowę. Dlatego skonstruował urządzenie, które poprzez zwiększanie lub zmniejszanie natężenia „uszkodzonych” wysokich częstotliwości trenowało mięśnie ucha środkowego. Efektem przeprowadzonego treningu było ponowne ich usłyszenie, a następnie pojawienie się ich podczas śpiewu w głosie śpiewaka. Urządzenie nazwał Tomatis „elektronicznym uchem”. Zrobiło ono furorę nie tylko wśród śpiewaków, ale znalazło zastosowanie w terapii i treningu osób mających wady i ubytki słuchu bądź uczących się języków obcych. W Polsce metodą Tomatisa pracują wybrane placówki oświatowe. W czym tkwi wartość tej metody? Pozwala ona na diagnozowanie zaburzeń słuchu i uwagi słuchowej, a poprzez odpowiedni trening prowadzi do zwiększenia stymulacji mózgu, a tym samym zwiększenia efektywności przetwarzania bodźców. W świetle korzy-

ści, jakie przynosi ta metoda, warto jeszcze raz podkreślić, że podczas zajęć muzycznych w przedszkolu, a później na lekcjach muzyki w szkole jedną z podstawowych form umuzykalniania jest słuchanie muzyki.

Warto jeszcze raz zatrzymać się na... śpiewie. Ważne jest jego słuchanie w okresie prenatalnym i po urodzeniu, gdyż wywołuje pożądane zmiany w funkcjonowaniu organizmu – redukuje poziom stresu, reguluje pracę serca, powoduje lepsze dotlenienie, sprawia przyjemność. Wyniki badań węgierskich lekarzy wykazały, że dzieci, które codziennie śpiewają, mają większą objętość klatki piersiowej. Tak więc śpiew, to swoistego rodzaju trening fizyczny.

Śpiew i ćwiczenia artkulatoryjne towarzyszące nauce nowej piosenki to również rodzaj treningu, który pozwala na lepsze rozpoznawanie dźwięków mowy i ich poprawną emisję. O tym, że wiele dzieci w wieku przedszkolnym ma z tym problemy wiedzą najlepiej ich rodzice i nauczyciele. Świadczą o tym również wyniki badań przeprowadzonych przez Tsenovą (2011), w których uczestniczyło 268 bułgarskich dzieci w wieku przedszkolnym. Badania poświęcone zostały trudnościom artykulacyjnym, zaburzeniom fonacji oraz rozpoznawaniu przez dzieci dźwięków mowy w wyrazach. Wynikało z nich, że najtrudniej rozpoznawanym dźwiękiem jest dźwięk *l*, a następnie *m*, *t*, *g*. Ponadto, stopień trudności rozpoznania dźwięku zależał od jego miejsca w wyrazie. Do rozwiązywania tego typu problemów świetnie nadają się zajęcia muzyczne w przedszkolu oraz lekcje muzyki w szkole, podczas których przeprowadza się wiele ćwiczeń fonacyjnych i artykulacyjnych, pomocnych w rozwijaniu zdolności fonologicznych dzieci.

Śpiewanie jako forma muzykowania w domu i w szkole zalecane jest dla wszystkich. Wszak śpiewać każdy może, jeden lepiej, drugi gorzej. Gdy własny śpiew sprawia nam przyjemność, podnosi się nasza samoocena oraz wydziela się dopamina, zwana „hormonem szczęścia”. Poprzez „masaż” organów wewnętrznych i lepsze dotlenienie organizmu śpiew może być uznany za łagodną odmianę aerobiku. Śpiew wpływa na podniesienie kondycji psychicznej i kondycji fizycznej. Ma to korzystny wpływ na nasz stan emocjonalny, o czym w swoich najnowszych publikacjach przekonują edukatorzy, psycholodzy muzyki i naukowcy (G. McPherson & G. Welch 2012, A. Gabrielsson 2011).

Czynne słuchanie, śpiew i uprawianie muzyki pomagają dzieciom w nauce języków obcych. Dzieje się tak, ponieważ dziecko słyszy dźwięki o różnej częstotliwości i operuje większym zakresem wysokości niż w mowie. Dzięki tym zajęciom dziecko poznaje nowe brzmienia, zapoznaje się z barwą różnych instrumentów i uczy słuchania. Poprzez śpiew i ćwiczenia roz-

wija i usprawnia swój aparat głosowy, uczy poprawnej artykulacji. Śpiewanie piosenek i rytmizowanie tekstu służy ćwiczeniu poprawnej wzmowy. Ponadto, śpiewanie czy granie na instrumencie uczy koncentracji uwagi i rozwija pamięć, gdyż muzyka jest sztuką rozwijającą się w czasie.

Wróćmy jeszcze do gordonowskiej audiacji, stanowiącej zasadniczy trzon jego teorii uczenia się i nauczania muzyki. Trzyletni eksperyment pedagogiczny przeprowadzony przez Ewę Zwolińską z uczniami klas I–III szkoły podstawowej wykazał, że audiacja pomagała w nauce czytania i pisanie. Taki wynik eksperymentu świadczył o tym, że rozwijanie zdolności audiacyjnych było zarazem doskonałym treningiem funkcji percepcyjnych – analogicznie jak w metodzie Tomatisa. Dzięki takiemu treningowi zmniejszyła się liczba uczniów mających trudności w nauce szkolnej. Prawdziwie okazały się zatem słowa Gordona: „jeśli zaczniemy uczyć audiacji, to rozwiążemy 99,9999% innych problemów” (Zwolińska 1995).

Podsumowując korzystne aspekty edukacji muzycznej – poczynając od pierwszego etapu edukacyjnego, jakim są zajęcia muzyczne w przedszkolu – należy dostrzegać ich aspekty psychologiczne i pedagogiczne. A to dlatego, że zajęcia muzyczne i lekcje muzyki służą samoekspresji uczniów, wyrabiają umiejętność pracy zespołowej na lekcjach, w chórze, w orkiestrze. Uczą koncentracji i podporządkowywania się nadrzędnemu celowi, jakim jest śpiew, taniec czy gra na instrumencie. Ponadto, zajęcia muzyczne i lekcje muzyki służą rozwijaniu kreatywności, zaspokajają potrzebę zabawy i dostarczają uczniom wiele przyjemności. Wszystko to razem przekłada się na zwiększenie efektywności nauczania innych przedmiotów.

7. Postulaty

Przedstawione wyżej korzyści, jakie niosą za sobą zajęcia muzyczne w przedszkolu i nauka muzyki w szkole, pozostają w sprzeczności z rangą tych przedmiotów w polskim systemie kształcenia. W związku z tym sformułowano, a raczej powtórzono postulaty dobrze znane „po obu stronach barykady”.

1. Zaleca się, aby zajęcia muzyczno-ruchowe w przedszkolu były prowadzone przez nauczyciela muzyki, a także, żeby były prowadzone w każdym przedszkolu. Jest to ważne z tego względu, że: „Kształcenie muzyczne w przedszkolu jest integralną częścią pierwszego etapu edukacyjnego, zajmuje w nim znaczące miejsce z uwagi na szczególne predyspozycje dzieci w wieku od 3. do 7. roku życia do zajmowania się muzyką i zabawami muzyczno-ruchowymi” (Białkowski, Sacher 2010). Jak podkreślał Kodaly, dobry nauczyciel powinien być dobrym metodykiem i pracować sekwencyjnie.

Aby być dobrym nauczycielem, należy być dobrym muzykiem, pedagogiem i psychologiem.

2. Należy uwzględnić konieczność prowadzenia przez specjalistę przedmiotu „muzyka” w klasach I–III szkoły podstawowej. Sprzyjać to będzie dalszemu rozwijaniu zdolności muzycznych i umiejętności nabytych przez dziecko w przedszkolu oraz rozwijaniu emocjonalnej sfery jego osobowości. Brak nauczyciela-specjalisty na tym etapie nauczania prowadzić będzie do uwstecznienia rozwoju muzycznego dzieci, a w konsekwencji do jego degradacji, a tego później nie da się nadrobić.

3. Konieczne jest, aby w klasach I–III lekcje muzyki odbywały się częściej niż raz w tygodniu. Umożliwi to lepsze „ładowanie” czy też dynamizowanie mózgu uczniów, gdyż, jak stwierdził Tomatis, tylko mózg, który otrzyma odpowiednią porcję energii, może bez wysiłku skoncentrować się na uczeniu i zapamiętywaniu nowego materiału.

8. Koda

Tocząca się od lat dyskusja dotycząca obecności przedmiotu „muzyka” w szkole, przywodzi mi na myśl anegdotę o początkującym włoskim pisarzu. Spodziewając się, że otrzyma „receptę”, spytał sławnego Alberto Moravia: „Mistrzu, jak pisać?” Hamując rozbawienie Moravia odparł: „Od lewej do prawej, drogi panie!” (Pettyn 1992, 111). Anegdotę dedykuję naszym luminarzom kultury, którzy decydują o losach przedmiotu „muzyka” w szkole. Na ich równie naiwne pytanie: „od której klasy należy uczyć przedmiotu «muzyka» w szkole?” odpowiedź jest prosta: „od pierwszej do ostatniej, panie i panowie”.

Bibliografia

- Białkowski A., Sacher W. A. (red.), 2010, *Standardy edukacji muzycznej*, Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa.
- Bissegger M., 2001, *Musiktherapie bei frühgeborenen Kindern und ihren Müttern*, [w:] Aldridge D. (Hrg) *Beiträge zur Musiktherapie in der Medizin*, Bern: Hans Huber.
- Busnel M. C., Granier-Deferre C., 1983, *And what of fetal audition? The Behaviour of Human Infants*, 93–126.
- Desguiotz-Sunnen N., 2007, *Chant et prématurité. Project de musicothérapie en néonatalogie*, Mémoire du DESS en Art thérapie, Luxembourg.
- Desguiotz-Sunnen N., 2008, *Chant et prématurité project de musicothérapie en néonatalogie*, „Bulletin de la Société des sciences médicales du Grand-Duché de Luxembourg”, No 1, 131–143.
- Dryden G., Vos J., 2003, *Rewolucja w uczeniu*, tłum. Bożena Józwiak, Poznań.

- Gordon E. E., 1984, *Learning Sequences in Music*, Chicago.
- Gordon E. E., 1990, *A music learning theory for newborn and young children*, Chicago.
- Gordon E. E., 1997, *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*, tłum. Ewa Kuchtowa, Anna Zielińska, Kraków 1997.
- Jankowska M., Jankowski W. (red.), 1999, *Zoltan Kodaly i jego pedagogika muzyczna*, Warszawa.
- Lind J., Hardgrove C., 1978 July–August, *Lullabies*, „Children of Today”, 7–10, 36.
- Lozanov G., 1978, *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*, New York, London, Paris.
- Manturzevska M., 1987, *Dotychczasowe badania nad rozwojem muzycznym człowieka*, [w:] *Z zagadnień zdolności percepcji i kształcenia muzycznego. Materiały II Konferencji Psychologów Pracujących w Szkolnictwie Wyższym*, red. Zofia Burowska i Ewa Głowacka, Kraków, 163–177.
- Mitrinowicz-Jędrzejewska A., 1974, *Akustyka psychofizjologiczna w medycynie*, Warszawa.
- Moog H., 1976, *The musical experience of the pre-school child*, England.
- Pettyn A. & E., 1992, *Sławni i... zabawni. Wielcy ludzie w anegdocie*, Warszawa.
- Rakowski A. (red.), 1986, *Podstawowe uwarunkowania dostępu dzieci i młodzieży do kultury muzycznej*, Warszawa.
- Sachs C., 1988, *Muzyka w świecie starożytnym*, tłum. Zofia Chechlińska, Kraków.
- Sergeant D. C., 1969, *Pitch Perception and Absolute Pitch. A Study of Some Aspects of Musical Development*, Doctoral Diss. Reading University.
- Smith C. V., Phelan J. P., Platt L. D., Broussard R. N., Paul R. H., 1986, *Fetal acoustic stimulation testing, 2, A randomized clinical comparison with the no-stress test*, „American Journal Obstetrics & Gynecology”, 155, 131–134.
- Suzuki S., 1983, *Nurtured by Love*, wyd. 2, tłum. Waltraud Suzuki, Smithtown, New York.
- Suzuki Method International division of the Birch Tree Group Ltd, 1984, *An Introduction to the Suzuki Method*, Princeton, New Jersey.
- Tomatis A. A., 1991, *The Conscious Ear: my life of transformation through listening*, Barrytown, New York.
- Tomatis A. A., 1996, *The Ear and Language*, Norval, Ontario, Canada.
- Tsenova T. L., 2011, *Role of recognition of speech sounds into words for the formation of perceptual, phonological and articulation abilities*, „Educational Alternatives”, vol. 9, part 2, 156–163.
- Weiss P., 1977, *Kodaly – Questions of Adaptation and the Pedagogy of Rhythm*, Kodaly Institute of Canada, Monograph 1, Ontario, Canada.
- Wilkin P. E., 1989, *The response of the fetus and the newborn to music and other stimuli*. A thesis presented for the degree of master of music education in the University of Western Australia.
- Zwolińska E., 1995, *Znaczenie koncepcji E. E. Gordona dla rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych dziecka*, [w:] *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. E. Zwolińska, W. Jankowski, Bydgoszcz–Warszawa 1995.
- Zwolińska E., Jankowski W. (red.), 1995, *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz–Warszawa.

Nauczyciele muzyki.

Nowe powinności i kompetencje

7 | *Konieczne obszary refleksji współczesnego pedagoga muzyka*

Zofia Konaszkiewicz

„Nauczyciele to o wiele więksi stróże
cywilizacji niż jakakolwiek inna gru-
pa ludzi.”

Bertrand Russell

Współczesny pedagog musi być człowiekiem refleksyjnym, gdyż inaczej nie da sobie rady w niestabilnej, skomplikowanej, zmieniającej się rzeczywistości. W roku 1955 Martin Heidegger wygłosił przemówienie w czasie uroczystości na cześć Konrada Kreutzera, który był muzykiem i urodził się w tej samej miejscowości co on. Heidegger zwrócił wówczas uwagę na wielkie niebezpieczeństwo naszych czasów, jakim jest dominacja myślenia kalkulacyjnego, które przyniosła rewolucja techniczna. Podkreślał, że ten typ myślenia pokazujący wymierne wskaźniki, powoduje obojętność w stosunku do głębszej refleksji, a nawet całkowitą bezmyślność. Wyrażał obawę, że człowiek może porzucić to, co jest mu najbardziej właściwe, a mianowicie zdolność do refleksji. Uważał za rzecz najwyższej wagi podtrzymywanie naszego myślenia refleksyjnego, które pozwoli uchronić się przed zgubnymi skutkami kalkulacyjnej egzystencji. Uważał, że należy akceptować technikę tylko w takim zakresie, w jakim służy codziennemu życiu, natomiast nie można pozwolić, aby zawładnęła ona całą naszą egzystencją (Nouwen 1994, 151). Jest to przesłanie niesłyszane ważne, które obecnie, z racji niesłyszanego wprost postępu technicznego, nabrało jeszcze większego znaczenia niż miało w momencie wygłaszania go przez Heideggera.

Wydaje się, że współczesny pedagog powinien przeprowadzać systematyczną refleksję nad pięcioma obszarami rzeczywistości. Na różnych etapach swojej pracy zawodowej musi odpowiadać sobie na następujące pytania: W jakim kierunku podąża? W jakim kontekście kulturowym pracuje? Kogo uczy i wychowuje? Kim jest sam jako pedagog i człowiek? W jaki sposób naucza?

1. Pytanie o cel działalności pedagogicznej

Pytanie o cel działalności pedagogicznej jest pytaniem o sens i wartości. Chodzi tutaj zarówno o najważniejsze i najgłębsze cele życiowe samego pedagoga, a także o różne cele związane z konkretną działalnością edukacyjną w ramach specjalności danego nauczyciela.

W każdej dziedzinie harmonijnie może pracować tylko ten człowiek, który ma w zadowalającym stopniu zaspokojoną najważniejszą potrzebę psychiczną, jaką jest potrzeba sensu życia. Jeśli ten warunek nie jest spełniony, w różnoraki sposób odbije się to na pracy danego człowieka.

We współczesnej refleksji psychologicznej kluczową postacią w zakresie problematyki sensu życia jest psychiatra i psycholog wiedeński Victor Frankl, żyjący w latach 1905–1997. Swoje postępowanie terapeutyczne, a następnie refleksję teoretyczną nazwał logoterapią i logoteorią, nawiązując do greckiego źródła słowa *logos* ‘sens’. Zasady stworzonego przez siebie kierunku formułował doświadczalnie w granicznych warunkach pobytu w obozach koncentracyjnych (Frankl 2009).

Podstawowym założeniem koncepcji Frankla jest to, że człowiek jest istotą zorientowaną na cele i poszukującą sensu. Niezaspokojenie potrzeby sensu prowadzi człowieka do frustracji egzystencjalnej objawiającej się poczuciem nudy, rezygnacją, obniżeniem ogólnej dynamiki życia i jego akceptacji, zanikaniem motywacji do życia, tendencjami eskapistycznymi (Popielski 1989). Według Frankla człowiek może nadać swemu życiu sens tylko poprzez urzeczywistnianie wartości. Logoterapia rozszerza krąg wartości człowieka z autotelicznych, czyli nastawionych na samozaspokojenie i własne szczęście, na heteroteliczne, czyli nastawione na osiągnięcie wyższych celów przerastających jednostkę. Zauważa, że szczęście jest w jakimś sensie produktem ubocznym poszukiwania sensu.

Frankl stwierdza, że człowiek przyjmuje odpowiedzialność za siebie i za wartości, które urzeczywistnia, gdy podejmuje zadania stawiane mu przez życie. Ciekawy jest zaproponowany przez Frankla podział wartości. Otóż wyróżnia on wartości twórcze, do których zalicza przede wszystkim pracę. Drugą grupą wartości są wartości przeżyć, do których należy poznawanie, studiowanie, podziwianie sztuki, miłość. Trzecią grupę wartości stanowią wartości postaw i są one szczególnie ważne dla ludzi cierpiących, pozbawionych możliwości realizowania dwóch pierwszych grup wartości, a polegają na postawie wobec cierpienia i godne przyjmowanie go (Kratochvil 2003). Przewodnią myślą koncepcji jest więc ta, że celem dla człowieka nie może być samorealizacja, o której tak wiele pisze się we współczesnej

psychologii, ale samotranscendencja czyli przekraczanie różnych uwarunkowań (Popielski 1989).

Swoim studentom w różnych krajach Frankl powtarzał: „Nie gońcie za sukcesem – im bardziej ku niemu dążycie, czyniąc z niego swój jedyny cel, tym częściej on was omija. Do sukcesu bowiem, tak jak do szczęścia, nie można dążyć; musi on z czegoś wynikać i występuje jedynie jako niezamierzony rezultat naszego zaangażowania w dzieło większe i ważniejsze od nas samych lub efekt uboczny całkowitego oddania się drugiemu człowiekowi” (Frankl 2009, 17).

W świecie tak bardzo skoncentrowanym na zewnętrznych aspektach życia warto może przypomnieć ważne słowa Frankla: „Człowiek zdolny jest zmienić świat na lepsze tylko wtedy, gdy jest to możliwe, może natomiast zmieniać siebie na lepsze zawsze, gdy tylko jest to konieczne” (Frankl 2009, 193).

Koncepcja Frankla może być cenną inspiracją do pracy pedagoga muzyka. Przede wszystkim pedagog sam musi wciąż układać swoje sprawy związane z całościowym sensem życia, a także z sensem pracy pedagogicznej. Jest to konieczne na różnych etapach pracy zawodowej i nie może być ustalone raz na zawsze. Pozytywne rozwiązania w tym zakresie owocują akceptacją własnego życia, a także motywacją do pracy, niezależnie od trudności i przeciwności, które w różnym natężeniu istnieją zawsze, niezależnie od stażu pracy i wieku. Jest to widoczne w całym stylu postępowania danego człowieka. U takich nauczycieli nie widać symptomów wypalenia zawodowego, choć oczywiście mogą być po ludzku zmęczeni. Na takich właśnie pedagogów czeka każda placówka edukacyjna, a nie tylko na ich umiejętności i wiedzę merytoryczną. Jeżeli natomiast pedagog ma kłopoty z rozwiązaniem problemu sensu życia i sensu pracy pedagogicznej, to w efekcie powstanie u niego nerwica egzystencjalna ze wszystkimi jej konsekwencjami. Niejednokrotnie obserwuje się, szczególnie w podstawowych, średnich i wyższych szkołach muzycznych, szkodliwą dla ucznia czy studenta działalność muzyków pedagogów, którzy mają bardzo dobre przygotowanie merytoryczne, ale posiadają tak zwaną trudną osobowość, czyli nie radzą sobie sami ze sobą.

Jeżeli pedagog sam dla siebie z dobrym skutkiem jest mentorem w zakresie sensu życia, to może także pomóc w tym swojemu uczniowi. Na różnych etapach rozwojowych potrzebny jest, jak to określił Max Scheler, wzór aksjologiczny. Pedagog taki stwarza poczucie bezpieczeństwa i uczeń wie, że podąża słuszną drogą. Pomoc udzielana uczniowi dokonuje się najczęściej poprzez sam kontakt z prawidłowo ukształtowaną osobą pedagoga. Działania werbalne są oczywiście potrzebne, ale jednocześnie są elemen-

tem dodatkowym, harmonijnie wkomponowanym w cały styl postępowania nauczyciela. Pedagog będący wzorem aksjologicznym potrzebny jest w codziennej pracy z uczniem, ale jest niezbędny w okresach kryzysowych. W sytuacjach trudnych, w które obfituje współczesne życie, pomaga uratować człowieka, a także jego talent. W przypadku młodzieży uzdolnionej, która jest szczególnie narażona na różnego rodzaju frustracje, staje się to szczególnie ważne.

Poza ogólnym wymiarem sensu życia, który dla funkcjonowania człowieka jest najważniejszy, w pracy pedagogicznej ważne są różne sensory związane przede wszystkim z nauczaniem, a także wychowaniem. Jest to zagadnienie na osobne opracowanie. Tu zostanie zasygnalizowanych kilka zagadnień. Dydaktyka bywa podzielona na fragmenty, które są zrozumiałe dla nauczyciela, ale nie zawsze są jasne dla ucznia, a nawet studenta. Aby wyzwolić prawidłową motywację działania, trzeba pokazywać sens różnych zadań i etapów pracy. Jako przykład można podać chociażby niechęć na ogół wykonywane przez ucznia ćwiczenia dotyczące opanowywania technicznej umiejętności gry na instrumencie, uwieczniane zazwyczaj tak zwanym egzaminem technicznym. Ćwiczenia takie są na ogół monotonne i raczej nudne. Gdyby nauczyciel wytłumaczył, do czego jest to potrzebne, a przede wszystkim zagrał jakiś utwór z wielkiej literatury muzycznej pokazujący sens takiego ćwiczenia, to zadziałałoby pozytywnie na motywację ucznia. Tego rodzaju pokazywanie sensu dotyczy nie tylko młodzieży, ale także młodszych dzieci. One także powinny mieć podane różne uzasadnienia, a więc być partnerami edukacyjnego dialogu.

Trzeba pokazywać uczniom szkół muzycznych cel śpiewania w chórze, bo skoncentrowani na nauce gry na swoich instrumentach na ogół niechętnie to robią i są w tym wspierani przez swoich pedagogów instrumentalistów. Trzeba pokazywać cel różnych ćwiczeń przerabianych na kształceniu słuchu, aby w oczach ucznia nabrały sensowności, bo u uczniów gorzej słyszących lub znerwicowanych wielokrotnie ten przedmiot wywołuje niepotrzebny lęk. Podobnie różne uzasadnienia trzeba podawać na zajęciach muzycznych w przedszkolu czy w szkole ogólnokształcącej. Podawanie celu tego, co uczeń ma robić, przynależy integralnie do pracy pedagogicznej we wszystkich okresach rozwojowych.

2. Pytanie o kontekst kulturowy

Kontekst kulturowy edukacji muzycznej jest tak szeroki, że nie sposób nawet zasygnalizować w wystarczający sposób podstawowych problemów w jednym, krótkim tekście. Można co najwyżej dotknąć kilku wybranych zagadnień.

Fundamentalnym, pierwszoplanowym problemem dla wszystkich osób związanych z edukacją muzyczną jest opowiedzenie się za określoną koncepcją kultury. Nie jest to tylko sprawa teoretycznych rozważań, ale fundament, który ukierunkowuje jakość wszystkich działań praktycznych nauczyciela. W dzisiejszych czasach ścierają się ze sobą, nie raz bardzo gwałtownie dwie koncepcje kultury. Jedna, sprawdzona przez wieki, koncepcja kultury, to kultura oparta na obiektywnie istniejących wartościach. Mieczysław Albert Krąpiec uważa, że tak rozumiana kultura w swoich podstawowych dziedzinach, a więc w nauce, sztuce, moralności i religii jest „kolebką ludzkiego życia osobowego” (Krąpiec 1996). Leon Dyczewski podkreśla, że kultura to system wartości, a także związanych z nimi stanów psychospołecznych i wytworów służących do zaspokajania potrzeb człowieka i wzajemnej komunikacji międzyludzkiej (Dyczewski 2001, 32). Tak więc według tego stanowiska istotą kultury są wartości, a w konsekwencji są one duszą danego społeczeństwa. Wartości, które tkwią w kulturze, są niezależne od jednostek, natomiast są dla nich wezwaniem i domagają się realizacji w życiu indywidualnym i społecznym. Wartości potrzebują ochrony, pielęgnacji i wprowadzania w życie. Pisał Andrzej Tyszka, że nie wystarczy tylko w różnoraki sposób ukazywać wartości: „Tworzenie i utrwalanie wartości na papierze i jedwabiu, w brzoje i granicie jest oczywiście zaszczytne i niezbędne, ale właściwym i niezastąpionym miejscem objawiania się wartości są ludzkie postawy i ludzkie życiorysy. Jest to sfera czynu i sumienia” (Tyszka 1999, 12). Autor pisze, że sednem kultury są wartości, że kultura jest kultem wartości. Autor przywołał też świetny aforyzm z notatnika filozoficznego Henryka Elzenberga: kultura jest to próba zmuszenia dziejów, aby służyły wartościom (Tyszka 1999, 166).

Nie chodzi o przypadkowy zestaw wartości, ale o takie wartości, które zapewniają wszechstronny rozwój jednostek i społeczeństwa. Takimi wartościami są wyłącznie wartości autoteliczne. W starożytnej Grecji były prawda, dobro i piękno. Nowoczesne społeczeństwo potrzebuje dopełnienia tradycyjnych zestawów nowymi wartościami i tak na przykład współcześnie bardzo podkreśla się wartość godności osoby ludzkiej (Tyszka 1999, 311–312).

Jan Paweł II przemawiając w siedzibie UNESCO w 1980 roku mówił o tym, że człowiek integralny jest podmiotem kultury i że pierwszym i zasadniczym zadaniem kultury jest wychowanie. „W wychowaniu bowiem chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej „był”, a nie tylko więcej „miał” – aby więc poprzez wszystko, co „ma”, co „posiada”, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem

– to znaczy ażeby również umiał bardziej „być” nie tylko „z drugimi”, ale także „dla drugich” (Jan Paweł II 1986, 71).

Druga z kolei koncepcja kultury to zrelatywizowana wizja kultury, osnuta na kanwie konsumpcjonizmu. Zygmunt Bauman uważa, że w refleksji nad kulturą potrzebny jest obecnie nowy paradygmat i jako najwłaściwszą metaforę podejścia do kultury widzi spółdzielnię spożywców. Taka metafora zakłada, że z bardzo różnorodnej oferty propozycji kultury, których się nie wartościuje, można w sposób dowolny wybierać to, na co się ma ochotę. Nacisk został położony na wytwarzanie konsumentów i swobodę wyboru, na wieczne niezaspokojenie potrzeby konsumpcyjnego wyboru (Bauman 2000, 198). Gordon Mathews mówi z kolei o globalnym supermarkecie kultury, z którego wszyscy ludzie korzystają i który jest przyczyną dylematów współczesnego człowieka z tożsamością. Uważa, że „nie możemy już wrócić do domu, nie czeka na nas żadna kulturowa ojczyzna” (Mathews 2005, 281).

Istnieje obszerna literatura na temat ponowoczesnego kształtu kultury. Najczęściej podkreśla się takie jej cechy, jak: zanegowanie zdolności do rozumowego poznania prawdy i opowiadanie się za irracjonalizmem, coraz większe podporządkowanie człowieka jego własnym wytworom, zanegowanie roli wszelkiego autorytetu, zagubienie transcendentnego wymiaru człowieka. Życie w takim klimacie ma swoje głębokie konsekwencje egzystencjalne. Zofia Zdybicka pisze, że „człowiek współczesny ma wspaniałe osiągnięcia i możliwości w dziedzinie twórczości, zwłaszcza technicznej, wykazuje niebywałą zdolność do transformacji rzeczywistości w stosunku do siebie zewnętrznej, w dziedzinie ducha natomiast cofa się do poziomu dziecka, traci zdolność głębszego myślenia, refleksji nad sensem swojego życia, nad swoją przyszłością, żyje jakby na powierzchni życia, chwilą obecną, nie myśląc o tym, co było i o tym, co będzie” (Zdybicka 1995).

Jak więc widać z zasygnalizowanych wyżej stanowisk, istnieją ogromne różnice w podejściu do istoty kultury i nie można ominąć problemu świadomego opowiedzenia się za którąś z koncepcji. Można powiedzieć, że praktyka pedagogiczna nie sięga aż tak głęboko, ale jest to złudne przekonanie, bo swój fundamentalny wybór kulturalny pedagog przekazuje całą swoją postawą, w różnych sytuacjach życiowych, słowami, ale także w sposób niewerbalny, a brak takiego wyboru również jest przekazywany w ten sam sposób. W dzisiejszych splątanych pod względem systemu wartości czasach pedagog musi żyć świadomie.

Innym problemem związanym z kontekstem kulturowym jest pytanie, w jaki sposób przebić się do współczesnego człowieka z wartościową muzyką artystyczną w świecie, który ulega gwałtownemu procesowi nazwane-

mu mcdonaldyzacją (Ritzer 2003). Według Georga Ritzera, wyznacznikami tego procesu są: sprawność, wymierność, przewidywalność i sterowanie. Sprawność jest rozumiana jako optymalna metoda zaspokajania konkretnej potrzeby. Wymierność polega na wyeksponowaniu ilościowych cech produktu, czy usług. Ilość czy szybkość stała się ekwiwalentem jakości. Przewidywalność zapewnia, że nie będzie niespodzianek, gdyż produkty i usługi są zawsze takie same. Sterowaniu z kolei podlegają zarówno korzystający z usług, jak i pracownicy. Autor stwierdza, że mcdonaldyzacja daje pewne korzyści, ale powoduje także wiele zagrożeń społecznych (Ritzer 2003).

Obserwacja życia skłania do stwierdzenia, że omawiany proces rozlał się na wiele dziedzin życia społecznego i zdominował działanie różnych instytucji. Wydaje się, że w znacznej mierze uległa mu szkoła na wszystkich poziomach, włącznie ze szkolnictwem wyższym. Dotyka on także szkolnictwa muzycznego. Szkoła ma funkcjonować według swoistej koncepcji sprawności, w której niemal do granic absurdu eksponowane są wskaźniki ilościowe, która ma być całkowicie przewidywalna, a uczniowie, rodzice i nauczyciele podlegają sterowaniu, często bardzo precyzyjnemu.

W ramach sprawności wprowadzono między innymi uproszczone formy sprawdzania wiadomości. Z przebogatego, skomplikowanego świata kontaktu z muzyką wypreparowano te wątki, które można skontrolować w wysoce uproszczony sposób. Kwantyfikacji usiłuje się poddać rzeczywistość tak delikatną jak ocenę estetyczną. Sporządza się skalę ocen, zwołuje sędziów kompetentnych i w rezultacie na różnych konkursach muzycznych werdykt jury najczęściej rozmija się w oceną publiczności. Przewidywalność, a w konsekwencji niekorzystne ujednoczenie, trafia do programów większości szkół wyższych. Studenci jeżdżący po całym świecie uczyć się muzyki, co jest oczywiście rzeczą dobrą, chcą nie mieć żadnego kłopotu z zaliczaniem kolejnych lat studiów i żądają jednolitości ograniczającej w efekcie poziom studiowania. Od nauczycieli, a także profesorów uczelni wyższych oczekuje się przewidywalnego zachowania, co zabija niepowtarzalnego ducha lekcji czy wykładów i zamienia je w nudny schemat.¹ Sterowaniu podlegają zarówno nauczyciele, jak też uczniowie i studenci. Stwarzane są pewne zasady postępowania i kto ich ściśle przestrzega, jest dobrym uczniem czy pracownikiem, kto ich nie przestrzega nie jest nim. Oczywiście szkoła czy uczelnia musi być zorganizowana, ale w pracy pedagogicznej musi pozostać miejsce na pewną dozę dobrze rozumianego artyzmu, bo inaczej szkoła i uczelnia staną się miejscami najnudniejszymi

¹ Ritzer dowcipnie, a jednocześnie złośliwie pisze o profesorach Hamburger University (Ritzer 2003, 162).

z nudnych, opanowanymi przez sztampe, ograniczającymi niepowtarzalne kontakty międzyludzkie, niszczącymi oryginalność, co już w dużej mierze się stało, właśnie dzięki procesowi mcdonaldyzacji.

Georg Ritzer, posługując się weberowską metaforą, uważa, że mcdonaldyzacja to dla człowieka żelazna klatka. Píše, że wielu uważa ją, niestety, za bardzo wygodną klatkę z aksamitu. Inni postrzegają ją jako klatkę z gumy, w której da się rozciągać pręty. Ci, którzy postrzegają ją jako klatkę z żelaza, mają dla siebie coraz mniej miejsca we współczesnym świecie. Autor postuluje indywidualne podejście do mcdonaldyzacji w postaci różnorodnego bojkotowania procesu, co wymaga według niego ciężkiej pracy i czujności (Ritzer 2003, 162). Mówiąc bardzo skrótowo i nie rozwijając tej myśli, można powiedzieć, że wielka muzyka zamykana w żelaznej klatce mcdonaldyzacji przestaje spełniać swoje istotne funkcje.

W całym kontekście kulturowym dotyczącym wszelkiej działalności pedagogicznej, a więc także muzycznej, jest wyeksponowanie fundamentalnych problemów poruszanych przez wielkich humanistów naszych czasów, a więc prymatu osoby nad rzeczą, prymatu etyki nad techniką i prymatu „być” nad „mieć” (Jan Paweł II 1986). Niezależnie od miejsca prowadzenia pracy w zakresie edukacji muzycznej te wielkie sprawy trzeba mieć w perspektywie swojego działania.

3. Pytanie o dzieci i młodzież

Kolejnym obszarem, nad którym musi systematycznie zastanawiać się pedagog zajmujący się muzyką, jest zagadnienie uczniów, czyli współczesnych dzieci i współczesnej młodzieży. Konieczna jest znajomość podstawowych prawideł dotyczących poszczególnych etapów rozwoju, co daje studiowanie psychologii rozwojowej. Badając formalne przygotowanie nauczyciela do podjęcia pracy z określoną grupą wiekową dzieci, czy młodzieży, w różnych krajach zwraca się wielką uwagą na zaliczenie przez kandydata określonego kursu psychologii rozwojowej. Jest to bardzo słuszne, ale w dzisiejszym świecie jednak niewystarczające. Na pewne prawidłowości związane z wiekiem nakładają się zmiany kulturowe, dając nowe zjawiska, które z kolei w znacznym stopniu warunkują pracę pedagogiczną. Znowu jest to zagadnienie bardzo szerokie i dotknąć jedynie można wybranych problemów.

Jednym z najważniejszych z nich i tylko ten zostanie tu poruszony, jest wpływ mediów na psychikę współczesnego człowieka, a szczególnie na psychikę dzieci i młodzieży. Media weszły w życie społeczeństw, w tym także w życie młodego pokolenia, wraz z rozwojem kultury masowej (Kłoskowska 2005). Środki masowego przekazu wnoszą w życie ludzi bardzo istotne

zmiany. Paul Levinson nazwał je „miękkim ostrzem”, gdyż przekazywanych informacji nie da się dotknąć. Autor podkreśla, że przynosi ona wymierne korzyści, ale jednocześnie nieświadomym potęgą mediów „ostrze, choć miękkie, może przynieść zgubę” (Levinson 2006, 5).

Media stanowią swoiste środowisko wychowawcze współczesnego dziecka. Od początku pojawienia się mediów istniały dwa nurty w analizie ich działalności. Z jednej strony, starano się podkreślać ich pozytywne znaczenie i możliwość wykorzystania dla rozwoju dziecka i młodego człowieka. Z drugiej strony, narastał nurt krytyczny ukazujący zagrożenia, a obecnie coraz częściej także patologie, w oddziaływaniu mediów na dzieci i młodzież.

Nurt pierwszy wydaje się oczywisty. Jako przykład można podać udział mediów w edukacji. Przez kilka dziesięcioleci w powojennej Polsce istniały cotygodniowe audycje radiowe, a później telewizyjne, z dziedziny wychowania muzycznego przeznaczone dla przedszkoli, a także dla poszczególnych klas szkoły podstawowej i średniej, które w bardzo dobry i atrakcyjny sposób podawały wiedzę. Audycje te były nieocenioną pomocą dla nauczycieli słabiej przygotowanych muzycznie, którzy mogli je w całości czy we fragmentach wykorzystywać na swoich zajęciach. Audycje radiowe polskich autorów otrzymywały międzynarodowe nagrody. Szkoda, że ta bardzo pożyteczna działalność została całkowicie zaniechana. Niestety, należą już one do przeszłości. Obecnie rozwinął się cały rynek pomocy edukacyjnych wykorzystujących media. Korzystanie z niego wymaga jednak od nauczycieli i rodziców wiedzy i rozwagi, gdyż nie wszystkie prezentują dobry poziom merytoryczny. W tak subtelną dziedzinę, jaka jest edukacja, wkrały się także bezwzględne prawa rynkowe nie liczące się z jakością sztuki, w naszym przypadku muzyki. W każdym razie media dają wielkie możliwości pozytywnego wykorzystania ich w edukacji muzycznej, co nie zostało do tej pory w dostateczny sposób zrobione.

Nurt krytyczny w podejściu do mediów wydaje się obowiązkiem pedagogów nie po to, aby z upodobaniem wyłuskiwać negatywne strony oddziaływania tych środków przekazu, ale po to, aby znać autentyczne zagrożenia, które w sposób trwały mogą odbić się na dalszym rozwoju dzieci. Media bazują bowiem na swoistym lenistwie dorosłych, którzy idąc po najmniejszej linii oporu bardzo łatwo dają się zastąpić w pełnionych rolach wychowawczych. Interakcja z rodzicami, nauczycielami, wychowawcami zostaje zastąpiona przez interakcję z ekranem telewizora lub komputera, a dorosły znajduje szybkie i pozornie racjonalne wytłumaczenie.

Współczesne dzieci coraz mniej korzystają ze słowa drukowanego na rzecz niemal całkowitego pogrążenia się w świecie obrazów, które od-

działają nie tylko na świadomość, jak druk, ale także na podświadomość. Współczesne dzieci coraz więcej czasu spędzają w cyberprzestrzeni, a nie w świecie realnym. Mają zagospodarowany przez media niemal każdy skrawek psychiki i bez mediów nie mogą się obejść, a nawet można powiedzieć, że patrzą na świat realny z wnętrza cyberprzestrzeni.

Media mają swoje określone skutki w sferze psychicznej i fizycznej odbiorcy. Tutaj zostanie przedstawionych kilka związanych z zagrożeniami prawidłowego rozwoju (Izdebska 1996; 2000).

Po pierwsze – są to skutki zdrowotne. Lekarze różnych specjalności zgodnie stwierdzają, że wielogodzinne przesiadywanie przed ekranem telewizora i komputera powoduje choroby wzroku, choroby układu kostnego w postaci skrzywień kręgosłupa, wad postawy, funkcjonowania dłoni, a także choroby układu nerwowego, alergie.

Po drugie – są to skutki dotyczące psychiki dziecka, a szczególnie w sferze poznawczej i emocjonalnej. U dziecka powstaje tak zwana świadomość medialna propagująca relatywizm poznawczy, moralny, prowadzący do ukształtowania się biernej i konsumpcyjnej postawy, bezrefleksyjnego naśladownictwa niemal wszystkiego, co się zobaczyło.

Nadmiar bodźców powoduje bierność i lenistwo intelektualne. Wszystko zostaje podane w formie gotowej, w szybkim tempie, więc nie ma czasu na refleksję, uruchomienie procesów porządkowania, selekcjonowania. Po pewnym czasie przychodzi upodobanie w oglądaniu wyłącznie programów łatwych, niewymagających wysiłku intelektualnego. Wszystko, co trudniejsze zostaje odrzucane, a nawet budzi złość. Postawa ta przenosi się na całe życie, i dziecko we wszystkim, co robi, chce być wyłącznie zabawiane.

Skutki dotyczą także umiejętności używania języka przez dziecko. Dzieci porozumiewają się skrótami, hasłami reklamowymi, fragmentami gotowych, zapożyczonych tekstów. Nie potrafią wypowiedzieć tego, co myślą i odczuwają. Nie potrafią mówić, co jest przecież jedną z podstawowych, ludzkich umiejętności.

Inną konsekwencją jest zanik wyobraźni, gdyż dzieci żyją w świecie dosłowności pokazywanej w emitowanych obrazach. Do przeszłości należą już, tak charakterystyczne dla dziecka, zabawy w role, czyli w kogoś lub coś, które w sposób naturalny ćwiczyły wyobraźnię. Dzieci nie potrafią narysować czy opowiedzieć czegoś, co stworzyłyby same. Jeśli otrzymają takie polecenie, najczęściej odzwierciedlają jakieś scenki z programów telewizyjnych, często reklamowych lub gier komputerowych.

Wszystkie wymienione konsekwencje, wraz z zasygnalizowanym wcześniej zakłóceniem poczucia rzeczywistości, powodują opóźnienie, a nawet za-

hamowanie dojrzewania intelektualnego i emocjonalnego. Można powiedzieć, że media kształtują już kolejne pokolenia ludzi infantylnych.

Szczególne konsekwencje pozostawiają programy przedstawiające agresję i przemoc. Jadwiga Izdebska, syntetyzując literaturę przedmiotu i badania własne, podaje, że u dzieci występują długotrwałe stany lękowe, uczucie strachu, przerażenie, nadmierna pobudliwość, obawa przed agresją innych osób, lęki nocne i koszmary senne. Jednym z najgroźniejszych skutków jest zjawisko odwróżliwienia polegające na utracie wrażliwości na ból, krzywdę, cierpienie innych. W sferze zachowań natomiast pojawiają się u dzieci zachowania agresywne, podnosi się poziom przemocy w stosunku do rówieśników i dorosłych. Dzieci przeżywają agresywne fantazje i rozwijają oglądane przez siebie sceny w nowe zachowania agresywne. Następuje też znieczulenie dzieci na przemoc. Jak więc widać, konsekwencje są bardzo poważne (Izdebska 1996; 2000).

Mówi się też o zanikaniu personalnego charakteru nauczania i wychowania. Jedyłą i niepowtarzalną relację mistrz – uczeń próbuje się zastąpić wideokasetą, seansem internetowym itp. Prawdziwy pedagog ukazuje zawsze drogę w kierunku celu i kształtuje system wartości wychowanka w relacjach osobowych. W wydaniu multimedialnym wychowanie może stać się „stechnicyzowanym procesem sterowanym, którego cel zna tylko właściciel mediów i on określa reguły i zasady postępowania” (Urbaniak 2000, 11).

Istnienie mediów jest faktem. Tak jak konieczna jest ciągła analiza wpływów negatywnych, tak jeszcze bardziej niezbędne jest tworzenie i doskonalenie pedagogiki mediów. Same właściwości mediów mają swoje znaczenie, ale w zasadzie wszystko zależy przecież od użytkowników. Jeśli chodzi o dziecko, to największym błędem dorosłych jest zostawianie małego odbiorcy sam na sam z mediami. Małe dziecko zawsze wybierze kontakt z żywym człowiekiem a nie z ekranem. Aktywne bycie razem zawsze jest bardziej atrakcyjne niż samotność przed ekranem.

Wszystkie omówione wyżej zagadnienia związane z oddziaływaniem mediów mają istotny wpływ na nauczanie muzyki na wszystkich poziomach edukacji i we wszystkich placówkach edukacyjnych. Jako przykłady można wymienić kilka problemów.

Poprowadzenie dziecka na koncert, zapisanie do chóru czy jakiegoś innego zespołu muzycznego, na lekcje muzyki, poza oczywistą rolą umuzykalniającą stwarza cenny obszar czasu, który jest spędzany w bezpośredniej, żywej relacji z dorosłymi i rówieśnikami.

Dziecko medialne ma trudności ze skupieniem się, z koncentracją uwagi. Jest przyzwyczajone do obcowania z szybko zmieniającym się obrazem. W znaczący sposób podwyższa to próg trudności w nauce zapisu nutowego,

w początkowej nauce gry na instrumencie. Dziecko musi skoncentrować się przez dłuższy czas na jednej stronie nut. Musi przekładać swoje spostrzeżenia wzrokowe na określone czynności przy instrumencie. Wymaga to od pedagoga zrozumienia i odpowiedniego podejścia.

Od pierwszych chwil zetknięcia się dziecka z nauką muzyki ważne jest rozbudzanie wyobraźni, co wydaje się pomijane szczególnie w szkołach muzycznych, gdzie nauczyciele koncentrują się na opanowywaniu techniki gry. Jeśli chodzi o młodsze dzieci, to można w tematyce zajęć muzycznych nawiązywać do medialnych postaci, czasami same dzieci to wymuszają. Można utworom muzycznym granym przez dziecko nadawać tytuły związane z obejrzanymi w mediach historiami i poprzez w ten sposób uruchomioną wyobraźnię wpływać na charakter gry. Dziecko na ogół wiele widziało w mediach i chętnie rozwija to w muzycznej zabawie czy przy nauce.

Nauczyciel musi uwzględniać pewne fascynacje medialne dziecka czy młodego człowieka, który nie chce być inny od rówieśników i w szkołach muzycznych nie może wymagać poświęcania niemal całego czasu na ćwiczenie na instrumencie. Drastyczne żądania pedagoga w tym zakresie mają zazwyczaj pesymistyczne zakończenia. W szkolnictwie ogólnokształcącym natomiast możliwość nauki gry na instrumencie, uczestniczenia w chórze, w zespole instrumentalnym jest zazwyczaj świetnym remedium na tracenie czasu poprzez bezmyślne obcowanie z mediami.

Nauczyciel powinien dbać o formy zachowania ucznia i studenta w określonych sytuacjach. Przekaz medialny sprawia, że podczas oglądania każdego programu, najbardziej uroczystego czy poważnego, można robić to, co się chce. Przenosi się to do szkoły czy na uczelnię.

W medialnym świecie można i trzeba porozumiewać się przez Internet, czy telefon komórkowy, wyłapywać w mediach interesujące programy muzyczne połączone z prezentacją poglądów różnych instrumentalistów, muzykologów, ale nauczyciel musi szczególną uwagę zwrócić na kontakt osobisty. Zawsze było to ważne, ale obecnie nabrało jeszcze większego znaczenia. Rozmowa przede wszystkim na tematy muzyczne, ale nie tylko, jest istotna zarówno w nauczaniu początkowym, jak w czasie studiów. Omawianie koncertów, nagrań, dyskusja z czyimiś poglądami stanowi niezastąpioną formę nauczania. Stwarza to okazję do zwracania uwagi na język wypowiedzi ucznia czy studenta, który bywa na ogół bardzo zachwyczony medialnymi naleciałościami. Daje okazję do wypowiedzania się na jakiś temat, z czym młodzi ludzie mają coraz większe trudności. W zakresie nauczania muzyki nigdy nie zestarzeje się forma relacji osobistej, zawsze poszukiwanego dialogu artystycznego ucznia z mistrzem.

4. Pytanie o siebie samego w roli pedagoga

Pytanie to należy do jednego z najtrudniejszych. Dotyczy bowiem własnej osoby, a w tym zakresie nikt nie jest w pełni obiektywny. W żadnych formalnych wymaganiach dotyczących zawodu nauczyciel nie znajdzie polecenia rozmyślenia nad własną kondycją osobistą. Wielu z nauczycieli przed taką refleksją ucieka. Jedni preferują całkowity brak zastanawiania się nad problemem, uznając go za zbędny. Inni, co jest dużo gorsze, pogrążają się w iluzji, hodując zawyżony obraz własnej osoby, niemający nic wspólnego z rzeczywistością. Niestety, jest to częste zjawisko, szczególnie u nauczycieli szkół muzycznych.

Tak więc koniecznym elementem pracy pedagogicznej jest systematyczna refleksja nad sobą jako nauczycielem i w ogóle nad sobą. Psychologia zawsze podkreślała wagę wiedzy o sobie, która odgrywa znaczącą rolę w działaniu danej jednostki. Samowiedza stanowi podstawę samorozwoju lub samodestrukcji, warunkuje życzliwy lub wrogi stosunek do innych osób, wpływa na poczucie tożsamości i życie duchowe człowieka (Kozielecki 1981). Leży więc u podstaw niemal całego postępowania człowieka. W tym kontekście mówi się o samowiedzy, samoocenie i samoakceptacji.

W obszarze pedagogiki muzycznej warto więc na przykład znać stopień spełnienia się jako artysty, własne motywy wyboru pracy pedagogicznej, motywy pozostawania w tego rodzaju pracy, stopień zadowolenia lub niezadowolenia z nauczania, a także sposoby radzenia sobie w takiej sytuacji, problem wypalania się zawodowego i przeciwdziałania temu zjawisku. Tematów do refleksji jest bardzo wiele. Ważne, aby odpowiedzi udzielane sobie samemu były najzupełniej szczerze, choćby nie napawały optymizmem. Szczerość odpowiedzi gwarantuje poszerzenie pola świadomości, co z kolei jest warunkiem życia w prawdzie i nieuciekania w uludę mechanizmów obronnych, które prędzej, czy później prowadzą na manowce. Jak podkreślają psychologowie, mechanizmy te przynoszą chwilową ulgę, natomiast nigdy nie rozwiązują problemu (Chlewiński 1991). Problemy zaś przeniesione do podświadomości nadal pozostają aktywne i wciąż ujawniają się w zachowaniu człowieka. Jest to o tyle groźne dla całego funkcjonowania osobowości, że problemy te pozostają poza kontrolą świadomości i w związku z tym nie mogą być racjonalnie rozwiązywane.

Sprawy ujawnione samemu sobie nie muszą być znane nikomu więcej. Prowadzenie takiej refleksji i jej rzetelność jest wyrazem dojrzałości pedagoga. John Powell wyróżnia cztery odrębne przejawy ludzkiej dojrzałości (Chlewiński 1991, 40–41). Pierwsza – to dojrzałość intelektualna. Taki człowiek potrafi formułować własne opinie, uznaje opinie innych ludzi

bez natychmiastowego ulegania im, potrafi podejmować decyzje w oparciu o przemyślane argumenty, potrafi zmienić swoje opinie i decyzje pod wpływem nowych, znaczących czynników, za swoje decyzje ponosi odpowiedzialność. Druga – to dojrzałość emocjonalna. Taki człowiek akceptuje emocje i potrafi rozsądnie nad nimi panować. Potrafi znosić trudne sytuacje emocjonalne bez dezorganizacji swojego życia. Potrafi wyrazić swoje pretensje, ale także przyjąć krytykę. Trzeci rodzaj – to dojrzałość społeczna polegająca na wychodzeniu do innych ludzi, do wchodzenia w relacje z innymi. Osoba taka jest niezależna od innych, nie pozostaje z innymi w konflikcie. Potrafi dostosować się do zwyczajów społeczeństwa, czy grupy społecznej, w której żyje. Czwarty rodzaj dojrzałości – to dojrzałość moralna. Polega ona na przyjęciu określonych wartości moralnych i wcielaniu ich w życie. Są to wartości bardziej altruistyczne niż egocentryczne. Pablo Casals powiedział, że najważniejsze w życiu, to nie bać się być człowiekiem (za: Chlewiński 1991, 13).

Zawód pedagoga jest zawodem trudnym, a zawód pedagoga artysty stawia jeszcze wyższe wymagania. Do uprawiania go potrzebne są specyficzne umiejętności i predyspozycje, które nie są dane każdemu artyście. Znane są przypadki wybitnych muzyków osiągających sukcesy w pracy artystycznej, którzy jednak nie sprawdzają się w pracy pedagogicznej. Bywa też odwrotnie, że ktoś, kto nie odniósł tak znacznych sukcesów artystycznych, z wielkim pożytkiem dla uczniów i studentów prowadzi działalność pedagogiczną. Można więc powiedzieć, że nie jest to zawód dla każdego.

Grażyna Poraj przeprowadziła na początku lat dwutysięcznych badania nad rzeczywistym funkcjonowaniem nauczycieli w polskim szkolnictwie ogólnokształcącym wszystkich poziomów. Autorkę interesowały psychologiczne modele funkcjonowania nauczycieli. Wszystkich przebadanych nauczycieli podzieliła na trzy grupy. Pierwszej przyporządkowała nazwę „frustraci” z powodu tendencji do doświadczania przez badanych emocji negatywnych. Drugą grupę nazwała „rzemieślnikami”, gdyż osoby do niej przyporządkowane charakteryzowała przeciętność. Pracują oni bez zapału, ale wykonują to, co do nich należy. Trzecią grupę określiła jako „pasjonatów” z powodu entuzjazmu nauczycieli do wykonywanej pracy i zadowolenia z niej (Poraj 2009).

W badaniach autorka nie dotykała problemu nauczania muzyki i szkolnictwa muzycznego. Wyniki wydają się jednak na tyle uniwersalne, że z pewnością pasują do wszystkich nauczycieli. Różnice mogłyby być zauważalne w proporcjach poszczególnych grup. Warto więc zaznajomić się z charakterystyką tych wyodrębnionych grup nauczycieli.

Frustraci odznaczają się przeciętnym poziomem optymizmu. Ich samoocena jest umiarkowana i nie oczekują sukcesów. Pod wpływem trudności łatwo rezygnują ze swoich celów. Nie stawiają sobie zbyt wysokich, gdyż uważają, że nie mają dostatecznych predyspozycji, aby je zrealizować, a przede wszystkim nie mają dostatecznej ilości energii. Ich praca przebiega bez entuzjazmu. Brakuje im równowagi emocjonalnej i są bardzo podatni na doświadczanie negatywnych emocji. Są nieodporni na stres. Mają problemy z kontrolowaniem emocji negatywnych i swojego zachowania. W kontaktach z innymi przejawiają przeciętną otwartość. Mają raczej racjonalny stosunek do swoich obowiązków. Autorka stwierdza, że są to cechy niekorzystne dla zawodu nauczyciela i frustraci mogą mieć znaczne problemy zarówno z realizowaniem się w zawodzie, jak i w kontaktach z uczniami. Zauważa, że mogą oni indukować agresję w środowisku uczniowskim jak też prowokować do niej (Poraj 2009, 204–205).

Rzemieślnicy to osoby, które wykazują umiarkowanie pozytywne nastawienie do świata i ludzi. Mają przeciętny poziom samoakceptacji i nie stawiają sobie ambitnych celów. Nie wyróżniają się niczym szczególnym. W pracy brak im dynamizmu. Są dobrze emocjonalnie przystosowani do otoczenia. Potrafią radzić sobie z trudnościami. Nie przejawiają zachowań agresywnych. Autorka stwierdza, że nauczyciele ci są zaangażowani w pracę przeciętnie, ale spełniają ją sumiennie. Jak stwierdza, nie zaoferują uczniom zbyt wiele, ale też nie wyrządzą im szkody (Poraj 2009, 205–206).

Pasjonaci to osoby wyróżniające się. Charakteryzują się dojrzałością i równowagą psychologiczną. Mają bardzo pozytywny stosunek do świata i innych ludzi. Odznaczają się wysoką samoakceptacją i wierzą we własne możliwości. Stawiają sobie ważne cele i potrafią je realizować pomimo przeszkód. Emanuje z nich energia życiowa, którą zarażają innych. Potrafią radzić sobie z trudnościami, a nawet lubią wyzwania. Mają bardzo dobre kontakty z innymi i są chętni do udzielania pomocy. Potrafią określać swoje granice i bronić ich. Nie boją się zmian. Mają ciekawe i bogate życie wewnętrzne. Są bardzo zaangażowane w pracę i w niej wytrwałe. W relacjach z innymi preferują kontakty partnerskie. Nie są konfliktowe, nie przejawiają agresji, panują nad swoimi emocjami i reakcjami. Autorka podkreśla, że są to nauczyciele wzorowi, którzy mogą bardzo dużo dać uczniom i stać się dla nich wzorem osobowym (Poraj 2009, 206–207).

Poza różnymi typologiami ról nauczycielskich w literaturze pedagogicznej pojawia się, a może raczej powraca, temat pasji pedagogicznej. Zaczyna się o niej coraz częściej mówić jako o ważnym elemencie pracy nauczyciela, nawet w pedagogice amerykańskiej tak bardzo zorientowanej na skuteczność i efektywność. Pomimo ciągłej presji badań testowych i konieczności

uczenia pod naciskiem testów coraz odważniej mówi się właśnie o pasji. Christopher Day pisze, że pasja nie jest luksusem, dodatkiem czy cechą wąskiego grona pedagogów – jest ona zupełnie podstawowym elementem dobrego nauczania (Day 2008, 29). Swoją książkę poświęconą problematyce zachowania entuzjazmu i zaangażowania w pracy kończy następującym stwierdzeniem: „Nauczanie to zajęcie dla odważnych, wymagające energii, poświęcenia i determinacji. Pasja nie jest zaś dodatkiem do dobrego nauczania, ale jego fundamentem. Trzeba ją zatem pielęgnować i podtrzymywać. Nie mogą jej ignorować szkoleniowcy prowadzący zajęcia dla przyszłych i obecnych nauczycieli ani politycy bezustannie podnoszący standardy i propagujący ideę ustawicznego kształcenia” (Day 2008, 207).

Pasja ważna jest na każdym etapie pracy zawodowej nauczyciela i dlatego między innymi konieczna jest właśnie systematyczna refleksja nad sobą w roli pedagoga, nad czynnikami sprzyjającymi wykonywaniu tej pracy i nad czynnikami ją zakłócającymi, aby wzmacniać pozytywne, a jak najszybciej eliminować negatywne.

5. Pytanie o metody nauczania

Ostatnim zagadnieniem proponowanym do przemyśleń nauczyciela jest problem metod nauczania. Umieszczony został na ostatnim miejscu nie dlatego, że jest najmniej ważny, ale dlatego, że pozbawiony wcześniejszych rozważań zostaje wypaczony, zajmuje niewłaściwą pozycję. W dzisiejszych czasach obserwuje się ogromne skoncentrowanie na metodach nauczania, pogoń za nowymi, wręcz fetyszyzację metod bez należytej głębszej refleksji. W wielu wypadkach metoda staje się najważniejsza w pracy pedagogicznej, a świadectwa kursów metodycznych bywają traktowane bardzo poważnie, bez należytego rozeznania ich wartości. Nauczyciele chętnie legitymują się zaświadczeniami z kursów, ale należałoby zapytać, czy codzienna dydaktyka odnosi z tego pożytek. Konieczne jest więc zastanowienie się nad kilkoma problemami.

Pierwszym zagadnieniem jest konieczność rzetelnego zapoznania się z daną metodą, wniknięcia w ducha tej metody, w oparciu o wiedzę opartą na wiarygodnych źródłach. W przypadku metod poważnych i sprawdzonych wymaga to dłuższego czasu i wysiłku, a nie pospiesznych kursów. Nauczyciele, którzy uczciwie zgłębiają jakąś metodę, mają najczęściej poczucie, że jeszcze mało o niej wiedzą. Nauczyciele, którzy bardzo powierzchownie zapoznają się z daną metodą, uważają, że są już dostatecznie wyszkoleni i chcą samodzielnie stosować ją dalej, a nawet szkolić innych. Z tego powodu mnożą się deformacje związane z metodami, które w danym momencie cieszą się zainteresowaniem.

Drugim zagadnieniem jest sposób wykorzystania danej metody, powiązania jej z własną pracą pedagogiczną. W literaturze rozróżnia się naśladowanie, stosowanie i inspirację (Frankiewicz 1992). Wanda Frankiewicz uważa, że naśladowanie gotowego wzoru na ogół jest działaniem odtwórczym i bezrefleksyjnym. Polega na kopiowaniu, jak najdokładniejszym dostosowaniu, bez szukania różnorodnych uzasadnień. Prowadzi to do utraty samodzielności i bierności, a także do utraty krytycyzmu i poczucia nieuzasadnionej pewności nauczyciela. Stosowanie gotowego wzoru wiąże się na ogół, według autorki, z wykorzystaniem określonych technik, które są oceniane za względu na skuteczność i efektywność ich zastosowań. Jest to bardzo powszechne nastawienie we współczesnej pedagogice, która została zdominowana przez stanowisko technologiczne. Nauczycielom dostarcza się gotowe wzory, a oni tego oczekują. Jedną z konsekwencji takiego nastawienia może być wykluczanie nauczycieli niechających dostosować się do narzucanych wzorów i stwierdzanie, że są mało przydatni w danej działalności. Mądre wykorzystanie gotowego wzoru polega na inspiracji, a więc na pobudzeniu zainteresowania, zachęcie do własnego działania. Jest to relacja pomiędzy źródłem inspiracji a osobą, która ją przyjmuje, na odkryciu w inspirującej metodzie bliskich wartości. Takie podejście do gotowego wzoru wymaga twórczości, a to nie zawsze jest chętnie przyjmowane przez środowisko nauczycielskie. Inspiracja wiąże się także, według autorki, z relacją mistrz – uczeń, co rozszerza kategorię inspiracji o nowe znaczenia (Frankiewicz 1992, 253–264). Tak więc przy każdej poznawanej metodzie nauczycielowi powinna towarzyszyć refleksja, czy jego działanie przyjmuje kształt naśladowania, stosowania czy inspiracji.

Trzeba także pamiętać, że stosowane metody nie są nigdy celem samym w sobie, ale środkiem do celu, którym jest rozbudzenie zainteresowań ucznia, inspirowanie jego kreatywności, wydobywanie jego wewnętrznego potencjału, co w każdym kształceniu, a chyba szczególnie w kształceniu artystycznym jest tak bardzo istotne.

Jeszcze innym problemem, może najważniejszym, jest świadomość, że tajemnica sukcesu pedagogicznego nie leży w samej zastosowanej metodzie, ale przede wszystkim w osobie, która się nią posługuje. Najważniejsza jest bowiem relacja pomiędzy uczniem a nauczycielem, gdyż ona stwarza emocjonalną bazę dla tego wszystkiego, co dzieje się w klasie. Może wspomagać, ułatwiać, przyspieszać proces nauczania. Może jednak go hamować, zniekształcać i wypaczać. Metody bowiem są tylko pewnymi schematami, matrycami, a zawsze uaktualnia je człowiek. Jest to banalne stwierdzenie, że najlepsze metody nie pomogą złemu nauczycielowi, a nauczyciel dobry, nawet jeśli nie korzysta z odpowiednich metod, rozwinie ucznia.

Znany terapeuta Bruno Beettelheim zauważa: „I tak, nie wystarczy wcale postąpić właściwie we właściwym momencie, musi to być uczynione we właściwym stanie uczuciowym. Przekonujemy się bezustannie w toku naszej pracy, że to, co jest decydujące, to nie same fakty, ale uczucia i postawy poprzez dany postępek przekazywane” (Danek 1997, 391).

Na temat relacji między metodą a człowiekiem pisał zasłużony wychowawca dzieci i młodzieży Aleksander Kamiński: „dobry system i dobra metoda to oczywiście doniosłe narzędzie wychowawcze, ale uruchamia je żywy człowiek, wychowawca, instruktor. Wychowawcy nieprzejmującemu się swoim zadaniem niewiele dopomoże dobry system, natomiast wychowawca z zapałem będzie miał dobre osiągnięcia nawet operując kiepską metodą” (Janowski 1992, 216–217).

Wszystkie podane wyżej uwagi, wątpliwości, przestrogi, choć oparte na materiale z różnych zakresów działania pedagogicznego, odnoszą się w całej pełni do zagadnienia metod w pedagogice muzycznej.

Refleksja nad wymienionymi wyżej pięcioma obszarami rzeczywistości powinna towarzyszyć nauczycielowi od pierwszego do ostatniego roku pracy pedagogicznej. Wymaga ona nieustannego ćwiczenia własnej refleksyjności, ale to jest typowo ludzka właściwość, która sprawia, że życie zawodowe i w ogóle całe życie jest ciekawe i różnorodne.

Bibliografia

- Bauman Z., 2000, *Kultura jako spółdzielnia spożywców*, [w:] *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Warszawa.
- Chlewiński Z., 1991, *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, Poznań.
- Danek D., 1997, *Korczak i utopie realizowane w XX wieku*, [w:] *Sztuka rozumienia*, Warszawa.
- Day Ch., 2008, *Nauczyciel z pasją*, Gdańsk.
- Dyczewski L., 2001, *Miejsce i funkcje wartości w kulturze*, [w:] *Kultura w kręgu wartości*, Lublin.
- Jan Paweł II, 1986, *Wiara i kultura*, Rzym.
- Frankiewicz W., 1992, *Naśladowanie – stosowanie – inspiracja jako możliwe odmiany dialogu z pedagogiką Celestyna Freineta*, [w:] *Pytanie dialog wychowanie*, Warszawa.
- Frankl V. E., 2009, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Warszawa.
- Izdebska J., 1996, *Rodzina. Dziecko. Telewizja*, Białystok.
- Izdebska J., 2000, *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku*, Białystok.
- Janowski A., 1992, *Być dzielnym i umieć się różnić. Szkice o Aleksandrze Kamińskim*, Warszawa.
- Kłoskowska A., 2005, *Kultura masowa*, Warszawa.
- Kozielecki J., 1981, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa.
- Kratochvil S., 2003, *Podstawy psychoterapii*, Poznań.
- Krapiec M. A., 1996, *Człowiek w kulturze*, Warszawa.

- Levinson P., 2006, *Miękkie ostrze, czyli historia i przyszłość rewolucji informacyjnej*, Warszawa.
- Mathews G., 2005, *Supermarket kultury*, Warszawa.
- Nouwen H. J., 1994, *Świt*, Poznań.
- Popielski K., 1989, *Wybrane zagadnienia z psychologii pastoralnej*, Lublin.
- Poraj G., 2009, *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Łódź.
- Ritzer G., 2003, *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawa.
- Tyszka A., 1999, *Kultura jest kultem wartości. Aksjologia społeczna – studia i szkice*, Komorów.
- Urbanik A., 2000, *Multimedia a wychowanie*, „Wychowawca”, nr 6.
- Zdybicka Z., 1995, *Kulturowe zawirowania, Wokół człowieka końca XX wieku*, „Człowiek w Kulturze”, nr 4/5.

8 | *O potrzebie „metodocentryzmu” w odniesieniu do muzyki w szkole i modelu kształcenia nauczyciela*

Wojciech Jankowski

Użyty w tytule i dalej termin „metodocentryzm” nie odnosi się do logicznego i pedagogicznego rozumienia pojęcia „metody” jako „systematycznie stosowanego sposobu postępowania prowadzącego do założonego wyniku”, a przynajmniej nie tylko do takiego; raczej do konwencji, znanej i stosowanej w naszej dziedzinie, która polega na tym, że mianem metody określa się (czasem przez duże „M”), autorskie koncepcje czy wręcz systemy programowo-metodyczne, np. metoda Dalcroze’a czy metoda Kodaya”. A nawet do konwencji, w której mamy do czynienia z pewną, choć dającą się uzasadnić, skrajnością: albo mówimy skrótowo, np. „uczyć Kodayem” albo – przeciwnie – ujmujemy rzecz możliwie najszerzej: „pedagogika Kodalyowska”.

Tekst pod wyżej wymienionym tytułem, tyle że w angielskiej wersji, był dedykowany Profesorowi Andrzejowi Rakowskiemu z okazji Jego 80-lecia i opublikowany w anglojęzycznym zeszycie wydawnictw Instytutu Muzykologii UAM w Poznaniu.

Niemal wszystkie dotychczasowe dyskusje i wysiłki sporego grona osób, którym nieobojętny jest stan i los powszechnej edukacji muzycznej, koncentrowały się wokół usytuowania godzinowego przedmiotu „muzyka” w szkole powszechnej. Oczywiście, godzinowe usytuowanie jakiegoś przedmiotu szkolnego (lekcyjne i tzw. pozalekcyjne) jest sprawą ważną. Wpływa bowiem na możliwości zetknięcia dzieci i młodzieży z muzyką i na zakres tych kontaktów, a także na charakter motywacji, jakie stoją u ich podstaw, np. czy są to tzw. zajęcia obligatoryjne czy fakultatywne.

W dotychczasowych dyskusjach i wysiłkach ta tematyka, zwłaszcza programowa, a ściślej dotycząca doboru i układu treści nauczania, dominowała. Niestety, gubiąc niemal zupełnie problematykę możliwości zatrudnienia nauczyciela a zwłaszcza modelu jego kwalifikacji. Wyjątkiem jest tu lansowane przez Zespół Ekspertów PRM ds. muzyki w szkolnictwie, a ściślej przez przewodniczącego zespołu prof. A. Rakowskiego włączenie tzw. specjalisty muzyka do nauczania w klasach I–III (cykl nauczania zintegrowa-

nego) oraz możliwości kształcenia nauczyciela muzyki w tzw. cyklu dwuspecjalnościowym. Starania te zostały nawet w jakimś stopniu uwieńczone powodzeniem, ale nie zmieniło to zasadniczo ogólnej tendencji w dyskusji nad sytuacją muzyki w szkole powszechnej, choć niewątpliwie przyniosło zapowiedź poprawy. Władze oświatowe zgodziły się na ponowne włączenie muzyka specjalisty do „nauczania zintegrowanego” i – odwrotnie – wydzielenie przedmiotu „muzyka” z bezsensu zintegrowanej „sztuki”. Powstało też wartościowe opracowanie dotyczące standardów edukacji muzycznej (Białkowski, Sacher 2010).

W dyskusji nad standardami, a ściślej ich pierwszą wersją (Jankowski 2009a; 2009b) tendencję tę nazwałem programocentryczną” w odróżnieniu od „metodocentryzmu”, który – moim zdaniem – byłby jednak tendencją zdrowszą i bardziej nowoczesną. „Metodocentryzm” zwraca bowiem uwagę na rodzaj kompetencji i kwalifikacji nauczyciela muzyki i przyznaje mu więcej praw (wręcz autonomię), czyniąc z tych kompetencji i kwalifikacji (a nawet nauczycielskich preferencji) podstawę nauczania muzyki w szkole. Innymi słowy – pozwala rozumieć rolę nauczyciela nie jako tradycyjnego „funkcjonariusza szkoły i wykonawcy programu szkolnego”, w dodatku funkcjonariusza z reguły nieprzygotowanego do wypełniania tej roli, ale jako rzeczywistego, kompetentnego i samodzielnego, o określonym profilu metodycznym specjalisty. W przypadku nauczania muzyki jako dziedziny artystycznej, a więc siłą rzeczy nasyconej w większym stopniu funkcjami kreatywnymi czy ekspresyjnymi niż w tzw. przedmiotach naukowych (o prymacie funkcji poznawczych), jest to sprawa szczególnie ważna i realna.

Rzecz jednak nie tylko w charakterze tendencji, lecz raczej w warunkach, w jakich nauczanie muzyki dzisiaj się odbywa. Charakteryzują się one ciągle dość anachronicznym kształtem samej szkoły, prawie wcale nie zindywidualizowanym, nieobejmującym w dostatecznym stopniu ani zróżnicowania wewnętrznego, ani zewnętrznego, ale za to daleko idącym zliberalizowaniem panującej w niej relacji między nauczycielem a uczniami i ogromnym wpływem czynników zewnętrznych, zwłaszcza popkultury i mediów (szczególnie silny wpływ w dziedzinie muzyki z tzw. showbiznesu), przy malejącym wpływie rodziny i tradycji, a za to nasilaniu się wpływu wszelkiego rodzaju uzależnień i deprawacji. Już tylko te cechy, charakteryzujące społeczno-kulturowy kontekst nauki szkolnej rzutują silnie na to, co i jak skutecznie wykładane jest w szkole, nie tylko zresztą w zakresie muzyki. I to te cechy powodują (a nie tylko względy „godzinowe” czy programowe), że muzyka w szkole sprowadzana jest ciągle do rzędu „michałków”

i że mamy do czynienia z gwałtownym zanikiem, wręcz upadkiem zawodu nauczyciela muzyki.

A przecież właśnie ten kontekst wymaga innej muzyki i innej pozycji zarówno przedmiotu „muzyka”, jak i samego nauczyciela muzyki. Dawne nasze doświadczenia jak i obecne doświadczenia wielu krajów (anglosaskich, skandynawskich, częściowo azjatyckich) wskazują, że właśnie muzyka staje się szansą rozwojową i wychowawczą szkoły współczesnej (np. Hargreaves, North 2001). Oczywiście, dobra muzyka i – zwłaszcza – dobry, twórczy, wręcz charyzmatyczny nauczyciel muzyki. I dlatego kluczowym dzisiaj zagadnieniem „muzyki w szkole” czy „muzyki szkolnej” staje się sprawa wysokich kompetencji i odpowiedniego profilu nauczyciela muzyki i warunków pracy, działania. Takich, które, po pierwsze, dałyby nauczycielowi w tym co robi możliwie pełną autonomię i pozwoliłyby w pełni wykorzystać nie tylko szerokie kompetencje ale i z trudem często zdobyte kwalifikacje zarówno dla pożytku uczniów i muzycznej kultury, jak i jego własnego rozwoju i osobistej satysfakcji zawodowej. To przecież tylko samodzielny i „autonomiczny” nauczyciel jest w stanie sprostać, a kiedy trzeba przeciwstawić się nawarstwionym wpływom współczesnej popkultury i kiedy trzeba znajdować zindywidualizowane podejście do uczniów (rodziców, dyrekcji itp.). I tylko taki nauczyciel może z konieczną pewnością siebie wkraczać na drogę trudnego ale i pięknego, wręcz misyjnego zawodu nauczyciela muzyki. W dodatku, w znacznym stopniu wypełniającego swą „misję” poza klasą, a nawet szkołą. I, po drugie, takich warunków, które pozwoliłyby na rzeczywiste odróżnienie tzw. autorskiego programu od – niewątpliwie potrzebnych – ram ogólnoprogramowych, standardów, podstawy programowej lub innych podobnych ustaleń (inna sprawa, kto i jak powinien je ustalać!).

Myślę, że ta tendencja, nazwana tu umownie metodocentryczną, powinna zdominować dalsze nasze dyskusje i badania nie tyle nad kształtem programowym muzyki w szkole ile nad modelem nauczyciela muzyki dla oświaty powszechnej.

Jest dla mnie sprawą oczywistą, że dzisiaj już nie może to być model jeden, choćby uniwersalny. Z takim mieliśmy u nas do czynienia w okresie międzywojennym i był kontynuowany w okresie powojennym, praktycznie do lat 90. wieku XX. Stworzył go znakomity muzyk kompozytor, dyrygent i pedagog-solfeżysta Stanisław Kazuro, wdrażając nowatorski jak na tamte czasy model nauczyciela dyrygenta, na co niejednokrotnie zwracał uwagę prof. A. Rakowski (akcentując, notabene krytycznie, ów profil dyrygencki). Model ten bardzo długo, a ściślej biorąc do dzisiaj, zachowywał swoją aktualność, zwłaszcza w opinii uczelni artystycznych (muzycznych), opiera-

jących na nim (lub jego mutacjach) program kształcenia nauczycieli dla potrzeb oświaty (tzw. IV wydziały). W dużym też stopniu na nim opierało się (i opiera) kształcenie nauczycieli muzyki w uczelniach nie artystycznych, ale kształcących nauczycieli muzyki, tzw. specjalistów. Bo już kształcenie dla potrzeb „nauczania zintegrowanego” od tego modelu odeszło bardzo daleko, jeżeli nie w ogóle, zarówno ze względów programowych, jak i organizacyjnych, ze wszystkimi tego konsekwencjami. To drugie odbywa się z reguły na wydziałach pedagogicznych, to pierwsze – w instytutach muzyki na wydziałach artystycznych lub tym podobnych. W każdym razie, już od lat 80.–90. ubiegłego wieku model kompetencji i kwalifikacji nauczycielskich¹ w zakresie muzyki zmieniał się nie tylko w stosunku do wyjściowego modelu, ale także w związku z przemianami w systemie oświaty. W przypadku muzyki, m.in. pod wpływem tzw. polskiej koncepcji wychowania muzycznego, mutacji programowych, wprowadzania różnych wersji nauczania zintegrowanego, zmian w strukturze kształcenia pedagogicznego i studiów nauczycielskich (np. wraz z likwidacją liceów pedagogicznych, wprowadzeniem na to miejsce SN-ów, a potem WSN i WSZ). W każdym razie coraz bardziej anachroniczna stawała się Kazurowska idea uniwersalnego nauczyciela – dyrygenta², aż do tak paradoksalnej sytuacji, że – jak utrzymują przedstawiciele władz oświatowych – główną przyczyną upadku muzycznych zajęć pozalekcyjnych, chórów itp. jest nie tylko niechęć dyrekcji czy brak zachęcających warunków dla nauczyciela, ale po prostu... brak przygotowania w zakresie prowadzenia chóru przez nauczycieli³.

Nie wnikając głębiej w niuanse kompetencji i kwalifikacji, jakie zapewniają dzisiaj nauczycielom muzyki szkoły wyższe (wszystkich typów, szczebli i kierunków), przypomnijmy tylko, że podobny, „uniwersalny” model nauczyciela muzyki, jak u nas Kazurowski, został stworzony przez wielkiego węgierskiego kompozytora, uczonego – etnografa i pedagoga, Zoltana Kodaya, rówieśnika St. Kazury (obaj urodzeni 1882). Model Kodaya stał się podstawą całego systemu edukacji muzycznej na Węgrzech (w okresie powojennym i jest do dzisiaj w dużym stopniu) i przyjął się również w całym świecie. Ale nie jako jedyny. Jako jeden z kilku, ale ogromnie cenionych

¹ Kompetencje to rzeczywisty zakres uzdolnień, umiejętności czy wiedzy, charakteryzujący nauczyciela, absolwenta danego typu czy szczebla studiów; kwalifikacje to formalne, zwykle ustawowe lub pochodne, wymagania (w zakresie przygotowania do danego typu pracy pedagogicznej), które spełniać musi kandydat do pracy nauczycielskiej. Tak rozumiane kompetencje i kwalifikacje nie zawsze lub nie w pełni się pokrywają.

² Ale tylko w stosunku do ujęć programowych „muzyki” w szkole, czyli przy prymacie tendencji „programocentrycznej”!

³ Por. np. wypowiedź na ten temat Wizytator Ewy Repsch z MEN (*Powszechna edukacja muzyczna...* 2006, 30).

dzięki swoistym cechom tego modelu, integralnego⁴ ale i uniwersalnego zarazem.

„Integralność” modelu to skoncentrowanie kompetencji, a więc zakresu i sposobu kształcenia przyszłego nauczyciela wokół wyrażenia zarysowanych celów (wręcz filozofii estetyczno-edukacyjnej), niedającej się w toku studiów sprowadzić do takiej czy innej koncepcji programowej, w danym momencie obowiązującej w oświacie, stanowiących podstawę autorskiego systemu metodyczno-programowego.

A więc jest to system zintegrowany wewnętrznie (nie mylić z tzw. integralnym nauczaniem!). Taki system, obok tego, co wyżej powiedziano, odwołuje się także do określonych predyspozycji (zdolności, typ inwencji, preferencje, cele życiowo-zawodowe itp.) przyszłego muzyka nauczyciela, poczucia wspólnoty z innymi reprezentantami systemu, chęci stałego doskonalenia się w swej specjalności, zdolności widzenia w niej swej życiowej misji (jak górnolotnie by to nie brzmiało!). Przede wszystkim zaś – nasycony jest autorytetem i charyzmą jego twórcy – głównego autora (czy autorów), a więc cechami, które nie tylko nadają danemu systemowi (metodzie) indywidualne piętno, ale i wiele indywidualności (bądź fanów) przyciągają, i to w sposób nie tyle narzucający, ile ukazujący atrakcyjność takiej perspektywy w relacjach z muzyką. Zwłaszcza zaś w sposób pozwalający wykorzystać w tym celu nie tylko predyspozycje i preferencje nauczyciela, ale i uczniów; proponować określony sposób podejścia do muzyki, sposób jej uprawiania i – w dostępnym zakresie – poznawania i przeżywania, tworzenia czy współtworzenia a jednocześnie – w sposób otwierający na muzykę w ogóle. Na każdą muzykę! No, powiedzmy – na każdą dobrą muzykę!

Natomiast „uniwersalność” w modelu pedagogiczno-muzycznych kompetencji i kwalifikacji to zarazem taki ich zakres, który pozwala w sposób nader swobodny dostosowywać je do aktualnych wymagań szkolnych, programowych itp. I to nie tylko szkoły jednego typu. Na Węgrzech, w odniesieniu do modelu Kodalyowskiego można powiedzieć, że chociaż kształci się tam przede wszystkim chórmistrzów, to równocześnie solfeżystów nauczycieli „rozszerzonego wychowania muzycznego” w tzw. szkołach kodalyowskich, solfeżystów w szkołach muzycznych (nazwijmy to „zwyczajnych” – dając im kwalifikacje prawdziwie uniwersalne i wszechstronne, a właściwie podwójne: solfeżowe obok instrumentalnych), także nauczycieli wychowania muzycznego (tzw. śpiewu i muzyki) w „zwyczajnych” szkołach ogólnokształcących, nauczycieli umuzykowania w przedszkolach

⁴ Zintegrowanego wewnętrznie – nie mylić z tzw. zintegrowanym nauczaniem!

i nauczycieli „Śpiewu i muzyki” w zakładach kształcenia nauczycieli. Właśnie dlatego, to znaczy z uwagi na jego integralność i uniwersalność, model Kodayowski przyjął się nie tylko na Węgrzech ale i w wielu innych regionach świata obok a nie zamiast innych modeli (np. Dalcroze’owskiego, Orffowskiego czy Gordonowskiego).

Mimo ich modelowych różnic (ich bliższe określenie, jak i zasięg w świecie, także w Polsce, wymagałyby osobnego ujęcia (Jankowski 2005)) zastosowanie tych koncepcji ma jednak dwie cechy wspólne.

Pierwsza to ta, że w każdym przypadku są one nie tyle sposobem uczenia się muzyki ile raczej sposobem na jej uprawianie, ale takie uprawianie, które pozwala również na jej uczenie się, głębsze wniknięcie w strukturę muzyki, uwrażliwienie na wartości estetyczne i inne, przyswojenie sobie coraz pełniejszego „warsztatu” i nawyku jej uprawiania przede wszystkim dla siebie, dla własnej satysfakcji. Różnice w podstawowych „mediach”, którymi te koncepcje posługują się – np. śpiew (zespołowy), ekspresyjny ruch ciała czy specjalne instrumentarium pozwalają na głębsze ujęcie, a nawet zindywidualizowanie czynnego podejścia do muzyki, wspartego w każdym przypadku i pogłębionego improwizacyjnością i solfeżowaniem. Prymat „wykonawstwa” nad wiedzą, teorią itp., stanowiącą zmorę tradycyjnych „programów wychowania muzycznego”, pozwala na względnie „całościowe” podejście do muzyki, niesprowadzające się do iluzorycznych „aktywności muzycznych” (brzdąkanie a nie granie, ćwiczenia głosowe a nie autentyczne śpiewanie, skomplikowane ćwiczenia ruchowe a nie ekspresyjne wykonywanie autentycznej muzyki ruchem itp.). Przyznajmy, że zastosowanie wspomnianych koncepcji nie jest czasami wolne od tych „wypaczeń”. Ale właśnie pełniejsze, autonomiczne i kompetentne ich zastosowanie nie tylko od nich chroni, ale wręcz pozwala na optymalne wykorzystanie ich walorów. Pozwala także – niejako na zasadzie pełniejszego, nadprogramowego wykorzystania szerokich kompetencji i kwalifikacji, charakteryzujących reprezentantów każdej z „opcji” – na znalezienie się w każdych ogólnych (a nie zbyt szczegółowych) standardach czy „minimach programowych”, czego dowody można spotkać na każdym międzynarodowym kongresie czy sympozjum poświęconym prezentacji danej koncepcji (Jankowski 2009c).

Inna sprawa, że u nas (i nie tylko u nas) dominowało zawsze wybiórcze, fragmentaryczne podejście do zagadnienia zastosowania tych metod czy koncepcji. Wpлатano je do zajęć prowadzonych według obowiązującego programu, co czasami dawało interesujące rezultaty, ale częściej nie. A nauczyciele mieli tu swoiste alibi, a nawet zachętę. Będąca podstawą dawniej obowiązujących programów Polska Koncepcja Wychowania Muzycznego – z założenia nawiązywała do wspomnianych koncepcji (i nie tylko tych),

tworząc jakość nową, ale nie bez cech eklektyzmu i fragmentaryczności właśnie (Przychodzińska-Kaciczak 1979, 156–194 i n.). Naprawdę mocną i mającą piękne tradycje w Polsce stroną „polskiej koncepcji” jest jednak nie ten eklektyzm i fragmentaryczność, ale jej koncentracja wokół „słuchania muzyki”, wokół zabiegów kształtujących „kulturę percepcji” ucznia, przyszłego – w założeniu – świadomego słuchacza muzyki. Jaka szkoda, że to właśnie podejście kończyło się – jak dotychczas – na wysiłkach stałego doskonalenia programów i podręczników nauczania muzyki (w dostosowaniu do kurczących się warunków jej nauczania); że nie zaowocowało, podobne jak tamte „metody”, autorską metodą polską o charakterze uniwersalnym ale integralnym zarazem⁵. A są dowody na to, że młodzież nasza, nawet w tak niesprzyjających warunkach, jakie stwarza jej szkoła, jest otwarta również na podejścia poznawczo-percepcyjne, byle tylko stworzyć jej odpowiednie zachęty, warunki rozwijania w zakresie aktywności własnej itp. (Szubertowska 2002; 2003).

Drugą cechą wspólną (mimo „istotowych” różnic) w sytuacji i zastosowaniu choćby tych wspomnianych metod czy koncepcji jest fakt, że (może z wyjątkiem Węgier), są one tym bardziej rozpowszechnione i skutecznie stosowane dla celów wychowania muzycznego młodych pokoleń, im mniej sformalizowane programowo są sposoby nauczania muzyki w danym kraju czy środowisku. Nie jest przypadkiem, że tak jest właśnie w USA, w których dopiero w latach 60. ubiegłego wieku zaczęto ujednociać programy szkolne i sposoby kształcenia nauczycieli, do dzisiaj zostawiając te problemy swoistej grze rynkowej (np. działalności organizacji zawodowych lub rynkowi tzw. pakietów edukacyjnych, także w muzyce). Stosunkowo najmniej rozpowszechnione są te autonomiczne koncepcje w krajach byłego obozu socjalistycznego, a więc i w Polsce, gdzie programy, w tym muzyczne, właściwie do dzisiaj są ściśle (choćby ramowo) określane przez centralne władze szkolne, a więc biurokrację oświatową. Podobnie – kształcenie nauczycieli, zasady „udzielania” kwalifikacji itp. (Jankowski, Zemła 1999).

Stąd też nasuwają się następujące uwagi końcowe, dotyczące konieczności zmiany „tendencji programocentrycznej” na „metodocentryczną”

⁵ To znaczy – zaowocowało, ale tych twórczych wysiłków i nawiązania do tradycji „nauki słuchania muzyki” nie przekształcono w konsekwentną autorską metodę i odpowiadający jej system kształcenia specjalistów metody. W pewnym natomiast zakresie udało się to na gruncie tzw. krakowskiej koncepcji wychowania muzycznego, która elementy „polskiej koncepcji” połączyła z inspiracjami kodalyowskimi i własnymi przemyśleniami metodycznymi. Stworzono własne, podbudowane naukowo, ujęcia programowe i metodyczne, ale także ujęcia modelowe, stanowiące podstawę kształcenia i doskonalenia nauczycieli w środowisku krakowskim (np. Burowska, Kurcz, Wilk 1993).

w dyskusji nad sytuacją muzyki w naszej oświacie, zwłaszcza zaś modelem kształcenia i usytuowania nauczyciela.

Chodziłoby o szersze wykorzystanie reprezentowanych przecież i w Polsce wspomnianych metod (koncepcji) autorskich, przede wszystkim jednak o uczynienie z nich punktu odniesienia do inicjatyw, odnoszących się zarówno do modelu nauczyciela muzyki, jak i jego kształcenia i pragmatyki zawodowej w tym zakresie, co jest o tyle możliwe, że mamy je, a zwłaszcza metodę Dalcroze'owską, ale także Kodalyowską i Gordonowską w systemie studiów wyższych⁶. Wprowadzić w niejednakowym zakresie i zasięgu, ale jednak! Przy tym – powtórzmy – nie chodzi o to, że wspomniane „metody-koncepcje” są tylko „jakimiś sposobami” na powszechne wychowanie muzyczne dzieci i młodzieży, „jakimiś” ujęciami programowymi czy nawet programowo-metodycznymi tego zagadnienia. One są z założenia autonomicznymi i integralnymi koncepcjami modelowymi kształcenia nauczyciela muzyki, a ich zróżnicowanie nie tylko tej roli nie przekreśla, ale przeciwnie – wzmacnia skuteczność – co już wyżej podkreślono – przez odwoływanie się do różnych potrzeb, zainteresowań i zdolności nauczyciela oraz dzieci i młodzieży. I to również wymaga głębokiego zrozumienia oraz wypraktykowania w szerokim zasięgu społecznym i edukacyjnym. Myślę, że właśnie jest czas na podjęcie dyskusji nad tym zagadnieniem, jeżeli nie konkretnych działań.

Ale jest tu jeszcze jedna kwestia, która wynikałaby z przyjęcia perspektywy „metodocentrycznej” w dyskusjach nad modelem (modelami) kształcenia nauczyciela muzyki. Chodzi o reorientację w stosunku do statusu tego zawodu.

Dzisiaj w Polsce dominuje takie rozumienie tego statusu, w którym jest on pochodny od, co już podkreślałem wcześniej, ujęć programowych przedmiotu „muzyka” w programie szkolnym (w „oświacie”), od przedziwnych zawiłości formalnych, jakie wiążą się z przyznawaniem (lub nie) uprawnień do nauczania przedmiotów muzycznych w szkolnictwie muzycznym itp. Tak jakby do uprawiania tego zawodu wystarczyły kompetencje i kwalifikacje minimalne i stale zmieniane w zależności od decyzji administracyjnych stanowiące dopełnienie jakichś innych (w oświacie np. ogólnopedagogicznych na szczeblu nauczania zintegrowanego albo chóralno-dyrygenckich na szczeblu kształcenia specjalisty). A w szkolnictwie muzycznym ten punkt widzenia jest jeszcze bardziej wyrazisty. Kształcenie na-

⁶ Jak mi wiadomo, także koncepcja E. E. Gordona jest podstawą muzycznej specjalizacji na studiach wyższych w ramach kierunku pedagogika na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (jako studiów dwuspecjalnościowych, obok nauczania zintegrowanego).

uczycielskie jest tu obecnie (z wyjątkiem rytmiki) dodatkiem – i to bardzo formalnym – do kształcenia instrumentalnego, wokalnego czy w zakresie teorii muzyki oraz chórmistrzowskim. Nie miejsce tu na bliższe rozpatrywanie tych zagadnień, zwłaszcza w odniesieniu do szkolnictwa muzycznego, ale w każdym z tych przypadków mamy do czynienia z utrwalaniem tego samego mechanizmu psychospołecznego – mechanizmu selekcji negatywnej do zawodu nauczyciela muzyki. Nasza muzycznie utalentowana młodzież nie wybiera na ogół zawodu nauczyciela muzyki jako jednej z form jej uprawiania, tylko raczej (prawie zawsze!) jako najmniej atrakcyjną możliwość i sposób na życie (w muzyce i dzięki muzyce), choć, notabene, coraz częściej nawet ta opcja jest mało konkretna i zachęcająca, nie tylko z uwagi na zmniejszający się teren pracy, ale właśnie na ową selekcję negatywną. „Chciałem być solistą, no, może kameralistą czy grać w dobrej orkiestrze, a tu nawet uczyć nie ma gdzie!” – słyszy się i odnotowuje bardzo często takie właśnie opinie. Bazują one na dwu „fundamentach” – kurczącej się bazie zatrudnienia, zgodnej z formalnymi (podkreślam – formalnymi, a nie rzeczywistymi) kwalifikacjami oraz na braku jasnej perspektywy zawodu nauczyciela muzyki: czym jest, na czym polega, jakim trzeba być, by mu sprostać.

Oto (wyjściowe, wstępne) propozycje kwestii do dyskusji:

1. Czy w polskim systemie studiów wyższych istnieją – poza tzw. metodą Dalcroze’a – warunki i gotowość do zgłębiania i przyswajania sobie światowych, autorskich, uniwersalnych i zarazem integralnych, o określonym profilu, systemów (koncepcji, metod) wychowania muzycznego i czynienia z nich podstawy (specjalizacji) w ramach wyższych muzycznych studiów nauczycielskich?

2. Czy w polskim systemie studiów wyższych istnieją warunki i gotowość wyłonienia nowych koncepcji autorskich (np. autorstwa zespołowego), lokalnych itp., takich, które mogłyby być osnową czy podstawą profilu kształcenia nauczycieli w danym ośrodku?

3. Jakie warunki powinno spełniać kształcenie nauczyciela (muzyki) według określonego modelu (obcego lub własnego), aby dało się w nim połączyć wymagania modelowe, autorskie z aktualnie obowiązującymi czy powszechnie akceptowanymi normami, standardami itp.?

4. Jakie starania należałoby podjąć, by uzyskać dla nauczycieli muzyki wykształconych według podanych wyżej zasad, nie tylko pełnię uprawnień zawodowych, autonomii i samodzielności, ale również na tyle korzystne warunki zatrudnienia, by można było muzyce w szkole i całym systemie oświatowo-wychowawczym przywrócić należyte miejsce, a zawodowi nauczycielowi muzyki należytą rangę i perspektywę?

5. Jakie starania należałoby podjąć, by zawód nauczyciela muzyki zyskał konkretność i atrakcyjność jako jedna z form kwalifikowanego uprawiania muzyki: wykonawstwo (solowe, kameralne, orkiestrowe), komponowanie, dyrygowanie i nauczanie?

Bibliografia

- Białkowski A., Sacher W. A. (red.), 2010, *Standardy edukacji muzycznej*, Fundacja „Muzyka jest dla Wszystkich”, Warszawa.
- Burowska Z., Kurcz J., Wilk A. (red.), 1993, *Krakowska koncepcja wychowania muzycznego w świetle przeprowadzonych badań*, Kraków.
- Hargreaves, D. J., North A. C. (red.), 2001, *Musical Development and Learning. The International Perspective*, London and New York.
- Jankowski W., 2005, „Koday” a inne koncepcje, [w:] W. Jankowski, *Czemu Kodaly?*, Warszawa, s. 107–121.
- Jankowski W., 2009a, *Standardy edukacji kulturalnej – dobry początek*, [w:] *Forum muzykologiczne 2009*, Warszawa 2009, s. 188–193.
- Jankowski W., 2009b, *Uwagi dotyczące publikacji „Standardy edukacji kulturalnej”*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 5, s. 56–61.
- Jankowski W., 2009c, *Nareszcie u nas. Międzynarodowe. Sympozjum Kodalyowskie*, „Ruch Muzyczny”, nr 25, s. 9–10.
- Jankowski W., Zemła A., 1999, *Kształcenie nauczycieli w wybranych krajach Europy i USA. Raport z badań*, Warszawa.
- Powszechna edukacja muzyczna. Obowiązek czy szansa?*, Warszawa 2006.
- Przychodzińska-Kaciczak M., 1979, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*, Warszawa.
- Szubertowska E., 2002, *Muzyczna aktywność własna a świadoma percepcja muzyki młodzieży szkół średnich*, Bydgoszcz.
- Szubertowska E., 2003, *Edukacja a kultura muzyczna młodzieży*, Bydgoszcz.

9 | *Kompetencje nauczycieli muzyki w Polsce*

Piotr Baron

Edukacja muzyczna dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym stanowi nieodłączny element determinujący rozwój młodego człowieka.

W ostatnich latach nastąpił regres kształcenia muzycznego, zwłaszcza tego, które dotychczas realizowane było w ramach ogólnego programu kształcenia młodego człowieka, czyli według podstawy programowej kształcenia ogólnego. Kolejne reformy oświaty z biegiem lat w znaczący sposób ograniczały wymiar kształcenia muzycznego dzieci i młodzieży. Zlikwidowano przedmiot muzyka w klasach I–III, włączając treści muzyczne w nauczanie zintegrowane, prowadzone przez bardzo oddanych, lecz często nieprzygotowanych nauczycieli. W II i III etapie edukacyjnym ograniczono wymiar godzin kształcenia muzycznego, by niestety na poziomie IV etapu edukacyjnego (liceum) zupełnie zlikwidować ten przedmiot (Przychodzińska).

Jednocześnie wciąż narastająca liczba programów telewizyjnych, promująca różnego rodzaju zdolności, w tym muzyczne, pozwalają na to, by stwierdzić, iż „głód” kształcenia muzycznego jest w społeczeństwie polskim duży. Zaspokojenie tej potrzeby jest obowiązkiem osób odpowiedzialnych za kształcenie ogólne młodego człowieka.

Bardziej zamożna część społeczeństwa zaspokaja potrzebę kształcenia muzycznego w ogniskach muzycznych bądź też w ramach tzw. lekcji prywatnych. Często jest to jednak mniej lub bardziej nieudolne powielenie kształcenia muzycznego realizowanego w państwowych szkołach muzycznych.

Wieloletnie doświadczenie autora publikacji jako dyrygenta, kompozytora, nauczyciela muzyki, wykładowcy akademickiego, muzyka kościelnego, jak również dyrektora Społecznego Ogniska Muzycznego oraz animatora życia muzycznego predestynują do zajęcia stanowiska w tej kwestii i podzielenia się refleksjami oraz doświadczeniami wyniesionymi ze współpracy z nauczycielami, ośrodkami krajowymi oraz z kontaktów i współpracy z ośrodkami w Europie Zachodniej.

1. Kompetencje nauczyciela muzyki

Nauczyciel muzyki, jako osoba odpowiedzialna za rozwój muzyczny dzieci i młodzieży, musi posiadać wielorakie kompetencje, które można pogrupować w trzech obszarach. Są to: 1) kompetencje muzyczne, 2) kompetencje pedagogiczne, 3) kompetencje interpersonalne. Kształcenie nauczyciela muzyki powinno obejmować w 5-letnim cyklu studiów wyposażanie go w wymienione kompetencje. Stąd też bardzo istotne jest takie przygotowanie programu studiów, aby uzyskać mierzalne efekty kształcenia, co jest kompatybilne z zapisem art. 2 ust. 1 pkt. 14 (b) ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*.

Znowelizowana ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* stwarza możliwości takiej organizacji kształcenia, by przy zastosowaniu nauczania modułowego uzyskać zamierzone efekty, a tym samym wyposażyć nauczyciela w pożądane kompetencje.

Taki system kształcenia, znowelizowany w swojej formie, stworzy również możliwości uatrakcyjnienia procesu kształcenia nauczyciela muzyki, jego rozwoju muzycznego oraz rozwoju osobowego jako pedagoga i jako człowieka. Pozwoli na szybsze dojrzewanie do roli animatora i przewodnika. Wielostronne, wielopłaszczyznowe kształcenie nauczyciela muzyki zwiększy konkurencyjność na rynku pracy.

Należy rozważyć konieczność stworzenia możliwości kształcenia nauczyciela muzyki w pokrewnych specjalnościach, tak by konkurencyjność na rynku pracy stała się faktem.

Jednym z pomysłów może być kształcenie nauczyciela również jako muzyka kościelnego: organisty, kantora i dyrygenta chóru lub scholi. Należy tu uwzględnić specyfikę regionalnych uwarunkowań narodowo-religijnych. Polskę zamieszkuje również inne narodowości, które pielęgnują nie tylko swój własny język, obyczaje, ale także często własną religię. W zależności od regionu, można by przygotować nauczycieli muzyki do pełnienia funkcji muzyka kościelnego w wyznaniach: rzymskokatolickim, greckokatolickim, protestanckim (pojęcie to zawiera w sobie wszystkie kościoły i grupy wyznaniowe wywodzące się z tradycji luterańskiej lub kalwińskiej), prawosławnym i innych. Zakres programów nauczania, objętych kształceniem charakterystycznym dla danego wyznania byłby uzgadniany z przedstawicielami Kościołów. Warto zwrócić uwagę na to, iż wiele kompetencji muzycznych, które miałyby być rozwijane w procesie kształcenia nauczyciela muzyki, mogłyby być wykorzystywane do pracy w charakterze muzyka kościelnego. Są to m.in.: emisja głosu, metodyka prowadzenia zespołów, metodyka nauczania muzyki, dyrygowanie, literatura muzyczna, umiejętność

gry na instrumentach szkolnych, umiejętność gry na fortepianie, harmonia (aranżacja), kompozycja.

Inną propozycją może być wykorzystanie potencjału językowego nauczycieli muzyki, którzy w procesie kształcenia nabywają umiejętności posługiwania się jednym z języków, którego nauczanie realizowane w ramach tzw. kształcenia ogólnego.

Kolejna propozycja skierowana na uatrakcyjnienie zawodu nauczyciela muzyki to wykształcenie go w charakterze terapeuty pedagogicznego, a w szczególności jako muzykoterapeuty. Powszechnie wiadomo, iż muzykoterapia jest metodą działania, która wykorzystuje wieloraki wpływ muzyki na psychosomatyczny rozwój człowieka (Natanson 1979, 51). Muzykoterapia jest „[...] jedną z odmian arteterapii, jedną z form oddziaływania fizjoterapeutycznego, psychoterapeutycznego stosującą w sposób wieloraki materiał muzyczny oraz inne zjawiska akustyczne (dźwiękowe) w celu stymulowania rozwoju dziecka, korygowania i kompensowania zaburzonych funkcji jego organizmu (np. poznawczych, orientacyjnych, lokomocyjnych, komunikacyjnych) oraz przysposobienia go do życia” (cyt. za: Cybulko 2004, 95).

Istnieje jeszcze wiele innych możliwości, które zostaną pominięte ze względu na rozmiar publikacji oraz ze względu na to, iż zamiarem autora jest wskazanie drogi, a nie podawanie gotowych rozwiązań.

2. Nauczyciel muzyki a jego kompetencje muzyczne

Wydaje się sprawą oczywistą, iż nauczyciel muzyki powinien posiadać kompetencje muzyczne. Pojęcie to zawiera, zdaniem autora, dwa podstawowe komponenty: muzykalność i uzdolnienia muzyczne

Wymienione wyżej czynniki stanowią pewnego rodzaju paradygmat, przede wszystkim dlatego, iż stanowią składową część kompetencji muzycznych, które ulegają zmianom ze względu na postęp cywilizacyjny dokonujący się w społeczeństwie.

Muzykalność jest to zdolność do przeżyć natury emocjonalnej i doznań estetycznych, które związane są z percepcją muzyki, jej tworzeniem oraz odtwarzaniem muzyki, czyli jej realizacją. Warunkuje ją sensoryczno-emocjonalna wrażliwość organizmu, a także wrażliwość estetyczna, będąca reakcją na różne zjawiska muzyczne. Muzykalność wpływa na wycucie harmonii, poczucie barwy, wyobrażenie rytmu i tempa, wycucie stylu muzycznego, a tym samym rozumienie form muzycznych, rozumienie tonalności lub atonalności, rozróżnianie kontrastu i napięć, umożliwia przeżywanie różnych nastrojów muzycznych oraz daje możliwość oceniania i wydawania osądów o dziełach muzycznych (Wierszyłowski 1982, 116).

Uzdolnienia muzyczne stanowią z kolei zespół właściwości, na które składają się takie elementy, jak: muzykalność, pamięć muzyczna, wyobrażenia muzyczna, umiejętność nabywania sprawności wykonawczej w określonej dziedzinie działalności muzycznej: wykonawczej, kompozytorskiej lub badawczej (naukowej) (Manturzevska, Kotarska 1990).

Ważne jest, aby przygotowanie do zawodu nauczyciela muzyki traktować niezwykle odpowiedzialnie, dokonując właściwej i obiektywnej oceny przydatności do tego zawodu w zakresie muzykalności. Oczywiście, uzdolnienia i umiejętności muzyczne są nieodłącznym atrybutem dobrego nauczyciela. Jednak kształcenie lub rozwijanie kompetencji muzycznych, zwłaszcza w zakresie wykonawczym można rozwijać podczas studiów.

Przygotowanie do zawodu muzyki powinno obejmować, obok niewątpliwie ważnych przedmiotów kształcenia muzycznego, takich jak: zasady muzyki, harmonia, historia muzyki, audycje muzyczne, kształcenie słuchu, gra na fortepianie, prowadzenie zespołów wokalnych, instrumentalnych oraz wokально-instrumentalnych, literatura muzyczna, również inne przedmioty muzyczne lub rozwojowe, które w znaczący sposób wpływają na jakość kształcenia muzycznego, a w szczególności na jakość rozwoju muzycznego dzieci i młodzieży. Są to przede wszystkim: emisja głosu indywidualna, prowadzona w oparciu o zagadnienia psychofizjologii śpiewu, psychomotoryki głosu (Gałęska-Tritt 2007, 7 i n.); emisja głosu zespołowa, przygotowująca do pracy z zespołami wokalnymi lub instrumentalno-wokalnymi; znajomość różnorodnych form i gatunków muzycznych (muzyka klasyczna, blues, jazz, gospel, soul i inne); literatura muzyczna współczesna, umiejętność aranżacji; umiejętność i znajomość reguł kompozycji; improwizacja, bardziej widziana jako kreatywność ruchowa, głosowa; praca ciałem, polegająca na umiejętności wykorzystywania ciała ludzkiego jako instrumentu w formie np. *body percussion*; znajomość fonetyki języków obcych; znajomość współczesnych systemów edukacji muzycznej (Orff, Dalcroze) i umiejętność praktycznego ich wykorzystywania w rozwoju muzycznym dzieci i młodzieży; umiejętność konstruowania instrumentów.

Szczegółowe kompetencje nauczyciela muzyki zamieszczone zostały w wielu pracach naukowych (Ławrowska 2003, 72–73). Ich szczegółowe opisy stanowić powinny podstawy do tworzenia nowych planów studiów.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na to, iż te kompetencje, jak i zakres realizowanego programu nauczania musi opierać się na innym materiale dźwiękowym niż dotychczas.

Uczniowie mają dziś inny, tzn. odmienny od naszego (oznacza również wartościowy, lecz różniący się od gustów muzycznych wielu nauczycieli muzyki – przyp. aut.), pogląd na to, co w muzyce jest piękne, wartości-

we, warte realizacji, godne słuchania. W sposób szczególny należy zwrócić uwagę, a wręcz wyeliminować wszelkie przejawy „nawracania” uczniów na „właściwą” drogę muzyczną, poprzez nakłanianie ich do słuchania lub wykonywania np. utworów ludowych.

Podobnie ma się rzecz w dziedzinie słuchania muzyki. Można, oczywiście, nakłaniać uczniów do słuchania niewątpliwie bardzo wartościowych dzieł wybitnych kompozytorów. Jednak znaczące zaniedbania w tej dziedzinie, polegające na tym, iż w radiu jest bardzo mało ciekawych audycji z wartościową muzyką, a jeśli ona się pojawia, wtedy najchętniej zmienia się stację, spowodowały, iż należy rozpocząć przygodę z muzyką z innego, bardziej pierwotnego miejsca.

Podobnie dzieje się w drugą stronę. Gusta muzyczne nauczycieli prowadzących zajęcia z muzyki, ukształtowane przez gatunki takie, jak: disco polo, „quasi-covery” (jest to określenie własne autora, opisujące własne opracowania amatorów muzycznych, ściągane z internetu i produkowane na urządzeniach grających, stanowiące najbardziej prymitywną formę prezentowania często wartościowych utworów) prezentowane na weselach lub zabawach, wyłącznie w metrum parzystym, w dynamice fortissimo i w jednej tonacji, czyli tonacji C–dur, skłaniają ich do takich zachowań na lekcji muzyki, a tym samym do kreowania takich realizacji muzycznych, które przypominają produkcje opisywane wyżej. Niestety brakuje tym nauczycielom świadomości, iż wyrządzają uczniom wielką krzywdę, zwłaszcza w dziedzinie muzykalności i wrażliwości muzycznej.

Czy istnieje rozwiązanie tej, na pierwszy rzut oka, zapętlonej sytuacji? Tak, istnieje! Rozwiązanie jest bardzo proste. Można je wyrazić sformułowaniem zasłyszonym na Międzynarodowym Kongresie Orffa 2011 w Salzburgu, które w dosłownym tłumaczeniu brzmi: „po człowieka należy wyjść i to w to miejsce, w którym on się w danym momencie znajduje”.

Oznacza to, iż należy tak przygotować nauczyciela muzyki do pracy z dziećmi i młodzieżą, by był w stanie rozpocząć misję bycia przewodnikiem po muzyce np. od rodzimej muzyki ludowej, rozrywkowej lub od muzyki gospel, soul, jazzu, rocka, rapu i innych gatunków muzycznych, dokonując ich właściwego doboru oraz zapraszając uczniów do realizowania muzyki np. podczas improwizacji.

Dobór repertuaru, który zostanie dokonany dzięki współpracy z uczniami, powinien uwzględniać ich potrzeby i gusta muzyczne. Najgorszym z możliwych kryteriów doboru utworów jest brak umiejętności muzycznych, brak znajomości tematu (gatunku, formy, treści, języka, stylistyki) oraz własne, niezmiennie dla siebie samego, a jednocześnie narzucające się innym, preferencje wykonawcze nauczyciela muzyki. Jak poradzić sobie

z takim problemem, zostało również opisane w części dotyczącej kompetencji interpersonalnych.

Równie ważnym czynnikiem, jak otwartość na inne style i gatunki muzyczne, jest umiejętność rozwijania kreatywności muzycznej u uczniów, zwłaszcza w dziedzinie improwizacji. Pojęcie improwizacji występuje w muzyce od bardzo dawna. Znana jest w muzyce ludowej, występowała w muzyce barokowej jako basso continuo, znana jest w muzyce estradowej, zwłaszcza w muzyce jazzowej. Jest to spontaniczne tworzenie muzyki.

Na zajęciach z muzyki jest wiele miejsca na improwizację. Dotyczyć może ona ilustrowania tekstów, obrazów lub innych zjawisk. Może również dotyczyć improwizowania na zadany temat.

Rola nauczyciela muzyki jest w tym miejscu nieoceniona. Z jednej strony polega ona na stworzeniu takiej atmosfery na zajęciach muzyki, która sprzyjać będzie kreatywności uczniów oraz zachęcać do tworzenia muzyki, z drugiej strony zaś jego zadanie polega na wskazywaniu drogi w improwizacji, a w szczególności na zwróceniu uwagi na charakter, formę i harmonię utworu.

Również w tym miejscu należy zrezygnować z narzucania własnych pomysłów. Doświadczenie autora w pracy z dziećmi w Społecznym Ognisku Muzycznym w Ozimku pozwala stwierdzić, iż kreatywność dzieci jest ogromna i bardzo zaskakująca. W Społecznym Ognisku Muzycznym w Ozimku od 18 lat wykorzystuje się instrumentarium Orffa zaś od 5 lat na zajęciach umuzykalnienia realizowany jest program nauczania, w ramach którego uczniowie od pierwszego semestru nauki zachęceni są do tworzenia ilustracji muzycznych z wykorzystaniem instrumentarium oraz do komponowania prostych utworów. Zadanie nauczyciela polega na podpowiadaniu np. tego, iż kiedy tekst „mówi” o opadających liściach, melodia może stanowić odzwierciedlenie tego faktu i może mieć kierunek opadający. Dzieci od najmłodszych lat, wykorzystując zdobyte umiejętności notacji muzycznej, posługując się dość ograniczonym materiałem dźwiękowym, wykazują się wielką inwencją twórczą. Są to bardzo lubiane zajęcia zwłaszcza wtedy, kiedy w ślad za tym utwory, w formie już rozbudowanej, są prezentowane podczas koncertów szkolnych.

Nauczyciel prowadzący takie zajęcia, możliwe do zrealizowania również w szkolnictwie ogólnokształcącym, musi posiadać nie tylko kompetencje interpersonalne, pedagogiczne, ale także podstawowe kompetencje z zakresu warsztatu kompozytorskiego.

Do ważnych umiejętności zalicza się umiejętność budowania instrumentów. Współczesne koncepcje (konkretnie Orff) wychowania muzycznego w Europie zachodniej wskazują na to, iż samodzielnie zbudowany in-

strument, nawet jeśli jego konstrukcja odbywa się z gotowych elementów, działa zarówno stymulująco na rozwój człowieka, jak i buduje szczególnie związek pomiędzy instrumentem a grającym (Kreusch-Jacob 2009, 92, 95).

3. Nauczyciel muzyki i jego kompetencje pedagogiczne

Nauczyciel muzyki pełni rolę nie tylko przewodnika po świecie muzyki, ale przede wszystkim nauczyciela. Stąd też studia przygotowujące kandydata do wykonywania zawodu nauczyciela powinny wyposażać go w umiejętności i kompetencje pedagogiczne.

Należy w tym miejscu podkreślić, iż nie każdy wybitny muzyk będzie dobrym pedagogiem. Są to bowiem kompetencje, które należy w sobie wykształcić i nieustannie doskonalić. Nie bez znaczenia są tu predyspozycje wrodzone i praktyka.

Zadania nauczyciela muzyki jako pedagoga, zostały szczegółowo opisane i udokumentowane przez wybitnych znawców przedmiotu. Stąd też w tym miejscu zostaną zarysowane jedynie główne nurty.

Nauczyciel muzyki powinien posiadać następujące kompetencje pedagogiczne: umiejętność prowadzenia działalności dydaktycznej, umiejętność układania programów kształcenia i programów nauczania, umiejętność przeprowadzania ewaluacji i oceny osiągnięć ucznia, umiejętność jasnego formułowania celów i wymagań, umiejętność bycia przewodnikiem i towarzyszem w rozwoju ucznia, otwartość na doświadczenia i eksperymenty, zorientowanie na osiągnięcie celów, umiejętność podejmowania decyzji.

Znany na całym świecie wokalista Bobby McFerrin nawołuje: „Pozwólcie waszym dzieciom słuchać muzyki!”, wskazując jednocześnie na to, iż należy wykształcić u dzieci umiejętność przeżywania i słuchania ciszy (Kreusch-Jacob 2009, 93–94).

Zadaniem nauczyciela muzyki jako pedagoga jest bycie przewodnikiem i towarzyszem w rozwoju ucznia. Chodzi tu nie tylko o rozwój muzyczny, ale także o jego rozwój moralny. Zagadnieniem tym zajmowali się filozofowie od najdawniejszych czasów. Ważne jest, aby nauczyciel miał zdefiniowaną własną filozofię wychowania muzycznego, to jest świadomość aksjologiczną, opartą nie tylko na własnych przekonaniach, ale także na prawie naturalnym (Linke 1976, 60 i n.).

4. Nauczyciel muzyki i jego kompetencje interpersonalne

Kompetencje interpersonalne są wspólnym określeniem dla złożonych umiejętności efektywnego funkcjonowania w sytuacjach społecznych. Roz-

wijanie tych kompetencji wpływa stymulująco na podniesienie poziomu inteligencji emocjonalnej EQ.

Inteligencja emocjonalna jest umiejętnością wsłuchania się w emocje innych osób oraz we własne emocje, ich zrozumieniem oraz umiejętnością podjęcia odpowiednich działań w związku z tymi emocjami, które zostały rozpoznane (Bharwaney 2008, 23). Twórca skali inteligencji emocjonalnej MEIS (skrót pochodzi od pierwszych liter nazwy angielskiej skali: *Multifactor Emotional Intelligence Scale* – przyp. aut.) dr David Caruso tak definiuje inteligencję emocjonalną: „Inteligencja emocjonalna to zdolność wykorzystania własnych emocji w rozwiązywaniu problemów i w bardziej skutecznym dążeniu do osiągania życiowych celów. Inteligencja emocjonalna bez inteligencji (chodzi tu o inteligencję ogólną, mierzoną jako poziom IQ, definiowaną jako zespół zdolności umysłowych umożliwiających człowiekowi sprawne korzystanie z nabytej wiedzy oraz skuteczne zachowanie się wobec nowych zadań i sytuacji – przyp. aut.) lub inteligencja bez inteligencji emocjonalnej to tylko częściowe rozwiązanie. Rozwiązanie kompleksowe polega na współpracy rozumu z sercem” (Bharwaney 2008, 24).

Pojęcie kompetencji interpersonalnych jako części składowej inteligencji emocjonalnej EQ jest pojęciem bardzo szerokim, zawierającym w sobie wiele umiejętności. Są to: pewność siebie, budowanie autorytetu, asertywność, perswazja, obrona przed manipulacją, empatia i inteligencja emocjonalna, umiejętność rozwiązywania konfliktów, umiejętność radzenia sobie ze stresem, umiejętność realizacji celów społecznych, umiejętność negocjacji, umiejętność prowadzenia grupy, konsekwencja w działaniu (Tokarzewski).

Stanisław Tokarzewski podaje niejako gotowe rozwiązanie i odpowiedź na pytanie, jak podnieść czy też rozwinąć umiejętności interpersonalne. Rozwiązaniem jest obok autotreningu przede wszystkim specjalistyczne szkolenie (Tokarzewski).

Trening umiejętności interpersonalnych dla przyszłych nauczycieli powinien być prowadzony przez wyspecjalizowaną kadrę, tzn. coacha lub psychoterapeutę w formie sesji lub treningu interpersonalnego. Celem coachingu jest zmiana, poszukiwanie rozwiązań (Sidor-Rządkowska 2009, 28). Jest to proces, a więc działanie ciągłe, polegające na wzmacnianiu i udoskonalaniu działań. Jest ukierunkowane na pokonywanie problemów, trudności, a przede wszystkim na wprowadzanie zmian, których celem jest osiągnięcie zamierzonego celu lub efektu.

Stworzenie przyszłym, a także obecnym nauczycielom muzyki możliwości rozwoju osobistego poprzez podniesienie kompetencji interpersonalnych powinno następować w formie kursów lub też powinno zostać wpi-

sane w program studiów. Podnoszenie kwalifikacji, zwłaszcza w kontekście pozyskiwania nowych zasobów, zwłaszcza w dziedzinie kompetencji interpersonalnych, jest od wielu lat przedmiotem badań zachodnich naukowców. Jednym z przykładów mogą być badania, które w latach 1992–1998 prowadził prof. dr Hans-Günther Bastian w szkołach dużej aglomeracji – czyli w Berlinie. Do szkół w Berlinie uczęszcza bowiem bardzo wielu uczniów obcokrajowców, wywodzących się z różnych kultur, także pozaeuropejskich. Wyniki tych badań zostały przez niego opublikowane. Jednym z wniosków, które wysuwa w tej publikacji, jest taki, iż poprzez rozwój kompetencji muzycznych można wykształcić i rozwinąć kompetencje społeczne u dzieci i młodzieży (Linke 1981, 27–37), a tym samym zredukować stale wzrastający wskaźnik zachowań kryminogennych. Stanie się to możliwe, jeśli zajęcia prowadzone będą przez odpowiednio przygotowanego nauczyciela, który oprócz kompetencji muzycznych i pedagogicznych, posiadać będzie rozwinięte kompetencje interpersonalne (Bastian 2002, 260 i n., Bastian 2007, 45 i n.).

5. Podsumowanie

Edukacja muzyczna dzieci i młodzieży, a w ślad za tym całego społeczeństwa, jest elementem rozwijającym i kształtującym osobowość człowieka. Działania reformatorskie ostatnich lat dotyczące zmian w systemie edukacyjnym naszego kraju doprowadziły do tego, iż rozwój edukacji muzycznej jest mocno zagrożony. Prowadzi to do daleko idących konsekwencji natury społecznej, socjalnej, ogólnorozwojowej, których negatywne skutki zaczynają w drastyczny sposób być odczuwalne w szkolnictwie i w społeczeństwie.

Resort edukacji powinien podjąć szybkie działania zmierzające do zminimalizowania skutków spowodowanych zaniedbaniami ostatnich lat. Działania powinny być prowadzone wielotorowo: przygotowanie koncepcji edukacji muzycznej dzieci i młodzieży na wszystkich etapach edukacyjnych; przygotowanie koncepcji programu kształcenia nauczycieli, który będzie kompatybilny z koncepcją edukacji muzycznej dzieci i młodzieży oraz uwzględniać będzie wszystkie kompetencje opisane wyżej; wdrożenie tych programów poprzez wykorzystanie istniejącego potencjału nauczycieli; wdrożenie programu przygotowania oraz doskonalenia nauczycieli.

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli odbywać się może: na uczelniach – w formie studiów lub / i studiów podyplomowych, realizowanych przez pierwsze lata jako kierunki zamawiane oraz w zakładach doskonalenia nauczycieli realizowanych w formie kursów, przy wykorzystaniu sprawdzonej

metody konkursów na najlepiej przygotowany program doskonalenia nauczycieli muzyki.

Zadaniem nas, wykładowców i naukowców, artystów i pedagogów, jest wywieranie takiego wpływu, aby osiągnąć efekt porównywalny z efektami nauczycieli sportu, których działania, a nawet pozytywnie rozumiany lobbing i doprowadzić do tego, iż w szkołach zwiększono by liczbę godzin z zajęć sportowych. Podobnie powinno się zadziałać w dziedzinie kształcenia muzycznego. Dostrzeżenie i dowartościowanie tego problemu jest warunkuje długofalowy rozwój naszej kultury muzycznej i dojrzałość społeczną dzieci i młodzieży, a w przyszłości dorosłych członków społeczeństwa.

Mam nadzieję, iż kształcenie muzyczne stanie się integralnym elementem na stałe wpisanym w koncepcję kształcenia dzieci i młodzieży.

Bibliografia

- Bastian H. G., 2007, *Kinder optimal fördern – mit Musik*, Mainz.
- Bastian H. G., 2002, *Musik(erziehung) und ihre Wirkung*, Mainz.
- Bharwaney G., 2008, *Twoje emocjonalne ja. Jak podnieść swoje EQ*, Gliwice.
- Białkowski A. (red.), 2005, *Nowe trendy w edukacji muzycznej*, Lublin.
- Cylulko P., 2004, *Tyflomuzykoterapia dzieci. Teoria i praktyka muzykoterapii dzieci z niepełnosprawnością wzrokową*, Wrocław.
- Gałęska-Tritt J., 2007 *Dzieci lubią śpiewać, a my razem z nimi!*, Poznań.
- Gałęska-Tritt J., 2009 *Śpiewam solo i w zespole*, Poznań.
- Jungmair U. E., 2003, *Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs*, Mainz.
- Kędzior-Niczyporuk E., 2006 *Pedagogika zabawy w edukacji kulturalnej*, Lublin.
- Kreusch-Jacob D., 2009, *Kinder für Musik begeistern*, München.
- Linke N., 1981, *Musik in der sozialen Schule*, Wilhelmshaven.
- Linke N., 1976, *Philosophie der Musikerziehung*, Regensburg.
- Ławrowska R., 2003, *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Kraków.
- Manturzevska M., Kotarska H. (red.), 1990, *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Warszawa.
- Markiewicz L. (red.), 2005, *Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność*, Katowice.
- Natanson T., 1979 *Wstęp do nauki o muzykoterapii*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Przychodzińska M., 2011, *Powszechne wychowanie muzyczne 1960–1990. Między koncepcją a realizacją*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 4.
- Schneidewind R., 2011, *Die Wirklichkeit des Elementaren Musizieren*, Wiesbaden.
- Shuter-Dywind R., Gabriel C., 1986, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, Warszawa.
- Sidor-Rządkowska M. (red.), 2009, *Coaching teoria, praktyka, studia przypadków*, Kraków.
- Smółka P., *Jak skutecznie szkolić umiejętności interpersonalne*, <http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=160>.
- Tokarzewski S., *Umiejętności interpersonalne nauczyciela, pedagoga, wychowawcy*, <http://www.edukacja.edux.pl/p-1205-umiejtnosci-interpersonalne-nauczyciela.php>.
- Wierszyłowski J., 1982, *Psychologia muzyki*, Warszawa.

10 | *Edukacja muzyczna dziecka jako nowa specjalność pedagogiczno-muzyczna*

Romualda Ławrowska

1. Aktualny stan edukacji muzycznej dzieci w wieku do 10. roku życia a kwalifikacje nauczycieli muzyki

Wobec aktualnego stanu wiedzy medycznej, psychologii rozwojowej i pedagogiki o edukacji dziecka należy rozważać z uwzględnieniem wszystkich etapów: od życia prenatalnego, postnatalnego, niemowlęcego i później po okres wczesnoszkolny. Dla niniejszych rozważań o edukacji muzycznej dziecka przyjmuję nazywać dzieciństwo jako okres kolejnych etapów do 9.–10. roku życia dziecka, wyróżnionych już w teorii pedagogicznej i dydaktyce oświatowej jako niezwykle dynamiczny i specyficzny okres rozwoju człowieka. Wymaga to od rodziców i nauczycieli określonej wiedzy i umiejętności nastawionych na wspieranie rozwoju dziecka i wprowadzanie go w świat kultury.

Okres przedszkolny i wczesnoszkolny to kolejne po życiu rodzinnym etapy, w których dziecko wkracza w życie społeczne, a rodzice powierzają je nauczycielowi z ukształtowanym przez wieki zaufaniem dla jego wielorakich i odpowiednich do zadań kompetencji pedagogicznych, w tym pedagogiczno-muzycznych.

Optymalny i pożądany model oddziaływania na dziecko muzyką / wychowania przez i do muzyki, w układzie hierarchicznym przedstawia schemat 1. Dokonuje się to wychowanie w rodzinie: od pierwszych kontaktów muzycznych z matką, domowego śpiewania, stylu życia i preferencji muzycznych w rodzinie; następnie w przedszkolu i szkole z wyraźnym udziałem przewodnika po świecie muzyki, którym powinien być kompetentny nauczyciel-wychowawca muzyczny; po wpływ środowiska kulturowego i mediów. Obserwacje i badania edukacji muzycznej w instytucjach oświatowych i uczestnictwa w kulturze muzycznej młodego pokolenia pokazują dziś odwróconą hierarchię. W większości przypadków życie muzyczne rodzin i pojedynczych osób zdominowane jest przez łatwo dostępne media TV, Internet, w których dominuje kultura popularna, przy równo-

czesnym silnym oddziaływaniu trendów mody w subkulturach oraz braku czasu poświęcanego dzieciom w rodzinach, a także pozbawieniu dzieci edukacji muzycznej w instytucjach oświatowych lub jej zminimalizowaniu i marginalizacji.



Schemat 1. Optymalny model wpływu środowiska na wychowanie muzyczne dziecka (opracowanie własne)

Edukacja muzyczna w przedszkolu ma doniosłe i fundamentalne znaczenie dla przyszłej postawy wobec muzyki, zainteresowań muzycznych, rozwoju zdolności muzycznych człowieka, a także dla rozwoju ogólnego dziecka. Każde dziecko może i powinno być poddane systematycznej edukacji przez aktywność muzyczną. Jej skuteczność mierzona osiągnięciami dzieci zależy:

- od jakości kompetencji i umiejętności psychologiczno-pedagogiczno-muzycznych nauczyciela, połączonych z jego wiedzą z wielu dziedzin humanistycznych, a nade wszystko z osobowością twórczą i zamiłowaniem do muzyki,
- od ilości i jakości wielostronnych doświadczeń muzycznych dziecka,
- od atmosfery zajęć, motywacji a nie krytyki, trafności doboru form aktywności i treści muzycznych.

Tymczasem obecnie w przedszkolach nauczycielami są specjaliści pedagogiki przedszkolnej, przyuczeni w zakresie muzyki (od 20 do 120 godzin kształcenia muzycznego na studiach), często niestety analfabeci muzyczni. Ich zetknięcie z praktyką z dziećmi uświadamia im braki kompetencji muzycznych, wielu z nich podejmuje różne formy doskonalenia poprzez warsztaty muzyczne, ale są to tak samo doraźne a nie systematyczne formy kształcenia.

Równocześnie w przedszkolach są zatrudniani za pieniądze rodziców nauczyciele „rytmiki” o bardzo różnych kwalifikacjach i kompetencjach, często są to nauczyciele uzurpatorzy w obszarze edukacji muzycznej, bowiem: absolwenci szkół średnich i wyższych studiów muzycznych bez odpowiedniego przygotowania pedagogicznego nie radzą sobie z pracą umuzykalniającą na tym poziomie, chcą nauczać muzyki i egzekwować umiejętności zamiast organizować celowe zabawy muzyczno-dydaktyczne. Absolwenci pedagogiki zaś bez przygotowania muzycznego nie mają podstawowych umiejętności muzycznych wokalnych, instrumentalnych, zwłaszcza absolwenci z ostatnich lat i obecni, którzy sami pozbawieni byli muzyki w szkole, nie potrafią też umiejętnie skorzystać z dostępnej literatury metodyczno-repertuarowej i nagrań.

Jedynym miejscem dającym kwalifikacje do pracy w zakresie edukacji muzycznej są studia wyższe w akademiach i instytutach muzycznych w uniwersytetach. Absolwenci tych studiów nie znajdują zatrudnienia w początkowych etapach edukacji. Podejmują zatrudnienie w różnych zawodach artystycznych lub jako prowadzący chóry, menadżerowie muzyczni i inne (Pyda-Grajpel 2007).

Tak więc należy podkreślić tu z mocą: edukacja muzyczna pozbawiona jest specjalistów w najbardziej istotnym okresie dla: rozwoju słuchu muzycznego, inkulturacji oraz wychowania człowieka do muzyki i przez muzykę, w okresie budowania potencjału dziecka do uczenia się.

2. Edukacja muzyczna w klasach 1–3 w szkole podstawowej

W klasach 1–3 trudności wynikają także z braku odpowiednio przygotowanych nauczycieli. Dotychczas bardzo rzadko do tej edukacji zatrudniani są w szkołach specjaliści, najczęściej realizują ją specjaliści pedagogiki wczesnoszkolnej jako jeden z obszarów edukacji zintegrowanej. Od kilku lat połączone studia dwuspecjalnościowe: pedagogika przedszkolna i pedagogika wczesnoszkolna stworzyły paradoksalną sytuację dla kształcenia muzycznego nauczycieli. Zamiast w planach studiów podwoić lub zwiększyć wymiar godzin na przygotowanie muzyczne i metodyczne nauczycieli, okrojono je do minimum: od 20 do 100 godzin w różnych instytutach pedagogicznych! Również dawne praktyki szkolne z edukacji muzycznej w przedszkolu i szkole odeszły w zapomnienie (Ławrowska 2010).

Obecne roczniki to studenci, którzy nie mieli żadnej edukacji muzycznej w szkołach lub mieli w minimalnym zakresie, a na studia wstępują bez sprawdzianu podstawowych zdolności muzycznych. Oznacza to, że nie znają pisowni muzycznej, podstawowych zasad muzyki, literatury muzycznej, a ich smak artystyczny jest najczęściej ograniczony do muzyki pop.

Podczas tak bardzo okrojonego czasu na przedmioty muzyczne ich kształcenie muzyczne w uczelniach z konieczności jest zminimalizowane, nie ma czasu na sprawdzenie umiejętności muzycznych u poszczególnych osób. Brak praktyk oraz brak umiejętności wokalnych i instrumentalnych powoduje u nauczycieli blokadę i wycofanie się z realizacji tego obszaru edukacji w szkole.

Na rynku księgarskim są liczne pomoce dydaktyczne do muzyki, zwłaszcza nagrania płytowe, podręczniki i przewodniki do muzyki. Wobec tego bogactwa nieprzygotowany nauczyciel jest bezradny, ogranicza się do korzystania z gotowych pakietów edukacyjnych. Treści muzyczne tam zawarte mają mało wspólnego z edukacją muzyczną, zwłaszcza nie uwzględniają kształtowania słuchu muzycznego dziecka, (często rozwiązywanie pisemne krzyżówek muzycznych, zapisywanie tekstu słownego piosenki zamiast aktywnego słuchania i tworzenia muzyki). A przecież brak ćwiczeń nastawionych na kształcenie słuchu muzycznego i korelacji słuchowo-głosowej zaprzepaszcza u wielu dzieci ostatecznie szansę śpiewu na wystarczającym poziomie, bowiem okres przedszkolny i wczesnoszkolny jest najbardziej właściwy dla rozwoju zdolności muzycznych człowieka. Gdy nauczyciel stosuje wyłącznie „śpiewanie z płyty” czyli wtórowanie nagraniu śpiewem, to dziecko otrzymuje komunikat, że śpiew jest trudny i nie dla każdego, a w następstwie tego dziecko nie podejmuje śpiewu.

Wobec omawianej sytuacji nauczyciele nie radzą sobie w praktyce ze stopniowaniem trudności, kontynuacją treści na wyższym poziomie, zajęcia są prowadzone niekonsekwentnie, są zbyt łatwe (powtórka piosenek i zabaw z przedszkola) a więc nudne, lub za trudne, co zniechęca do muzyki.

Brakuje alfabetyzacji muzyki, zapisu choćby rytmu, który jest tu niezbędny jak w każdej dziedzinie nauczania (Gordon 1999). Zróżnicowane i najczęściej bardzo niskie wyniki badań testowych umiejętności muzycznych uczniów klas trzecich szkół podstawowych potwierdzają, że: „Atrakcyjne doświadczenia muzyczne, prowadzące do utrwalenia umiejętności muzycznych są w stanie zaferować jedynie nauczyciele o najwyższym poziomie muzycznych kompetencji” (Białkowski 2011, 296–297). Do braku kwalifikacji muzycznych nauczycieli dołącza się brak atrakcyjnych zajęć pozalekcyjnych oraz brak systemu zewnętrznej oceny efektywności kształcenia.

Podmiotowość i przedmiotowość edukacji muzycznej, wobec braku kompetentnego nauczyciela specjalisty, została utracona. Podmiotowość ta rozumiana jako przecież od dawna ukształtowana i opisana dziedzina wychowania człowieka, mająca swoje sprawstwo i udowodnione empirycznie

korzyści dla rozwoju człowieka, wprowadzenia go w świat wartości estetycznych i rozumienia kultury muzycznej.

3. Potrzeby rozwojowe dziecka a edukacja muzyczna

Nieznane i niejasne są przyczyny podejmowania decyzji o zmniejszaniu roli i miejsca na muzykę w planowaniu edukacji dzieci do 10. roku życia oraz w kształceniu nauczycieli. Nikt przecież nie wyartykułował kiedykolwiek argumentów przeciw tej edukacji. Przeciwnie, muzyką i aktywnością muzyczną dzieci posługują się nauczyciele i dyrektorzy do uatrakcyjniania różnych okoliczności, w których trzeba obronić dobry wizerunek placówki przed wizytatorami lub rodzicami. Niestety zbyt często popisy muzyczne dzieci są wynikiem doraźnych zajęć przypominających tresurę, za którymi nie kryje się konsekwentna praca umuzykalniająca. Dzieci lubią prezentować swoje osiągnięcia, ale nie powinno to być okupione stresem i treścią, albo wykluczeniem tych członków grupy, których rozwój muzyczny nie osiągnął jeszcze zadowalającego poziomu.

Dlatego przedstawię tutaj wybrane argumenty przemawiające za prowadzeniem celowej, systematycznej i konsekwentnej pracy nad wspieraniem rozwoju muzycznego i równoczesnym zaspokajaniem innych potrzeb rozwojowych przez wielostronną aktywność muzyczną dziecka.

Dziecko i muzyka. Doświadczanie muzyki elementarnej w okresie prenatalnym, niemowlęcym, poniemowlęcym, klimat akustyczny domu, styl życia rodziny w obszarze kontaktowania się z kulturą muzyczną warunkują w znaczącym stopniu całokształt wychowania muzycznego, a przez to także ogólny rozwój dziecka.

W życiu rodzinnym podstawowe potrzeby dziecka to: potrzeba bezpieczeństwa, potrzeba kontaktu, bliskości, potrzeba ruchu, aktywności, potrzeby poznawcze, zainteresowania. Potrzeby te zaspokajane są z udziałem elementarnej muzyki jako pierwotnego przedwerbalnego środka porozumienia. W dźwiękach mowy, a jeszcze nie całkiem w warstwie semantycznej mowy zawarty jest przekaz emocji matki dla dziecka. To rytmika, artykulacja, tempo, dynamika, kontur intonacyjny mowy, melorecytacji, śpiewu osoby dorosłej są znakami wprowadzającymi dziecko w język ojczysty. Tak więc elementarna muzyka wprowadza dziecko w rodzimą kulturę, jest bliska dziecku. Dlatego tak spontanicznie i chętnie każde z nich reaguje na muzykę, bo ją lepiej i bez wysiłku odczuwa/ rozumie przekaz emocji niż warstwę semantyczną języka mówionego. To dlatego E. Jaques-Dalcroze powiedział, a my powtarzamy „Uczeń ma najpierw powiedzieć «ja odczuwam», a dopiero później «ja rozumiem»”.

Polska koncepcja powszechnego wychowania muzycznego (Przychodzinska 1979) jasno określiła już w od lat 60. ubiegłego wieku wielość form aktywności, czynności i metod. Funkcje tak wielostronnego doświadczania muzyki przez dziecko potwierdziła praktyka i badania empiryczne. Toteż warto prześledzić, jak to edukacja muzyczna, prowadzona zgodnie z nowoczesnymi zasadami pedagogicznymi i pedagogiczno-muzycznymi oraz wiedzą psychologiczno-muzyczną o dziecku, jego możliwościach i potrzebach, przyczynia się do rozwoju i wzmacniania potencjał dziecka.

Sfera emocjonalno-społeczna

W sferze emocjonalno-społecznej dziecko odczuwa przede wszystkim potrzebę bezpieczeństwa, zwłaszcza w okresie adaptacji w przedszkolu / szkole i integracji w grupie koleżeńskiej oraz potrzebę kontaktu z rówieśnikami i dorosłymi. Potrzeby te zaspokajane są poprzez atmosferę akceptacji i radości w muzycznych zabawach. W pierwszych kontaktach muzyka stymuluje ruch, dziecko doświadcza wspólnej zabawy w układach zbiorowych i grupowych w zabawach z piosenką. Towarzyszy im podanie rąk, dotyk, uśmiech nauczyciela. Komunikat niewerbalny, sygnały muzyczne są bezpieczniejsze dla dziecka o niewykształconej mowie i wprowadzają je szybko w język muzyki. Dziecko obserwuje zachowania innych osób, naśladuje zachowania społeczne. Nauczyciel stosuje specjalne muzyczne zabawy adaptacyjne i integracyjne. Ekspresja emocji dziecka następuje poprzez ruch, dźwięki naśladowcze. Zabawy i ćwiczenia muzyczno-ruchowe ze śpiewem uczą współdziałania w grupie, znaczenia sygnałów dźwiękowych, rytuałów i środków komunikowania się w grupie (ja, ja–ty, ja–my), wywołują poczucie radości z działania, sama muzyka wyzwala potrzebę ekspresji ruchowej, wokalne, instrumentalne. Następuje u dziecka stopniowo rozwój rozumienia emocji, samoświadomości, nabywanie środków wyrażania emocji, środków komunikowania się (Ławrowska 2011).

Sfera fizyczna

Ruch jest najbardziej naturalną potrzebą dziecka, jest też nieodzownym środkiem stymulowania rozwoju i szeroko pojętej terapii. Nabywanie sprawności ruchowej dziecka to także rozwój motoryki dużej i małej, koordynacji ruchów, lateralizacji. Muzyka nie tylko wyzwala, ale też organizuje ruch dziecka w czasie i przestrzeni, i dzięki temu zabawy muzyczno-ruchowe pełnią specyficzną i niepowtarzalną funkcję rozwojową. Dziecko w zabawach muzyczno-ruchowych odnajduje w sobie podobieństwo rytmów biologicznych do muzycznych, wykonuje wraz z akompaniamentem rytmiczne ruchy chodzenia/ maszerowania, biegania, skoki, przeskoki. Łączy gest rąk z gestem frazy muzycznej, wykonuje ruchy naśladowcze – ruch

funkcjonalny: jak żabka, pajacyk, jak konik itp. W zabawach ruchowych ze śpiewem, tańcach następuje rozwój dużej motoryki w ruchu całym ciałem, co poprzedza i sprzyja rozwojowi małej motoryki aparatu głosowego potrzebnego do usprawniania mowy i śpiewu oraz motoryki dłoni potrzebnej do gry na instrumentach, a także innych czynności, w tym czytania i pisanie. Podczas reagowania na rytm i inne elementy muzyki ruchem w przestrzeni, w tańcach dziecko wykonuje ruchy naprzemienne, gesty i gestodźwięki, porusza gałkami ocznymi, poznaje kierunki prawo i lewo, w przód i w tył, w górę i w dół. Są to elementy kinezylogii budujące potencjał ciała i umysłu do sprawniejszego funkcjonowania, w tym uczenia się, zapobiegają dysleksji i dysgrafii.

Sfera umysłowa

Podczas zajęć muzycznych, rytmicznych, ruchowych, wokalnych, instrumentalnych, aktywnego słuchania muzyki dziecko rozwija swoje dyspozycje intelektualne. Przede wszystkim zadania stawiane przez nauczyciela, konieczność reagowania na określone sygnały muzyczne koncentruje uwagę słuchową i rozwija pamięć słuchową dziecka. Operowanie archetypowymi strukturami dźwiękowymi rytmicznymi i melodycznymi uruchamia myślenie logiczne – porównywanie, rozpoznawanie, rozróżnianie, wnioskowanie, zapamiętywanie. Oprócz myślenia logicznego następuje myślenie muzyczne. Są to muzyczne ćwiczenia z koncentrowaniem uwagi słuchowej, rozróżnianie, rozpoznawanie barwy, dynamiki, tempa itp. porównywanie np. dźwięków dłuższych i krótszych, wyższych i niższych, zapamiętywanie sekwencyjne w nauce piosenek.

W sferze anatomicznej dziecka zaś, to sam ruch przy muzyce realizowany w różnych kierunkach i układach przestrzennych, jak każde doświadczenie ruchowe, buduje nowe połączenia synapsowe i wpływa na rozwój i funkcjonowanie mózgu. O roli ruchu i ciała w procesach myślenia i uczenia się pisze C. Hannaford (1998).

Rozwój sprawności mowy

Mowa wymaga/zależy od sprawności słuchu fonemowego (wyodrębnianie z potoku mowy wyrazy, w wyrazach – sylaby, w sylabach głoski) i fonetycznego (zdolność odróżniania zjawisk prozodycznych mowy: akcentu, intonacji zdaniowej, tempa mowy), który współpracuje ze słuchem muzycznym.

Ćwiczenia rytmiczno-ruchowe całym ciałem, zgodnie z metodą E. Jaques-Dalcroze'a i C. Orffa, to zarazem wstępne ćwiczenia logorytmiczne, bowiem uzyskanie sprawności i koordynacji ruchów z muzyką w obrębie dużej motoryki poprzedza i tworzy warunki do rozwoju małej moto-

ryki, w tym aparatu mowy. Poza tym na stałe w metodyce muzyki przewidziane są ćwiczenia oddechowe, artykulacyjne, ortofoniczne, emisyjne, dźwiękonaśladowcze, rytmizowanie mowy, melodyzowanie mowy, opowieści dźwiękonaśladowcze, śpiew. Są to zabawy-ćwiczenia rozwijające mowę, zapobiegające dysfunkcjom i wadom wymowy, logopedyczno-terapeutyczne.

Potrzeba ekspresji i zabawy

Dziecko uczy się poprzez zabawę, doświadcza rzeczywistości w różnych jej wymiarach i wszystkimi zmysłami, także słuchowym i dźwiękowym. Rzeczywistość jest akustyczna i już ten fakt nasuwa dzieciom i nauczycielowi wiele pomysłów na zabawy zintegrowane z muzyką elementarną, piosenką, ruchem, gestem. Pod wpływem omawianych tematów dnia w przedszkolu i szkole, inspiracji słownych i muzycznych wyzwolona zostaje ekspresja muzyczno-ruchowa i taneczna, wokalna, instrumentalna, werbalna, twórczość plastyczna, inspirowana muzyką twórczość inscenizacyjno-dramowa. Nauczyciel stwarza tu sytuacje aktywizujące i stymulujące ekspresję i myślenie twórcze. Dziecko dostrzega swoje odtwórczo-twórcze możliwości wyrazowe. Doświadcza motywującego działania dla przyjemności, uczucia „ja potrafię”, za czym następuje poczucie „ja mogę”, „ja chcę” działać.

4. Rozwój muzyczny i budowanie potencjału do uczenia się jako dwa równoległe cele edukacji muzycznej dziecka

Wskazano już tutaj na możliwość zaspokajania potrzeb rozwojowych dziecka przez aktywność muzyczną. W innym ujęciu, odnoszącym się do koncepcji inteligencji wielorakiej H. Gardnera, przedstawię argumenty za edukacją muzyczną w początkowych etapach rozwojowych. Jest to koncepcja inteligencji H. Gardnera (1993) jako zdolności do rozwiązywania problemów lub tworzenia produktów cenionych w określonym środowisku kulturowym lub społeczności. H. Gardner na podstawie obserwacji i badań na różnych populacjach dokonał wyróżnienia siedmiu inteligencji, które nie stanowią zdolności specjalnych, a właśnie odrębne rodzaje inteligencji, wszystkie zaś mają swoje podłoże biologiczne, a także równy status, choć kulturowo są różnie oceniane (E. Wysocka, 1993, 395).

Obecne rozumienie inteligencji nie eliminuje żadnego czynnika, ani dziedziczność, ani środowisko nie mogą być pomijane w analizie czynników determinujących różnice indywidualne w zakresie inteligencji. Toteż szkoła powinna realizować zwłaszcza na początkowych etapach wszystko to, co wspiera wszechstronny rozwój, a także pozwala na ujawnienie indy-

widualnych możliwości dziecka i diagnozę poziomu jego wszystkich zdolności.

Tabela 1. Wspieranie rozwoju inteligencji dziecka poprzez aktywność muzyczno-ruchową (opracowanie własne)

Rodzaje inteligencji wg H. Gardnera	Zabawy i ćwiczenia muzyczne
Inteligencja muzyczna	Ćwiczenia słuchowe. Odczuwanie, poznawanie i reagowanie na elementy muzyczne, ekspresja ruchowa pod wpływem muzyki. Ćwiczenia intonacyjne, mowa, śpiew. Zabawy z piosenką. Realizacja ruchowa wartości rytmicznych nut i pauz oraz tematów rytmicznych. Taktowanie i dyrygowanie. Kanony ruchowe. Tańce regionalne, stylizowane i inne. Opowieści ruchowe na tle muzyki. Zastosowanie gry na instrumentach perkusyjnych. Operowanie archetypami muzycznymi, muzyką elementarną i artystyczną.
Inteligencja cieleśnie-kinetyczna	Zabawy ruchowe przy muzyce. Studium ruchu w przestrzeni. Doświadczanie różnych form ruchu i gestu; poznawanie swojego ciała i możliwości kształtowania ruchu. Koordynacja ruchów z muzyką. Elementy kinezylogii edukacyjnej w zabawach ruchowych i choreoterapii.
Inteligencja językowa, lingwistyczna	Zabawy rytmiczne stymulowane mową, rytmizacje, zabawy ze śpiewem. Logo-rytmika. Ćwiczenia oddechowe i relaksacyjne. Kształtowanie świadomości: artykulacyjnej, intonacyjnej, dynamiki mowy itp. Zabawy w naśladowanie odgłosów, ćwiczenia muzyczno-dramowe. Zabawy ruchowe z piosenką.
Inteligencja logiczno-matematyczna	Doświadczanie ruchu i geometrii, tj. operowanie rysunkiem przestrzennym, np. przejście po linii koła, prostej, przekątnej. Doświadczanie i kształtowanie pojęć matematycznych związanych z dźwiękami: dźwięk krótszy–dłuższy, niższy–wyższy, przeliczanie metryczne, porównywanie, operowanie zbiorami. Elementy kinezylogii edukacyjnej.
Inteligencja przestrzenna	Plastyka ruchu i gestu, plastyka ożywiona, odczuwanie i doświadczanie czasu i przestrzeni, np. w tańcach, układach przestrzenno-ruchowych, zabawach ze śpiewem.
Inteligencja interpersonalna	Muzyczno-ruchowe zabawy integracyjne. Zabawy w różnych układach grupowych, parami, trójkami itd. Muzyczne zabawy dramowe. Zabawy twórcze, naśladowcze nastawione na rozwój komunikacji niewerbalnej i werbalnej.
Inteligencja intrapersonalna	Rozwój samoświadomości i samooceny dzięki zabawom muzyczno-ruchowym. Poznawanie własnych możliwości ruchowych, głosowych i komunikacyjno-twórczych, a także porównywanie ich z możliwościami innych rówieśników w grupie.

Przedstawione argumenty wyostrzają dostrzeganie złożoności i bogactwa metodyki muzyki, nastawionej w równym stopniu na wspieranie rozwoju muzycznego, jak i ogólnego, który jak wykazałam, może budować

u każdego dziecka potencjał do uczenia się. Są to niestety zbyt często zaniedbane bądź nierealizowane cele edukacji muzycznej, czego powodem są niedoskonałości w kształceniu nauczycieli w zakresie:

1) znajomości metod bieżącego diagnozowania zdolności muzycznych i konsekwentnego, uporządkowanego dobierania materiału ćwiczeniowego odpowiednio do etapów rozwojowych ucznia, a także oceny osiągnięć ucznia,

2) przygotowania psychologiczno-pedagogicznego nauczycieli muzyki i aktualizowania wiedzy o nowych powiadomieniach nauki co do znaczenia aktywności muzyczno-ruchowej dla rozwoju potencjału osobistego człowieka,

3) umiejętności rozróżnienia autonomii edukacji muzycznej od możliwości integrowania lub korelowania jej z pozostałymi treściami edukacyjnymi,

4) niewystarczającego przygotowania warsztatowego w zakresie posługiwania się nowoczesnymi i tradycyjnymi środkami i materiałami dydaktycznymi do muzyki,

5) powielania wzorców nauki spoza fortepianu i z kształcenia artystycznego w zajęciach metodycznych ze studentami.

5. Model kompetencji nauczyciela muzyki w początkowych etapach edukacji muzycznej

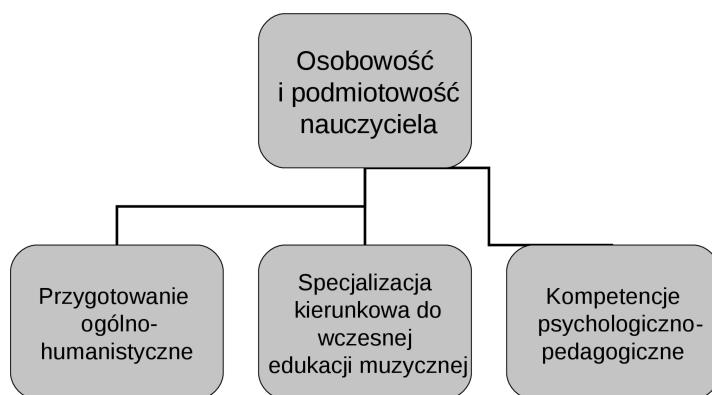
Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu zawsze muszą odnosić się do potrzeb rozwojowych ucznia, ta perspektywa jest nieunikniona i warunkująca, bowiem nie można ani badać kształcenia nauczycieli, tworzyć modeli absolwenta studiów pedagogicznych, określać poziomu kompetencji nauczyciela w jego praktyce pedagogicznej itp. bez odniesienia do ucznia jako podmiotu działań nauczyciela.

Nauczyciel edukacji zintegrowanej – wychowawca również w obszarze edukacji muzycznej ma kluczową rolę do spełnienia. W dialogu edukacyjnym ucznia i nauczyciela nastawionym na rozwój zdolności muzycznych może wzrastać także podmiotowość ucznia. Stawać się to może dzięki radosnemu odczuciu przez wychowanka własnego ja, sprawstwa i samoświadomości podczas aktywności muzycznej.

Sytuacje wielostronnego kontaktowania się z muzyką, które powinien tworzyć nauczyciel, mogą dynamizować wiele obszarów rozwoju dziecka lub zaprzepaszczać te możliwości, a w skrajnych przypadkach, blokować i hamować rozwój. Toteż proces kształcenia nauczycieli muzyki powinien uwzględniać obok umiejętności i wiedzy muzycznej teoretycznie i praktycznie zorientowaną znajomość celów, metod i treści edukacji muzycznej,

a zwłaszcza znajomość potrzeb rozwojowych dziecka na kolejnych etapach, oraz zadania i funkcje nowoczesnie i wieloaspektowo realizowanej edukacji muzycznej. Jednak wdrażanie w praktyce tak rozumianych celów wymaga specjalnych kompetencji psychologiczno-pedagogiczno-muzycznych nauczyciela, których z pewnością nie przygotowuje dotychczasowy – bardziej artystyczny profil kształcenia studentów specjalności edukacja muzyczna w akademiach muzycznych. (por. Ciesielski 2009).

Dotychczas w Polsce dokonywano zarówno diagnozy profilu kształcenia nauczycieli muzyki (Kurcz 1999), jak i określania modelu kompetencji nauczyciela muzyki (Goriszowski, Nyderk, Ławrowska, Dyląg, Wilk i inni). Przedstawię własne syntetyczne ujęcie kompetencji niezbędnych w edukacji muzycznej dziecka.



Schemat 2. Model kompetencji nauczyciela muzyki (opracowanie własne)

Osobowość i podmiotowość nauczyciela. Predyspozycje własne, które powinny być gotowe i sprawdzane przy przyjmowaniu na studia pedagogiczno-muzyczne, to poziom podstawowych zdolności i zainteresowań muzycznych oraz pedagogicznych, a także poprawność wymowy. Cechy ukształtowane w toku studiów: upodobania muzyczne, postawa promuzyczna, poczucie odpowiedzialności i podmiotowości własnej, samoświadomość, otwartość, kreatywność, komunikatywność.

Przygotowanie ogólnohumanistyczne nauczyciela. Wiedza ogólnohumanistyczna, w tym aksjologiczna, językowa, historyczna, socjologiczna, kulturoznawcza. Znajomość kultury rodzimej, orientacja w kulturze obcej. Świadomość aksjologiczno-muzyczna. Umiejętności zdobywania i operowania wiedzą, między innymi o środowisku i dziedzictwie kulturowym, historii itp.

Specjalizacja kierunkowa. Znajomość zapisu muzycznego i dobry słuch muzyczny. Wiedza muzyczna i umiejętności instrumentalne, wokalne, ruchowe. Wiedza i umiejętności muzyczno-metodyczne w obrębie edukacji muzycznej do 10. r. ż., umiejętność animowania, aktywizowania ekspresji muzycznej uczniów. Znajomość muzycznej literatury dla dzieci. Operowanie środkami i materiałami do muzyki. Umiejętność planowania, diagnozowania i oceniania osiągnięć muzycznych uczniów. Kreowanie stylów uczestnictwa w kulturze.

Kompetencje psychologiczne i pedagogiczne. Znajomość i umiejętność stosowania wiedzy z zakresu: psychologii rozwojowej dziecka, psychologii muzyki, terapii pedagogicznej w tym muzykoterapii, logorytmiki, choreoterapii. Znajomość strategii i metod pedagogicznych stosowanych w dydaktyce muzyki oraz umiejętność wspierania i szanowania podmiotowości ucznia, inne.

6. Propozycje nowych dróg kształcenia nauczycieli powszechnej edukacji muzycznej

Wiedza aksjologiczno-muzyczna o wartościach wychowania przez i do muzyki, a także o specyficznych a równocześnie uniwersalnych funkcjach edukacji muzycznej dziecka zderza się z poważnymi zaniedbaniami i błędami w systemie kształcenia nauczycieli. Wywołuje to już od wielu lat niepokój badaczy (Kurcz 1999; Rakowski 1990; Wilk 2004), a także nauczycieli akademickich muzyki, jak i samych czynnych nauczycieli i rodziców. To niedostosowanie wywołuje też dyskusje i nieporozumienia pomiędzy środowiskiem akademii i instytutów muzycznych a instytutami pedagogicznymi w uniwersytetach. Biorąc to pod uwagę, a także mając w pamięci niektóre dobre i stosunkowo tanie rozwiązania, które miały miejsce do lat 90. w polskim systemie kształcenia nauczycieli: licea pedagogiczne, studia wychowania przedszkolnego, kolegia nauczycielskie¹, proponuję nowe rozwiązanie. Dotyczy ono utworzenia studiów licencjackich – stacjonarnych i niestacjonarnych pod nazwą edukacja muzyczna dziecka, a także innych rozwiązań systemowych.

1. Podstawą nowych rozwiązań powinno być porozumienie „Muzyka dla dzieci”, trzech ministerstw: Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwa Dziedzictwa Narodowego; ale też odwaga uczelni, które mając prawo do autonomicznych decyzji, mogą otwierać studia proponowanej nowej specjalności.

¹ Liczba godzin na muzykę w 4-letnim cyklu kształcenia dochodziła do 500, co tworzyło warunki dla bardzo dobrego przygotowania muzyczno-pedagogicznego absolwentów.

2. Związanie w większym stopniu niż dotychczas kształcenia nauczycieli muzyki dla potrzeb powszechnej oświaty ze środowiskiem uczelni, wydziałów i instytutów pedagogicznych.

3. Stworzenie podstaw prawnych do przeprowadzania stopni awansowych w zakresie pedagogiki muzycznej, utworzenie studiów doktoranckich z pedagogiki muzycznej itp.

4. Przywrócenie w klasach 1–3 szkół podstawowych 1 godziny tygodniowo na edukację muzyczną, realizowaną obowiązkowo przez nauczyciela specjalistę edukacji muzycznej.

5. Pilne tworzenie przy instytutach i akademiach muzycznych podyplomowych studiów doskonalących w zakresie edukacji muzycznej dla nauczycieli przedszkoli i klas 1–3.

6. Przywrócenie w uczelniach sprawdzianu podstawowych zdolności muzycznych dla kandydatów na studia pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (także na studiach podyplomowych).

7. Tworzenie projektów unijnych w ramach linii „Kapitał ludzki”, np. „Doskonalenie nauczycieli muzyki”; „Instrumenty dla każdego dziecka” (dla szkół bowiem ze szkół zniknęły nie tylko pracownie muzyczne, ale także dziecięce instrumenty muzyczne).

8. Utworzenie nowej specjalności nauczycielskiej: edukacja muzyczna dziecka.

7. Nowa specjalność nauczycielska: edukacja muzyczna dziecka

Podstawowe założenia proponowanej nowej specjalności pedagogiczno-muzycznej: edukacji muzycznej dziecka wynikają z teorii psychologiczno-pedagogiczno-muzycznej i praktyki muzyczno-pedagogicznej autorki z dziećmi w przedszkolu, szkole i w akademickim kształceniu nauczycieli.

1. Nauczyciel edukacji muzycznej dziecka powinien dysponować kompetencjami specyficznymi dla potrzeb początkowych okresów rozwojowych. Tak, jak osobno kształtowane są kompetencje do pracy w przedszkolu i w klasach 1–3 studentów na specjalnościach pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, tak też należy wyodrębnić spośród dyscyplin pedagogiczno-muzycznych specjalność nauczycielską: muzyczna edukacja dziecka.

2. Podstawy teoretyczne powszechnej edukacji muzycznej tworzą współczesne systemy i koncepcje.

Autor nowoczesnej koncepcji edukacji muzycznej E. E. Gordon stwierdza: „To, czego dziecko uczy się podczas pierwszych pięciu lat życia, tworzy podstawę dla całej późniejszej edukacji [...] to, czego nie rozwinię się we wczesnym okresie życia, nie będzie mogło rozwinąć się później [...]”

dziecko, które zacznie uczyć się zbyt późno, nigdy nie osiągnie tak wiele, jak dziecko, które rozpoczęło naukę w młodszym wieku” (Gordon 2002). A w innym miejscu ten sam autor pisze: „każdy może nauczyć się śpiewać, tak, jak każdy może nauczyć się mówić, jeśli nauka odbędzie się w optymalny sposób i w optymalnym czasie. Jeśli dziecko nie nauczy się prawidłowego intonowania przed mutacją – potem jest to już prawie niemożliwe” (Gordon 2002).

Takie samo stanowisko przyświecało znanej, wartościowej, niepodważalnej i kompletnej Polskiej Pluralistycznej Koncepcji Powszechnego Wychowania Muzycznego, która w swych założeniach powinna być nadal brana pod uwagę w omawianej specjalności. Uwzględnia się i wskazuje także na koncepcje bardzo wczesnego stymulowania rozwoju muzycznego poprzez organizowanie sytuacji do audiowania i twórczej aktywności muzycznej dziecka, np.: S. Suzuki, C. Orffa, E. E. Gordona, w Polsce np. Przedszkola Muzyczne K. Druszkiewiczowej i in. Niewątpliwie konieczne jest stosowanie założeń nurtu pedagogiki rytmu i ruchu z muzyką E. Jaques-Dalcroze’a, C. Orffa, R. Labana – obecne w Polskiej Pluralistycznej Koncepcji. Godna polecenia i przydatna dla powszechnej edukacji jest Krakowska Koncepcja Programowo-Metodyczna dla klas 1–3. Nauczyciel muzyki powinien znać te koncepcje, brać je pod uwagę i na podstawie wymienionych może tworzyć w dydaktyce muzyki własne układy treści i metod.

3. W zakresie teorii pedagogiczno-psychologicznej podstawy odnoszą się do psychologii rozwojowej dziecka, pedagogii, psychodydaktyki muzycznej, psychologii muzyki, pedagogiki muzyki, pedagogiki kultury, pedagogiki zabawy, terapii pedagogicznej i muzykoterapii aktywnej. W dydaktyce warto stosować opisane w polskiej literaturze koncepcje i systemy: nauczania przez przeżywanie i aktywność własną W. Okonia, W. Zaczyńskiego, C. Freineta; kinezylogię edukacyjną P. Dennisona; ruch rozwijający W. Sherburn; teorię inteligencji wielorakiej H. Gardnera i inne.

4. Na gruncie filozofii podstawowe założenia wychowania muzycznego zbliżają się do koncepcji personalistycznych, w których w centrum stoi godność osoby. W pedagogice personalistycznej podmiotowość osoby ucznia i nauczyciela nadaje sens i kształt dialogu edukacyjnego. Wychowanie personalistyczne to wychowanie do wolności jako wyboru dobra. Dobro jest w tym, co służy rozwojowi człowieka. Przedstawicielami personalizmu są między innymi: J. Maritain, K. Wojtyła, E. Mounier.

Najistotniejsze warunki i organizacja kształcenia w nowej specjalności to:

Dobór na studia: dyplom ukończenia szkoły muzycznej, świadectwo maturalne, świadectwo lekarskie, rozmowa kwalifikacyjna, w tym wymagana sprawność dykcyjna i ruchowa.

Uzyskiwane kwalifikacje i uprawnienia do prowadzenia edukacji muzycznej dzieci w wieku do 10. roku życia w żłobku, przedszkolu i w klasach 1–3 szkół podstawowych, w pracy pozalekcyjnej i w domach kultury, a także zajęć umuzykalniających, rytmicznych, logorytmicznych i muzycznej terapii aktywnej w tych placówkach.

Czas trwania i forma studiów: 6 semestrów, studia licencjackie stacjonarne i niestacjonarne.

Forma zakończenia: lekcja dyplomowa, praca licencjacka – proponowana specjalność dostępna byłaby dla absolwentów szkół muzycznych II stopnia.

Kompetencje. Studia zapewnią kształcenie muzyczne na wysokim poziomie w zakresie umiejętności potrzebnych do realizacji nowoczesnej dydaktyki muzyki z dziećmi od narodzenia do 10. roku życia, połączone z nowoczesną wiedzą o wszystkich aspektach dzieciństwa. Przygotują absolwentów zarówno do realizacji autonomicznych celów edukacji muzycznej, jak również do łączenia – integrowania i korelowania edukacji muzycznej z pozostałymi treściami edukacji, w tym zwłaszcza artystycznej, przyrodniczej, językowej. Przede wszystkim student takich studiów będzie rozwijał swoje kompetencje twórcze w odniesieniu do konkretnych zadań animacyjnych, stymulowania muzyką rozwoju dziecka we wszystkich obszarach inteligencji wielorakiej (Gardner).

W planach takich studiów nareszcie właściwe miejsce dla przedmiotów przygotowujących nauczyciela do prowadzenia nowoczesnych zajęć muzyczno-ruchowych, logorytmicznych, choreoterapeutycznych, skierowanych na rozwój kinetyczno-przestrzenny, rozwój koordynacji i lateralizacji ruchów, zapobiegania dysleksji, dyskalkulii, dysgrafii itp. dysfunkcjom rozwojowym.

Plany studiów edukacja muzyczna dziecka podzielone zostaną według pożądaných rodzajów kompetencji nauczyciela na podane bloki.

1. Blok podstaw teoretycznych psychologiczno-pedagogiczno-muzycznych: teoria wychowania, psychologia rozwojowa wieku dziecięcego, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, współczesne koncepcje wspierania rozwoju dziecka, pedagogika zabawy, wiedza o kulturze, wprowadzenie dziecka w kulturę muzyczną, psychologia muzyki. Literatura muzyczna dla dzieci/ muzyka dla dzieci, systemy i koncepcje edukacji muzycznej, pedagogika rytmu i ruchu przy muzyce z kinezylogią edukacyjną.

2. Blok przedmiotów muzyczno-metodycznych: metody kształcenia słuchu, rytmika, muzykoterapia aktywna, emisja i higiena głosu dziecka, metodyka muzyki w przedszkolu i szkole, środki dydaktyczne i media w edukacji muzycznej dziecka, łączenie sztuk w edukacji dziecka.

3. Blok: poszerzanie umiejętności instrumentalnych nauczyciela: ekspresja ruchowa, improwizacja i akompaniament do zabaw muzycznych, instrumentarium Orffa z instrumentacją, kompozycja i aranżacja piosenek, emisja i impostacja głosu, podstawy dyrygowania, kultura żywego słowa.

4. Praktyki pedagogiczne.

5. Seminarium dyplomowe.

Nowa specjalność nauczycielska znajdzie zapewne wielu kandydatów zarówno wśród bieżących, jak i dawnych absolwentów szkół muzycznych, którzy po wielu latach nauki muzyki nie znajdują dla siebie szans kariery artystycznej, a których pociąga szeroko pojęta humanistyka i chęć dzielić się muzyką z następnymi pokoleniami. Wydaje się, że trzyletni okres studiowania tak zaprojektowanych studiów może przygotować merytorycznie i ukształtować osobowość nauczyciela według proponowanego tu modelu.

Podsumowując, należy stwierdzić, że zadanie powszechnego wychowania muzycznego nabiera obecnie szczególnego znaczenia wobec zmieniającego się świata i warunków egzystencji człowieka. Powszechny dostęp do multimediów zatrzymuje dziecko przed ekranem w złudnym poczuciu uczestniczenia w działaniu i kulturze. Brak ruchu i bezpośredniego doświadczenia życia ma fatalne skutki dla życia jednostki (Patzlaff 2008). Dzieci są bezbronne wobec świata dorosłych, zanim doświadczą ruchu i przestrzeni, nasycą się muzyką i jej wartościami estetycznymi, zastygają przed ekranem, poddane bywają za pośrednictwem TV, Internetu różnym negatywnym zjawiskom, w tym manipulacji, indoktrynacji, estetyce pop i brzydocie. Dlatego my, dorośli, powinniśmy uczynić wszystko, aby dzieci na początku życia mogły doświadczać tego uniwersalnego wychowania, jakim jest aktywne wychowanie przez muzykę, pod okiem kompetentnego przewodnika wprowadzającego w świat muzyki – wychowawcy muzycznego.

Bibliografia

- Burowska Z., Głowacka E., 1998, *Psychodydaktyka muzyczna*, Kraków.
- Ciesielski R., 2008, *Nauczyciel muzyki w systemie powszechnej edukacji – konteksty profesji. Refleksja nie całkiem subiektywna*. [w:] *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, red. B. Kamińska, Warszawa.
- Castells M., 2005, *The Rise of network Society*, Blackwell, Oxford 1996, za: Tomasz Goban-Klas: *Cywilizacja medialna*, Warszawa.
- Dymara B. (red.), 2000, *Dziecko w świecie muzyki*, Kraków.
- Gardner H., 2009, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Warszawa.
- Gordon E. E., 2002, *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*, Kraków.
- Gordon E. E., 1999, *Zanurz się w program muzyki*, t. 1–2, Bydgoszcz.

- Hannaford C., 1998, *Zmysłne ruchy, które doskonalą umysł. Podstawy kinezylogii edukacyjnej*, Poznań.
- Kurcz J. (red.), 1999, *Kształcenie nauczycieli muzyki. Stan obecny i perspektywy*, Kraków.
- Ławrowska R., 2003, *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Kraków.
- Ławrowska R., 2009, *Kształtowanie kompetencji zawodowych studentów kierunków pedagogicznych poprzez aktywność muzyczną*, [w:] *Wartości w muzyce*, red. J. Uchyła-Zroski, Katowice.
- Ławrowska R., 2009, *Standardy edukacji muzycznej. Przedszkole*, [w:] *Standardy edukacji kulturalnej*, red. A. Białkowski.
- Ławrowska R., 2009, *Wychowanie muzyczno-ruchowe* [w:] *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, red. R. Ławrowska, B. Muchacka, Kraków.
- Ławrowska R., 2010, *Związek podmiotowości ucznia i nauczyciela w edukacji muzycznej*, [w:] *Relacje i konteksty w edukacji elementarnej*, red. E. Żmijewska, M. Grochowalska, Kraków.
- Ławrowska R., 2011, *Kształtowanie umiejętności komunikowania się w edukacji muzycznej*, [w:] *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*, red. B. Żurkowski, Kraków.
- Okoń W., 1991, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa.
- Patzlaff R., 2008, *Zastygłe spojrzenie. Fizjologiczne skutki patrzenia na ekran a rozwój dziecka*, Kraków.
- Przychodzińska-Kaciczak M., 1979, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*, Warszawa.
- Przychodzińska M., 2011, *Powszechne wychowanie muzyczne 1960–1990*, (1 i 2), „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 3, 4.
- Pyda-Grajpel A., 2007, *Nauczyciele czy uzurpatorzy? O przygotowaniu zawodowym osób prowadzących wychowanie muzyczne w szkołach ogólnokształcących*, [w:] *Psychologia rozwoju muzycznego a kształceni nauczycieli*, red. B. Kamińska, Warszawa.
- Pytlak A., 1993, *Muzyka a wychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa.
- Rakowski A. (oprac.), 1986, *Podstawowe uwarunkowania dostępu dzieci i młodzieży do kultury muzycznej w Polsce*, Warszawa.
- Rakowski A. (oprac.), 1990, *Podstawowe uwarunkowania dostępu dzieci i młodzieży do kultury muzycznej w Polsce*, t. 2a, *Społeczny kontekst prac nad ekspertyzą*, Warszawa.
- Wilk A., 2004, *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej*, Kraków.
- Wysocka E., 1993, *Inteligencja*, [w:] *Encyklopedia XXI wieku*, t. 2, Poznań.

11 | *Kontrowersje wokół profilu kształcenia przyszłych nauczycieli muzyki, studentów kierunku „edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej”*

Alicja Tupieka-Buszmak

Dzielenie się wątpliwościami, dotyczącymi dylematów i kontrowersji wokół profilu kształcenia przyszłych nauczycieli muzyki, zarówno na gruncie nauki, jak i praktyki edukacyjnej ma bogatą tradycję i nie jest nowym obszarem eksploracji. A jednak wnioski i spostrzeżenia formułowane przez badaczy, obserwatorów i analityków życia społecznego, nauczycieli akademickich i nauczycieli przedmiotu „muzyka”, opiekujących się studenckimi praktykami pedagogicznymi w szkołach ćwiczeń oraz samych studentów odsłaniają inne uwarunkowania i konteksty poruszanego zjawiska. Różnorodne funkcje, inaczej rozłożone akcenty zauważonych potrzeb i mankamentów modelu kształcenia wynikają często z odmiennego sposobu doświadczania edukacji, choć sprowadzają się zazwyczaj do sformułowania problemów, mniej lub bardziej kompleksowej diagnozy sytuacji zastanej, wniosków i konkluzji oraz wskazania dróg udoskonalenia nauczania i uczenia się studentów, zarówno na poziomie rozwiązań ograniczających się do danego środowiska, jak i złożonych rozwiązań systemowych. Zainteresowanych problemem podmiotów edukacji artystycznej w zakresie muzyki nie trzeba specjalnie przekonywać o wadze zagadnienia. Nawet początkujący studenci w prowadzonych rozmowach dostrzegają związek między jakością ich wykształcenia oraz nastawieniem do zawodu a poziomem umiejętności, wiedzy i kultury muzycznej dzieci i młodzieży w niedalekiej przyszłości. Pozytywistyczna jednak wizja ujmowania zależności przyczynowo-skutkowych, rozpoznawania oraz tłumaczenia złożonych zjawisk (zwłaszcza w obszarze tak skomplikowanym jak działania ludzkie) oraz tradycyjny obraz wyodrębniania komponentów wspomnianych zależności wydają się w dzisiejszym świecie absolutnie niewystarczające, a nawet anachroniczne. Skala percypowanych przeze mnie, głównie jako dydaktyka i nauczyciela akademickiego, zjawisk jest niewielka. Niemniej jednak dla refleksji nad kierunkiem dalszego kształcenia osób przygotowujących się do zawodu nauczyciela muzyki czy animatora muzyki, nawet w jednym ośrodku akademickim wydaje się niezwykle ważna. Spostrzeżenia te wynikają przede

wszystkim z doświadczenia w pracy ze studentami, obserwacji ich rozwoju w zakresie kształtowania postaw, rozwijania kompetencji merytorycznych, metodycznych i organizacyjnych, jak również zakłóceń tego procesu, których upatruję na co najmniej kilku płaszczyznach, powiązanych ze sobą oraz implikujących postrzegane i interpretowane przeze mnie napięcia. Problem jest bardzo poważny, gdyż od zrozumienia miejsca i roli, jaką wypełnia w dzisiejszym ponowoczesnym społeczeństwie nauczyciel, w jakim obszarze się porusza, co może poprzez muzykę uczynić dla wszechstronnego rozwoju osobowości człowieka, jak powinien tego dokonywać, ale przede wszystkim – kim jest i za kogo uważa się ów łącznik pomiędzy wiedzą, sztuką i kulturą muzyczną a drugim człowiekiem, zależy być może przyszłość kondycji powszechnej edukacji muzycznej w mikro- i makroskali. W szczególności przyjrzyć się należy kształceniu nauczycieli powszechnej edukacji muzycznej, gdyż to zwłaszcza jej obszar w przeciwieństwie do muzycznej animacji kulturalnej czy specjalistycznej edukacji muzycznej, realizowanej w pionie szkolnictwa artystycznego, od lat pozostawia najwięcej do życzenia (Gozdecka 2002; Białkowski 2006; Białkowski, Grusiewicz 2009).

Analizę zaobserwowanych zjawisk da się najogólniej przeprowadzić w kilkuwarstwowej perspektywie uwikłania profilu kształcenia przyszłych nauczycieli muzyki: od najbardziej zewnętrznej, niezależnej od wysiłków pojedynczego człowieka, a nawet grup ludzi, poprzez obowiązujące wymogi i standardy kształcenia studentów kierunku „edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej”, które stanowią tło dla węższych, wewnętrznych, bezpośrednio doświadczanych zagadnień edukacyjnych. Głos mój potraktować proszę jako apel refleksyjnego praktyka w działaniu, który głównie na użytek własnej praktyki pedagogicznej podejmuje pogłębioną analizę zaobserwowanych zjawisk oraz stara się formułować, a następnie realizować możliwe działania doskonalące. Na drogę twórczego sposobu ustanawiania zmian w bezpośrednich działaniach pedagogicznych, łączących rolę badacza i praktyka w jednej osobie, czyli badaniach w działaniu, zwraca uwagę m.in. Maria Czerepaniak-Walczak oraz Henryka Kwiatkowska (Kwiatkowska 2008; Czerepaniak-Walczak 2010). Badanie w działaniu stosowane w pedagogice jest szczególnym rodzajem indywidualnego przypadku, którego procedura służy poznaniu specyficznych właściwości wybranego wycinka własnej praktyki edukacyjnej. Przedmiotem analizy są zarówno intencjonalnie wywołane zmiany w dyspozycjach i kompetencjach osobowościowych, relacjach interpersonalnych, a także treściach, metodach i organizacji procesu kształcenia. Istota badania w działaniu polega na rzeczywistym upodmiotowieniu doświadczenia, poznawania i doskonalenia zjawisk

związanych z edukacją i zawsze uzależniona jest od kontekstu sytuacyjnego. Niniejsza metoda badawcza wpisuje się bowiem w jakościowy paradygmat nauk o edukacji, w którym tradycyjny podział ról badacza-analityka oraz praktyka-wykonawcy nie znajduje odzwierciedlenia. Posługiwanie się proponowaną metodą jest szczególnie zalecane w przypadku procesów dynamicznych, wielowarstwowych, zależnych od własnych umiejętności, motywacji, międzyludzkich interakcji, a zatem – złożonych i nieprzewidywalnych (Czerepaniak-Walczak 2010, 319–337). Wszystkie z powyższych elementów dotyczą specyfiki edukacji muzycznej, opartej w dużym stopniu na indywidualnych cechach percepcji muzycznej, ekspresji twórczej oraz wykonawczej, komunikacji pozawerbalnej realizowanej w przestrzeni sztuki. Twórcy koncepcji, w oryginale brzmiącej *action research*¹, kwestionują tym samym finalność i kompletność kwalifikacji nauczycielskich nabywanych na każdym etapie kształcenia instytucjonalnego, uznając ich elastyczność i procesualność. Spowodowane jest to zmiennością sytuacji, w których działa nauczyciel, rozwojem własnej osobowości, zmiennością uczniów, nieskończoną wręcz koniecznością interpretacji tych samych, a raczej podobnie wyglądających zdarzeń. Stąd potrzeba nie tylko zmian i ustaleń systemowych o wysokim stopniu uogólnienia, ale rozwiązań dotyczących konkretnej rzeczywistości szkolnej w oparciu o pogłębioną znajomość licznych uwarunkowań własnej praktyki pedagogicznej (Kwiatkowska 2008, 217–221). Przyjęcie postawy badacza-praktyka wynika z przekonania, iż zarówno nauczyciele akademicy, od których w dużym stopniu zależy przygotowanie studentów edukacji artystycznej, nauczyciele przedmiotu „muzyka”, jak i sami studenci (biorący niejako z tej grupy zawodowej przykład) nie wiążą w dostatecznym stopniu teorii z praktyką i refleksją ukierunkowaną na autorskie, przemyślane propozycje ulepszenia wychowania „do” i „przez” muzykę, a także podstaw wykształcenia ogólnego i specjalistycznego z twórczym operowaniem tzw. warsztatem pedagogicznym, głęboko osadzonym w przekonaniach, postawie, poczuciu tożsamości zawodowej i osobowej. Elementem koniecznym podjęcia krytycznego oglądu sytuacji, a następnie ukierunkowanych działań zaradczych wydaje się uświadomienie przez nauczycieli warunków, w których toczy się obecne życie, praca,

¹ Nazwa procedury *action research* pochodzi od pracy niemieckiego psychologa Kurta Lewina (1890–1947) w zakresie badań nad zmianą zachowań ludzi i grup społecznych, pozostających w naturalnych warunkach oraz zmian w funkcjonowaniu i organizacji całych instytucji: *Action research and minority problems*, „The Journal of Social Issues” 1946, 2, prowadzonych w latach 40. XX w. Od tego też czasu wskazany typ badania zyskiwał coraz większe zainteresowanie metodologów, badaczy i praktyków, reprezentujących jakościowy nurt badań społecznych, nie tylko w zakresie psychologii społecznej czy socjologii, ale także w badaniach interdyscyplinarnych oraz w pedagogice.

edukacja, jak również zdefiniowanie własnego miejsca, roli a także celów i zakresu własnego działania.

We współczesnym, mocno z informatyzowanym świecie, warunki oraz styl egzystencji, a także zjawiska związane z rozwojem, uczestnictwem i odbiorem kultury duchowej i zakorzenionych w niej wartościach symbolicznych podlegają nieustannym przemianom i naciskom. Stale atakowane społeczeństwo efektami cywilizacji przemysłowej zatracza prawdziwy sens życia, gwałtownie ubożeje w umiejętności orientowania się w rzeczowych i podmiotowych aspektach interpretacji zjawisk, które postrzega i którym podlega. Uprzedmiotowiające człowieka hasła współczesnego neoliberalnego modelu funkcjonowania społeczeństwa, typu: produkt, efekt, zysk, wydajność – dehumanizują jego życie. Pojedynczy człowiek w maszynie kapitalistycznych korporacji niewiele znaczy i niewiele może. Podsycany coraz większym przymusem posiadania, wymogiem nadążania za technologicznymi wyznacznikami postępu, chęcią upodobnienia się do sztucznie wykreowanych idoli, staje się jednym z milionów jednowymiarowych pionków w strukturze totalnego społeczeństwa, globalnej kultury, masowej edukacji. Neoliberalne procesy polityczno-ekonomiczne świata trzeciego tysiąclecia dotyczą bez mała wszystkich dziedzin życia, i jak przekonują Eugenia Potulicka i Joanna Rutkowiak, uwikłana jest w nie również edukacja – a tym samym wszystkie osoby doświadczające procesu wychowania i kształcenia (Potulicka, Rutkowiak 2010). Niedobór rzetelnej oceny sytuacji oraz kompetencji interpretacyjnych zarówno w przypadku osób kształcących się, jak i nauczających jest niezwykle dotkliwy, a w wymiarze tożsamościowym – bolesny i kosztowny. Wydaje się, iż podmioty procesu edukacji mają problem ze świadomym ukierunkowaniem treści poznania, nadaniem im cech znaczenia i wartości. Nauczyciele podporządkowani kategoriom szerokiej, niekiedy jednak powierzchownej aktywności i odgórnym kryteriom sparametryzowania efektywności ich pracy – gubią istotę zawodu pedagoga, wychowawcy, mistrza umiejętnie kształtującego postawy w oparciu o jak najlepsze ideały, wzorce, jakości. „Kwestią znaczącą w [...] nauczycielskim czytaniu jakości edukacji jest w formule jednej możliwości, wyodrębnienie jej warstwy świadomościowo-zewnętrznej, poddającej się zmysłowemu rozpoznaniu, składającej się z elementów rozproszonych, funkcjonujących apodmiotowo z nadaniem jej form opisowych. Natomiast w formule drugiej możliwości, byłoby to nauczycielskie widzenie kulturowego zakorzenienia edukacji w kontekstach społeczno-politycznych i dostrzeganie ich warstw ukrytych” (Rutkowiak 2010, 256). Nauczyciel nawet w czasach tak skomercjalizowanych i zdominowanych przez wyznaczniki ekonomii wzrostu – nie jest agentem i nie może być uważany za biurokra-

tycznego technika ds. nauczania, poddającego się zewnętrznym rygorom wykonywania narzuconych, zuniformowanych, niedostosowanych do kontekstu i uproszczonych w warstwie autentycznych potrzeb czy wartości – planów. Uczeń, a w przypadku edukacji na poziomie wyższym – student nie może być natomiast traktowany jak bezdenne naczynie wypełniane wiedzą typu informatycznego, bez dbałości o godność jego osoby w zakresie kształtowania samodzielności poznawczej, woli i motywacji do uczenia się czy bez dbałości o jakość przyswojonego materiału, jego hierarchizację i umiejscowienie w holistycznie ujętej osobowości (Rutkowiak 2010, 250–251).

Powołanie do zawodu pedagoga wydaje się szczególnym rodzajem wyróżnienia. Nauczyciel to kluczowa postać w całym procesie edukacji. To osoba kształtująca postawy ludzi wobec życia, świata i samych siebie, nie tylko przekazująca wiadomości, ale nade wszystko ucząca zasad konstruowania wiedzy autentycznej, pogłębionej indywidualnym doświadczeniem i rozwijanymi umiejętnościami. Rzadko kiedy pamięta się o tym, iż praca nauczyciela skierowana jest ku kulturze przyszłości, ku rozwijaniu stosunków międzyludzkich, które rodzą się w drodze upowszechniania wartości i ustawicznej analizy praktyki społecznej (Banach 2005, 301). Dlatego też jednym z najważniejszych zadań edukacji nauczycielskiej jest kształtowanie świadomości własnej roli, praw i powinności wobec innych ludzi. Określony poziom samoświadomości zawodowej, wyznaczony przez tradycję, wymogi współczesnego świata oraz istotę przemian współczesnej kultury stanowi esencję etosu tego zawodu. Henryka Kwiatkowska wśród trzech sposobów funkcjonowania zawodowego nauczycieli, tj. bycia bezrefleksyjnym, bycia w roli oraz bycia autonomicznym, najwyżej ceni nauczyciela jako autonomiczny podmiot, który umiejętnie wyzwala się z przepisów roli na rzecz indywidualnej odpowiedzialności, utożsamiając się z własnym działaniem. Człowieka pozostającego nauczycielem, ale przede wszystkim – sobą (Kwiatkowska 1997). Wyniki badań empirycznych dotyczących etapów rozwoju zawodowego nauczycieli wskazują, że wspomniane sposoby funkcjonowania nauczycieli odpowiadają kolejnym, wyróżnionym przez autorkę stadiom. Stadium przedkonwencjonalne charakteryzuje się wysoką potrzebą gratyfikacji zewnętrznej i zewnętrznych atrybutów wzrostu poczucia własnej wartości, jak również zewnętrznej aprobaty i względnego bezpieczeństwa w działaniu. Dla stadium konwencjonalnego charakterystyczne jest podporządkowanie działaniom zgodnym z wymogami roli oraz dbałość o przestrzeganie dyscypliny realizacji jej założeń. Nauczyciel akceptuje tu stosowanie innowacji pod warunkiem, iż nie burzą one uznanych zasad i form pracy dydaktycznej oraz nie naruszają konwencji przyjętej roli, postawionych celów. Zjawisko to nie jest odbierane szkodliwie,

ale zbyt mocno wydaje się osadzone w tradycyjnym obrazie szkoły akcentującej rekonstruującą i diagnostyczną funkcję szkoły, wyznaczoną m.in. przez socjalizację oraz autorytet władzy. W odróżnieniu od tego etapu rozwoju zawodowego, stadium postkonwencjonalne przenosi ciężar kontroli zewnętrznej, której podlega nauczyciel, na rodzaj podmiotowej samokontroli, której kryteria tworzy sam nauczyciel wedle własnej wiedzy, potrzeb i doświadczenia. Niesie to dla nauczyciela zupełnie nowy pułap rozwoju, wykraczającego poza proces socjalizacji i adaptację do zastanego systemu norm i obowiązków. Postawa dystansu wobec świata i siebie, świadomego godzenia się na konflikt z tradycyjną wizją edukacji oraz świata kultury wymaga odwagi, promowania zachowań nonkonformistycznych, ale przede wszystkim wyzbycia się strachu przed poszukiwaniem i popełnianiem błędów. Dla nauczyciela to sytuacja sporego dyskomfortu, która jednak warunkuje prawdziwy rozwój i pozostawanie osobą autonomiczną (Kwiatkowska 2010, 208–213). W optymistycznie widzianej rzeczywistości każdy, kto podejmie ów trud emancypacji, wydaje się móc przejść przez zarysowane stadia rozwoju zawodowego nauczycieli, jednak prawidłowości te muszą być najpierw w ogólnie uświadomione, przyjęte, zrozumiałe przez aktywną już grupę nauczycieli, a następnie wskazane przyszłym nauczycielom edukacji muzycznej. Nie każde wszak odrzucenie tradycji i pewnego porządku wydaje się sensowne i uzasadnione. Odrzucenie np. przekonania o prymacie rzetelnie uzasadnionej wiedzy jako znaczącej formy rozumu, łącznie z moralnym znaczeniem nauki, wydaje się zagrożeniem dla ponadczasowych, ogólnoludzkich wartości humanistycznych, u podłoża których zrodziły się przecież najwyższe osiągnięcia kultury, w tym także sztuka i idee edukacji artystycznej (por. Melosik 2004, 256–263). Z tego też tytułu kontrowersyjnym kierunkiem zmian w pedagogice współczesnej, zwłaszcza w obszarze wychowania estetycznego i edukacji kulturalnej, wydają się postulaty pedagogiki postmodernistycznej, nęcącej być może otwartym, alternatywnym sposobem ujmowania podstaw edukacji oraz dyskursywną w niej rolę nauczyciela, jednak łamiące spójność uniwersalnych podstaw wychowania, które od wieków służyły za drogowskazy rozwoju człowieka. Jasno formułowane idee prawdy opartej na mądrości, wrażliwości etycznej i estetycznej, uniwersalnego kanonu piękna i wartości artystycznych mogą stać się czystym abstraktem, nieobowiązującym przeżytkiem. Modny natomiast relatywizm norm i wartości oraz kwestionowanie zabiegów pedagogicznych uderza w idee wychowania estetycznego. Niezależnie od tego, iż teoria wychowania estetycznego, odwołująca się w swych korzeniach do starożytnej koncepcji *paidei*, jest obecnie rozpatrywana jako zbyt konserwatywna oraz jako jeden z kilku filarów współczesnej edukacji artystycznej, (obok idei

edukacji wielokulturowej, nurtu wskazującego na preferencje i upodobania jako wyznacznik doboru treści nauczania czy ponowoczesnej próby traktowania muzyki w szkole jako jednej z wielu możliwości penetracji obszaru kultury) – to właśnie koncepcja wychowania „do” i „przez” sztukę, zdaje się, stanowi najbardziej dojrzałe zaplecze powszechnej edukacji muzycznej, realizowanej w szkolnictwie powszechnym.² Olbrzymi dorobek intelektualny estetyków-teoretyków oraz artystów i pedagogów, reformatorów edukacji muzycznej, twórców światowych systemów wychowania muzycznego wydaje się posiadać niewyczerpaną moc generowania kolejnych idei, choć na miarę innych, nowych czasów, różnorodnych uwarunkowań kultury muzycznej. Jak podkreśla Zofia Konaszkiewicz, właśnie w obecnym świecie potrzebne jest pewne zakotwiczenie i wychowanie ku wartościom, niekoniecznie tym narzuconym, ale wypracowanym, uświadomionym, realizowanym. W rozchwianym bowiem obecnie systemie wartości potrzeba rzetelnego kodeksu/ przewodnika, uprawniającego do działania, podejmowania odważnych decyzji, a także ukierunkowującego na szczytne cele praktyki edukacyjnej. Odnoszenie się do ponadczasowych wartości nadaje sens nauce, artystycznym wytworom kultury, ludzkiej egzystencji, a nauczyciel jak nikt inny staje się ich rzecznikiem (Konaszkiewicz 2011, 17–23). Edukacja muzyczna tym bardziej opiera się na wartościach i jest podstawowym środkiem służącym harmonijnemu rozwojowi integralnej osoby człowieka. Potrzeby kulturalne, odzwierciedlone w formie osobistego doświadczania muzyki oraz jej autentycznego, niewymuszonego włączania w całość życia mogą wzbogacić człowieka. Muszą być jednakże odpowiednio inspirowane i stymulowane przez nauczyciela i podjęte przez studenta przygotowującego się do zawodu. Dlatego też istotnym tłem procesów wychowania i kształcenia „do” i „przez” muzykę są również społeczne uwarunkowania edukacji, zaś ich znajomość, nazwanie i próba zniwelowania zidentyfikowanych przez nauczycieli zagrożeń wydają się jednym z elementów w miarę skutecznych przeobrażeń. Dla rozpatrywanej problematyki istotna wydaje się kwestia dotycząca dalszego wymiaru szkolnictwa wyższego w zasygnalizowanych światowych tendencjach zmian w zakresie kultury, inspirując następujące pytanie: czy uczelnie wyższe będą w stanie bronić

² Rozwój idei kształtowania integralnego człowieka dzięki sztuce, w tym muzyce, ma dojrzałą tradycję i historię również w czasach nowożytnych. W tym zakresie znacząca jest oświeceniowa myśl J. J. Rousseau i J. H. Pestalozziego, idee progresywizmu J. Deweya, twórcze idee prekursorów i pedagogów Nowego Wychowania oraz XX-wiecznych systemów wychowania muzycznego, zaś w Polsce idee pedagogiki humanistycznej S. Szumana, B. Suchodolskiego, idee wychowania estetycznego I. Wojnar, a przede wszystkim polska koncepcja wychowania muzycznego M. Przychodzińskiej i innych.

autonomicznych, utrwalonych w bogatej tradycji wartości akademickich, czy też staną się narzędziem ich niwelowania w procesie instrumentalizacji tego, czemu przez lat służyły (Rutkowiak 2010, 300).

Drugi obszar kontrowersji wokół profilu studiów „edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej” wynika z analizy wytycznych ministerialnych w postaci standardów kształcenia dla kierunku, skłaniając raczej do ich krytyki, głównie w zakresie powierzchowności i odrealnienia kompetencji deklarowanych w sylwetce absolwenta kierunku. Brak powiązania celów, treści, sposobów, a także płaszczyzn kształcenia i wychowania to kolejny mankament profilu tego kierunku studiów. Uwagi i zaniedbania uwidaczniają się na poziomie ogólnie ustanowionego kanonu kształcenia, zasad rekrutacji oraz sposobów realizacji programów poszczególnych przedmiotów objętych planem studiów, choć najbardziej bolesne i niepokojące – są w działaniach ludzkich. Aktualnie jeszcze (choć po znowelizowaniu ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2011 roku – niedługo już obowiązujące) standardy kształcenia dla kierunku w zakresie studiów I i II stopnia dotyczą wyłącznie sfery techniczno-instrumentalnej i na próżno szukać w nich kreowanych w toku studiów kompetencji osobowościowych.³ A przecież tak jak nauczyciel wczesnej edukacji zwraca uwagę na dziecko – a nie odtwórcę wyuczonych treści, tak nauczyciel akademicki winien mieć świadomość, iż wiedza i specjalistyczne sprawności zdobywane przez studenta w toku studiów muszą służyć większej sprawie. Rzecz nie polega bowiem na wykształceniu wąskiego specjalisty o ograniczonych horyzontach poznawczych lecz na wskazaniu młodym pasjonatom tego zawodu, iż wszystkie zdobywane kompetencje merytoryczne i metodyczne, aby nabrały właściwego znaczenia, muszą być uporządkowane i uruchomione w systemie uniwersalnych i tych głęboko uwewnętrznionych wartości humanistycznych. Standardy kształcenia są przy tym dość ogólnikowe, dając tym samym pewną swobodę w ich dopełnianiu, uelastycznieniu czy modernizacji, jednak dosłowne rozumienie poszczególnych zapisów rodzi kolejne uproszczenia i zagrożenia. W sylwetce absolwenta widnieją np. zapisy z pozoru wskazujące na szeroki wachlarz umiejętności osoby kończącej studia, typu: wykwalifikowany muzyk lub nauczyciel w zakresie edukacji i animacji muzycznej, specjalista w zakresie zajęć rytmiki, prowadzenia zespołów wokalnych, instrumentalnych lub wokально-instrumentalnych. W opisie kwalifikacji absolwenta znajduje się też uwaga, iż absolwent studiów I lub II st. powinien nabyć umiejętności wykwalifikowanego nauczyciela, choć pracę w szkolnictwie może

³ http://www.bip.nauka.gov.pl/_gAllery/23/37/2337/20_edukacja_artystyczna_w_zakresie_sztuki_muzycznej.pdf [tryb dostępu: 4.12.2011 r.].

podjąć jedynie po ukończeniu specjalności nauczycielskiej, na temat której nie pojawia się już w dokumencie jakakolwiek wzmianka.⁴ Oczywiście, zawsze można sięgnąć w takim przypadku do odrębnego zapisu, tj. standardów kształcenia nauczycieli, które wyszczególniają, ale znów bardzo ogólnie (nie odnosząc się przy tym do specyfiki pracy nauczyciela muzyki) odpowiednie umiejętności i kompetencje (Dz. U. z 2004 r. Nr 207 poz. 2110). Niemniej jednak brak powiązania tych zapisów w jednym dokumencie niestety potwierdza rozłączne traktowanie wszechstronnych, choć spójnie występujących w osobie nauczyciela dyspozycji i umiejętności. Istnieje też uzasadniona obawa, iż rozerwanie wzajemnych uwarunkowań złożonego procesu kształcenia przyszłego nauczyciela muzyki prowokuje i zachęca obecnych jego realizatorów do bezrefleksyjnego przyjęcia powyższego zapisu. Innym problemem, zauważalnym na poziomie wspomnianego dokumentu jest sugerowany (jako minimalny) wymiar czasowy, przewidziany na realizację określonych treści podstawowych i kierunkowych ze wskazaniem konkretnych przedmiotów nauczania. Jeszcze gorzej wypada ów wykaz w zestawieniu z zalecanymi treściami i oczekiwanymi efektami kształcenia. Podając jedynie przykładowo sugerowany wymiar jednostek dydaktycznych na cały tok studiów określonego szczebla wobec oczekiwanych rezultatów kształcenia w zakresie wybranych dwóch przedmiotów, należałoby uznać, iż po 60 godzinach zajęć fortepianu (czyli po okresie 1. roku kształcenia w systemie dwóch godzin tygodniowo) student rozwinie technikę pianistyczną, pozna zróżnicowany repertuar fortepianowy pod względem różnej faktury instrumentalnej, zdobędzie umiejętności i kompetencje w zakresie posługiwania się instrumentem w ramach zróżnicowanego stylistycznie i technicznie repertuaru, a po 30 godzinach kształcenia w zakresie analizy dzieła muzycznego (tj. po pół roku kształcenia w systemie dwóch godzin tygodniowo) student będzie analizował strukturę i cechy wybranych utworów w zakresie różnych, uwarunkowanych historycznie gatunków i form muzycznych oraz różnego warsztatu kompozytorskiego.

Biorąc pod uwagę, iż niektórzy studenci przed podjęciem studiów I stopnia nigdy wcześniej nie uczestniczyli w żadnej systematycznej formie specjalistycznego kształcenia muzycznego – wskazane do osiągnięcia efekty są absolutnie nierealne. Kryteria egzaminu wstępnego (poza brakiem weryfikacji niezbędnych dyspozycji i motywacji do wykonywania zawodu

⁴ W zapisie tym istnieje pewna niespójność: jak można jednocześnie być wykwalifikowanym nauczycielem i nie posiadać uprawnień do pracy w charakterze nauczyciela? O jakich zatem domniemanych kompetencjach mówi dokument, które to dyspozycje w założeniu przygotowują absolwentów do roli przyszłych nauczycieli, jednak są niewystarczające, aby móc pracować w szkole?

nauczyciela) nie wymagają bowiem od kandydatów, poza predyspozycjami muzycznymi i podstawową umiejętnością gry na dowolnym instrumencie, żadnych formalnie udokumentowanych kompetencji, doświadczenia czy wiedzy z zakresu muzyki. Taka konfiguracja zalecanych wytycznych i wymogów wydaje się fikcją, lecz co gorsze – generuje i przyzwala na sztuczność kształcenia. Albo standardy te są zatem niefrasobliwym podejściem do realnie uzyskiwanych rezultatów w zakresie kształcenia artystycznego i humanistycznego zarazem, albo stanowią wyraz kompletnego niezrozumienia złożoności i czasochłonności procesu edukacji na tym kierunku. Kwalifikacje absolwenta studiów II stopnia nadają mu w zapisie jeszcze większe uprawnienia, głównie w zakresie prowadzenia zajęć muzycznych w szkolnictwie artystycznym na poziomie szkoły średniej, podobnie jednak odnosząc się do celów (także sformułowanych wyłącznie w sferze instrumentalnej), ramowych treści nauczania i minimalnej liczby godzin przeznaczonej na realizację poszczególnych grup przedmiotowych, jak również przewidywanych efektów kształcenia. Niezależnie od faktu, iż od 2012 roku zostanie wprowadzony nowy system określania obszarów kształcenia pod nazwą: „Krajowe ramy kwalifikacji”, które zastąpią omawiane standardy kształcenia, te ostatnie obowiązywać będą jeszcze wszystkich obecnie studiujących studentów, aż do planowego ukończenia przez nich studiów. Krajowe ramy kwalifikacji to – w największym uogólnieniu – nowa metoda opisu obszarów kształcenia, które polskie uczelnie będą autonomicznie oferować studentom. Metoda ta wyróżnia się zasadniczo dwiema specyficznymi cechami: opisy sformułowane są w języku efektów kształcenia, czyli przedstawiają wymagania, jakim powinien sprostać student po ukończeniu nauki w ramach danego cyklu kształcenia, jak również opisy te pozwolą na dokonywanie (dzięki sugerowanej punktacji ECTS) porównań dyplomów, uzyskiwanych w różnych uczelniach na terenie całej Europy. W założeniu nowe ramy kwalifikacji pozwolą rezygnować „ze sztywnego gorsetu” centralnie zarządzanego procesu kształcenia, powierzając jego utworzenie samym uczelniom. W myśl zasady, iż tylko poszczególne jednostki organizacyjne bezpośrednio realizujące proces kształcenia wśród konkretnych osób będą w stanie podejmować racjonalne decyzje o tym, jaki program kształcenia powinien obowiązywać. Oddolnie ustanawiany program wydaje się w tym ujęciu najbardziej skutecznym narzędziem przekazywania wiedzy i nabywania umiejętności.⁵ W tej chwili za wcześniej jeszcze na oce-

⁵ <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/krajowe-ramy-kwalifikacji-dla-polskiego-szkolnictwa-wyzszego/> [tryb dostępu: 18.12.2011 r.];
http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO

nę niniejszej propozycji, chociaż wskazany kierunek zmian może być o tyle trafny i służący jakości kształcenia, o ile będzie autentycznie wypracowany i właściwie odczytany. Źródłem wadliwego systemu kształcenia studentów na interesującym kierunku studiów wydają się bowiem przede wszystkim ludzkie stereotypy, uproszczenia i przyzwyczajenia w obszarze sporządzania kluczowych dokumentów oraz ludzkie postawy wobec ich „czytania”, jak również problemy ze zdefiniowaniem współczesnego poziomu licznych zagrożeń w tym obszarze, a także rozmiaru ich skutków (Kwiatkowska 2005, 18–19).

Kolejna płaszczyzna kontrowersji i zaniedbań dotyczących profilu kształcenia przyszłych nauczycieli muzyki wynika z bezpośredniego doświadczenia edukacji muzycznej w mikroskali, jako nauczyciela akademickiego pracującego ze studentami w jednym z kilkunastu ośrodków akademickich prowadzących wspomniany kierunek kształcenia. Dwie poprzednie jednakże rzutują na jej obraz. Przy całym szacunku do wysiłku pedagogicznego wszystkich zatrudnionych w mojej jednostce nauczycieli, odrębności ich zdania i postaw, mam głęboką świadomość:

- jedynie okazjonalnych, skokowych kontaktów merytorycznych,
- braku rzetelnej debaty na temat ustalania priorytetów edukacji na wspomnianym kierunku studiów,
- niedopowiedzeń w zakresie uzgadniania treści oraz korelacji poszczególnych modułów nauczania akademickiego,
- braku konstruktywnego szukania przyczyn niepowodzeń dydaktycznych, ale również wychowawczych, a co się z tym wiąże – braku podejmowania adekwatnych działań zaradczych.

Wszelkie ruchy w tych obszarach wymagają zaangażowania i nonkonformistycznego wysiłku całego zespołu nauczycieli w kierunku zmiany jakościowej. Praktyka wskazuje jednak, iż jest on zbyt trudny do udźwignięcia.

Jeszcze innym mankamentem generowanym przez nauczycieli akademickich jest ich oderwanie od realiów rzeczywistości szkolnej. Wielu spośród nas (w tym niestety metodyków) od lat pracuje wyłącznie ze studentami, nie doświadczając atmosfery i warunków pracy z żywym organizmem, jakim jest konkretna grupa dzieci i młodzieży. Odnieść można wrażenie, iż nauczyciele interesują się jedynie własnym, wyizolowanym fragmentem edukacyjnego przekazu, tak jakby treści i sposoby kształcenia były dane w niezmiennej formie raz na zawsze, stanowiąc raczej barwny

pakiet zaszufladkowanych, zamkniętych procedur postępowania niż twórczy, elastyczny potencjał warsztatu pedagogicznego. Nauczyciel zamknięty na świat i otoczenie ma z reguły stałą, niezmienną odpowiedź na wszystko, wydaje się powierzchownie uporządkowany, a nawet precyzyjny. Ale to poza, pod wrażeniem której pozostaje się jedynie do pewnego czasu. . . Wystarczy bowiem ocenić pracę studentów, którzy przeszli przez kurs takiego właśnie sformalizowanego kształcenia, a krytyka tego modelu staje się bezlitosna. Podobnie jak wielu innych aktywnych nauczycieli, jestem zdania, iż nauczyciel akademicki prowadzący przedmioty kształcenia pedagogicznego nie może sobie pozwolić na zerwanie kontaktu z realnym podmiotem wychowania, tj. uczniem (w dodatku z dzieckiem z różnego środowiska, o różnych aspiracjach i różnych potrzebach rozwojowych).⁶ Metodyk i dydaktyk edukacji muzycznej powinien z założenia współpracować z nauczycielami prowadzącymi „muzykę” i zajęcia artystyczne w szkolnictwie powszechnym. „Dla poszukiwania możliwości zmiany szczególnie znaczące jest pozostawanie w pozytywnych relacjach z szeregowym nauczycielem jako człowiekiem codziennego, roboczego wychowawczo-dydaktycznego kontaktu z uczniem, który zachodzi w sytuacjach bezpośredniego, gorącego udziału w edukacji.” (Rutkowiak 2010, 255) Z takiej współpracy, czasem burzliwych dyskusji i artykułowanej różnicy zdań rodzą się wartościowe pomysły i rozwiązania dla dobra i rozwoju każdej ze stron procesu i sytuacji edukacyjnej.

Z obserwacji, zachowania oraz wypowiedzi studentów (choć nie zawsze formułowanych wprost) wnioskuję, że treści poszczególnych przedmiotów kształcenia, które stają się ich udziałem w toku studiów, traktowane są także przez nich w sposób odrębny, zaś zdobywane sprawności funkcjonują rozłącznie i wydają się dalece od siebie wyizolowane. Uderzający jest na przykład fakt brawurowego prowadzenia zespołu muzycznego w ramach przedmiotu dyrygowanie przy jednoczesnym braku umiejętności użycia gestu dłoni przez nauczyciela dla wprowadzenia/ taktowania piosenki, kanonu, prostego szkolnego utworu instrumentalnego przez tę samą osobę. Podobnie zdumiewający jest przykład studentów o bardzo dobrych walorach głosowych, pieczołowicie rozwijających skalę, technikę i wolumen brzmienia z zakresu emisji głosu z dykcją i interpretacją tekstu bez przełożenia tych umiejętności na jakość prezentowanego prostego utworu wokalnego, najczęściej piosenki w szkole. Uruchomienie wiedzy, zdobywanych sprawności, a także ukrytego jeszcze potencjału rozwojowego ludzi młodych, jak również wplecenie tych kompetencji w wątek indywidual-

⁶ <http://www.wychmuz.pl/forum/index.php> [tryb dostępu: 13.12.2010 r.].

nych zainteresowań, temperamentu, motywacji oraz postawy – wymaga dopowiedzenia i odpowiedniego przykładu. Powinien on wyjść od nauczyciela, ale również powinien być ustanawiany drogą wspólnego przyjrzenia się newralgicznym aspektom edukacji. Jedną z wielu możliwości tej drugiej inicjatywy jest realizowany od początku roku akademickiego 2011/2012 wspólny projekt naukowy skupiający studentów oraz chętnych nauczycieli, o nazwie „Studia marzeń”. Inicjatorami projektu są członkowie prowadzonego przeze mnie koła naukowego. Inicjatywa ta wydaje się szczególnym wyrazem podmiotowego traktowania grupy młodych, przygotowujących się do zawodu nauczyciela osób, a jej najważniejszym zadaniem jest wysłuchanie studentów, umożliwienie im wyrażenia własnej opinii na temat braków, oczekiwań i nadziei wobec procesów edukacji, w której uczestniczą. Projektowi towarzyszy zasada: nic o nas (studentach) bez nas. Udział w projekcie jest dobrowolny, a chęć przystąpienia do niego mają studenci wszystkich roczników, tj. 94 osoby. Po dyskusji i wywiadzie grupowym skoncentrowanym na problemie uchwycenia wszystkich najistotniejszych niedomogów kierunku oraz dobrych, zdaniem studentów, jego stron następuje systematyczny proces projektowania zmian. Służą one poprawie jakości kształcenia w zakresie, w jakim mogą uczestniczyć i zaproponować sami studenci. Spotkania te organizowane są spontanicznie, ale mają charakter cykliczny. W trakcie pierwszych rozmów pojawiały się oczywiście propozycje dość redukcyjnych i powierzchownych zmian, typu: „wyrzucić teoretyczne przedmioty”, „dać więcej muzykowania”, „zatrudnić radiowców i realizatorów dźwięku”, „odsunąć od zajęć niektórych pracowników, a innym (tym bardziej lubianym i cenionym) powierzyć pozostałe przedmioty”. Jednak już po kilku tygodniach podejmowano również dojrzałe propozycje, w tym pomysł realizacji projektowanych zajęć artystycznych w konkretnych placówkach i dla konkretnego środowiska, nawiązywanie współpracy międzyuczelnianej w zakresie tego samego kierunku studiów, projektowanie wybranych, uznanych za potrzebne i możliwych do realizacji w danej obsadzie kadrowej specjalności itp. Kolejnym krokiem wydaje się przedstawienie opracowanych przez studentów strategii udoskonalenia profilu kształcenia – dyrekcji instytutu, komisji dydaktycznej i radzie wydziału oraz pozostałym nauczycielom akademickim. To ważny krok, również w kontekście wprowadzających większą swobodę, ale i odpowiedzialność w zakresie profilu i jakości kształcenia – nowych ram kwalifikacji. Projekt ten jest jedynie wewnętrznym lecz wyraźnym głosem ku ponownemu nadaniu znaczenia i wartości etosowi zawodu nauczyciela i edukacji muzycznej. Ma szansę stać się źródłem pozytywnych zmian, które być może zauważalne będą jedynie w mikroskali, ale od takich właśnie oddolnych,

głęboko potrzebnych i uświadomionych inicjatyw, w moim przekonaniu, należy zaczynać przeobrażenia w realnej i dalszej rzeczywistości.

Z pewnością na większość opisywanych tu zjawisk i tendencji w przemianach życia społecznego nie mamy bezpośredniego wpływu. A jednak świadomość istnienia wzajemnych powiązań między sytuacją globalną, m.in. w zakresie kultury, współczesnymi zadaniami edukacji artystycznej, kierunkiem jej ideowo-strukturalnych przeobrażeń, także w naszym kraju z uwzględnieniem polskiego dorobku myśli pedagogicznej – może pomóc uaktywnić potencjał twórczy czynnych oraz przyszłych nauczycieli „muzyki” i odnaleźć odpowiednie, nie tylko jednostkowe rozwiązania, służące autentycznemu wzbogacaniu człowieka poprzez kontakt z muzyką (Białkowski 2005; Olbert 2010; Przychodzińska 2011). Animatorzy kultury i nauczyciele powszechnej edukacji muzycznej nie muszą stać po innych stronach uaktywniania młodych ludzi w sferze działań artystycznych. Jednym i drugim towarzyszą spójne cele, choć ich realizacja przebiega odmiennymi drogami. Wypracowane standardy współpracy są jak najbardziej możliwe, o czym przekonują liczne lokalne inicjatywy środowisk upowszechniających kulturę muzyczną i podnoszące na wyższy poziom uczestnictwo w jej odbiorze. Szkoła nie może już pełnić tych samych (w niezmienionych proporcjach) funkcji, które legły u podstaw zinstytucjonalizowania form kształtowania charakterów i przekazywania wiedzy. Niemniej jednak nadal jest głównym i najbardziej rozbudowanym ogniwem systemu oświaty. Aby instytucja ta nie stała się skostniałym, opancerzonym gmachem tworzenia procedur kształcenia, musi powrócić do przekonania, iż jest żywą, pulsującą tkanką. Dlatego też jej społeczność wymaga i zasługuje na najlepszych kreatorów edukacji, w tym edukacji muzycznej, rozumiejących swoją misję, zadania i warunki, w których przyszło im pracować.

Bibliografia

Materiały źródłowe

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. z dnia 22 września 2004 r.). Dziennik Ustaw z 2004 r. Nr 207 poz. 2110.

Pozycje zwarte

Banach C., 2005, *Pedeutologia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. 4, Warszawa.

Białkowski A. (red.), 2005, *Nowe trendy w edukacji muzycznej*, Lublin.

Białkowski A., 2006, *Powszechna edukacja muzyczna. Tożsamość i dylematy*, [w:] *Edukacja muzyczna. Tożsamość i praktyka*, red. A. Białkowski, Lublin.

Czerepaniak-Walczak M., 2010, *Badanie w działaniu*, [w:] *Podstawy metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Gdańsk.

- Gozdecka R., 2002, *Kształcenie nauczycieli muzyki. Stan badań a potrzeby wyznaczone rozwojem rynku pracy*, [w:] *Bliżej muzyki. Bliżej człowieka*, red. A. Białkowski, B. Smoleńska-Zielińska, Lublin.
- Kwiatkowska H., 1997, *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, Warszawa.
- Kwiatkowska H., 2005, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk.
- Kwiatkowska H., 2008, *Pedeutologia*, Warszawa.
- Melosik Z., 2004, *Pedagogika postmodernizmu*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Milerski, Warszawa.
- Potulicka E., Rutkowiak J., 2010, *Neoliberalne uwikłanie edukacji*, Kraków.
- Rutkowiak J., 2010, *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłanie edukacji*, Kraków.
- Rutkowiak J., 2010, *Neoliberalny kontekst rozwoju szkolnictwa wyższego we współczesnej Polsce*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłanie edukacji*, Kraków.

Czasopisma

- Białkowski A., Grusiewicz M., 2009, *Wiedza muzyczna uczniów szkół podstawowych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 1.
- Białkowski A., Grusiewicz M., 2009, *Umiejętności percepcyjne uczniów szkół podstawowych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 2.
- Białkowski A., Grusiewicz M., 2009, *Test kompetencji muzycznych uczniów kończących gimnazjum*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 5.
- Konaszkiwicz Z., 2011, *Wychowanie muzyczne a wychowanie człowieka integralnego*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 4.
- Olbert S., 2010, *Pedagogika hermeneutyczna w nauczaniu muzyki a metodyka empiryczna*, „Moderato. Przegląd Muzyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego” nr 1.
- Przychodzińska M., 2011, *Powszechne wychowanie muzyczne 1960–1990. Między koncepcją a realizacją (1, 2)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 3, nr 4.

Źródła elektroniczne

- http://www.bip.nauka.gov.pl/_gallery/23/37/2337/20_educacja_artystyczna_w_zakresie_sztuki_muzycznej.pdf [tryb dostępu: 4.12.2011 r.].
- http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/KRK/20101105_Ramy_kwalifikacji_dla_szk_wyzsz_165x235_int.pdf [tryb dostępu: 18.12.2011 r.].
- <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/krajowe-ramy-kwalifikacji-dla-polskiego-szkolnictwa-wyzszego/> [tryb dostępu: 18.12.2011 r.].
- <http://www.wychmuz.pl/forum/index.php> [tryb dostępu: 13.12.2010 r.].

**Edukacja muzyczna
w poszukiwaniu nowych inspiracji
i obszarów działań**

12 | *Niemieckie tradycje i tendencje rozwoju pedagogiki muzycznej jako sfera inspiracji i odniesień teoretyczno-praktycznych*

Jarosław Chaciński

Jedną z częstych obaw wypowiedzianych w kontekście edukacji kulturalnej w Niemczech przez teoretyków myśli pedagogicznej jest zdominowanie tego obszaru wybraną ideologią, która stanie się nagle jedyną obowiązującą. Fakt ten nie dziwi w świetle historii XX-wiecznej tego kraju. Niemcy czują się odpowiedzialne za tragedię obu wojen światowych oraz ich długofalowych skutków. Szczególnie silnym lękiem nasączony jest choćby cień podejrzenia o nacjonalizm, a co za tym idzie, postrzeganie obywateli tego kraju jako ludzi lepszych wobec innych Europejczyków, szczególnie tych żyjących na uboższym Wschodzie. Za swoisty paradoks może uchodzić opisywany w niemieckiej literaturze często pewien stan rzeczy, polegający na tym, że wytyka się nacjonalizm innym krajom, aby nie wracać do własnej ponurej historii. Za potwierdzenie tej tendencji kulturowej może służyć następujący cytat: „Tak bardzo optymistycznie przywitano upadek bloku sowieckiego w 1989 r. i obudzone nadzieje polityczne i gospodarcze, że równolegle w krajach Europy Wschodniej i Południowej doszło do swego rodzaju «renacjonalizacji»” (Sulz 2002, 18, za: Pelzer 2002).

1. Jugendmusikbewegung – w stronę muzykowania na łonie natury

Niezależnie od poglądów współczesnych teoretyków pedagogiki muzycznej silny odwrót od ideologii nacjonalistycznych odczuwalny jest również w niemieckiej edukacji muzycznej od początku XX wieku. Na ten bowiem okres przypada powstanie nurtu Jugendbewegung i jego zewnętrznej formy amatorskiego muzykowania. Podstawy ideologiczne tego ruchu młodzieżowego opierały się na zdystansowaniu się do kultury industrializacji i postępu technicznego, w tym również do zbrojeń militarnych, jako i przygotowań do wojny, a następnie na zwróceniu się w stronę naturalizmu, którego ideałem był bliski kontakt z przyrodą, kontemplowanie jej surowego piękna. Najlepszym sposobem na spędzenie wolnego czasu były długie wędrówki w grupie koleżeńskiej, gdzie zawiązywały się przyjaźnie, oparte

na wzajemnym wspomaganiu się, np. na trudnych wspinaczkach górskich. Ten wywiedziony z idei pedagogiki reformy nurt naturalistyczny, gdzie nacisk kładziono na rozwój kultury fizycznej, zdrowego trybu życia oraz małych grup społecznych (por. Helwig 1980) miał silny wpływ na ukształtowane tam formy muzykowania. Preferowano w pierwszym rządzie pieśń ludową przy akompaniamencie instrumentów muzycznych możliwych do wykorzystania w warunkach wędrówki pieszej – gitary, skrzypiec, mandoliny, fletu. Ważnym aspektem spontanicznie tworzącej się muzykującej grupy młodzieżowej było przeciwstawienie się muzycznej kulturze mieszczańskiej, muzyce salonowej, gdzie pielęgnowano wzory wysokiego poziomu wykonawstwa kameralnego opartego na miniaturach instrumentalnych lub pieśni artystycznej – od W. A. Mozarta po niemieckich i austriackich kompozytorów romantycznych F. Schuberta, R. Schumanna, J. Brahmsa czy H. Wolfa. Ten rys odwrotu Jugendbewegung od muzycznej kultury mieszczańskiej K. H. Ehrenforth określa jako Nietzsche'ańskie porzucenie „pierwiastka apollinijskiego”, a więc statycznej kontemplacji i refleksji sztuki na rzecz „pierwiastka dionizyjskiego”, gdzie muzyka swoim dynamizmem angażuje głównie emocje człowieka i porywa w stronę fascynacji ideami, które sztuka ta tworzy wraz z jej kontekstem (Ehrenforth 2005, 400, za: Nietzsche 1999, 99).

Jugendbewegung, z dzisiejszej perspektywy ogólnie słabego opanowania podstawowych umiejętności muzycznych – śpiewu i gry na instrumentach przez młodzież początku XXI wieku, nie rezygnował z ambitniejszego wykonawstwa, są udokumentowane fakty, świadczące o tym, że w grupach tych śpiewano „polifoniczne utwory chóralne pochodzące od XVI do XVIII w.” (Kruse 2005, 124).

Wydatną cechą tego nurtu był przede wszystkim aspekt kształtowania się nowego pokolenia młodzieży jako odrębnej generacji pragnącej uwolnić się od świata dorosłych, któremu zarzucano: zakłamanie, snobizm, konserwatyzm, aspołeczność i zamknięcie się we własnych domach. Ten nieco naiwny idealizm młodzieży z ruchu Jugendbewegung wykorzystał narodowy socjalizm, wchłaniając ją niemal w całości do Hitlerjugend, zaś idee muzykowania dopasowano do ideologii faszystowskiej, gdzie również ceniono pieśń ludową, lecz ponadto nasycono całą twórczość wokalną kontekstem politycznym i państwowym.

Główny teoretyk tego kierunku Fritz Jöde, który spontaniczne muzykowanie młodzieży próbował po I wojnie światowej zamknąć w pewien uporządkowany system, akcentuje wartości społeczne i odwieczne dążenia ludzi, w tym młodego pokolenia, do wzajemnie akceptującej się wspólnoty, mającej moc sprawczą, aby ukształtować świat na wzór swoich pra-

gnień i marzeń. W swoich tekstach, swoistych manifestach, podkreśla prawo do „własnej, nowej kultury muzycznej”, która „poprzez śpiew będzie prowadziła do człowieczeństwa i braterstwa”, zaś „muzyka jest własnością wszystkich, a nie tylko ludzi zajmujących się nią zawodowo (Fachleute)” (Ehrenforth 2005, 409).

W późniejszych latach (1926) F. Jöde inicjuje tzw. „otwartą godzinę śpiewu” (Offene Singstunde), która polegała na zebraniu się w publicznym miejscu, np. w parku, wielkiej rzeszy ludzi, którą łączyło jedynie umiłowanie śpiewu. On sam jako dyrygent kierował wykonaniem prostych pieśni, głównie ogólnie znanych utworów ludowych. Taka godzina spędzona na wspólnym śpiewaniu miała urzeczywistnić ideę wspólnotową, której jedynym celem jest muzyka, zaś „ludzie powinni następnie pójść w dobrych nastrojach do domu”, a hasłem głównym stało się „znowu musimy stać się narodem śpiewającym” (Ehrenforth 2005, 409).

Wydaje się, że właśnie ten aspekt konsolidowania społeczeństwa w pieśni masowej, znajdujący zresztą przez kolejne dziesięciolecia licznych propagatorów w wielu krajów, stał się bardzo atrakcyjny dla mającego nastąpić niebawem okresu narodowego – socjalizmu. Pierwotna idea bezinteresownego śpiewania zastąpiona została przymusem oddania hołdu przywódcy i „jedynej słusznej” opcji politycznej.

2. Theodor W. Adorno – niemieckie poczucie winy za wojnę i negacja śpiewu w edukacji muzycznej

Bezpośrednie powiązanie ideowych przesłanek ruchu Jugendmusikbewegung z przesiąkniętymi filozoficznie przyczynkami Th. W. Adorno do pedagogiki muzycznej ma poważne uzasadnienie. Istotnym motywem tożsamości pisarskiej tego wielkiego niemieckiego filozofa po roku 1945 stała się potrzeba odkupienia win narodu niemieckiego za wojnę i zbrodnie dokonane w tym czasie. Dwa istotne stwierdzenia odcisnęły na świadomości społeczno-kulturowej Niemców ogromne piętno. Oba dotyczą zbrodni oświęcimskiej – „Jest barbarzyństwem napisać wiersz po Oświęcimiu” (Adorno 1998, 30) oraz „Każda debata o ideałach wychowania staje się obojętna i nic nie znacząca poza tym jednym, aby nigdy nie powtórzył się Oświęcim” (Adorno 1970, 92).

Upadku kultury i barbarzyństwa obozu koncentracyjnego Adorno dostrzega się m.in. w braku refleksji Niemców w czasie hitleryzmu nad humanizmem i człowieczeństwem w ogóle. Zauważa także, że winę za ten stan rzeczy ponosi naiwne dążenie ludzi do wspólnoty, bez rozeznania, jak łatwo można ją zmanipulować instrumentalnie w społeczeństwach totalitarnych i zmusić do popełnienia, względnie moralnej akceptacji najcięż-

szych zbrodni. Oskarżenia skierowane są także do Jugendmusikbewegung. Filozof uważa, że ruch ten za główny cel swojej działalności postawił bezrefleksyjne muzykowanie, w którym dążenie do „obrzędu i wspólnotowości” (Adorno 1992, 67) staje się ważniejsze od samej muzyki. Jak komentuje te zarzuty Adorno austriacki pedagog muzyki J. Sulz: „śpiewanie bez refleksji jego kontekstów [...] spowodowało, że nieświadoma w zachwycie wspólnego muzykowania młodzież [...] została emocjonalnie wykorzystana przez nazistów do swoich celów” (Sulz 2010, 70).

Adorno oskarża także ruch Jugendmusikbewegung o to, że wykorzystując utwory z dawnych wieków, odwrócił się od tego, co młodzież powinna poznawać dla własnego rozwoju estetycznego, mianowicie awangardę muzyki współczesnej. Ponadto czas powojennej pokuty należy wypełnić muzyką, która najpełniej wyrazi „solidarność z cierpiącymi ludźmi” (Ehrenforth 2005, 485), ofiarami barbarzyństwa i okrucieństwa. Stanu tego nie może przecież odzwierciedlić oparty na dobrze brzmiących konsonansach utwór chóralski z dawnych wieków lub prosta w swoim wyrazie piosenka ludowa. Młodzież musi być wychowywana w środowisku dźwiękowym dysonansów muzyki współczesnej, zaś najlepiej wykorzystać można do tych celów kompozytorów drugiej szkoły wiedeńskiej – Schoenberga czy Weberna (Ehrenforth 2005, 485).

Ponadto nie sama materia dźwiękowa i jej bardzo trudna w percepcji dysonansowa estetyka zaproponowana została jako środek oczyszczenia społeczeństwa z depresyjnych skutków wojny. Równie istotne jak współczesne techniki kompozytorskie jest samo dzieło i jego program pozamuzyczny, literacka treść, którą należy reflektować i przeżywać. Powstały w 1947 roku utwór wokalny-instrumentalny A. Schoenberga op. 46, *Ocalały z Warszawy* na recytatora, chór męski i orkiestrę może być z powodzeniem zastosowany na zajęciach muzyki szkolnej, aby ukształtować poważny dialog odbiorcy z zawartym w dziele dramacie Żydów ginących z rąk Niemców po upadku powstania w Getcie Warszawskim. Pełnej agresywnej nienawiści narracji gestapowca-recytatora przeciwstawiona zostaje wypełniona nadzieją i wykonywana przez chór męski modlitwa żydowska *Szema Israel* ‘Słuchaj Izraelu’. Sprawca i jego ofiary zostają tu ze sobą skonfrontowane jako postaci minidramatu muzycznego, zaś dodekafoniczna muzyka tworzy niesamowitą, surrealistyczną scenerię tragedii holokaustu. Zademonstrowany tu przykład utworu muzycznego, który najdobitniej egzemplifikuje Adornowską koncepcję oczyszczenia młodego społeczeństwa z traumy wojny ukazuje, pod jaką silną presją denazyfikacji znajdowała się edukacja lat powojennych w Niemczech. Kierunek ten jako koncepcja ogólnopedagogiczna przetrwał przez wiele lat i w późniejszych (80. ubiegłego stulecia)

nazwany został *Betroffensheimpädagogik* (w wolnym tłumaczeniu „pedagogika wewnętrznego rozdarcia, cierpienia”) (por. George 2008).

Zaniechanie śpiewania w szerokich kręgach społecznych jako czynności wielce nieestosownej w pogrążonych w powojennej żałobie Niemczech (sam Adorno miał się wyrazić: „Nigdzie nie jest napisane, że śpiewanie jest konieczne”) (Sulz 2010, 70, za: Adorno 1972, 62) na wiele lat wpłynęło na kształt powszechnej edukacji muzycznej w tym kraju. Zamiast śpiewania piosenek rozwijały się koncepcje słuchania muzyki, które jednak swoim zasięgiem wyszły daleko poza krąg preferowania muzyki współczesnej.

3. Dydaktyka muzyki Michaela Alta – zorientowanie na dzieło artystyczne

Michael Alt egzemplifikuje silne w końcowych latach sześćdziesiątych „postadornowskie” myślenie o pedagogice muzycznej, jakkolwiek teoretyk ten, tworząc swój model edukacji, nie zamierza zamykać go jedynie w aktywności słuchania muzyki, ale również pokazuje możliwości rozwoju praktyki muzycznej – śpiewu i gry na instrumentach. *Dydaktyka muzyki – zorientowanie na dzieło artystyczne* M. Alta – obszerna praca datowana na 1968 rok za punkt wyjścia uznaje „postawienie wymagań wobec ucznia, wdrożenie go w stan gotowości do podejmowania wysiłku, umożliwienie systematycznego rozwoju, którego efektem jest solidne wykształcenie” (Alt 1968, 31).

Jednocześnie autor ten ostrej krytyce poddaje nurt „Nowego Wychowania” (nazywając go deprawującym) i znajdujący się pod jego wpływem ruch *Jugendmusikbewegung*, jako podatny na manipulacje ideologiczne, zaś wykonywana w nim muzyka nazwana zostaje prymitywną (Alt 1968, 32).

Wychodząc z założenia, że należy na nowo przywrócić młodzieży wszechstronny kontakt z dziełem artystycznym i jego wartościami, M. Alt opiera swój dość szczegółowo opisany system muzyczno-pedagogiczny na tzw. czterech obszarach funkcjonalnych (*Funktionsfelder*) (Alt 1968, 43–248).

1. Reprodukacja. Alt uważał, że pełne poznanie dzieła muzycznego możliwe jest wówczas, jeśli potrafi się go odtworzyć, „reprodukować” głosem lub na instrumencie. Następuje to w procesie jego ćwiczenia, niezależnie od tego, jaki poziom wykonawczy jest w stanie osiągnąć uczeń. Śpiew powinien ponownie przywrócić do życia zaniedbaną przez praktykę szkolną *ars musica*, dlatego też nawet proste pieśni zaleca się śpiewać z należyтым pietyzmem, a nie tylko traktować je jako materiał do spontanicznej zabawy. Alt uważa, że naukę – ćwiczenie muzyki wokalne trzeba powiązać z chronologią historyczną i poprzez praktyczną ich reprodukcję ukazać rozwój

tej sztuki (od chorału gregoriańskiego po współczesność) oraz wskazać na cechy charakterystyczne wszystkich stylów wykonawczych. Chór, jako uświadomione historycznie ćwiczenie utworów wokalnych znajduje w tej koncepcji ważne miejsce. Należy również umożliwić uczniom sytuację artystycznego przedstawienia muzyki np. na koncercie szkolnym. Dlatego też ważną rolę w procesie dydaktyczno-muzycznym odgrywa wspieranie uczniów zdolnych, indywidualizacja kształcenia i konieczne ich selekcjonowanie, wychodząc z założenia, że nie wszyscy mają wystarczające predyspozycje lub można mniej wokalnie utalentowanym uczniom zaproponować indywidualną naukę gry na instrumencie oraz udział w orkiestrze szkolnej (Alt 1968, 43–55).

2. Teoria. W dydaktyce tego obszaru – teorii muzycznej, Alt wyróżnia dwa typy:

- 1) „praktyczno-warsztatową wiedzę muzyczną i jej naukę,
- 2) spekulatywne myślenie o muzyce – teoria w perspektywie znaczeniowej w nawiązaniu do estetyki muzycznej i filozofii muzyki” (Alt 1968, 56).

Z praktyczno-warsztatowej wiedzy muzycznej Alt wyprowadza pojęcie „ogólnej nauki muzycznej” (Alt 1968, 56), która powinna być powiązana z własnościami konstytutywnymi dzieła muzycznego i dziedzinami je opisującymi – harmonia, kompozycja, formy muzyki i analiza dzieła muzycznego. Ta „ogólna nauka muzyki powinna orientować na europejską muzykę artystyczną od Palestriny do Regera oraz muzykę innych narodów i wcześniejszych czasów – pentatonika, skala cygańska (Alt 1968, 56).

Kierunek zastosowania muzykologicznej wiedzy pojęciowej w słuchaniu i poznawaniu dzieła artystycznego można porównać więc ze zdefiniowanym przez W. Gruhna strukturalno-analitycznym poziomem rozumienia muzyki (Gruhn 2004, 39).

M. Alt pokazuje, jakie możliwości we wspieraniu „ogólnej nauki muzyki” istnieją w elementarnym wychowaniu muzycznym. Autor odnosi się do dobrych przykładów w tym zakresie – podręczników szkolnych, które ujęte w nich pieśni traktowały jako systematyczne wprowadzanie elementów wiedzy muzycznej takich, jak „skale, rytmy, harmonia, dynamika, agogika oraz forma” (Alt 1968, 57).

Istotną rolę w tym obszarze funkcjonalnym odgrywa dla autora koncepcji tzw. stosowana estetyka muzyki (Alt 1968, 66), która w ścisłym powiązaniu z wiedzą warsztatową eksponuje wyraz artystyczny jako swoiste przedstawienie narracji, przebiegów i napięć w muzyce. Wreszcie poza estetyką muzyki dla ucznia na wyższym poziomie nauczania nabiera sfera filozoficznych poglądów o muzyce w perspektywie historycznej i jej znacze-

nie dla rozwoju kulturowego społeczeństwa wraz z kształtującą je polityką kulturalną państwa (Alt 1968, 67).

3. Interpretacja. W tym obszarze funkcjonalnym M. Alt wyraża przekonanie, że oprócz warsztatowego poznawania strukturalno-formalnej strony dzieła artystycznego niezmiernie ważnym zagadnieniem jest odwołanie się do jego humanistycznej interpretacji, która pierwotnie ukazuje się jako „rozumienie symboli, wyobrażenia plastyczna odbiorcy [...] i medytacja” (Alt 1968, 68). Ponadto w sferze tej wyraźnie nawiązuje się do niemieckiej tradycji historii kultury i duchowości, która stworzyła podstawy hermeneutyki muzycznej z jej wybitnym przedstawicielem H. Kretzschmarem. W pedagogice muzycznej rozwijana jest zatem koncepcja „praktycznej nauki wykładni”, która pozwala uczniowi na indywidualne, samodzielne interpretowanie dzieł artystycznych, ale wymaga jednocześnie od niego pogłębionej kultury humanistycznej wywiedzionej z dziedzin, które tworzą tożsamość muzyki, literatury, sztuki, filozofii, historii, religii i kultury łacińskiej oraz podstaw języków obcych (Alt 1968, 87).

Niewątpliwie rola nauczyciela w duchowym rozwoju wychowanka interpretującego muzykę jest znaczna, kształtuje się w wyraźnej relacji mistrz–uczeń. Zanim wykształci się u ucznia pożądana dojrzałość humanistyczna i samodzielna zdolność wyrażania trafnych sądów, nauczyciel wskazuje ścieżki i sposoby docierania do istoty dzieła poprzez interpretację. Wskazana jest zatem ścisła metodyka wykładni muzycznej, która wykształcić się może w interdyscyplinarnej, kulturowo-humanistycznej perspektywie, M. Alt wyróżnia trzy podstawowe metody interpretowania dzieła muzycznego (Alt 1968, 130–175).

A. Metody fenomenologiczne – które uwalniają utwór od myślenia kontekstowego, a eksponują jego immanentne własności. Najważniejszą z nich jest forma, która poprzez jej analizę pozwala na dotarcie do istoty dzieła, jego energetyki i przebiegu. Alt zaleca, aby uczeń wdrażał się w sprawne czytanie partytury, jako metody najskuteczniejszego poznania struktury formalnej utworu.

B. Metody psychologiczne – z których za najważniejszą uważa się hermeneutykę i wyrażanie świata wewnętrznego ucznia przeżywającego muzykę i przyporządkowującego poszczególnym elementom muzycznym – rytmowi, akordom, dynamice i agogice – odpowiednie afekty i nastroje, takie jak napięcie, smutek, radość, uroczystość itp. Autor koncepcji dąży do tego, aby uczeń w zaawansowanej fazie wykształcił w sobie swoistą estetykę nastrojów, która pozwoli na całościowe ujęcie dzieła jako swoistą syntezę zmieniających się afektów.

C. Metody historyczne – metody te, zdaniem M. Alta są w określonej opozycji do metod fenomenologicznych, gdyż znoszą immanentne izolowanie własności dzieła muzycznego samych w sobie i umocowują go w historycznym kontekście, korzystając z wiedzy o „biografii kompozytora, sztuki, historii kultury, literatury, nauki o stylach, estetyki i filozofii” (Alt 1968, 156). Z dziedzin tych wyprowadzone są również metody dydaktyczne, które uczeń wykorzystuje na miarę swoich umiejętności, konfrontując go z wielostronną historyczną perspektywą poznania dzieła muzycznego.

4. Informacja. Ważnym zadaniem nauczyciela jest strukturyzowanie i porządkowanie wiedzy ucznia, która znajduje się u niego w swoistym chaosie poprzez wielość informacji również tych, docierających fragmentarycznie poprzez media. Uczeń sam nie jest w stanie rozpoznać najważniejszych informacji o muzyce, stylach i dziele. Systematyczne przyswojenie wiedzy muzycznej i umiejętności zbudowanych na niej, umożliwiają zobaczenie dzieła we właściwej perspektywie. W tym przekonaniu Alt zbliża się do niemieckich tradycji dydaktycznych reprezentowanych przez F. G. Herbarta.

Alt rozróżnia trzy rodzaje wiedzy:

- a) wiedza o kategoriach – struktury znaczeniowe muzyki,
- b) wiedza zorientowana historycznie,
- c) wiedza funkcjonalna – funkcje muzyki w społeczeństwie, również w środowisku, w którym powstaje (Alt 1968, 243).

M. Alt w swojej koncepcji zaznacza, że wszystkie wyróżnione obszary funkcjonalne powinny być stosowane na zajęciach muzyki szkolnej na wszystkich poziomach. Stanowią one swoiste „standardy nauczania” w dzisiejszym rozumieniu.

4. Muzyczna edukacja międzykulturowa

Podążając tropem myślowym za przekonaniem, że przemiany społeczno-historyczne były niezmiernie istotnym faktorem w kształtowaniu się podstaw pedagogicznych, w tym pedagogiczno-muzycznych edukacji w Niemczech, dochodzimy do punktu, w którym kraj ten zmienia się w sferze cywilizacyjnej (postęp techniczny), struktury społeczeństwa (przyływ imigrantów na skutek potrzeb związanych ze wzrostem produkcji przemysłowej) oraz kulturowej (konkluzja, że Niemcy nie są już sami we własnym kraju). Pojawienie się kilkumilionowej rzeszy imigrantów przywitane zostało z zadowoleniem, gdyż oczekiwano następujących zmian:

– Niemcy rozwiązali problem wzrostu gospodarczego, tania (i niewymagająca) siła robocza uzupełniała deficyty na rynku pracy,

– w kraju tym powoli przygasała presja pokuty za wojnę, ujęta w jednolity Adorno’wski system idei pedagogicznych; Niemcy mogli politycznie ogłosić, że nie należy ich postrzegać już jako narodu historycznie obciążonego nazizmem, ale trzeba wyeksponować ich rolę jako opiekunów państw trzeciego świata, skąd przybywali zarobkowi imigranci.

Wielokulturowa struktura społeczeństwa (przy dominacji kultury niemieckiej) wymusiła nowe koncepcje pedagogiczne, z których pierwotną „pedagogikę dla obcokrajowców” (wyrównywanie deficytów językowych i cywilizacyjnych) zastąpiono „pedagogiką międzykulturową” opartą na założeniach poznawania kultur mniejszościowych i kształcenia kompetencji prowadzenia z nimi dialogu, który według G. Auernheimera winien uwzględnić następujące zasady:

– wychowanek w kontakcie z inną kulturą powinien wykazywać wobec niej „postawę otwartości i zaciekawienia”,

– należy ukształtować taką postawę, w której wychowanek „uzna prawo przedstawiciela kultury mniejszościowej do pielęgnowania własnej tożsamości”,

– należy zachęcić wychowanka do „podejmowania refleksji nad własną kulturą poprzez perspektywę poznawczą innej kultury”,

– celem edukacji winno być ukształtowanie „umiejętności dostrzegania różnicy jako symboliki «Innego»”,

– równie cenna w tym procesie jest „umiejętność budowania perspektywy «między» oraz perspektywy uniwersalnej, postrzegania wspólnej transkulturalności, konstruowania wspólnych interesów” (Chaciński 2009, 310–311, za: Auernheimer 2000, 74).

Wyzwania edukacji międzykulturowej chętnie podjęła edukacja muzyczna, która, jak żadna inna dyscyplina, dysponowała bogatym repertuarem muzycznym różnych kultur świata, w tym adaptowała muzykę, którą „przywieźli” do Niemiec imigranci i którą demonstrowali zanim nauczyli się języka swojej nowej ojczyzny. Tak powstała subdyscyplina „muzyczna edukacja międzykulturowa”, która w Niemczech rozwijała się niezależnie od amerykańskich, pionierskich pierwowzorów. Autorzy rozmaitych koncepcji niemieckich rzadko lub w ogóle nie cytują obcych autorów, choć biorąc pod uwagę rozmaite podobieństwa ideowe, nie można wykluczyć ulegania nieuświadomionym teoretycznie wpływom.

Spośród licznych koncepcji pedagogiczno-dydaktycznych związanych z zaadaptowaniem przedmiotu muzyka do założeń edukacji międzykulturowej, można wyróżnić kilka najbardziej charakterystycznych nurtów.

a) *Nurt edukacji muzyki etnicznej różnych kultur*

Tendencja systematycznego ujmowania muzycznych różnic kultur etnicznych z akcentem na kultury mniejszościowe w programach muzyki szkolnej była najbardziej charakterystycznym podejściem konceptualno-praktycznym w początkach muzycznej edukacji międzykulturowej. Ponieważ kultur muzycznych krajów trzeciego świata najczęściej nie traktowano jako kultury sztuki wysokiej, wiedzę o tych wytworach muzycznych – pieśniach, tańcach czerpano z prac etnomuzykologicznych i w formie uproszczonej ujmowano w treściach programowych przedmiotu muzyka. Do efektów dydaktycznych tej części programu o etnicznych kulturach muzycznych należą np. umiejętności przeprowadzenia przez ucznia analizy utworu muzycznego, wymienienie jego własności, przytoczenie informacji o kontekście kulturowym tej sztuki – funkcji obrzędowej, obyczajach, tradycjach, strojach ludowych.

Za przykład jednej z najbardziej charakterystycznych prac teoretycznych tego nurtu zalecającego poznanie przez ucznia kultur etnicznych służyć mogą materiały metodyczne Siegmunda Helmsa „Außereuropäische Musik” w *Materialien zur Didaktik und Methodik des Musikunterrichts 2*, Wiesbaden 1974.

Nauczanie muzyki etnicznej innych kultur w jej autentycznej formie (jakkolwiek w warunkach europejskich jest to niezmiernie trudne zadanie) zostało uzupełnione o drugie podejście dydaktyczne, które wiąże się z działaniem, praktyką muzyczną, poszukującą „możliwości, jakie stwarza muzyka i muzykowanie, konstytuując własną kulturową tożsamość ucznia” (Richter 1990, 26).

Praktyczne działanie z muzyką ludową stało się podstawą koncepcji „Programu siedmiu punktów” Irmgard Merkt. Poniżej zacytowano w wolnym tłumaczeniu opis założeń tej koncepcji.

„1. Najistotniejszą zasadą międzykulturowego wychowania muzycznego jest oparcie się na naukowych założeniach wiedzy o kulturach muzycznych świata. [...]

2. Spojrzenie na inną kulturę jest jednocześnie spojrzeniem na własną. Poszukiwanie rzeczywistych cech wspólnych, tzw. punktów styecznych powinno być kolejnym krokiem. [...] Wychodząc od cech wspólnych należy później dokładnie przeanalizować różnice.

3. Międzykulturowe wychowanie muzyczne należy rozpocząć od praktycznych działań z muzyką, a nie od aktywności słuchania muzyki.

4. Należy położyć nacisk na wspólne działania muzyczne dzieci z różnych kultur, które są ważniejsze niż ich reflektowanie i porównywanie.

5. Praktyczne działania z muzyką i aktywność śpiewu stwarza okazje do rozmowy, np. o treści pieśni, jej znaczeniu i funkcji, życiu muzycznym w prywatnej i publicznej przestrzeni. Tematyzować można również bajki i mity opowiedziane językiem muzycznym.

6. Po muzyczno-praktycznym przybliżeniu różnych kultur muzycznych nastąpić powinno przybliżenie poprzez słuchanie muzyki.

7. Cele dydaktyczne międzykulturowego wychowania muzycznego należy osiągać oraz prezentować zarówno w szkolnym, jak i pozaszkolnym nauczaniu muzyki.” (Merkt 1993, 7).

b) Normatywny model muzycznej edukacji międzykulturowej

Postrzeganie kultur muzycznych świata z perspektywy Europejczyka, jego socjalizacji muzycznej, pielęgnowanych norm i wartości, ale przede wszystkim właściwego dla ludzi z tego kontynentu potencjału poznawczego i konstytuowania się tożsamości kulturowo-społecznej nie mogło być pominięte w zorientowanych międzykulturowo koncepcjach edukacji muzycznej. Tradycja nauczania muzyki w warunkach szkolnych to przede wszystkim przekazywanie uczniom wiedzy i kształcenie umiejętności związanych z rozumieniem artystycznego dzieła muzycznego. Jak wspomniano uprzednio, nauka strukturalno-analitycznego oraz rozumiejąco-interpretującego słuchania muzyki stworzonej przez wybitnych kompozytorów stanowiła w tradycjach edukacyjnych w Niemczech ważną sferę kształcenia i wychowywania młodego człowieka. Muzyka innych kultur, szczególnie z innych kontynentów w podejściu europejskim interpretowana była przede wszystkim jako sztuka etniczna, której funkcja społeczna była zgoła inna, aniżeli poznawanie jej i refleksjonowanie w sali koncertowej. Nie oznacza to bynajmniej, że niektórych fenomenów muzyki innych kultur nie włączano do repertuaru szkolnej muzyki i nie nadawano jej jakiegos istotnego znaczenia. W tej perspektywie, zauważalne są dwa podejścia.

1. Zaawansowanie treściowo-formalne i wielowiekowa tradycja niektórych wytworów muzycznych z kręgów innych niż europejskie dzieło artystyczne zostało zauważone i próbowano analizować je i interpretować podobnie do spuścizny kompozytorskiej naszego kontynentu. W tym nurcie, nasączonym szacunkiem i respektem kulturowym wymienia się zwykle takie zjawiska muzyczne, jak: tradycyjna opera chińska, orientalna muzyka dworska lub orkiestra *Gamelan* (Breitfeld 2005, 47–57; Striegel 2005). Naturalnie zdawano sobie sprawę z faktu, że różnice tonalne i maniere wykonawcze są trudne do przyswojenia przez ucznia, zarówno jeśli chodzi o wrażenie percepcyjnego fałszu (skale inne niż europejskie oparte na całych i półtonach) lub formowania dźwięku w estetyce zgoła odmiennej od tej, do której przyzwyczajony jest europejski obiorca. W związku z tym

uczniowie zapoznawali się z tymi fenomenami muzycznymi bez wymagań, że staną się one trwałą częścią tożsamości estetycznej ucznia.

2. Drugim kierunkiem, częściej stosowanym w tej orientacji edukacji muzycznej jest pokazanie, jak wiele europejskich wybitnych dzieł artystycznych zasymilowało w rozmaity sposób muzykę innych kultur: od dosłownego cytatu po wysublimowaną stylizację, która stanowi często jedynie przedstawienie pewnego klimatu dźwiękowego lub reminiscencję orientalnych dźwięków, przetworzoną przez wyobraźnię i technikę kompozytora (por. Chaciński 2006, 30–36). Dydaktycznym podejściem w tej perspektywie bywało także zestawienie porównawcze fenomenów muzycznych pozaeuropejskich (np. tradycyjna opera chińska) z europejskim dziełem muzycznym, mogącym mieć pewien istotny związek z tamtą kulturą (np. opera *Turandot* G. Pucciniego) (Kleinen 2003, 107–118).

Niemieckie programy nauczania szkolnego przedmiotu muzyka w sposób systematyczny i w chronologii historycznej porządkują treści związane z artystycznymi dziełami muzycznymi wybitnych kompozytorów, wskazując na jego znaczenie dla dziedzictwa kulturowego Europy. Także w niektórych pracach teoretycznych ich autorzy (Barth 2008, 68–81) podejmują się wysiłku charakterystyki poszczególnych epok historii muzyki (od klasycyzmu po współczesność – np. W.A. Mozart, M. Rimski-Korsakow, C. Debussy, O. Messiaen) pokazując na przykładzie najbardziej reprezentatywnych utworów silne związki kultury pozaeuropejskiej i języka muzycznego sztuki wysokiej. Podejście dydaktyczne do tych utworów charakteryzuje właściwa dla kontaktu z dziełem artystycznym normatywność i nasycenie metod nauczania zarówno analityczno-strukturalnym, jak i interpretacyjno-refleksyjnym (Gruhn 2004, 39) typem rozumienia muzyki. Utwory tej stylistyki mają w świadomości ucznia funkcjonować jako dzieła kultury wysokiej, zaś orientalny lub egzotyczny wpływ etniczny na ich ostateczny kształt poszerzają horyzonty poznawcze wychowanków i eksponują uniwersalną wspólnotę ogólnoludzką według postawy, że wszystkie kultury wnoszą w ten dorobek jakiś wkład, choć twórcą ostatecznym jest jednak europejski kompozytor i jego profesjonalizm warsztatowy.

c) Międzykulturowość w muzyce popularnej i kulturze młodzieżowej, jako alternatywna forma edukacji muzycznej

Włączenie kultury młodzieżowej i muzyki popularnej do międzykulturowo zorientowanej edukacji muzycznej było spowodowane nadzieją, że młode pokolenie różnych narodów imigranckich oraz samych Niemców znajdzie sposób na integrację i dialog jako przeciwdziałanie konfliktom, jeśli skonstruuje się rozmaite projekty, głównie pozaszkolne, wykorzystujące komunikacyjne i socjalizacyjne walory muzyki pokoleniowej. Ponadto

tworzący się i rozpowszechniany poprzez media styl „multi-kulti”, łączenie różnych gatunków etnicznych z muzyką popularną, odwoływał się do kręgu szerokiego odbiorcy, głosząc hasła o relatywizmie kulturowym (por. Burszta, 1998, 84), wolności czy traktowaniu materiału dźwiękowego jako swego rodzaju supermarketu, z którego każdy weźmie dla siebie to, co jest mu potrzebne (Mathewa 2005). Pomijając nieliczne ambitniejsze poszukiwania, styl ten opierał się na bardzo powierzchownym traktowaniu muzyki etnicznej (Binas 2001, 94) i w połączeniu ze szlagierem pop nie uzyskał spodziewanych efektów edukacyjnych, gdyż producenci kierujący się komercją oczekiwali biernych, bezrefleksyjnych konsumentów. W związku z tym zamiast jednoczenia się wielokulturowej młodzieży w małych muzykujących grupach na wzór Jugendmusikbewegung z początku XX wieku modelem oddziaływania muzycznego stały się imprezy masowe, które mimo swego „multikulturowego” zewnętrznego hasła nie były w stanie wnieść wiele do rzeczywistych potrzeb dialogu i łagodzenia konfliktów.

W rezultacie tworzyły się odizolowane sceny kultur mniejszościowych, które ze względu na zepchnięcie ich do gett i marginesu społecznego wzorowały się na wątpliwych wzorach kultury amerykańskiej (rap, hip-hop), zaś teksty tych wytworów nasączone były egzystencjalnym brakiem perspektyw życiowych w swojej nowej ojczyźnie, niedostatkiem zrozumienia i dyskryminacją okazywaną przez rodzimych obywateli oraz opowieściami o nieuchronnym konflikcie z prawem. Szczególnie wiele utworów w tym gatunku muzycznym znaleźć można w mniejszości tureckiej, która stworzyła bardzo rozbudowaną scenę tzw. *türkisch rap* (turecki rap) (Klebe 2007, 152–163). Utwory utrzymane w tym stylu zamiast hasel pojednania i pokoju inspirują raczej konfrontację i konflikt.

5. Muzyka i edukacja muzyczna jako środek humanizacji życia człowieka

Jednym z często powtarzających się motywów niemieckiej pedagogiki muzycznej była próba określenia jej tożsamości poprzez reflektowanie relacji: muzyka – człowiek jako indywidualność – człowiek we wspólnocie. Wynikające z tak skonstruowanych elementów pole poznawcze nie stanowi jedynie przestrzeni teoretycznych rozważań, ale koncentruje w swoich granicach wiele poważnych obaw natury egzystencjalnej, wyznaczających muzyce rolę przynajmniej ograniczania licznych zagrożeń człowieka. Oto jeden z autorów, Lothar Brix, stawia pesymistyczną diagnozę o sytuacji życia współczesnego człowieka: „Życie ludzkie naznaczone jest aktualnie technicyzacją oraz jego całkowitym odhumanizowaniem. Skutkiem tego narasta coraz mocniej i częściej wewnętrzna pustka człowieka” (Brix 1977, 122).

Sposobem na przetrwanie w warunkach „odhumanizowania” środowiska, do którego zaliczana bywa stosunkowo często szkoła, mogą być, w myśl formułowanych w tej literaturze poglądów, przedmioty artystyczne – plastyka i muzyka, a także dziedziny humanistyczne – wiedza o kulturze, literatura, teatr, w ramach których „rozwijane są twórcze zdolności dziecka” (Brix 1977, 123).

Troska o szkołę jako środowiska harmonijnego wzrastania dziecka pojawia się w pracach autorów niemieckich nie tylko ze względu techniczny rozwój cywilizacji i jej oderwanie od natury, ale również z powodu postrzegania tej instytucji jako „miejsca zatrważającej mieszaniny przemocy, obojętności i niezadowolenia, czego skutkiem jest niemożność przekazania uczniom akceptowanego powszechnie systemu wartości” (Schormann 1996, 14).

Wreszcie współczesne środowisko, w którym żyje człowiek nie stwarza naturalnych warunków do kontemplacji i przeżywania muzyki, gdyż wszechogarniający hałas „podnosi poziom nerwowości i wewnętrznego niepokoju człowieka” (Sulz 2007, 370).

Równie często w tej literaturze akcentuje się człowieka jako jednostkę zagubioną w masie społeczeństwa i przez to zatracającą swoją indywidualność. Rozwój technologiczny cywilizacji budzi w niej instynkt walki o swoją pozycję, (dzieje się to już od okresu szkolnego), która wymaga raczej adaptowania się do zmieniających warunków, swoistego „wyścigu szczurów”, upodobniania własnych zachowań do tych, które są akceptowane w środowisku, obojętnienia na los innych ludzi, niż bycia jednostką twórczą, wrażliwą na piękno i świadomie przeżywającą fenomeny kultury i sztuki.

Jest więc w tym myśleniu coś z filozofii egzystencjalnej i eksponowanej tam koncepcji człowieka, sprowadzonej do automatyzmu (Tarnowski 2004, 252) codziennego życia, braku istotnych celów życiowych poza zaspokojeniem potrzeb bytu materialnego, przy jednoczesnej marginalizacji potrzeb duchowych i estetycznych.

Pedagodzy muzyczni w niektórych pracach dostrzegają w edukacji artystycznej szansę na wykorzystanie jej walorów i dostarczenie impulsów pomagających młodemu człowiekowi przetrwać w tak niekorzystnie dla jego rozwoju ukształtowanym społeczeństwie i jednocześnie umożliwienie skonstruowania siebie jako jednostki odnajdującej wewnętrzną niszę psychologiczną (Kleinen 2007, 30) i harmonię, bo nie jest w stanie zmienić „odhumanizowanego świata”. Muzykę w szkole można więc, odnosząc się do ujawnionych tu jej kontekstów edukacyjnych, realizować jako:

– środek terapeutyczny, „emocjonalny kontrapunkt”,

- pomoc w konstruowaniu własnej tożsamości, samorealizacji i umocnieniu własnego „ja”,
- uwznioślenie ludzkiego bytu,
- odtworzenie ludzkiej tożsamości,
- ochronę przed zgubnymi skutkami cywilizacji, naciskiem na konieczność osiągnięcia sukcesu, „wyścigu szczurów”,
- przewyciężenie wewnętrznej pustki,
- przeciwrównowagę dla nacisków osiągnięcia za wszelką cenę sukcesów życiowych i frustracji z tym procesem związanej (Brix 1977, 126).

Edukacja artystyczna (muzyczna) pochyla się zatem zarówno nad jednostką, w ramach której dokonywane są wysiłki ratowania jej przed wszelkimi presjami społeczeństwa, ale również zwraca uwagę na fakt, że droga do rozwoju tejże jednostki prowadzi przez jej silne osadzenie we wspólnocie, która staje się jej środowiskiem i w której powinna odnajdować swoje miejsce, komunikować się z jej członkami, a także brać za nich część odpowiedzialności. H.J. Koellreutter opowiada się w tym kontekście za „humanizacją przez estetyczną komunikację” (Koellreutter 1975, 252). W tak ujętej perspektywie rozumienia aspektu komunikowania się międzyludzkiego wyrażona jest nadzieja, że język estetyczny stanowi wyższy poziom świadomości, na którym można prowadzić dialog we wspólnocie, a środkiem przekazu tych symbolicznych treści jest albo wspólne refleksowanie dzieła artystycznego, albo zespołowe działania artystyczne eksponujące procesy wzajemnego ubogacania doświadczeń estetycznych jednostek połączonych jakąś wspólną ideą, sensem i znaczeniami. Tu dostrzega się więc szansę skutecznego oddziaływania wychowawczego, gdyż proces edukacji muzycznej nasycony zostaje treściami, które coś uczniowi „komunikują” np. poprzez dzieło muzyczne, albo zachęcają do działań „interakcyjnych” w grupie-wspólnocie, której członkowie sami określają wzajemne relacje i nadają im autonomiczne, choć sugerowane znaczenie (Rauhe, Reinecke, Ribke 1975; Brinkmann, Kosuch, Stroh 2001).

6. Pomędzy dziełem, komunikatem a odbiorcą – w stronę rozumienia muzyki i jej kontekstów

Rozumienie muzyki jako pewnego tekstu kulturowego stanowi dla teoretyków niemieckiej pedagogiki muzycznej ważny punkt odniesienia dla konstruowania intencji i metod wychowawczych, dzięki którym jednostka rozumiejąca – uczeń, młody człowiek staje się wrażliwsza nie tylko na walory estetyczne dzieła, ale również na liczne aspekty (konteksty) humanistyczne w nim zawarte, takie jak wartości, sytuacja innego człowieka, działania wspólnotowe, pragnienie uczynienia świata lepszym, choćby na

miarę tej jednostki, w ramach jej mikroskali. Uważa się więc, że nauka dzieła muzycznego powinna nie tylko podążać w stronę jej strukturalno-muzykologicznego ujęcia (język ten i tak uczeń przyswaja z trudem), ale także eksponować niektóre zasady klasycznej hermeneutyki oraz jej istotne pojęcia, takie jak intencja autora (*intentio auctoris*), sens dzieła (*intentio operis*) czy intencja samego odbiorcy (*intentio lectoris*) (por. Eco 1996). Tak przyjęte założenia pewnej części struktury rozumienia dzieła, w tym kompozycji muzycznej powodują, że na swoistą „transmisję znaczeń” od autora do odbiorcy spoglądamy jak na przestrzeń nieustannie dookreślającą się. Intencja kompozytora co do wymowy dzieła nie jest z reguły jednoznaczna i ostatecznie sformułowana. Uczeń odbierający te komunikaty sam nadaje im własne indywidualne znaczenia. W niektórych pracach autorzy powątpiewają nawet, czy istnieje coś takiego jak uwolniony od twórcy i odbiorcy obiektywny sens dzieła muzycznego (*intentio operis*), gdyż sensory i znaczenia mogące być intencją kompozytora pozostają wiecznie nieodkrytą tajemnicą, zaś odbiorca ma prawo odkrywać ją według własnych osobistych przekonań, upodobań i wrażliwości. W przestrzeni pedagogicznej dokonuje się więc ciągle nieujarzmiona sfera napięć, bywa więc i tak, że nauczyciel, uzurpuje sobie prawo do właściwego odczytania komunikatu utworu, który uczniowie, szczególnie ci wrażliwsi, określają zgoła inaczej. Stanowi to wieczny problem tzw. „komunikatywnej dydaktyki muzyki”, w ramach której nauczyciel nieustannie staje przed koniecznością weryfikowania pewności swoich przekonań o dziele, w obliczu wielu, zróżnicowanych uczniowskich wypowiedzi: „dla mnie muzyka znaczy to, a to...” (Zimmerschied 2006, 10).

Rozumienie jest więc dynamicznie zmieniającym się procesem, eksponującym aktywność poznawczą odbiorcy, który posługuje się ledwie własnym potencjałem rozumienia, „gramatyką słyszenia” (*listening grammar*) w obliczu trudno rozpoznawalnej „gramatyki kompozycji” (*compositional grammar*) (Lerdahl 1988, 231–258). Deklaruje się więc potrzebę wprowadzenia jakiejś formy „nauki rozumienia muzyki”, zakładającej wzajemną, choćby tylko w ograniczonym wymiarze, korelację obu mechanizmów rozpoznawania znaczeń w muzyce (Gruhn 2005, 258).

Interpretacja dydaktyczna jako wspieranie procesu rozumienia muzyki

Za potrzebą takiej nauki, w której wyeksponowane jest rozumienie muzyki przez ucznia opowiadają się niemieccy autorzy – K. H. Ehrenforth oraz Ch. Richter, budując podstawy własnych teorii „interpretacji dydaktycznej” (Ehrenforth 1976; Richter 1976). Twórcy tej koncepcji konstruują własne podstawy teoretyczne niezależnie od siebie, jakkolwiek wychodząc z po-

dobnych przesłanek (obaj inspirowani są Gadamerem i jego hermeneutyką). O ile Erhrenforth proces rozumienia muzyki wyprowadza z zasad tej gadamerowskiej hermeneutyki i nasyci ją normatywnymi treściami (humanistyka wielkich dzieł z historii muzyki), o tyle Richter nadaje szczególne znaczenie Deweyowskiemu doświadczeniu i środowisku życia ucznia (Lebenswelt), które wyróżnia jako determinanty wszelkich aktów rozumienia muzyki. Ponadto u Richtera proces „interpretacji dydaktycznej” pojmowany jest tu jako przestrzeń praktycznych oddziaływań edukacyjnych, u Ehrenfortha zaś orientuje się znacząco na aspekty świadomości ucznia i jego potencjału światopoglądowo-poznawczego. Koncepcje obu tych autorów znakomicie się zresztą uzupełniają, wnosząc istotnie wiele do skonstruowania tej metody, jak i możliwości wprowadzenia jej w realia dydaktyki szkolnej.

Posługując się gadamerowską metaforą gry (Gadamer 1977) Ehrenforth pragnie, aby uczeń, który ma osiągnąć pożądane rozumienie dzieła muzycznego, włączył się w nią i poznał przestrzeń pomiędzy dziełem a nim samym, którą porównuje do dialogu, rozumianą jako wymianę tego co utwór komunikuje, a tym co nasycane jest przez odbiorcę jego własnymi znaczeniami. Tam więc, niejako na przedpolu, odnaleźć można właściwe sensory płynące z dzieła oraz jego rozmaitych kontekstów (historycznych, filozoficznych, ideowych itd.), które modyfikowane są poprzez współczesne determinanty i osobowość odbiorcy. I wreszcie musi być określona rola nauczyciela (interpretatora) w tym procesie, który śledzi tę specyficzną drogę poznania: od dzieła do odbiorcy, od odbiorcy do dzieła i pomiędzy samymi odbiorcami (walor kształtowania się wspólnoty inspirowanej tym dziełem). Według Ehrenfortha nauczyciel (interpretator):

- musi dysponować podstawową wiedzą o psychologiczno-socjologicznych kategoriach w zakresie percepcji ucznia oraz o mogących zaistnieć jego oczekiwaniach w związku z tak skonstruowaną konfrontacją dzieła muzyczne – uczeń lub grupa uczniów,

- musi unikać takiego stylu interpretacji, jakie noszą w sobie piętno muzykologicznej analizy dzieła, która może doprowadzić ucznia do frustracji,

- powinien wyartykułować osobiste poglądy, przekonania, a także pozytywne przesady czy skojarzenia ucznia, a następnie je przedyskutować,

- powinien zaznaczyć ostrożnie własne rozumienie dzieła, które odpowiada jego doświadczeniu osobistemu, aby wskazać odbiorcy-uczniowi drogę „dotarcia” do dzieła, jednakże tak, aby nie powodowało to wrażenia narzucania swojej, jedynie słusznej koncepcji (Ehrenforth 1971, 44).

Tak skonstruowana metoda „interpretowania dydaktycznego” dzieła w relacji nauczyciel – interpretator oraz uczeń jako podmiot odbioru opiera się na koncepcji środka, z jednej strony widzimy otwarcie się na „de-

mokratyzowanie” nauki o muzyce w edukacji, dopuszczenie indywidualnych wyobrażeń ucznia i jego „wyjściowego”, nasączonego środowiskiem życia, w tym jego kontaktami z kulturą popularną, potencjału poznawczego, z drugiej strony zakłada ingerencję nauczyciela w ten proces, którą jednakże stara się sprowadzać do koniecznego minimum, bycia kimś w rodzaju arbitra czy przewodnika.

W zarysowanej tu koncepcji rozumienia muzyki zaznacza się, że dzieło „jest zjawiskiem, które z jednej strony ma charakter fenomenu jedyne i niepowtarzalnego, z drugiej zaś strony istotę muzyki stanowi potrzeba zaistnienia wzorów, modeli, które proces rozumienia porządkują” (Richter 1976, 14). W innej jeszcze perspektywie tu akcentowanej, muzykę należy widzieć jako część świata zewnętrznego, w którym ujęte zostają jego najrozmaitsze wymiary. W tym co ma być interpretowane, muzykę postrzegamy w kategoriach i pojęciach istniejącymi poza nią samą, a więc w wymiarach społecznych, historycznych, psychologicznych czy kulturowych. Richter zwraca uwagę w związku z tym na dwoisty charakter muzyki, która może być zjawiskiem samodzielnym i samookreślającym się, ale także internalizuje „obraz codziennego świata i konteksty środowiska życia człowieka” (Richter 1976, 14). To, co z danego dzieła ma więc być odbiorcy przekazane (*Vermittlung*) stanowi najczęściej jego własną projekcję wyobrażeń o tej rzeczywistości, zdeterminowaną jego osobistym światem doświadczenia muzyki, którą on sam reflektuje jako pewną całość, a zatem zarówno fenomen, jak i kontekst.

W tak zasygnalizowanym aspekcie ontologicznej istoty dzieła muzycznego znaczenia nabiera właśnie pojęcie doświadczenia, które traktowane jest tutaj szerzej aniżeli sam akt poznania i wychodzi naprzeciw takim edukacyjnym oczekiwaniom, aby uczeń wyzwolił się w kontakcie z dziełem z ograniczania go do perspektywy strukturalno-muzykologicznej, ale doświadczał je wielopłaszczyznowo: kognitywnie, emocjonalnie czy psychomotorycznie. Nie ignoruje się tu bynajmniej takich kategorii, jak empatia czy poznanie, a także refleksja duchowości człowieka.

7. O koncepcji edukacyjnej opartej na otwieraniu się na doświadczenie muzyczne ucznia

Wzmożone zainteresowanie doświadczeniem jako fundamentem dla pewnych orientacji muzyczno-pedagogicznych w Niemczech daje się zaobserwować w latach 70. i 80. ubiegłego stulecia jako pewien rezonans i próba twórczej interpretacji m.in. dzieła Johna Deweya *Sztuka jako doświadczenie* (*Art as Experience*) (Dewey 1958).

Głównym założeniem tego nurtu pedagogicznego było przekonanie, że aby nadać procesowi przyswajania wiedzy i nabywania umiejętności właściwej skuteczności należy umocować go w sytuacjach życia codziennego i otworzyć ucznia na doświadczanie rozmaitych fenomenów tej rzeczywistości, ich „rozumiejące przyswajanie a następnie poddawane refleksji” (Heß 2005, 54).

Istotnego znaczenia w tym podejściu metodologicznym nabiera doświadczenie estetyczne będące szczególną formą doświadczania w ogóle. Unaoczniony, sytuacyjnie powiązany i wyakcentowany, indywidualny wymiar kontaktu ze sztuką i różnorodnymi działaniami artystycznymi staje się odtąd konstytutywną cechą uczenia (się) estetycznego, które wiążemy nie tylko z wiedzą o strukturach dzieła, ale jak ono oddziałuje na doświadczający go podmiot. To osiągamy poprzez działanie (por. Kaiser 1992, 100–113). Zwraca się również uwagę na równoległość tego procesu z socjalizacją muzyczną.

Jedna z czołowych przedstawicielek niemieckiej myśli muzyczno-pedagogicznej S. Abel-Struth wyróżnia dwa rodzaje tzw. socjalizacji muzycznej (Abel-Struth 1985, 61).

Po pierwsze, uważa że istnieje pewien rodzaj socjalizacji **do** muzyki, a więc takiego procesu nabywania kompetencji społecznych, w których sama muzyka tworzy podstawy do zaistnienia określonych wspólnot orientujących swoje działania na to medium.

Po drugie, autorka wyodrębnia proces socjalizacji **przez** muzykę, a więc możliwości kształtowania się u jednostki wartości, norm i kompetencji społecznych w skonstruowanej uprzednio według pierwszego modelu grupie pielęgnującej specyficzne zachowania muzyczne. W tej kategorii wymienić można zarówno zbiorowości będące częścią oficjalnego programu edukacji muzycznej, np. chóry amatorskie, jak i grupy nieformalne, u których muzyka stanowi bardzo istotną determinantę ich aspiracji kulturowych oraz postaw z tym związanych.

Do dyskusji o tak zarysowanym polu poznania wzrastania młodego pokolenia w określonych kontekstach społecznych, jakie tworzy muzyka, dołącza się R. Nykrin, artykułując potrzebę wyróżnienia trzeciego elementu tak dokonanej klasyfikacji pojęcia, a mianowicie – muzycznej socjalizacji **przez** ogólne doświadczenie. W tak ujętej kategorii poznawczej sądzi się, że wszelka działalność muzyczna stanowi bazę pozamuzycznych doświadczeń. Rozgrywa się to według R. Nykrina w dwóch mechanizmach:

- ogólne doświadczenie stymuluje działalność muzyczną,
- muzyczny rozwój jednostki wiąże się ściśle z doświadczaniem zewnętrznego świata (Nykrin 1978, 61).

Tak jak w procesach doświadczania muzyki, socjalizacji muzycznej uwypukla się znaczenie „świata zewnętrznego”, tak dla samej jednostki kontakt z muzyką powoduje powstanie obszaru o kapitalnym znaczeniu w podjętej tu tematyce, a mianowicie „świat wewnętrzny” tejże jednostki. Odnosząc rozważania do słuchania muzyki R. Nykrin wyszczególnia kilka sytuacji z tym związanych i funkcją, jaką ta czynność odgrywa w konstruowaniu tej przestrzeni.

1. *Kontakt z muzyką umożliwia regresję i odprężenie.* W kategorii tej zwrócono uwagę na fakt, że muzyka może (i powinna) przywracać swoistą równowagę psychiczno-emocjonalną, która jest zagrożona w świecie walki o szanse życiowe młodego człowieka (funkcja odprężenia), zaś funkcja regresji użyta tu dość prowokacyjnie, wskazuje, że człowiekowi oprócz ciągłego rozwoju, potrzebne są emocje i wyobrażenia, które wiązane są z wcześniejszym okresem rozwoju, a więc np. dzieciństwem. (Jako syndrom wyzwolenia, beztroski, chwilowego wyłączenia z „wyścigu szczurów”).

2. *Kontakt z muzyką konstruuje projekcję i określa sensory, znaczenia* – projekcja rozumiana jest tutaj jako swoista folia, przez którą odzwierciedlają się pozamuzyczne, często bardzo indywidualne znaczenia i obrazy odbiorcy, wywołane przez konkretny utwór (styl) muzyczny. Powoduje to, że z danym utworem wiązane są (zwykle w momencie jego rzeczywistego zaistnienia) określone odczucia – w płaszczyźnie emocjonalnej, obrazy w wyobraźniowej, znaczenia, sensory, symbole i metafory w poznawczej.

3. *Kontakt z muzyką stanowi punkt odniesienia dla kontekstów identyfikacyjnych* – wyróżnia się tu głównie osadzenie własnego „ja” w określonej wspólnocie lub konflikcie i spolaryzowaniu przestrzeni między dorastającym „ja”, a dorosłym „oni”.

4. *Przeżywanie muzyki umożliwia doświadczanie samego siebie* – znaczenie w tym procesie mają zarówno sfery emocjonalne, następnie psychoruchowe (taniec), a w dalszej kolejności refleksja o samym sobie.

5. *Muzyczne zachowania orientują się na poszukiwanie społecznej aprobaty* – o ile to co pierwotne w tej relacji kieruje się w stronę wewnętrznego „ja”, to na dalszym etapie podmiot w zachowaniach muzycznych potrzebuje potwierdzenia ich wartości we wspólnocie, raczej jest to grupa rówieśnicza niż akceptacja dorosłych.

6. *Słuchanie muzyki rozwija się stronę pogłębienia doświadczenia tekstu i muzyki* – chodzi tu raczej o przeżycie określonych stanów i uchwycenia sfery symbolicznej lub przyporządkowania tekstu zintegrowanego z muzyką do określonych wyobrażeń (Nykrin 1978, 67–69).

Przeprowadzając powierzchowną nawet analizę prezentowanej tu struktury doświadczania muzyki, można stwierdzić jasno, że osadza się

ona na dwóch wzajemnie skorelowanych przestrzeniach. Dowiadujemy się więc o tym, że młody człowiek poprzez fakt kontaktu z muzyką doświadcza samego siebie, poznaje, jak sztuka ta wpływa na niego, jak kształtuje i rozwija wewnątrznie, a także pomaga pogłębić refleksję o własnej duchowości, wreszcie uczy się rozumieć muzykę jako pewnego medium. Obserwując tę relację uczeń – doświadczenie muzyczne z zewnętrznej perspektywy, dostrzegamy, że oprócz wspomnianego dialogu z dziełem i samym sobą jednostka, podmiot doświadczający inicjuje i rozwija wielopłaszczyznowy dialog z otoczeniem, najczęściej grupą rówieśniczą, której pragnie coś zakomunikować, a muzyka potrzebna jest tu jako język komunikacji. Jak więc, podążając dalej tym tropem, zauważają inni autorzy, że „aktywne wykonywanie muzyki w grupie, muzyczna interakcja pomiędzy jej członkami są z pewnością najbardziej intensywną i najbardziej kreatywną formą muzycznego doświadczenia” (Schütz 1999, 25).

Komunikacja w grupie wykonującej różne działania muzyczne przebiega w płaszczyźnie niewerbalnej, symbolicznej (sama muzyka jest tu medium komunikacji metaforycznej), ale może również przybrać formę rozmowy pomiędzy uczestnikami tych działań, której ważność akcentują niektórzy autorzy. Niemiecki psycholog muzyki Günter Kleinen powołując się na innego, wielkiego współczesnego myśliciela, twórcę pojęcia *Leitkultur* (kultura przewodnia) Bassana Tibi opowiada się za rozmową, dialogiem, gdyż ja twierdzi: „Ani sama muzyka, ani też wspólne muzykowanie nie wystarczą do pojednania między narodami. Należy prowadzić jednocześnie rozmowy” (Kleinen 2007, 24). Jest więc dialog, rozmowa jedną z najważniejszych intencji niemieckiej edukacji muzycznej, choć jak uważa jeden z jej orędowników, Franz Niermann: „szczególnie w kontekście intensywnego przeżycia np. podczas muzykowania jest niezwykle trudno zainicjować płaszczyznę refleksyjnej rozmowy czy wymiany myśli” (Niermann 1999, 53).

Do licznych zadań wychowania muzycznego należy zaliczyć również i to, aby stworzyć możliwości wypełnienia deficytów doświadczenia muzycznego ucznia, przewyciężenia jego ograniczeń wynikających nie tylko ze specyfiki okresu rozwojowego, ale także wspomnianej socjalizacji, wzrastania w środowisku charakteryzującym się brakiem właściwych wzorów estetycznych.

W sformułowanej przez siebie koncepcji edukacyjnej R. Nykrin wskazuje na podstawowe założenia wychowania muzycznego, w których należy zagwarantować niezbędne warunki dla wdrożenia ucznia w proces działania jako doświadczenia, jego spontaniczności prowadzącej do zredukowania zahamowań. Owe wyzwolenie spontaniczności działania muzyczne-

go dokonuje się poprzez „zrekonstruowanie i interpretowanie” motywów kierujących podmiotem. Należy, więc, na co wskazuje R. Nykrin dopasować intencje procesu edukacji do społecznego środowiska, w jakim wrażliwa uczeń, co znakomicie ułatwia poszerzenie i pogłębienie jego muzycznej wiedzy i umiejętności. Nie mniej ważny staje się aspekt użyteczności tej wiedzy, zarówno jako refleksja siebie i rzeczywistości zewnętrznej, jak i społecznych wymiarów własnego środowiska (R. Nykrin 1978).

Oto kilka zasad wraz z komentarzem, na których R. Nykrin osadza swoją koncepcję wychowania muzycznego „otwierania na doświadczenie muzyczne”.

1. Otwarcie (rekonstrukcja i interpretacja) doświadczenia tworzonego indywidualną historią życia jest założeniem wstępnym kolejnych, „programowych” doświadczeń. Doświadczenia przedwstępne (tutaj autor wyraźnie nawiązuje do gadamerowskich przedsądów) są źródłem napędzania działalności ucznia orientowanej na kolejne doświadczenia. Są one korzystne, jeśli stanowią podstawę jego dalszego rozwoju wspieranego ponadto uwolnioną silną motywacją, a niekorzystne, jeśli konstruuje uprzedzenia, utrwalają zafałszowane w nas przesady. Każdy akt percepcji wywołuje bowiem w podmiocie wychowania szczególnie łańcuch aktów interpretowania różnorodnych fenomenów doświadczanej rzeczywistości dokonujący się w niczym niekępowanej świadomości. Nie można jej nie brać pod uwagę, tak jak to może mieć miejsce w zamkniętym systemie planowania lekcji.

2. Ćwiczenie w procesach uprawomocnienia i osiągnięcia konsensusu we wspólnym uczeniu się muzyki.

W procesie edukacji muzycznej powinno unikać się „demonstrowania władzy” przez nauczyciela prowadzącej do dyskryminowania pozycji ucznia, regulowania procesu dydaktycznego poprzez „technokratyczną manipulację”.

Edukacja muzyczna powinna wspierać się na wzajemnym porozumieniu jako dialogu pomiędzy nauczycielem a uczniem, w którym każda ze stron wypracowuje akceptowany przez wszystkich konsensus oparty na działaniach demokratycznych w stronę uprawomocnienia muzyki (jako wynik tego dialogu). Proces kształcenia muzycznego potrzebuje współdecydowania uczniów o jego przebiegu. Muzyka, która stanowi treść tego kształcenia winna odzwierciedlać wewnętrzny świat ucznia składający się z jego przeżyć, osobistych doświadczeń oraz niewymuszonego jej przyswajania poza systemem „technologizacji” czy naciskiem związanym ze sprawdzaniem i ocenianiem osiągnięć. Działania nauczyciela nastawione na kontro-

lę, selekcję i wykluczenie mogą powodować awersję i nietransformatywny (por. Bilińska-Suchanek 2002) opór ucznia.

Komunikatywne określenie sensu, uprawomocnienie i porozumienie wymaga jednakże rozwiniętej refleksyjności i świadomości działania.

Zadaniem nauczyciela jest prowadzić tak proces negocjowania uprawomocnienia muzyki, działań i ocen z nią związanych w heterogenicznym przeciw środowisku nauczania muzyki, w którym ujawniają się różnorodne interesy, preferencje, aspiracje, doświadczenia i konteksty kulturowe.

3. Kompensacja i uświadomienie ograniczeń doświadczenia. W tej grupie impulsów edukacyjnych zawierają się działania o charakterze kompensacyjnym, a więc uświadamiające uczniom ich dotychczasowe braki w umiejętnościach rozumiejącego przyswajania różnorodnego repertuaru muzycznego na sposób wykraczający poza ich dotychczasowe uproszczone schematy i modele doświadczeń muzycznych. Dotyczy to zarówno wrażliwości reagowania na dźwięk i jego cechy, jak również otwierania na kontekstowe rozumienie muzyki, względnie jej symboliczną interpretację. Istotne są tu także wymiary kreatywności, jak i komunikacji muzycznej, od fenomenu do podmiotu oraz wyrażania (ekspresji) przez ten podmiot określonych stanów emocjonalno-wyobrażeniowych poprzez muzykę jako medium tej komunikacji. Krytyce poddawane są tu postawy konsumowania muzyki, nieumiejętności rozpoznawania negatywnych zjawisk takich jak np. manipulacja poprzez komercję.

4. Umożliwienie nauki muzyki jako działania. Uczenie się jak wykorzystać zasoby kompetencji muzycznych w praktyce.

Uczniowie nadają sens swoim muzycznym działaniom co do ich celu, środków i skutków. Wyprowadzone jest to z przekonania, że ludzie winni się nauczyć tego, aby ich działania wносиły aktywny wkład w rozsądne kształtowanie własnego życia. W działaniu człowiek doświadcza i tworzy zarówno siebie jak i swoje otoczenie. Wychowanie muzyczne otwarte na doświadczenie wyraża intencję wzmacniania celu istoty kompetencji działania, jej habitualizację (Bourdieu 2005, 215) i konceptualizację. Kategoria działania, wykonanie konkretnych czynności pomagają uczniom wykorzystać w praktyce to, czego się nauczyli wcześniej (Nykrin 1978, 134).

Oczywiście uczniowie u progu procesu wychowania nie są w stanie podejmować właściwych działań. Zasób uświadomionych doświadczeń (potencjał poznawczy) jest u takich osób na tyle słabo rozwinięty, że nie są one w stanie podejmować racjonalnych i skutecznych działań. Motywy tych działań są niestabilne, wiedza umiejętności niewystarczające.

Należy więc nie tylko analitycznie objaśniać różne fenomeny muzyczne, ale ukazywać, jak funkcjonują one w kulturze. Poprzez poznanie i działa-

nie uczeń nabywa kompetencji uczestniczenia w niej, poznaje, jakkolwiek z pewnym wysiłkiem, wielowątkowość kulturowych zakotwiczeń muzyki w społeczności. Działanie lepiej ten proces uświadamia.

Przestrzeń życiowa, w której realizowane jest działanie, stanowi pewien rodzaj zewnętrznego świata ucznia, które sobie uświadamia, a jednocześnie łączy z własnymi przeżyciami świata wewnętrznego wraz z jego sprzecznościami i różnorodnymi motywacjami. Edukacja muzyczna dostarcza metod, jak skutecznie powiązać te dwa światy, lepiej rozumieć, świadomie doświadczać. Proces ten powinien być prowadzony w klarownie charakteryzowanej przestrzeni (tu i teraz).

W koncepcji edukacji muzycznej otwarcia na doświadczenia nawiązuje się ponadto do pojęcia „rozwijania otwartego *curriculum* (w języku niemieckim oznacza to mniej więcej tyle, co pewna ogólna sfera celów, treści i organizacji programu nauczania i wychowania). Doświadczenie przybiera tu na znaczeniu, zaś pewna „otwartość” stanowi opozycję do „technologizacji” i „programowania” procesu nauczania. Samo doświadczenie jest bowiem procesem ciągle stającym się, częściowo odkrywanym w sytuacji kontaktu nauczyciela z uczniem, zaś ich relacje mają określoną formę dialogu, negocjacji, współdecydowania. Otwartość *curriculum* może w tym kontekście odnosić się do wyboru przez uczniów własnych tematów zajęć muzycznych, ich struktury, doboru repertuaru, względnie ewaluacji, jako dyskusji nad budowaniem kryteriów oceniania. Przerwany zostaje swoisty monopol instancji nadrzędnych (twórcy programów, nauczyciel), a dopuszczone zostają do głosu zainteresowania i potrzeby (także te naiwne lub słabo uświadomione) ucznia. Wyraża się w tym przekonaniu pewną intencję zmiękczenia bezwzględności celu jako wyniku i jego oceny, a przywraca tym samym spontaniczność i radość z doświadczanej muzyki i działania z nią związanego.

Oczywiście formułowanie jasnego celu i decyzja o doborze treści nauczania pozostaje w dalszym ciągu zakresem odpowiedzialności nauczyciela. Udział ucznia w ich konstruowaniu, aczkolwiek ograniczony, zwiększa jego zaufanie do przedmiotu, tworzy identyfikację „własny” przeciw identyfikacji „obcy, narzucony”.

Uwypuklenie doświadczenia muzycznego ucznia stanowi pewien akt kształcenia, który prowadzi do pogłębionej refleksji samego siebie uformowanego przez określoną drogę życiową. Jest to nie tylko wgląd we własne możliwości i granice poznania, ale także trudności, jakie można w związku z tym napotkać. A zatem sytuacje, które umożliwiają doświadczenie muzyczne ucznia winny być zintegrowane z procesem edukacji. Uczeń przyjmuje pozycję badacza, zaś sposobem na „badanie” doświadczanej rzeczy-

wistości jest działaniem, w którym nie tylko przywoływane są poznane już uprzednio stany świadomości (ewokacja), ale nadawane są im nowe, lepiej zaadaptowane wartości (aktualizacja). Szczególnie ten ostatni aspekt wymaga otwierania ucznia na wydarzenia muzyczne w wielowymiarowym środowisku uczenia się, przestrzeni szerszej niż pracownia szkolna (por. Engel 2002).

Koncepcja „otwierania ucznia na doświadczenie” jako punkt wyjścia przyjmuje jego stan świadomości i identyfikacji muzycznej rozwijający się poza zinstytucjonalizowaną edukacją. Ważne jest więc, jaką muzykę uczniowie faworyzują, jak oceniają różnorodne fenomeny artystyczne, co uważają za osiągnięcie muzyczne, jaki repertuar utworów i jacy wykonawcy składają się na ich osobisty świat przeżyć oraz z jakim sytuacjami zewnętrznymi wiążą z tym repertuarem. Nie mniej istotny wydaje się wspólnotowy wymiar tego zbioru doświadczeń muzycznych i powiązanych z nimi działań o charakterze komunikowania się, a także to, jak uczniowie konstruują wyobrażenie grupy, wspólnoty sprzęgniętej do określonych zadań i funkcji oraz zintegrowanej według dynamicznie zmieniających się reguł, w której każdy z nich stanowi ważny, niezbędny dla istnienia tej grupy, element.

8. Podsumowanie

W refleksji końcowej niniejszej rozprawy niewątpliwie powinno się dokonać oceny niemieckiej pedagogiki muzycznej jako sfery inspirującej teoretyków i edukatorów w naszym kraju. Kilka najważniejszych faktów, głównie historycznych, powoduje, że pomimo niektórych podobieństw, polska pedagogika muzyczna rozwijała się inaczej niż niemiecka. Oto najważniejsze podobieństwa i różnice.

1. Polski kulturowy etos i ocena własnej historii są zupełnie inne niż w niemieckiej. Polskie przywiązanie do jednolitego narodowego kanonu kulturowego, pielęgnowanie tradycji i wartości patriotycznych nie daje się przełożyć na warunki panujące w Niemczech. Inaczej niż w Polsce, Niemcy odnoszą się z wielkim dystansem do własnej historii, świadomi, że pomimo wielowiekowej tradycji kulturowej, długi cień na tym obszarze położyła II wojna światowa oraz tragizm zbrodniczego systemu totalitarnego, jakim był narodowy socjalizm. Adornowska pokuta za Oświęcim stanowi ewenement wpływu kulturowego i pedagogicznego niespotykany na skalę światową. Nurt pochylenia się nad ofiarami tragicznych zdarzeń historycznych, pomimo różnego podejścia w sferze postawy kulturowej, jest jednakże ważny w obu krajach. Stąd wprowadzanie dzieł artystycznych, zaangażowanych historycznie takich jak *Ocalały z Warszawy* A. Schoenberga, czy *Pol-*

skie *Requiem* Krzysztofa Pendereckiego do programu szkolnego obu krajów może przyczynić się do lepszego, wzajemnego rozumienia etosów tych narodów, poprzez wyrażenie ich językiem symbolicznym. Wieloletnia niechęć Niemców do śpiewania i ostrożność w podejściu do własnego patriotyzmu spowodowała, że kraj ten nie ma pieśni o tak silnym rysie tożsamościowym jak *Bogurodzica* lub *Rota*. Powoduje to również identyfikacja religijna Niemców, zróżnicowana na katolików, protestantów i ateistów. Niektóre nowsze poglądy odwołują się jednak do jedności niemieckiej poprzez reinterpretację hymnu niemieckiego, pokazując jego fałszywy i przeinaczony obraz w państwach ościennych.

2. Zainteresowanie pedagogiką wielokulturową w obu krajach ma zupełnie inne podłoże społeczno-polityczne. Niemcy rozbudowali ten koncept w reakcji na przyływ imigrantów i w nadziei na przeciwdziałanie konfliktom pomiędzy kulturą dominującą a mniejszościowymi. W Polsce, wobec zgoła innej struktury społeczeństwa i jego w zasadzie jednolitego kształtu znaczenie mają historyczne problemy tożsamościowe (wielokulturowość I i II Rzeczypospolitej) i np. etniczna kultura „zasiedziały” mniejszości czy pamięć o nieobecnych współcześnie dawnych współobywateli, np. Żydów. Ożywienie kultur mniejszościowych (głównie niemieckiej, ukraińskiej, białoruskiej) po roku 1989 na terenach Polski znowu uczynił ten dyskurs pedagogiczny atrakcyjnym i spowodował większe zainteresowanie kulturą muzyczną swoich sąsiadów (szerzej na ten temat: Chaciński 2006, 47–51). Niewątpliwie kierunek ten będzie się rozwijał ze względu na prawdopodobny przyływ imigrantów do Polski rozwijającej się ekonomicznie.

3. Naturalistyczny i ponowoczesny charakter niektórych niemieckich koncepcji edukacji muzycznej funkcjonuje w znacznym stopniu w programach szkolnych przedmiotu muzyka, gdzie obowiązkowo wprowadzona została nauka muzyki popularnej i subkultur młodzieżowych. W naszym kraju przestrzeń ta dotyczy głównie alternatywnej edukacji pozaszkolnej. Oparcie się na zagadnieniach roli muzyki w komunikacji niewerbalnej i podmiotowym doświadczaniu, powoduje, że wiedza o historycznych dziełach artystycznych nie jest w tym kraju mocno wyeksponowana, pomimo zdecydowanie większej liczby godzin przeznaczonych tygodniowo na ten przedmiot niż w naszym kraju.

4. Niewątpliwie na uwagę polskiej myśli pedagogicznej zasługują liczne rozbudowane koncepcje niemieckiej edukacji muzycznej, które rozwijały się przez wiele dziesiątków lat w Niemczech. Nie wszystkie funkcjonują jednakże w rzeczywistości szkolnej, zaś idealistyczna i bardzo ambitna w założeniach koncepcja zorientowania na dzieło artystyczne M. Alta byłaby trudna do realizacji w warunkach szkolnych, choć wiele jest przykładów

na działalność chórów i orkiestr o wysokim poziomie wykonawczym. Praktyczne muzykowanie w Niemczech ma charakter odtwarzania repertuaru mediów i muzyki popularnej, czym sytuacja ta nie różni się specjalnie od aktualnego polskiego ruchu amatorskiego.

Bogactwo przyczynków naukowych w obszarze niemieckiej pedagogiki muzycznej stanowić może na pewno inspirującą przestrzeń do badań i możliwości dialogu, porównań. Wszelkie adaptacje należy przyjmować ostrożnie z uwzględnieniem różnic historycznych, społeczno-kulturowych i politycznych obu krajów.

Bibliografia

- Abel-Struth S., 1985, *Grundriß der Musikpädagogik*, Mainz.
- Adorno Th. W., 1998, *Kulturkritik und Gesellschaft*, (1951), [w:] *Gesammelte Schriften*. Band 10.1, red. R. Tiedemann, Darmstadt.
- Adorno Th. W., 1970, *Erziehung nach Auschwitz*, (1966), [w:] *Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969*, red. G. Kadelbach, Frankfurt am Main.
- Adorno Th. W., 1972, *Kritik des Musikanten*, [w:] *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*, Göttingen.
- Alt M., 1968, *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*, Düsseldorf.
- Auernheimer G., 2000, *Interkulturelle Bildung und Erziehung im Zeichen der Europäisierung und Globalisierung*, [w:] *Musikpädagogik zwischen Regionalisierung, Europäisierung und Globalisierung*, red. S. Helms, Kassel.
- Barth D., 2008, *Ethnie, Bildung und Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*, Augsburg.
- Bilińska-Suchanek E., 2002, *Teoretyczne podstawy paradygmatu oporu*, Słupsk.
- Binas S., 2001, *Populäre Musik als Prototyp globalisierter Kultur?* [w:] *Kulturelle Globalisierung. Zwischen Weltkultur und kultureller Fragmentierung*, Frankfurt am Main/Essen.
- Bourdieu P., 2005, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzania*, Warszawa.
- Breitfeld C., 2001, *Türkische und arabische Musik*. [w:] *Interkultureller Musikunterricht*, red. M. Kruse, Kassel 2003.
- Brinkmann R. O., Kosuch M., Stroh W. M., *Methodenkatalog der szenischen Interpretation von Musiktheater*, Oldershausen.
- Brix L., 1977, *Die Krise der Musikpädagogik – Überlebensversuche eines Schulfaches*, Regensburg.
- Burszta W. J., 1998, *Antropologia kultury*, Poznań.
- Chaciński J., 2006, *Edukacja muzyczna w perspektywie założeń edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja muzyczna*, vol. 2, nr 1.
- Chaciński J., 2009, *Klasyczne koncepcje edukacji międzykulturowej wobec działalności artystycznej imigrantów*, [w:] *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki, Białystok.
- Dewey J., 1975, *Art as Experience*, New York 1958, wyd. pol. *Sztuka jako doświadczenie*, Wrocław.
- Eco U., 1996, *Interpretacja i nadinterpretacja*, Kraków.

- Ehrenforth K. H., 1971, *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik*, Frankfurt am Main.
- Ehrenforth K. H., 2005, *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart*, Mainz.
- Engel W., 2002, *Sound-Check, Für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen der Klassen 9–10*, Hannover.
- Gadamer H. G., 1977, *Die Aktualität der Schönen: Kunst als Spiel, Symbol und Fest*, Stuttgart, wyd. pol. H. G. Gadamer, *Aktualność piękna, Sztuka jako gra, symbol i święto*, Warszawa 1993.
- George U., 2008, *Kollektive Erinnerung bei Menschen mit geistiger Behinderung: das kulturelle Gedächtnis des nationalsozialistischen Behinderten- und Krankenmordes in Hadamar; eine erinnerungssoziologische Studie*, Bad Heilbrunn.
- Gruhn W., 2004, *Wahrnehmen und Verstehen*, Wilhelmshafen.
- Gruhn W., 2005, *Verstehen von Musik*, [w:] *Lexikon der Musikpädagogik*, red. S. Helms, R. Schneider, R. Weber, Kassel.
- Helwig W., 1980, *Die Blaue Blume des Wandervogels*, Heidenheim an der Brenz.
- Heß F., 2005, *Erfahrung (ästhetische Erfahrung)*, [w:] S. Helms, R. Schneider, R. Weber, *Lexikon der Musikpädagogik*, Kassel.
- Kaiser H. J., 1992, *Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! Oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrung*, [w:] *Musikalische Erfahrung: Wahrnehmen – Erkennen – Aneignen*, red. H. J. Kaiser, Essen.
- Klebe D., 2007, *Kultura muzyczna młodzieży imigranckiej pochodzenia tureckiego w Niemczech w przestrzeni napięcia pomiędzy religią a antyracizmem – koncepcje międzykulturowej edukacji muzycznej*, [w:] *Pokój jako przedmiot międzykulturowej edukacji artystycznej*, red. J. Chaciński, Słupsk.
- Kleinen G., 2003, *Zweimal Turandot – europäische Oper gegen die Tradition der chinesischen Lokaloper*, [w:] *Interkultureller Musikunterricht*, red. M. Kruse, Kassel.
- Kleinen G., 2007, *Odkrywanie muzyki jako medium w edukacji politycznej – muzyczne wychowanie dla pokoju*, [w:] *Pokój jako przedmiot międzykulturowej edukacji artystycznej*, red. J. Chaciński, Słupsk.
- Koellreutter H. J., 1975, *Entwurf eines 'Instituts für auditive Kommunikation und angewandte Musik'*, [w:] *Musik und Bildung*.
- Kruse M., 2005, *Jugendmusikbewegung*, [w:] *Lexikon der Musikpädagogik*, red. S. Helms, R. Schneider, R. Weber, Kassel.
- Lerdahl F., 1988, *Cognitive Constraints on Compositional Systems*, [w:] *Generative Processes in Music*, red. J. A. Sloboda, Oxford.
- Mathews G., 2005, *Supermarket kultury*, tłum. E. Klekot, Warszawa.
- Merkt I., 1993, *Interkulturelle Musikerziehung*, [w:] *Musik und Unterricht*, 9.
- Niermann F., 1999, „Paroli”: *Das Gespräch auf dem Weg zur Erfahrung. Anregungen aus der Praxis des Musiktheaters*, red. Franz Niermann, *Erlebnis und Erfahrung im Prozess des Musiklernens. (Fest) Schrift für Christoph Richter*, Augsburg (Forum Musikpädagogik, Band 37).
- Nietzsche F., 1994, *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, [w:] *Unzeitgemäße Betrachtungen, zweites Stück. Werke in 3 Bänden, t. 1*, red. K. Schlechta, Darmstadt.
- Nykrin R., 1978, *Erfahrungerschiessende Musikerziehung: Konzept, Argumente, Bilder*, Regensburg.

- Pelzer E., 2002, *Ideologien des 19. Jahrhunderts: Liberalismus, Konservatismus, Nationalismus*, [w:] *Der Brockhaus multimedial premium*, Gütersloh.
- Rauhe H., Reinecke H.-P., Ribke W., 1975, *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikerziehung*, München.
- Richter Ch., 1990, *Die Problematik musikpädagogischer Konzepte auf dem Hintergrund von Musikkultur und Musikinteresse*, [w:] *Musikunterricht in der Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit*, red. R. Schmitt, R. Wilke, Regensburg.
- Richter Ch., 1976, *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*, Frankfurt am Main.
- Schormann C., 1996, *Musikdidaktik und außereuropäische Musik. Der interkulturelle Imperativ*, [w:] *Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung*, red. R. C. Böhle, Frankfurt am Main.
- Schütz V., 1999, *Umwege zur musikalischen Erfahrung*, [w:] *Erlebnis und Erfahrung im Prozess des Musiklernens*, red. F. Niermann, Augsburg.
- Striegel L., 2005, *Weltmusik II. Kulturbegegnungen und Visionen im 20. Jahrhundert*, t. 2, Stuttgart–Leipzig.
- Sulz J., 2010, *Musikpädagogik: verschlungene Wege durch die Zeit. Tradition – Tendenzen – Gefahren. Kritische Anmerkungen zu wegweisenden Konzepten des Musikunterrichts im 20. Jahrhundert*, „Ars inter Culturas”, R. 1.
- Sulz J., 2005, *Musikpädagogik nachgefragt Ideologie und Identität in Europa*, Salzburg.
- Sulz J., 2007, *Utrata ciszy. Socjologiczne obserwacje i muzyczno-pedagogiczne konsekwencje*, [w:] *Pokój jako przedmiot międzykulturowej edukacji artystycznej*, red. J. Chaciński, Słupsk.
- Tarnowski J., 2004, *Pedagogika egzystencjalna*, [w:] *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Sliwerski, Warszawa.
- Zimmerschied D., 2006, *Die Sache mit den Kontexten – mehr Fragen als Antworten*, [w:] *Protokoll der 28. Tagung der ArGe Süd in Meran/Südtirol/Italien (31.08–3.09.06)*, red. J. Sulz, Innsbruck.

13 | *O potrzebie weryfikacji metajęzyka powszechnej edukacji muzycznej: spojrzenie na pojęcia zasadnicze – dzieło a jego byty w kulturze*

Ryszard Popowski

1. Zarys problemu

Polska metodyka powszechnej edukacji muzycznej samodzielnie rozwija się od dziesięcioleci. Wiele inspiracji czerpie z zagranicznych koncepcji edukacyjnych mających zasięg europejski i światowy. W ostatnich latach wzbogaciła się o treści proponowane przez E. Gordona. Rozwój ten odbywa się w kontekście rewolucyjnych zmian cywilizacyjnych, politycznych, społecznych, kulturowych, wreszcie kulturalnych. Tym samym w perspektywie historycznej dysponujemy ogromnym zasobem dokonań, tworzących bazę intelektualną do definiowania współczesności powszechnej edukacji muzycznej.

Jednocześnie należy przypomnieć, że cechą edukacji muzycznej jest wiązanie jej z kształceniem przez kulturę i do kultury, a to powoduje, że edukacji tej stawiamy bardzo dużo różnorodnych celów, niekiedy dalekich od treści dzieła muzycznego, niekiedy niemających z nim żadnych związków.

Już z tych powodów zachodzi potrzeba zwrócenia się do samego źródła, do samej muzyki. Pytanie skierowane do samej muzyki powinno brzmieć: jakie są cechy atrybutowe bytu muzycznego we współczesnym świecie. Zaraz za tym nasuwają się pytania o treść, wartość i funkcje muzyki, a uogólniając: czym jest muzyka we współczesnej kulturze, co wnosi do życia współczesnego człowieka, a co może wnieść przy zmianie kontaktów z ilościowych na jakościowe. Za tymi pytaniami o samą muzykę nasuwa się pytanie postawione z pedagogicznego punktu widzenia: czemu ma służyć muzyka i edukacja muzyczna we współczesnej szkole?

Pytanie, co czym jest w obszarze powszechnej edukacji muzycznej, i pytanie, do czego ma być użyte, to zasadniczo różne problemy do rozpatrzenia. Nie można odpowiedzieć poprawnie na pytanie drugie, jeżeli nie mamy satysfakcjonującej odpowiedzi na pytanie pierwsze.

Zabrzmie to trywialnie, ale muzyka jest dziedziną sztuki – natomiast uczenie muzyki i uczenie o muzyce to działalność wtórna, obca w odniesieniu do jej treści i funkcji atrybutowej. To trywialne stwierdzenie, jak się okazuje, jest konieczne, bowiem do spadku kilkudziesięcioletnich dokonań powszechnej edukacji muzycznej w Polsce i na świecie dodać należy spadek wątków spekulacyjnych po niefortunnym „unowocześnieniu” powszechnej edukacji muzycznej. To „upedagogicznienie” powszechnej edukacji muzycznej poprzez próbę jej integrowania w efekcie unicestwiło to, co było autonomią edukacji muzycznej. Właśnie *autonomia edukacji muzycznej* stanowi majątek, którym trzeba gospodarować racjonalnie. Nie wszystkie składniki masy spadkowej powszechnej edukacji muzycznej są wartościowe.

Refleksja pojęciowa ma uporządkować nauczanie, które w istocie ma odnosić się do chaotycznej, przypadkowej, bezkresnej i różnorodnej rzeczywistości kulturalnej. Potrzeba modernizacji powszechnej edukacji muzycznej jest jej cechą stałą – bowiem spełnia się ona w kontekście dynamicznej kultury artystycznej i w zmiennym kontekście społecznym. Refleksje nad treścią pojęć powszechnej edukacji muzycznej są potrzebne do racjonalnego wyboru treści nauczania z uwzględnieniem myślenia strategicznego o celach tej edukacji.

W mojej ocenie, jesteśmy obecnie w wieloletnim, permanentnym kryzysie zarządzania powszechną edukacją muzyczną. Nowe podstawy programowe dokonują modernizacji, ale nie jest to modernizacja zrealizowana w sposób właściwy dla samej muzyki i kultury muzycznej. Analiza struktury pojęciowej nowej podstawy programowej w zakresie treści dotyczących nauczania muzyki ujawnia wiele wad. Wady te wynikają z niespecyficznego dla cech atrybutowych sztuki muzycznej ujęcia jej treści. Są one zdefiniowane w sposób nieodpowiadający strukturze kultury muzycznej i samej muzyki. Zadania te dla: języka polskiego, muzyki, plastyki, wiedzy o kulturze, historii muzyki, historii sztuki, zajęć artystycznych, języka łacińskiego i kultury antycznej są definiowane są w trzech działach:

- 1) odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji,
- 2) tworzenie wypowiedzi,
- 3) analiza i interpretacja tekstów kultury (Podstawa programowa...).

Trwanie w integralnym widzeniu wszelkich sztuk i dyscyplin naukowych jako jedności, co znajduje swój wyraz w jednorodnym definiowaniu działów tej edukacji dla tak różnych obszarów poznawczych, nie pozwala na trafne i precyzyjne definiowanie celów i treści edukacyjnych.

Wada wyboru zestawu pojęć użytego do definiowania struktury naszego zadania edukacyjnego polega na użyciu zbyt wysokiego stopnia uogólnie-

nia. Powoduje to wieloznaczność i eksploatawanie złudnych podobieństw pojęć, które konkretyzują się w różnych desygnatach i odpowiednich do nich czynnościach. W efekcie mamy do czynienia z labilnością intelektualną, która prowadzi do działań omijających istotę rzeczy (w tym przypadku spekulacyjne użycie pojęć: odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji, czy: analiza i interpretacja tekstów kultury). Prowadzi ona do dewaluacji jakości definiowanych w ten sposób procesów edukacyjnych, próbujących sprostać nie faktom kulturalnym, ale pedagogicznej konstrukcji intelektualnej. Zastosowanie tych pojęć do słuchania muzyki prowadziłoby do muzykologicznej i kulturowej interpretacji treści dzieła, co jest zasadniczo różne od percepcji estetycznej.

W rozmowach z metodykami edukacji muzycznej spotkałem się niejednokrotnie z opinią, by „robić swoje”, że te nadrzędne struktury definiujące edukację muzyczną nie mają znaczenia dla praktyki. Należy sobie radzić – bo lekcja musi się odbyć, tak jak koncert musi trwać. Z goryczą przypomina się aria *Śmieć się pajacu*. Nie zgadzam się na „róbmy swoje”, bo sprawa edukacji kulturalnej jest zadaniem odpowiedzialnym i czas już skończyć w nowożytnym państwie z uprawianiem opozycyjnej polityki edukacyjnej, przy jednoczesnym akceptowaniu oczywistych wad pojęciowych w dokumentach definiujących treści edukacyjne.

Uważam, że jesteśmy zobowiązani do kształtowania edukacji o cechach aspiracyjnych. To zobowiązuje do głębokiej refleksji osadzonej w atrybutach sztuki muzycznej a nie w uniwersalnych zadaniach kształcenia ogólnego. Bez tego rozgraniczenia nie można uzyskać efektu kulturalnego, chociaż bez wątplenia można uzyskać efekt „ogólnopedagogiczny” wraz ze zdevastowaną postawą wobec sztuki.

Wadliwe struktury i nieadekwatny wyjściowy aparat pojęciowy musi generować kolejne wady strukturalne – gdy autorzy programów nauczania przyjmą definiowaną w podstawach strukturę opisu procesu edukacyjnego, próbując ją rozwinąć na sposób pedagogiczny, ale niespójny z treścią życia, bez liczenia się z praktyką kulturalną.

Wobec tego nadmiernego „upedagogicznienia” powszechnej edukacji muzycznej należy stale porządkować aparat pojęciowy, a to oznacza konieczność wywoływania i zbadania zasadniczej i współczesnej treści pojęć metajęzyka edukacji muzycznej. Nie tylko badania ich treści, ale też weryfikowanie ich przez zbadanie ich funkcjonalności w kontekście współczesnej kultury artystycznej i kultury muzycznej. Przez funkcjonalność pojęcia składającego się na metajęzyk powszechnej edukacji muzycznej rozumiem jego siłę działania przez porządkowanie i strukturyzację w sposób kształtujący paradygmaty tej edukacji.

Po spełnieniu tego zadania należy:

- wykorzystać aparat pojęciowy do opisu rzeczywistości kulturalnej i celów edukacyjnych powszechnej edukacji muzycznej,
- zredukować ten aparat do struktury kompletnej i wystarczającej dla celów metodycznych i kształcenia nauczycieli – czyli utworzyć strukturę szkieletową, przez zwarcie możliwie małego ale za to spójnego i akceptowanego zestawu pojęć opisującego strukturę powszechnej edukacji muzycznej,
- postawić ten aparat pojęciowy przeciwko nowopedagogicznemu rozumieniu edukacji muzycznej i kulturalnej, w której pomija się cechy atrybutowe sztuki.

Wszystkie dawne programy nauczania w pewien sposób realizowały to zadanie, ale nie aspirowały do ujęcia kompletnej struktury sztuki muzycznej, kultury muzycznej i kultury artystycznej. Dokonywały wyboru elementów. W kolejnych dokumentach definiujących cele i treści powszechnej edukacji muzycznej, zbliżając się do ujęcia jej pełnej struktury. Na przykład program z roku, 1956, wyodrębniał: I. Pieśni, II. Wiadomości i ćwiczenia, III. Audycje muzyczne (*Program nauczania. . . 1956*). Program z roku 1963 (tymczasowy): I. Pieśni, II. Kształcenie słuchu, poczucia rytmu i głosu, III. Audycje muzyczne (*Program nauczania. . . 1963*). Program z roku 1984 objął w sposób kompletny trzy zasadnicze atrybutowe obszary kultury muzycznej (twórców, wykonawców i słuchaczy): I. Odtwarzanie muzyki (śpiew, gra na instrumentach), II. Tworzenie muzyki, III. Percepcja muzyki (*Program szkoły podstawowej. . . 1984*). Współcześnie definiowana powszechna edukacja muzyczna ze względu na zmiany w kulturze powinna rozpatrywać obszar znacznie szerszy i obejmować wiele treści spoza tych trzech obszarów zasadniczych. Rozpoznanie i weryfikacja tych obszarów jest pilnym zadaniem pedagogiki muzycznej.

2. Propozycja próbkowania funkcjonalności pojęć: dzieło muzyczne a kontekst kulturalny dzieła

By uzyskać możliwość precyzyjnego opisu przedmiotu muzyka, należy przywołać znane, ale нефункционujące w definicjach podstaw programowych powszechnej edukacji muzycznej pojęcie *autonomii dzieła muzycznego*. Wywołanie tego pojęcia do refleksji skutkuje wywołaniem zasobu pojęć, które w sposób niezbędny i konieczny dopełniają kontekst obszaru określonego jako *autonomiczny*, ale do niego nie należą.

Takie rozwarstwienie wydaje się oczywiste i jest wygodne i praktyczne zwłaszcza w badaniach naukowych, z tym że edukacja nie odbywa się w warunkach oddzielnej egzemplifikacji treści pojęć proponowanych do

refleksji obszarów, ale głównie w obszarze mieszanym – a dokładnie na sposób zmieszany, co wynika z natury kontaktów z muzyką. Właśnie to jest zasadniczą wielowymiarową trudnością strukturyzacji takiej edukacji. To z tego powodu konieczne jest rozpoznanie treści tych pojęć. Jednoznacznie należy zaznaczyć, że postulat rozpatrzenia tych dwu obszarów w celu ustalenia ich graniczności i treści nie oznacza w żadnym przypadku zamiaru wprowadzenia wydzielonego encyklopedycznego nauczania o muzyce, na przykład w ramach dyscyplin muzykologicznych. Służy ukazaniu istotnych odrębności i związków pomiędzy tymi obszarami, odnalezieniu tych związków w kulturze współczesnej i włączeniu ich w obszar powszechnej edukacji muzycznej.

Próbkowanym pojęciom przypisać można trzy rodzaje funkcjonalności. Mogą zostać użyte do:

- ustalenia centrum i istoty rzeczy oraz rozgraniczenia treści na specyficznie muzyczne i treści towarzyszące lub tworzące kontekst, w tym: rozróżnienie typów treści towarzyszących, jest to funkcjonalność definiowania graniczności i odrębności treści, pozwalająca na wyodrębnienie związanych z nimi czynności jako specyficznych i/lub odrębnie rozpatrywanych czynności uniwersalnych,

- opisu rzeczywistości kulturalnej w wyodrębnionych obszarach i zjawiskach,

- definiowania struktury edukacji artystycznej z uwzględnieniem specyficznego w niej miejsca sztuki muzycznej i kultury muzycznej.

Pierwsza z wymienionych funkcjonalności została już wnikliwie rozpatrzona i może zostać wykorzystana do modernizacji powszechnej edukacji muzycznej.

Odpowiedź znajdujemy w dziele Macieja Gołęba *Spór o granice poznania dzieła muzycznego*.

Dotykamy tu obecnie problemu fundamentalnego, mianowicie zagadnienia autonomii i heteronomii dzieła muzycznego. Jeśli każdy muzykolog z łatwością przyzna, że wysoki stopień organizacji wewnętrznej dzieła muzycznego zapewnia mu daleko idącą autonomię, to z pewnością trudniej będzie mu przystać na to, że owa wewnętrzna organizacja dzieła była genetycznie możliwa jedynie dzięki bogactwu różnorodnego typu relacji twórcy i jego dzieła z otoczeniem. Zmieniam tu do przypomnienia opinii Stanisława Pietraszki, który uważa, że poznanie stosunków heteronomicznych dzieła sztuki, a więc mnogości jego związków z rzeczywistością zewnętrzną, uważać można „za warunek określenia i zrozumienia danego przypadku autonomii” (Pietraszko 1987, 75). W myśl tego postulatu poznanie dzieła nie zatrzymuje się na swym czysto technologicznym etapie, na którym się często poprzestaje, lecz kieruje ku „rozpoznananiu związków heteronomicznych określonego rodzaju, czyli stosunków badanego przedmiotu z określoną sferą heteronomiczną” (*ibidem*). Autor ten przypomina, że tak, jak zrozumiąły jest

w badaniach nad sztuką postulat włączenia dzieła sztuki w kontekst innych dzieł, tak samo uznać należy, że sztuka – jako jedna z postaci istnienia kultury – wymaga odkrycia tego, co nazywa on „urzeczywistnieniem się kultury” (Gołąb 2003, 209).

Należy podkreślić, że opisywany spór o poznanie dotyczy poznania naukowego a nie percepcyjnego – ale daje to nam podstawę do myślenia o granicach poznania muzyki w kontekście działalności kulturalnej, powszechnej edukacji muzycznej, która strukturalnie i strategicznie (twórcy, wykonawcy, słuchacze) koncentruje się na słuchaniu muzyki.

Wskazana przez Macieja Gołąba jednoczesność współdziałania dwu obszarów tworzy zasadnicze problemy edukacyjne – we współczesnej kulturze stały się one bardziej widoczne i przyniosły nowe trudności wymagające pilnego rozwiązania. W sprawie klasyfikacji treści Maciej Gołąb odsyła do ustaleń Michała Piotrowskiego. Otóż Piotrowski, rozpatrując wątek aksjologiczny, przyjął założenia dotyczące substancjalności dzieła – jest nią intencjonalna struktura dźwiękowa. Dla przejrzystości analiz, w celu uzyskania atrybutowego czynnika semantycznego przyjął on za podstawę refleksji muzykę instrumentalną. Po zestawieniu oraz uporządkowaniu kilkudziesięciu stanowisk kończy rozważania stwierdzeniem (tu radykalnie skróconym), iż heteronomiści upatrują wartość dzieła w tym, że: muzyka reprezentuje rzeczywistość, natomiast autonomiści, że muzyka znaczy samą siebie (Piotrowski 1984, 30).

Autor przyjmuje za Michałem Piotrowskim lokalizację istoty sztuki muzycznej: jest nią wartość ulokowana w strukturach instrumentalnego dzieła muzycznego typu absolutnego, traktowanych jako dzieło autonomiczne. Przyjęcie takiego stanowiska ma decydujące znaczenia dla uzyskania czystego obrazu atrybutowego sztuki muzycznej oraz, w konsekwencji, umożliwi ujawnienie treści czynności słuchania muzyki w jej obszarze atrybutowym (autonomicznym).

Ze względu na dominację we współczesnej kulturze muzyki wokalnoinstrumentalnej istota sztuki muzycznej maskowana jest przez przeorientowanie apercpcji z syntaktycznego obszaru instrumentalnego na syntaktyczny obszar werbalny, inaczej mówiąc na sensory wnoszone przez tekst słowny (by nie nadużyć terminu literacki).

Żarliwe i jak najbardziej zrozumiałe obrony wartości muzyki z tekstem, które usłyszałem podczas konferencji, nie odwodzą a, wręcz przeciwnie, utwierdzają mnie w potrzebie zastanowienia się nad odmiennością apercpcji tych dwu rodzajów muzyki.

Zadanie wymaga rozważenia, jaki rodzaj semantyki staje się podstawą do apercpcji dzieł instrumentalnych i odrębnie dzieł wokalnoinstrumentalnych. Uważam, że jakkolwiek tekst słowny włączony do dzie-

ła powoduje zasadniczą zmianę w procesach percepcji struktur dźwiękowych poprzez zmianę podstawy orientacyjnej czynności słuchania. Nie jest możliwe rozwinięcie tu tego wątku, ale można alegorycznie powiedzieć, że tekst swą semantyką (nieważne, czy zrozumiały, czy nie i w jakim języku) zasłania narrację muzyczną, a muzyce odbiera autonomiczną fabułę. To całkowicie dwa odrębne percepcyjne obszary kultury muzycznej.

Uznaję, że konieczne jest zwrócenie się do najbardziej zasadniczego obszaru sprawczego powszechnej edukacji muzycznej – do samej istoty muzyki – by odzyskać jej moc edukacyjną zwróconą – właśnie przez istotę muzyki, na człowieka i dalej na kulturę muzyczną, i dalej na kulturę artystyczną.

Poza tym zasadniczym powodem zwrócenia się do centrum sprawczego sztuki muzycznej, wręcz determinującym sens edukacji – czyli zwrócenia się do muzyki instrumentalnej typu absolutnego – zachodzi potrzeba przeciwstawienia się rzeczywistości kultury muzycznej zdominowanej przez kulturę piosenki. Kulturę, która w społecznej świadomości staje się jedyna i... wystarczająca.

Po wstępnym scharakteryzowaniu obszaru centralnego, wydzieleniu obszaru centralnego, należy odnieść się do drugiego obszaru, kontekstu, w jakim funkcjonuje dzieło w kulturze. Na kontekst ten składają się wykonywane wobec dzieła i pod jego wpływem działania oraz, odrębnie, oznacza szeroko rozumiany kontekst tego działania.

Jak zaznaczono powyżej, rodzaj tworzywa dzieła (typy tworzywa) modyfikują, w ocenie autora, treść czynności muzycznych. Tym samym należy rozważyć, na ile treść współczesnej kultury muzycznej może wpływać na operowanie czynnościami muzycznymi skierowanymi na autonomiczny obszar dzieła muzycznego.

Kolejnym zagadnieniem do rozważenia jest to, czy we współczesnej kulturze pojawiają się nowe treści, które należy w edukacji muzycznej uwzględnić i czy należy wypracować oraz wdrożyć odrębne, specyficzne czynności w celu wprowadzenia tych treści do powszechnej edukacji. Na przykład wyraźna jest dominanta użytkowa muzyki, która stosowana jest w rekreacji, handlu, sporcie, reklamie, terapii, a także edukacji. Poza tym pojawiły się nowe zadania edukacyjne wynikające z powstania nowych pól poznania muzycznego, jakie oferuje bezkresna kultura medialna i jej technologie oraz nowe obszary prezentacji treści muzycznych. Współcześnie treści towarzyszące dziełom współtworzą kulturę muzyczną równie intensywnie jak dzieła muzyczne, dlatego ich obecność w edukacji kulturalnej jest niezbędna. W powszechnej edukacji kulturalnej ważne, wręcz niezbędne staje się zrównoważenie i wzajemne dopełnienie dostrzeżonych nowych

i znanych dawnych obszarów kultury muzycznej, oczywiście z uwzględnieniem ich struktury, specyfiki, w celu doprowadzenia ucznia do istoty sztuki muzycznej muzyki, która obecnie ujawnia się w tak różnych postaciach.

Zadanie rozpatrzenia napływu nowych treści i zależności między nimi należy do pedagogiki muzycznej, a jak wiemy, jej jakość determinuje rozwój jednego z trzech generalnych obszarów sprawczych kultury muzycznej – kształtowanie aksjologicznych podstaw kontaktu ze sztuką muzyczną i kulturą muzyczną – krótko, prosto i nieco „staroświecko” mówiąc – kompetentnych słuchaczy.

Jak się w praktyce szkolnej okazało, powszechnej edukacji muzycznej towarzyszą ogólnopedagogiczne oczekiwania nieodwołujące się do atrybutów sztuki muzycznej (świadczą o tym podstawy programowe). Oczekiwania te wyrażają się też w tym, że spodziewane są efekty podnoszenia sprawności edukacyjnej za pomocą edukacji muzycznej – przykładem tego są cele operacyjne stosowane w konspektach lekcji muzyki.

Z punktu widzenia edukacji kulturalnej, działania takie są spekulacją dokonaną na autonomicznym obszarze dzieła w celach utylitarnych, zlokalizowanych poza obszarem autonomicznym. Tylko dla porządku należy dodać uwagę oczywistą, że ta intensywnie eksploatowana stosunkowo nowa funkcjonalność muzyki (muzyka na koncentrację, muzyka dla integracji grupy itd.) dewastuje postawy aspiracyjne i oczekiwania estetyczne wobec muzyki.

Kolejnym obszarem funkcjonalności pojęć autonomii dzieła i treści towarzyszących jest definiowanie struktury edukacji muzycznej z uwzględnieniem poszerzającego się obszaru tworzywa artystycznego.

Lokowanie musi się odbyć w obszarze autonomicznym, bo w nim zawarte są wszystkie sprawcze moce. Dostrzec należy narastającą złożoność treści w kolejno poszerzających się kontekstach ogarniających kolejne dyscypliny sztuki, a wraz z nimi zagarniające ich obszary towarzyszące, czyli kolejno:

- sama muzyka – muzyka instrumentalna absolutna,
- muzyka i literatura – muzyka wokalnie-instrumentalna, termin ten dobrze oddaje utratę autonomii muzycznej na rzecz semantyki tekstu,
- muzyka, literatura i plastyka – widowiska muzyczne różnego rodzaju: opera, operetka, musical, estrada – kolejno: coraz więcej plastyki, tekstu a coraz mniej autonomii muzyki.

Kolejne działanie wymaga ujęcia tego w nurt edukacji artystycznej w obszarze autonomii pozostałych dyscyplin artystycznych. Proces ten kończy się lokowaniem tak ustrukturyzowanej edukacji w nurtach pedagogiki ogólnej. I w tym to momencie napotykaamy dla autora zdumiewające

stwierdzenia, które są zrozumiałe, gdy je czytamy „ze strony” pedagogiki, ale całkowicie są niezrozumiałe od strony kontaktu z aspiracyjną muzyką. Następujący cytat pochodzi z charakterystyki pedagogiki krytycznej.

Szczególną rolę odgrywa tu tzw. *reprodukcja kulturowa*, czyli tworzenie przez edukację społecznego przeświadczenia o „legalności” oraz „nielegalności” określonych praktyk kulturowych. Tradycyjne programy nauczania odzwierciedlają przede wszystkim kulturę społecznych elit – tzw. kulturę wysoką. Fakt włączenia jej tekstów i wartości do programu szkolnego czyni z niej kulturę „legalną”, jednocześnie pozbawiając takiego statusu teksty i wartości innych kultur. Jeśli w tym kontekście pomyślimy o szkolnych losach dzieci reprezentujących odmienne tradycje kulturowe, to naszym oczom ukaże się obraz „symbolicznej przemocy” dokonywanej na kulturach zdominowanych. Dzieci nienależące do grup elitarnych muszą w szkole odczytać się swojego języka, sposobu postrzegania więzi społecznych, a nawet sposobu posługiwania się własnym ciałem (gestykulacja, postura itd.) i przyjąć za własne kody kultury dominującej. Szkoła, w której muszą paradować „w obcej skórze”, staje się dla nich miejscem wrogim, które chętnie porzuca, gdy tylko nadarzy się po temu okazja – np. w momencie dokonywania wyboru dalszej drogi życiowej (Kwieciński, Śliwerski 2003, 369–370).

Podane zastrzeżenia wynikają z połączenia dwu obszarów sprawczych, nieodróżnienia autonomicznego obszaru sprawczego (samego dzieła) od kontekstu, z jakiego ono pochodzi, i funkcjonalności, jakiej dzieło pierwotnie służyło, a jakiej obecnie ma służyć. Przy przyjęciu tych zastrzeżeń należałoby wykluczyć z edukacji artystycznej niemal całe dziedzictwo kulturowe, jeżeli nie jest osadzone we współczesnej normatywności społecznej. Problem ten wymaga pilnego rozpoznania i wyjaśnienia – bowiem takie postulaty (tu wyrażam myśl w uproszczeniu) formułowane ze strony pedagogiki podważają sens aspiracyjnej edukacji muzycznej.

3. Podsumowanie

Podjęta próba rozpatrzenia w zarysie funkcjonalności pojęcia autonomii dzieła oraz na zasadzie komplementarności towarzyszące temu pojęciu kontekstu, w jakim ono funkcjonuje, wykazała ich przydatność dla redefiniowania treści powszechnej edukacji muzycznej. Pojęcia te pomagają określić cechy atrybutowe sztuki muzycznej w dwu, w dzisiejszych czasach, równoważnych obszarach kultury muzycznej i tym samym porządkują zadania edukacyjne powiązane z nimi. Ukazują też te obszary, które mają służyć definiowaniu tych treści – zadania pedagogiki muzycznej – i obszary, których udział w pewnych sytuacjach jest destrukcyjny – pedagogika ogólna.

Praktycznym zastosowaniem proponowanej struktury pojęciowej może być analiza ważnego z racji i treści, i formuły publikacji – udostępnio-

nego do dyskusji dokumentu *Standardy edukacji muzycznej* pod redakcją naukową Andrzeja Białkowskiego i Wiesławy A. Sacher (Białkowski, Sacher 2010). Dla przykładu wyodrębniamy jedno zdanie (wyjmując je na roboczo z kontekstu) dotyczące efektów nauki słuchania muzyki: „uczniowie przejmują upodobanie do muzyki od nauczyciela, pod warunkiem jednak, że jest ono autentyczne” (Białkowski, Sacher 2010, 33). Bez wątplenia kultura osobista, artystyczna i metodyczna nauczyciela wpływa w sposób zasadniczy na efektywność edukacji muzycznej. Zwłaszcza w edukacji kulturalnej (tu muzycznej) osobowość, kompetencje kulturalne, artystyczne i metodyczne nauczyciela mają determinujące znaczenie. Zapis ten jest całkowicie uzasadniony i zrozumiały jako dowartościowanie kompetencji i siły sprawczej nauczyciela, ale: stwierdzenie to lokuje obszar aksjologiczny tej edukacji w obszarze pedagogiki muzycznej, czyli obszarze odległym od obszaru autonomicznego, praktycznie poza obszarem merytorycznym tej edukacji. Upodobania muzyczne nauczyciela są jego prywatną sprawą, natomiast z racji wykonywanego zawodu ma on obowiązek zobiektywizowanego odnoszenia się do całości współczesnej kultury muzycznej i z tego powodu odwołanie do kultury osobistej nie może być podstawą do definiowania treści edukacyjnych, a na pewno nie w odniesieniu do obszaru autonomii dzieła muzycznego.

Można zaproponować, przyjmując stwierdzenie Macieja Gołęba o wzajemnych uwikłaniach dzieła i jego kulturowego kontekstu, następujące sformułowanie lokalizujące obszar aksjologiczny słuchania muzyki w dwu obszarach: w samym dziele (jego obszarze autonomicznym) i w obszarze różnorodności funkcjonalnej wynikającej z cech dzieła: uczniowie dostrzegają zróżnicowanie strukturalne muzyki i są świadomi związanej z tym jej różnorodnej funkcjonalności, określają ją, w tym rozumieją, że muzyka także jest sztuką samoistną – jest dziełem estetycznym, pięknym swą strukturą.

Tym samym podjęta w artykule próba spojrzenia na funkcjonalność pojęcia *autonomia dzieła muzycznego*, które powinno być zasadniczym pojęciem metajęzyka powszechnej edukacji muzycznej, została wstępnie dokonana.

Bibliografia

- Białkowski A., Sacher W. A. (red.), 2010, *Standardy edukacji muzycznej*, Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa.
- Gołąb M., 2003, *Spór o granice poznania dzieła muzycznego*, Wrocław.
- Kwieciński Z., Sliwerski B. (red.), 2003, *Pedagogika*, t. 1, Warszawa.

Piotrowski M., 1984, *Autonomiczne wartości muzyki*, Poznań.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, [w:] Strona informacyjna Ministerstwa Edukacji Narodowej [on-line]. [Dostęp 15.12.2010]. Dostępny w <http://www.men.gov.pl>. Zamieszczone cytaty dotyczące tego tematu pochodzą z tego dokumentu.

Program nauczania dla klas I–IV szkoły ogólnokształcącej, Ministerstwo Oświaty, Warszawa 1956.

Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (Tymczasowy), Wychowanie muzyczne, klasy V–VIII, Ministerstwo Oświaty, Warszawa 1963.

Program szkoły podstawowej, Muzyka, klasa V, Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Instytut Programów Szkolnych, Warszawa 1984.

14 | *Edukacyjny wymiar wczesnego kształcenia muzycznego*

Barbara Nowak

Obowiązujący w Polsce program powszechnego wykształcenia ogólnego zakłada, że pierwszym etapem edukacji dziecka jest edukacja wczesnoszkolna, która od 1999 roku ma charakter zintegrowany.

Istotą integracji jest łączenie, scalanie celów wychowania i kształcenia, treści i materiału nauczania, różnych form aktywności dzieci, organizacji procesu kształcenia, korelowania pracy dydaktycznej z wychowawczą z uwzględnieniem wpływów środowiska na działalność szkoły.

Najprościej można powiedzieć, że integracja to tworzenie całości z części. Nie jest to jednak tylko suma elementów, lecz tworzenie nowej jakości (Więckowski 2001, 92), gdyż, jak zauważa H. Sowińska: „rzeczywista integracja dokonuje się w samym dziecku w obrębie jego struktur psychicznych” (Sowińska 2002, 36).

Nauczanie integralne, skupiając w sobie cele i treści w zakresie wszystkich przedmiotów nauczania, pozwala dzieciom spostrzegać świat całościowo, tworzyć jego scalony obraz.

Odejście od nauczania przedmiotowego spowodowało, że przedmioty artystyczne w klasach I–III pozbawione zostały opieki specjalistów. Tymczasem badania wskazują, że w aktualnym modelu przygotowania nauczycieli edukacji zintegrowanej, kształcenie artystyczne jest traktowane marginalnie.

Przedstawiając model wykształconego Polaka Bogdan Suchodolski już w roku 1980 wskazywał na ważną rolę edukacji humanistycznej w kształceniu ogólnym (Suchodolski 2006, 148–190). Jest ona bowiem zwrócona w kierunku rozwijania wrażliwości i wyobraźni, myślenia symbolicznego i intuicyjnego, budowania świata wartości.

Podobne idee możemy dostrzec w kolejnych koncepcjach edukacyjnych, od greckiej *paidei* poprzez koncepcję Fryderyka Schillera z jego postulatem zbudowania „państwa estetycznego”, aż do Herberta Read’a podkreślającego, że podstawą wychowania powinna być sztuka.

Bogdan Suchodolski zauważa, że istnieją różnice pomiędzy rozwijaniem myślenia przez nauki ścisłe i przez humanistykę, jednak kształcenie nie powinno utrzymywać tych podziałów, ponieważ wymagają one zwykle tych samych operacji myślowych, i proponuje, abyśmy realizowali takie zintegrowane kształcenie sił duchowych jednostki, w którym uczestniczyłyby zarówno matematyka, jak i logika i gramatyka, w którym współdziałałyby matematyka i muzyka, w którym przyrodoznawstwo łączyłoby się z *science fiction*, a także fizyka z liryką, w którym astronomia kształciłaby – jak niegdyś – uczucie piękna i wzniosłości, w którym nauki przyrodnicze na równi z naukami społecznymi budziłyby troskę o wszystko, co żywe (Suchodolski 2006, 148–190).

Bogdan Suchodolski nazywa ten proces przewyciężaniem odrębności i przeciwstawności „dwóch kultur” – naukowej i artystycznej. Następuje więc stopniowe zacieranie się granic pomiędzy nauką i sztuką.

Edukacja zintegrowana miałaby szansę na urzeczywistnienie tych związków, gdyby znalazło się w niej właściwe miejsce dla edukacji artystycznej, w tym muzycznej.

Wprawdzie w założeniach edukacji wczesnoszkolnej mówi się, że powinna ona spełniać funkcję poznawczą, wprowadzając ucznia w świat kultury, przyrody, matematyki, języka ojczystego oraz funkcję kształcącą, która by powyższe sprawności rozwijała, to jednak miejsce muzyki zostało w niej bardzo ograniczone. Planowane przez nauczyciela „dni aktywności dziecka” nazbyt rzadko są „dniami aktywności muzycznej”. Tymczasem wiek wczesnoszkolny jest optymalny dla kształcenia muzycznego dziecka.

W zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej szczególnie nacisk kładzie się na to, aby zdobywanie kompetencji odbywało się przez aktywne działania dziecka, ponieważ „aktywność należy do sfery rozwoju i jest całkowicie zwrócona w kierunku budowania siebie” (Gloton, Clero 1976, 57).

W procesie edukacji następuje poszerzanie zakresu wiedzy przez osobiste doświadczenia dziecka i własną aktywność, na co zwrócili uwagę już pedagodzy Ruchu Nowego Wychowania na przełomie XIX i XX wieku (teorie J. Deweya i H. Bergsona), a Lew Wygotski wskazywał w swoich pracach na związki sfery poznawczej z funkcjonowaniem wyobraźni, fantazji, która, jak mówi, „wstępuje w bliski związek z myśleniem pojęciowym, intelektualizuje się, włącza w system działalności intelektualnej i zaczyna pełnić zupełnie inną funkcję w nowej strukturze osobowości” (Wygotski 2002, 309).

W pedagogice mówi się o konieczności rozwijania myślenia dywergencyjnego, które w działalności artystycznej określane jest jako twórcza aktywność dziecka i rozwój jego postawy twórczej. Kryteria tej postawy ustalili w niezależnych badaniach psychologicznych dwaj uczeni: Victor Loven-

feld w Uniwersytecie Pensylwania i Joy Paul Guilford w Uniwersytecie Północna Karolina. Są to następujące cechy:

- wrażliwość na świat – odkrywanie potrzeb i niedostatków zarówno w rzeczach, jak i w istotach ludzkich,
- płynność i mobilność myślenia, a więc możliwość szybkiego przystosowania się do nowych sytuacji, skutecznego reagowania na zmiany,
- oryginalność,
- zdolność do przeobrażania i do nowych oznaczeń, czyli to, co Guilford określa jako „zdolność zmiany funkcji przedmiotu po to, aby uczynić go użytecznym w innej formie”,
- zdolność do analizy i syntezy,
- organizacja koherentna, dzięki której człowiek jest zdolny do harmonizowania swych myśli, wrażliwości i zdolności postrzegania – z własną osobowością.

Odkrycie tych bardzo wymiernych cech jest ważne z wychowawczego punktu widzenia, ponieważ, jak twierdzi Lovenfeld, wiemy już, że rozwijanie sił twórczych w dziedzinie sztuki jest równocześnie rozwijaniem twórczych sił w dziedzinie nauki (Gloton, Clero 1976, 53–56).

Irena Wojnar dodaje jeszcze, że postawa twórcza czy też postawa otwartego umysłu stanowi zaprzeczenie konformizmu i pozwala każdemu, by stał się samym sobą (Wojnar 1984, 232). Takie myślenie o edukacji jest bliskie współczesnym koncepcjom, które uwzględniają ideę personalizmu w wychowaniu, wspomagają proces samowiedzy i samorozwoju oraz konieczność edukacji permanentnej.

Realizacja założeń nauczania integralnego dokonuje się wielokierunkowo i zakłada pobudzenie uczniów do rozwiązywania coraz to nowych zadań, zmusza do pewnego „niepokoju intelektualnego”, pobudza emocje, sprzyja wielostronnemu rozwojowi dziecka.

Obszarem edukacyjnym, w którym powinny istnieć odpowiednie warunki do rozwijania twórczej aktywności, jest szeroko rozumiane wychowanie artystyczne, w którym źródłem i celem kształcenia jest sztuka – kształcąca do sztuki, kształcimy przez sztukę, przy czym mamy na uwadze wszystkie jej dziedziny.

Stwarzanie odpowiedniej atmosfery, zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, stymulowanie działań twórczych, mobilizowanie do podejmowania wysiłku, rozbudzanie ciekawości dziecka, wskazywanie różnych możliwości działania jest podstawowym obowiązkiem rodzica i nauczyciela, którzy organizują przestrzeń edukacyjną dziecka. Nauczyciel, który stosuje otwarty styl pracy, bardzo pożądanym w wyzwalaniu twórczej aktywności dziecka, stawia przed nim zadania, które nie powinny być ani zbyt łatwe, ani zbyt

trudne, lecz dostosowane do możliwości dziecka lub nieco je przekraczające. Ocena działań twórczych dziecka nie powinna być surowa i krytyczna, aby nie zniechęcić do podejmowania nowych prób twórczych rozwiązań problemów.

Anna Brzezińska określa aktywność jako twórczą, jeśli posiada ona następujące cechy:

1) wewnętrzną motywację do działania – dziecko podejmuje działania dlatego, że chce coś zrobić, a nie dlatego, że ktoś wydaje mu takie polecenie,

2) osobisty stosunek do wykonywanych czynności – silna koncentracja na działaniu i radość z tego, że coś się odkrywa, że próbuje się różnych sposobów działania,

3) przekonanie dziecka, że ono samo coś nowego dla siebie odkrywa, że się czegoś nauczyło, czego dotąd nie umiało wcale lub wymagało to pomocy dorosłego, że ono też może tworzyć coś, czego dotąd nie było (Brzezińska 1984).

Jak wynika z tak rozumianej twórczej aktywności, dziecko, podejmując różnorodne działania, zdobywa coraz większy zasób wiedzy o świecie, odkrywa różne sposoby działania i wyrażania siebie, poznaje swoje mocne i słabe strony. Samodzielne zdobywanie doświadczeń powoduje, że dziecko rozwija swoją wyobraźnię, kształci procesy poznawcze, staje się bardziej wrażliwe na otaczający je świat, rozbudza i ukierunkowuje swoje zainteresowania.

Tym, co w sztuce jest najcenniejsze, jest jej osobiste, indywidualne doświadczenie, które nazywamy przeżyciem estetycznym. Poszukując jego genezy zwykle powołujemy się na prace Władysława Tatarkiewicza (choć termin „estetyka” pojawił się dopiero w XVIII w.), który w swoich pracach przytacza zdanie Pitagorasa: „Życie jest jak igrzyska: jedni przychodzą na nie jako zapaśnicy, inni – żeby handlować, ale najlepsi przychodzą jako widzowie” (Tatarkiewicz 1988, 361–362). Postawa widza, tego, który patrzy, słucha, ogląda, dziwi się, uznana została za najcenniejszą. Można przyjąć, że widz to ten, który przyjmuje postawę estetyczną.

W wychowaniu przez sztukę dokonuje się integracja różnych form aktywności dziecka. Realizuje się w nim „brunerowska” koncepcja kształcenia w sferze prawej i lewej ręki. Zgodnie z teorią J. S. Brunera prawa ręka symbolizuje wiedzę, lewa natomiast to sztuka, wyobraźnia, fantazja, twórczość (Bruner 1971).

Taki sposób myślenia bliski jest również zwolennikom psychologicznej koncepcji poznawczej, według której wychowanie jest podstawową metodą wywoływania zmian w zachowaniu i doświadczeniu jednostki. Równo-

częście jest tam miejsce na przetworzenie we własnym umyśle informacji otrzymanych z zewnątrz, człowiek wychodzi więc poza dostarczone informacje.

Według twórców i zwolenników psychologii poznawczej (J. Koziński, K. Obuchowski, J. Reykowski, T. Tomaszewski i inni) człowiek może być twórczy, gdyż jego postępowanie zależy w głównej mierze od niego samego. On sam może zmieniać warunki swojego życia i rozwijać własną osobowość. Aby kształtować i rozwijać w dziecku postawę twórczą, musimy stawiać przed nim zadania, problemy do rozwiązania, które powinny być na tyle trudne, aby dawały mu satysfakcję z pokonania przeszkód i osiągnięcia celu.

Wychowanie przez sztukę doskonale wpisuje się w koncepcję wychowania integralnego, gdyż podkreśla rolę sztuki w rozwoju procesów poznawczych, pobudzaniu wyobraźni i dyspozycji twórczych, kształci kulturę estetyczną, wyrabia dobry smak, przy czym nigdy się nie kończy. Jest to proces całościowej edukacji, pod warunkiem że jest prowadzona przez świadomego swej roli nauczyciela.

Czynnikiem wyzwalamym twórczą aktywność dziecka jest postawa rodziców, osób z bliskiego otoczenia i nauczycieli. Nauczyciel pełni tutaj rolę przewodnika po świecie sztuki, gdyż to on współtworzy środowisko dziecka, stwarza warunki do działań twórczych, organizuje sytuacje dydaktyczne w klasie. Nauczyciel małego dziecka powinien więc być doskonałym fachowcem, który potrafi umiejętnie stymulować i wspierać aktywność twórczą i odtwórczą dziecka poprzez różne formy działania.

W założeniach edukacji wczesnoszkolnej zakłada się, że kreowanie postawy twórczej dokonuje się poprzez zajęcia artystyczne, dzięki którym następuje swoista interakcja pomiędzy kulturą, sztuką a edukacją.

Muzyka jako integralna część kultury odgrywa w edukacji wczesnoszkolnej bardzo ważną rolę, stanowi formę przekazywania wiedzy, rozwija podstawowe funkcje umysłu – myślenie, pamięć, wyobraźnię, fantazję, ma wpływ na rozwój sfery emocjonalnej. Równocześnie funkcjonuje pogląd, że muzyka, zwłaszcza muzyka artystyczna, jest trudna w odbiorze i wiele osób twierdzi, że jej nie rozumie, nie zna się na niej i niechętnie słucha.

Jedną z przyczyn trudności w odbiorze muzyki może być jej procesualny charakter, to, że utworu muzycznego nigdy nie „oglądamy w całości”, gdyż jak twierdzi Zofia Lissa, ma on swoje *perfectum*, *praesens* i *futurum*.

Słuchacz musi pamiętać to, co właśnie przebrzmiało, dodać do tego, co słyszy i jeszcze połączyć z tym, co nastąpi, a więc jest to ciągła analiza i synteza rozgrywająca się umyśle dziecka. Jest to trudny proces, wymagający pewnego wysiłku umysłowego, skupienia uwagi, pamięci, wyobraźni.

W ten sposób procesy percepcyjne rozwijają dyspozycje psychiczne dziecka i przygotowują do właściwego odbioru muzyki.

Muzyka jest swego rodzaju kodem znaczeń symbolicznych – nie komunikuje niczego wprost – smutek utworu nie jest smutkiem życiowym, muzyka może jednak wpływać na stan emocjonalny słuchacza, może budzić pewne nastroje, wzruszenia. Aby te uczucia odebrać, uczymy się słuchania muzyki, wnikania w strukturę utworu.

Z całym naciskiem trzeba jednak podkreślić, że nie istnieje jakaś jedna norma wyznaczająca, jak słuchacz ma odbierać daną muzykę i kiedy on ją rozumie, a kiedy nie (Lissa 1975, 46–47). Każdy bowiem odbiera utwór indywidualnie, tworzy własny przedmiot estetyczny i, jak to ujmuje Roman Ingarden, dookreśla dzieło.

Odczytywanie znaków symbolicznych stanowi na etapie wczesnoszkolnym największą trudność, gdyż jest to dopiero czas powstawania myślenia abstrakcyjnego, gdy symbole, znaki komunikują nam „coś”, co nie jest w utworze powiedziane bezpośrednio.

Usprawnianiu procesów umysłowych u dzieci służy trening wielu operacji myślowych wywołany przez różnorodne ćwiczenia muzyczne. Może to być celowo i świadomie ukierunkowane spostrzeganie rozwijające u dzieci umiejętność obserwowania np. cech przebiegu muzycznego (spostrzeganie wysokości, barwy, dynamiki, współbrzmień) czy spostrzeganie ruchowego przebiegu muzycznego (czas trwania dźwięków, rytmiczność lub nierytmiczność, środki wyrazu muzycznego i zmiany tych elementów) (Przychodzińska-Kaciczak 1979, 218–226). Elementy struktury utworu muzycznego stają się w ten sposób konkretami, którymi dziecko może manipulować, a poznając zasady nimi rządzące doprowadzać do nowych rozwiązań, pomysłów wyrażanych w różnych formach aktywności (ruchowej, werbalnej, plastycznej). Staje się to też środkiem prowadzącym do rozwijania samorodnej twórczości muzycznej, która może przygotowywać do aktywnej percepcji muzycznej.

Ponieważ każdy utwór muzyczny jest inną strukturą artystyczną, stanowi nowe zadanie do rozwiązania, wymaga ponownej mobilizacji uwagi, prowokuje do uruchomienia wyobraźni, aby dostrzec wszystkie zachodzące w nim procesy. Koncentracja uwagi konieczna jest przede wszystkim podczas słuchania muzyki, gdy dzieci muszą skupić się na wielu warstwach utworu, np. formie, linii melodycznej, treściach wyrazowych, ale także wtedy, gdy grają na instrumentach, wykonują zadania twórcze czy opracowują nowe pomysły.

W takim samodzielny, indywidualny „dochodzeniu” do muzyki, niezbędna jest aktywność wyobraźni dźwiękowej w połączeniu z pamię-

cią muzyczną. To właśnie wyobraźnia porządkuje przebieg dźwiękowy według określonych form schematów, pozwala na porównanie struktury, stwierdzenie podobieństwa odcinków utworu, zauważenie wprowadzonych zmian czy kontrastów. Wymienione czynności wyobraźni muzycznej uznawane są za niezbyt skomplikowane, a przez to dostępne ogółowi umysłów. Proces ten nie byłby możliwy bez udziału pamięci, która „umożliwia spostrzeganie relacji podobieństwa czy odmienności między słyszanyymi motywami, frazami czy tematami niekoniecznie następującymi bezpośrednio po sobie” (Jordan-Szymańska 1990, 126).

We wczesnym nauczaniu muzyki nie należy obawiać się proponowania utworów bardziej ambitnych jako „niezrozumiałych” dla dzieci. Zgodnie bowiem ze znanym twierdzeniem J. S. Brunera, dziecko można na każdym etapie nauczyć wszystkiego, pod warunkiem, że znajdzie się odpowiednią metodę (Bruner 1964), a nauczanie według L. S. Wygotskiego powinno wyprzedzać rozwój, stymulować go.

O tym, że małe dziecko potrzebuje muzyki, świadczą pojawiające się bardzo wcześnie pierwsze reakcje na muzykę; zwykle jest to wykonywana przez matkę lub kogoś z otoczenia prosta melodia, tzw. śpiewanka. Z czasem, gdy pozwala na to rozwój aparatu głosowego, dziecko spontanicznie intonuje zasłyszane lub stworzone przez siebie melodie.

W kolejnych etapach życia dziecka w przedszkolu i w szkole odbywa się już bardziej systematyczna, przemyślana edukacja muzyczna. Aby każde dziecko odnalazło w muzyce to, co mu najbardziej odpowiada, w czym mogłoby odnosić sukcesy, powinno zetknąć się z różnymi formami aktywności muzycznej. Od najmłodszych lat należy więc zachęcać dzieci do wspólnego śpiewu, uczyć gry na instrumentach, proponować słuchanie muzyki, pozwolić im bawić się przy muzyce, przygotować do samodzielnego operowania materiałem muzycznym i twórczego jego przekształcania.

W nauce muzyki ważne jest rozbudzanie zainteresowania, stosowanie atrakcyjnych form, unikanie nudnego wkuwania dat i faktów, tworzenie muzyki, pamiętając, że praktyka powinna poprzedzać teorię. Paradoksalnie, w naszym otoczeniu muzyki jest dużo – w supermarkecie, w tramwaju, w pociągu, ale my jej nie słuchamy, my ją najwyżej słyszymy.

Przykład z odległego kraju: furorę w salach koncertowych na świecie robi młody pianista z Chin o nazwisku Lang Lang. Gdy ostatnio grał w swoim kraju, hala sportowa na 6 tys. widzów szybko się wypełniła, a połowa publiczności miała mniej niż 18 lat. Ale, jak powiedział artysta w telewizji, Chiny wspomagają kulturę i sztukę, bo to najlepsza promocja kraju, a Chińczyk, który chce osiągnąć sukces, ćwiczy nieustannie, nie trzeba mu mówić „musisz więcej ćwiczyć”.

Zastanówmy się przez moment, jaka jest ta współczesna przestrzeń kulturowa, czy dziecko, uczeń potrafi się po niej poruszać, czy będzie umiał dokonywać wyborów, które go ubogacą, wniosą coś wartościowego do jego życia.

W procesie globalizacji kultury, który dokonał się niemal na naszych oczach, obserwujemy zmianę ludzkiej świadomości opanowanej przez media. Mówi się o mediatyzacji i wirtualizacji kultury, panuje nawet pogląd, że życie współczesnej rodziny toczy się wokół ekranu (telewizyjnego lub komputerowego). Zauważa się również dominację niektórych kultur nad innymi (np. amerykańskimi), odrzucanie dotychczasowego świata wartości na rzecz tego, co proponują media traktujące kulturę jak produkt, który musi się sprzedać. Oferta kulturalna skierowana jest przede wszystkim w stronę osób młodych, dlatego, jak niektórzy uważają, aby przyciągnąć widza/słuchacza, musi być atrakcyjna, podana w lekkiej, niewymagającej wysiłku intelektualnego formie zabawy, najlepiej na luzie i rozrywkowo. Pojawiają się masowe imprezy kulturalne z udziałem wielu młodych wykonawców, organizowane często dużym nakładem środków w miejscach nietypowych, jak wielkie centra handlowe, obiekty architektoniczne, parki, kościoły. To na tych imprezach kształtują się gusty przeciętnych widzów i słuchaczy, którzy nie orientują się, że jakość tych ofert jest często bardzo niska. Jaki więc możemy mieć wpływ na to, aby uwagę społeczeństwa zwrócić w stronę kultury o wyższych wartościach? Konieczna jest edukacja.

Oto kilka wypowiedzi dzieci 9–10-letnich na temat ich największego przeżycia muzycznego (w autentycznym brzmieniu):

Adam:

Ja sam nie wiem, co było największe przeżycie, bo często myślę, że to jest największe – jak występowaliśmy z całą klasą i graliśmy na 6 głosów (na 10 Cassiów i 14 fletów), a ja byłem w samym środku tej muzyki. Ostatnio też mnie zamurowało, jak Sergiusz grał na organach „Ave Maria”.

Agnieszka:

Moje przeżycie muzyczne nr 1 to było Scherzo z kolędą. Pani leciały łzy, a mnie zabolalo w krzyżu i odtąd zawsze, jak słyszę Chopina, to mnie boli w krzyżu.

Joanna:

Jak byliśmy na koncercie, z wrażenia pocily mi się ręce. Że też ludzie potrafią coś takiego wymyślić.

Ewa:

Bardzo mi się podobała muzyka Mozarta słuchana pod sosnami. Nawet wtedy nie zabiłam mrówki, chociaż chodziła mi po nodze. Ale bardzo mi jest fajnie jak śpiewam, jak gram.

Inga:

Utworky to najbardziej lubię na skrzypce, ale nie takie jak „Oberek” Bacewicz, tylko takie jak „Źródło Aretuzy” Karola Szymanowskiego. Ale najbardziej z muzyki to lubię Panią, bo nigdy mi się nie nudzi na lekcjach muzyki i najwięcej lubię do szkoły chodzić we wtorki i czwartki. Ja też będę nauczycielką muzyki.

Poznanie muzyki artystycznej jest procesem trudnym i długotrwałym, wymagającym stosowania skutecznych metod, aby percepcja utworów nie polegała na bezmyślnym ich słuchaniu.

Na tej trudnej drodze dochodzenia do muzyki artystycznie wartościowej towarzyszyć musi dziecku mądry nauczyciel. W praktyce szkolnej zdarza się jednak i tak, że twórcze skłonności dziecka zostają dość wcześnie zahamowane, głównie z powodu przewagi metod werbalnych w nauczaniu.

Działania dydaktyczne zorganizowane wokół utworu muzycznego dostarczają pewnej wiedzy, którą niejako „przy okazji” dziecko zdobywa, a poszerzenie repertuaru o percepcję dzieł różnych epok, stylów i rodzajów, np. elementarną, artystyczną, ludową, prowadzi do szeroko rozumianej kultury muzycznej. Ukierunkowane na muzykę zainteresowania poparte wpływem otoczenia, w jakim dziecko żyje, mogą w konsekwencji przerodzić się w tak pożądane upodobania czy zamiłowania.

W wychowaniu młodego człowieka powinniśmy kształcić wszystkie sfery jego osobowości. Sztuka jest taką dziedziną, która doskonale wpisuje się w założenia nauczania zintegrowanego, sama w sobie integruje różne formy wypowiedzi artystycznej. Muzyka, plastyka, literatura – każda z tych dziedzin mówiąc o tym samym, robi to innym językiem.

Na wielką rolę kształcenia i wychowania przez sztukę zwracał uwagę wspomniany wcześniej Herbert Read, który przestrzegał przed nadmierną wiarą w siłę intelektu, gdyż będziemy wówczas świadkami wychowania człowieka „jednowymiarowego”, którego porównał do okaleczonego, jednokrzydłego ptaka.

Wracając do początku mojego wystąpienia i przywołanej pitagorejskiej „postawy widza” – uderzająco zbieżne wydaje się myślenie człowieka współczesnego. Dwóch nieżyjących już poetów, ks. Jan Twardowski w wierszu *Naucz się dziwić* i Jonasz Kofta w tekście *Kiedy się dziwić przestanę...*, mówi o postawie człowieka wprawionego w zdumienie wobec świata.

Pozwolę sobie przytoczyć fragment wiersza J. Kofty:

*Kiedy się dziwić przestanę
Lżej mi będzie i łatwiej bez tego
Ścichną szczęścia i bóle wyśmiane
Bo nie spytam już nigdy – dlaczego?
Błogi spokój wyrówna mi tętno
Gdy się życia nauczę na pamięć*

*Wiosny czulej bolesne piękno
Pożyczoną poezją zakłamię
I nic we mnie i nic koło mnie
Kiedy się dziwić przestaną
Kiedy się dziwić przestaną
Będzie po mnie*

Bibliografia

- Bruner J. S., 1964, *Proces kształcenia*, Warszawa.
- Bruner J. S., 1971, *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, Warszawa.
- Brzezińska A., 1984, *O twórczości dziecka w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 3.
- Gloton R., Clero C., 1976, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa.
- Jordan-Szymańska A., 1990, *Percepcja muzyki*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa.
- Lissa Z., 1975, *Nowe szkice z estetyki muzycznej*, Kraków.
- Przychodzińska-Kaciczak M., 1979, *Muzyka i wychowanie*, Warszawa.
- Sowińska H., 2002, *Teoretyczne podstawy koncepcji integracji w nauczaniu*, [w:] *Konteksty edukacji zintegrowanej*, red. H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak, Poznań.
- Suchodolski B., 2006, *Model wykształconego Polaka*, [w:] I. Wojnar, *Edukacyjna kultura przyszłości*, Prace studyjne Zespołu Edukacji i Kultury Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy prezydium PAN, Warszawa.
- Tatarkiewicz W., 1988, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa.
- Więckowski R., 2001, *Reforma edukacji wczesnoszkolnej w kontekście integracji*, [w:] *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, red. H. Moroz, Kraków.
- Wojnar I., 1984, *Sztuka jako podręcznik życia*, Warszawa.
- Wygotski L. S., 2002, *Wyobrażenia i twórczość w okresie dorastania*, [w:] *Wybrane prace psychologiczne II*, red. A. Brzezińska, M. Marchew.

1. Wychowanie przez muzykę

Wiek XXI przyniósł ogromne zmiany w naszej rzeczywistości kulturowej. Pod wpływem różnego rodzaju procesów globalnych, politycznych i społecznych a także wskutek pojawienia się nowych technologii informatycznych, zmienił się wizerunek naszych miast, wsi, styl życia ludzi. „Ukształtował się również zupełnie nowy model uczestnictwa w kulturze i zrodził nowy typ uczestnika kultury” (*Współczesne oblicze kultury* 2009, 17). Powszechny dostęp do kultury za pośrednictwem mediów i Internetu spowodował uproszczenie tego kontaktu, co wynika, z jednej strony, z łatwości, ale skutkuje płytszym odbiorem. Jednoczesne korzystanie z wielu ofert kulturalnych, jakie umożliwia przeglądarka internetowa, daje łudzące poczucie uczestniczenia, które naprawdę nie następuje. Aby doszło do rzeczywistego kontaktu ze sztuką, musi mieć miejsce indywidualne zaangażowanie czasu, uwagi i włączenie emocji. Tego jednak trzeba się nauczyć, bo świat zewnętrzny zmusza nas do tego, aby wszystko było szybciej, sprawniej, kompaktowo, logistycznie. Przywołując słowa prof. Zofii Konaszkiwicz (2011, 19), potrzebne jest „wychowanie przez sztukę, a w ślad za tym wychowanie przez muzykę”. Przewartościowany musi zostać system edukacji, ale wbrew pozorom nie w kierunku większego usprawnienia, informatyzacji, cyfryzacji, poszukiwania jak najszybszej drogi do celu, którym jest zdobycie informacji i przetworzenie jej.

Kultura stała się towarem, po który można sięgnąć bez zastanowienia i być biernym obserwatorem. I tu właśnie ogromne zadanie edukacji, bo nie zatrzymamy informatyzacji nauczania ani globalizacji kultury (bo to nieodzowne znaki czasów), ale możemy zająć się najważniejszymi potrzebami człowieka: potrzebą indywidualnego, prawdziwego przeżywania swojego życia, w kontakcie z najlepszą sztuką, a przez to z sobą samym i swoimi emocjami. Konieczne jest „samodzielne przeżycie doświadczenia udanego występu, które kształtuje [w dziecku – przyp. E.K.] poczucie własnej war-

tości i zaspakaja potrzebę osiągnięć i uznania społecznego” (Konaszekiewicz 2011, 20). Rozwija także kreatywność, która daje we współczesnym świecie przewagę istotniejszą niż sama tylko wiedza (*Kierunek Kultura*, 2009, 29).

„Wychowanie oznacza pobudzanie rozwoju, lecz rozwój [...] ujawnia się tylko w ekspresji, w uzewnętrznianiu się za pośrednictwem słuchowych i wizualnych znaków i symboli. Dlatego wychowanie można określić jako kształcenie sposobów ekspresji. [...] Dlatego celem wychowania powinno być formowanie artystycznie wykształconych ludzi, tzn. jednostek, które są w stanie posługiwać się różnymi możliwościami ekspresji” (*Cel wychowania*. . . 1983, 94). W odnalezieniu własnych form wyrazu musi pomóc mądry nauczyciel, przewodnik i towarzysz w muzycznej przygodzie.

2. Kultura dostępna

W obecnej rzeczywistości kultura przeniosła się do centrów handlowych, hal przemysłowych, na ulice, do kawiarni. To dowód na to, iż potrzebą społeczną jest, aby była ona na wyciągnięcie ręki, blisko i wygodnie, bez wysiłku związanego z dokonaniem wyboru, kupieniem biletu, wyjściem z domu. Te możliwości to także szanse edukacyjne – zamiast krytykować „supermarketyzację” kultury, można się zwrócić uwagę na jej zawartość. Aby jednak zrobić to skutecznie, trzeba zająć się edukacją, w naszym przypadku muzyczną, całego społeczeństwa. Od okresu przed narodzeniem do lat stu. W tym najbardziej pomóc mogą właśnie te krytykowane media, Internet, imprezy masowe. Istotna tylko jest zawartość, propozycja dostosowana do wieku i kładąca nacisk na indywidualnego człowieka i jego potrzeby, na „wychowywanie ku wartościom muzycznym, estetycznym a także ogólnym” (*Kierunek Kultura* 2009, 21). Filharmonia, zamiast przekształcania się (w mniejszych miastach) w agencję koncertową gwiazd muzyki popularnej, może rozszerzyć ofertę edukacyjną, która również jest źródłem komercyjnego zysku. Może odpowiedzieć na liczne propozycje akcji edukacyjnych, z którymi zwracają się szkoły i przedszkola. To oczywiście związane jest z powołaniem jednostki organizacyjnej zajmującej się edukacją muzyczną, efektywnej i merytorycznej.

Bez wątplenia podążanie za nowościami z dziedziny marketingu kultury nie może przesłonić nam tradycyjnych miejsc edukacji muzycznej, czyli przede wszystkim szkoły. Ale, aby szkoła mogła należycie wypełnić swoją rolę, dziecko musi być przygotowane znacznie wcześniej.

3. Wczesna edukacja muzyczna

Pragnę przywołać tutaj te formy edukacji, które w wielu miejscowościach Polski mają swoje trwałe miejsce, a dają prawdziwe fundamenty rzetelnej edukacji muzycznej związanej z integralnym rozwojem człowieka.

W kilku miastach Polski powstały różne organizacje, które swoją akcją obejmują dzieci od poczęcia do 3. roku życia i ich rodziców. W Warszawie taką akcję edukacyjną prowadzi np. Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, która organizując liczne kursy dla animatorów stanowiła inspirację dla działań lubelskich. W naszym mieście dwie młode panie: logopeda i muzyk założyły Akademię Rozwoju Dziecka „Dobry Start”, gdzie wszechobecna muzyka łączy funkcję artystyczną, edukacyjną i terapeutyczną a także jest głównym stymulatorem rozwoju dzieci. Liczne wyniki badań dotyczące umuzykalnienia niemowląt, poczynawszy od okresu prenatalnego, potwierdziły dobroczynny wpływ muzyki na rozwój ogólny dziecka, a zwłaszcza rozwój mowy. Comiesięcznie organizowane spotkania-koncerty odbywają się w sali Filharmonii Lubelskiej, a wykonawcami są soliści orkiestry filharmonicznej. Mali słuchacze wraz z rodzicami zajmują przestrzeń sceny, mogą dotknąć instrumentów, zachowują się swobodnie i żywiołowo reagują na prezentowane dźwięki. Akcja obejmuje:

- warsztaty kołysanek dla przyszłych rodziców – to cykl czterech spotkań, podczas których rodzice uczą się dobrodziejstwa płynącego z otaczania dziecka muzyką, a szczególnie śpiewania przez rodziców,
- zajęcia umuzykalniające – przeznaczone dla dzieci od 0 do 3 lat i od 3 do 5 lat,
- klub dzieci i rodziców – to miejsce przeznaczone dla rodziców będących na urlopie macierzyńskim i wychowawczym, pozostających w domu z dzieckiem; zajęcia mają formę swobodnych spotkań, w czasie których dzieci bawią się a rodzice wymieniają się doświadczeniami oraz otrzymują informacje dotyczące rozwoju dziecka w pierwszym okresie życia, w tym rozwoju muzycznego i jego wpływu na rozwój ogólny; pierwszą godzinę spotkania obejmuje zabawa muzyczno-rozwojowa podpowiadająca rodzicom, jak bawić się z dzieckiem, aby kierować jego rozwojem muzycznym i stymulować rozwój ogólny,
- indywidualne zajęcia logopedyczne dla dzieci od 0 do 3 lat – prowadzone z wykorzystaniem elementów muzycznych i logorytmicznych,
- grupowe zajęcia muzyczne wspomagające rozwój mowy – zajęcia oparte na teorii Edwina Gordona, metodę verbo-tonalną, a także wychowanie słuchowe; zajęcia skierowane są szczególnie do dzieci niedosłyszących, które oczekują na aparaty słuchowe i są w czasie długotrwałej dia-

gnozy; rodzice instruowani są, jak stymulować resztki słuchowe u dziecka poprzez ćwiczenia głosowe, śpiew i muzykę; spotkania adresowane są także do dzieci objętych terapią logopedyczną, u których zajęcia muzyczne są jej nieodzowną częścią.

– Dolina dźwięku – to zajęcia warsztatowe, zaplanowane dla grup przedszkolnych. Celem jest uwrażliwienie dzieci na dźwięk jako zjawisko fizyczne, edukacja w zakresie higieny słuchu, doświadczenia z wywoływaniem dźwięku, rozpoznawanie dźwięków i ćwiczenie uwagi słuchowej. Podczas warsztatów dzieci same wykonują proste instrumenty, biorą udział w wielu zabawach i zagadkach słuchowych oraz uczą się doświadczania ciszy.

– koncerty dla niemowląt, małych dzieci i kobiet w ciąży „Smyki” to idea oparta o istniejące już koncerty „Od brzuszka do maluszka” czy „Smykofonię” – koncerty odbywają się w trzech grupach wiekowych od 0 do 3, od 3 do 5 i kobiet w ciąży; podczas koncertów oprócz muzyki artystycznej wykonywane są tradycyjne piosenki dziecięce w oparciu o metodę E. Gordona, a w ćwiczenia rytmiczne i grę na instrumentach perkusyjnych włączani są także rodzice. Istotnym elementem koncertów jest wspólny śpiew, kiedy maluchy mogą posłuchać śpiewu rodziców; otrzymują oni również repertuar do wykonywania w domu.

Jak napisał Célestin Freinet „We wszystkich dziedzinach [nauczania – przyp. E.K.] rozpoczynamy od ekspresji spontanicznej dziecka, będącej tym biegunem dodatnim, od którego wychodząc będzie nam łatwo – albo przynajmniej będzie to możliwe – kazać zabłysnąć iskrze” (*Naturalne metody wychowania* 1983, 89).

Edukacja przedszkolna obejmuje znane formy umuzykalniania oparte na metodach Carla Orffa, Edwina Gordona oraz Jacquesa Dalcroze’a i wydaje się prowadzona w sposób najlepszy, bo zawsze bazujący na indywidualnym uczestnictwie każdego dziecka. Zajęcia prowadzą profesjonalni muzycy po kierunku edukacja artystyczna i rytmika.

Jako absolwentka Podyplomowego Studium Wychowania Muzycznego dla Nauczycieli Akademickich prowadzonego przy AMFC w Warszawie w latach 80., wiem, że to wszystko, o czym teraz mówię było szczegółowo i wnikliwie prezentowane. Zmieniły się być może metody i środki nauczania, ale cele, wartości i podstawy teoretyczne edukacji muzycznej pozostały niezmiennie te same. Wtedy jednak nauczyciele akademicy prowadzący przedmioty metodyczne objęci byli formą ciągłego podnoszenia kwalifikacji, co zawsze jest inspirujące, a zwłaszcza dziś, w zmieniającej się rzeczywistości wydaje się nieodzowne.

4. Muzyka w szkole

Badania kompetencji muzycznych uczniów szkół podstawowych i gimnazjów „potwierdziły powszechne przekonanie o niskim poziomie kompetencji. . . Wszystko wskazuje na to, iż szkoła nie posiada decydującego wpływu na rozwój kompetencji muzycznych u młodych ludzi” (Grusiewicz 2011, 96).

Niezwykle istotne jest, aby zwłaszcza zajęcia dla dzieci najmłodszych prowadzili wyłącznie specjaliści, czyli zawodowi muzycy z gruntownym przygotowaniem pedagogicznym. Absolwenci kierunku „pedagogika wczesnoszkolna” nie mają odpowiednich kwalifikacji do uczenia muzyki po odbyciu cyklu kształcenia 3+2 w porównaniu z 17 latami edukacji muzycznej obejmującej szkołę podstawową, gimnazjum, liceum i studia połączone oczywiście z przygotowaniem pedagogicznym u muzyka-specjalisty. W ocenie autora raportu: „Edukacja muzyczna wymaga głębszych przeobrażeń niż tylko powrót do stanu sprzed wprowadzenia niekorzystnych zmian”. Ocenia on reformę programową z 2009 roku jako pozytywną, przywracającą nauczanie muzyki i plastyki we wszystkich klasach II etapu edukacyjnego oraz wyodrębnienia zajęć muzycznych prowadzonych przez specjalistów w edukacji wczesnoszkolnej (Grusiewicz 2011, 96).

Tymczasem podczas Światowej Konferencji na temat Edukacji Artystycznej zorganizowanej w Lizbonie przez UNESCO przyjęto, w ramach dokumentu „Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej”, określone założenia, zalecenia i wyzwania skierowane do instytucji zajmujących się edukacją artystyczną, w tym muzyczną. Autorzy raportu „uznając, że w wielu krajach polityka edukacyjna przywiązuje niewielkie znaczenie do edukacji artystycznej, co przejawia się w odsunięciu i dewaluacji tej dziedziny wiedzy” (*Mapa drogowa UNESCO. . .*, online).

Problem edukacji muzycznej w szkole ogólnokształcącej dotyczy jednak przede wszystkim kadry nauczającej. Nad programami nauczania przedmiotu muzyka od lat gólowią się najwięksi specjaliści, wciąż jest on modyfikowany i unowocześniany, dostosowywany do potrzeb dzieci i młodzieży i do rozwijającego się potencjału technologicznego. Oczywiście zawsze można narzekać na zbyt małą liczbę godzin przeznaczonych na muzykę w szkole, na brak koniecznych środków nauczania: instrumentów, komputerów, oprogramowania. Zakończenie szkolnej edukacji muzycznej na etapie gimnazjum, podczas gdy uczniowie nie osiągnęli jeszcze ogólnej dojrzałości umożliwiającej właściwy przekaz wielu ważnych zagadnień, powoduje przerwanie jakże istotnego w tym okresie budowania kompetencji muzycznych, ale także wychowania muzycznego.

5. Nauczyciel – animator muzyczny to szansa dla powszechnej edukacji muzycznej

Najważniejszym elementem nowego modelu edukacji muzycznej jest przygotowanie nauczycieli i zrozumienie przez nich misji, której się podjęli. Od wielu lat przyglądam się absolwentom Instytutu Muzyki Wydziału Artystycznego UMCS i można powiedzieć, że jakby czas się zatrzymał. Co prawda potrafią dyrygować, grać na fortepianie, pisać dyktanda muzyczne, opowiadać o historii muzyki, przeprowadzić autorski cykl lekcji w ramach praktyk, ale są (oczywiście nie wszyscy) pozbawieni cech i umiejętności, które we współczesnej szkole są nieodzowne. Dziś nie wystarczy nauczyć dzieci piosenki, opowiedzieć o kompozytorze czy tańcach narodowych. Nie wystarczy, nawet w oparciu o nowoczesne, aktywizujące metody nauczania, poprowadzić lekcję dotyczącą muzyki popularnej, aby dzieci naprawdę zainteresować i porwać w stronę muzyki. I nie chodzi o to, że młode pokolenie potrzebuje coraz silniejszych bodźców i adrenaliny, aby odczuć satysfakcję. Młody człowiek potrzebuje satysfakcji ze swojego, osobistego sukcesu, a to może mu przynieść tylko samodzielne doświadczenie. Dlatego uzasadnione wydaje się obecnie wyjątkowe zainteresowanie wśród młodych ludzi karierą wokalną, które możemy śledzić w wielu programach telewizyjnych. Nie umniejszając roli takich programów, nasze zadanie polega jednak na czym innym. My mamy mówić młodzieży o prawdziwych wartościach i możliwościach uczestniczenia w kulturze każdego, bez względu na uzdolnienia muzyczne. Mamy prowadzić młodych ludzi ku zdobywaniu wiedzy i umiejętności, ale nade wszystko ku pełnemu, zrównoważonemu rozwojowi. Aby jednak ożywić, porwać młodzież trzeba być nie tylko nauczycielem, ale również animatorem muzycznym. Organizować życie szkoły, nie tylko oprawiać muzycznie tzw. „apele ku czci”, ale tak planować zajęcia pozalekcyjne, odpowiadając na rzeczywiste zainteresowania dzieci, aby ich działania w różnorodnych zespołach, kółkach kompozytorów komputerowych, zajęciach indywidualnych poprowadzić do sukcesu, bo tylko indywidualny sukces (również w zespole) młodzież przyciąga. Nie ma tu miejsca na biadolenie, że dzieci nie chcą, dyrektor nie rozumie, za mało godzin. Zawód nauczyciela muzyki to misja, która polega na otwieraniu młodych ludzi na magię muzyki, a przez to na nich samych – osobiście i indywidualnie. Cytując prof. Z. Konaszkiewicz (2011, 22) – nauczyciel: „Po pierwsze, musi rzetelnie uczyć tego, czego ma nauczyć, aby poprzez te zajęcia kształtować krok po kroku kulturę muzyczną ucznia, a w konsekwencji jego potrzeby muzyczne i motywację do kontaktu z muzyką. Po drugie, musi poszerzać swoją wiedzę z zakresu szerszego oddziaływania mu-

zyki na różne sfery osobowości ucznia, aby czuwać nad jego prawidłowym rozwojem prowadzonym środkami muzycznymi. Po trzecie powinien pamiętać o integralnym rozwoju ucznia, niezależnie od prowadzonych zajęć muzycznych, szczególnie o dziedzinie woli i wartości moralnych, co wymaga od niego odpowiedniej wiedzy i ogromnej świadomości pedagogicznej.”

Nauczyciel powinien w trakcie własnej edukacji osiąść umiejętność przełamywania schematów podejścia do edukacji muzycznej. Jego kreatywność w działaniu i myśleniu ma mieć na celu pełny rozwój ucznia. Aby jednak tak pojmowana edukacja mogła zaistnieć, nauczyciel musi wciąż podnosić swoje kwalifikacje. Wraz ze zmieniającym się światem, dokonującymi się przemianami w metodach edukacji, ich indywidualizacją, nauczyciel, aby nadążać za uczniami, musi pracować nad własnym rozwojem bez końca.

Pragnę podkreślić, że to się wielu nauczycielom udaje, że efekty takiego działania można przywoływać w tysiącach przykładów, że fantastycznych, świadomych nauczycieli nam nie brakuje. Przykładem może być zorganizowany przed pięcioma laty przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego Ogólnopolski Program Rozwoju Chórów Szkolnych „Śpiewająca Polska”, który w każdym regionie obejmuje ok. 30 chórów istniejących w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach, gdzie, jak wiemy, nie ma przedmiotu muzyka a chóry śpiewają. Nad całością panuje jeden lub dwóch koordynatorów, którzy organizują koncerty, obowiązkowe przesłuchania konkursowe, są w ścisłym kontakcie z dyrektorami szkół i władzami miasta. Sukcesy nie dały na siebie długo czekać. Chóry rozwijają się w zawrotnym tempie, zdobywają laury na ogólnopolskich konkursach, biorą udział w większości uroczystości organizowanych przez miasto (co ułatwia pozyskiwanie środków finansowych), zaangażowani są również zadowoleni rodzice. Jakość pracy potwierdzają koncerty z udziałem chórów pracujących w programie, w ramach Festiwalu Wratislavia Cantans, gdzie tysięcosobowy chór pod dyrekcją Paula McCreesha wykonał fragmenty znanych oper, a w planie jest wykonanie *Carmina Burana* C. Orffa. Podkreślenia wymaga fakt nieprzerwanego wsparcia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz władz regionalnych. Czy gdyby zespoły nie były prowadzone przez profesjonalistów, dzieci interesowałyby się muzyką świeckiego okresu renesansu albo poznałyby piękno utworów oratoryjnych?

6. Akademicka edukacja muzyczna

Dzięki temu programowi do szkół wyższych przychodzą przygotowani do dalszego rozwoju muzycznego młodzi ludzie, którzy rozsmakowali się już w pięknie muzyki, ale przede wszystkim czytają nuty. Są zainteresowani

dalszym rozwojem i szukają oferty na najwyższym poziomie, ale możliwie różnorodnej. Chcą w muzyce poszukiwać siebie i własnego wyrazu.

Od dwudziestu pięciu lat prowadzę chór akademicki na Politechnice Lubelskiej i zauważyłam, że młodzież garnie się jak kiedyś do uczestnictwa w zespole, ale z innych powodów. Dawniej ważne były kontakty towarzyskie, wyjazdy zagraniczne, ciekawe koncerty. Obecnie głównym motywem jest poziom artystyczny zespołu, interesujące, rozwijające muzycznie, ale i ogólnie próby, możliwość śpiewania partii solowych. Często śpiewacy mają przygotowanie muzyczne (ukończony II st. szkoły muzycznej) i, chociaż studiują kierunki inżynierskie, chcą dalej rozwijać się muzycznie.

Jednak zainteresowania muzyczne studentów to nie tylko chóry. Coraz więcej młodych ludzi zajmuje się kultywowaniem muzyki i obrzędowości tradycyjnej.

Ale to zainteresowanie w mniejszym stopniu dotyczy uczestnictwa w zespołach pieśni i tańca a bardziej w rzeczywistym odtwarzaniu dawnej obrzędowości związanej z życiem, a więc: narodzinami, ślubami, pogrzebami. Ci młodzi ludzie uczestniczą ze śpiewem w uroczystościach poprzedzających pogrzeb, w skupieniu towarzyszą bliskim zmarłego, cieszą się wraz z rodzicami z narodzin dziecka, dobrych zbiorów itp. To jakby słuchoać opowieści zebranej przez etnografa. A to dzieje się dziś. Nie muszę mówić jak jednocząco takie działanie wpływa na społeczność lokalną, jak bardzo jest to wszystkim nam potrzebne w dzisiejszym świecie, gdzie tyle jest samotności i wykluczenia. Co najbardziej ciekawe, ci młodzi ludzie sami szukają takiego autentycznego kontaktu z drugim człowiekiem, tych prawdziwych więzi. W Lublinie istnieje Fundacja „Muzyka Kresów”, która organizuje warsztaty takich śpiewów i zainteresowanie uczestnictwem jest ogromne. Widać więc, że tradycja nie ginie. Ona budzi wciąż nowych ludzi, bo jest nieodłącznie związana z naszym życiem.

Amatorskich zespołów folkowych, wokalnych oraz wokально-instrumentalnych wykonujących najróżniejszą muzykę od średniowiecza do współczesności jest ogromna liczba, a to, co dla nich wspólne, to najwyższy poziom wykonawczy. Istnieją również znakomite grupy taneczne, a także zajmujące się muzyką będącą w kręgu najbliższych zainteresowań młodzieży: muzyką jazzową, rockową, pop, elektroniczną. Przykładem lokalnym może być działalność Grupy Tańca Współczesnego Politechniki Lubelskiej, która była inicjatorem Międzynarodowych Spotkań Teatrów Tańca.

7. Nauczyciel – ciągle rozwijający się wychowawca

Tak szeroki wachlarz możliwości może zaoferować młodzieży jedynie kadra nauczająca na najwyższym poziomie. Największych zmian wymaga,

moim zdaniem, system kształcenia nauczycieli muzyki. Oczywiście w żaden sposób nie umniejszam profesjonalnego przygotowania, które musi zawierać wieloletnią naukę podstawowych muzycznych umiejętności, jak: gra na instrumencie, kształcenie słuchu, harmonia i wiele innych, ale przede wszystkim zadaniem szkoły wyższej jest wykształcenie animatora życia muzycznego. Kogoś, kto ożywia umysł, kto zapala chęci, kto jest wzorem pasji, jakiej każdy młody człowiek poszukuje, w której chce siebie odnaleźć i zrealizować. Z moich doświadczeń wynika, że tą pasją często okazuje się muzyka. Ważny jest jednak rezultat pracy. Młodzież ma mieć pewność, że jest prowadzona bezpiecznie, czyli nie traci czasu. Wtedy nie szczędzi wysiłku i nie boi się pracy. Przykładów takiej znakomicie prowadzonej młodzieży są w Polsce tysiące. W okolicach Lublina jest, na pewno szeroko znana wyłącznie z osiągnięć muzycznych, mała miejscowość – Poniatowa. Pracują tam od 35 lat zespoły dziecięce: m.in. „*Scholares Minores pro Musica Antiqua*”, ale też wiele innych wokalnych i instrumentalnych zespołów stworzonych przez małżeństwo muzykologów Danutę i Witolda Danielewiczów.

Ogólny, internetowy dostęp do muzyki w najlepszych wykonaniach powoduje, że młodzież jest bardziej wymagająca, nie chce czekać, aż nauczyciel się nauczy. On ma ich zaskoczyć swoim profesjonalizmem, ale przede wszystkim pasją. On ma ich porwać, a przez to nauczyć, że muzyka wymaga ogromnej pracy, ćwiczeń, cierpliwości i pokory. A w zamian daje rozwój własnej osobowości, pełne poznanie siebie, własnych potrzeb i możliwości odnalezienia swojej roli we współczesnym świecie. Kształcenie tych, jakże ważnych, cech możliwe jest dzięki uczestnictwu w muzyce.

Mogę dać przykład chóru, który prowadzę. Będąc zespołem amatorskim, śpiewa partie oratoryjne zawodowego chóru w filharmonii m.in. takie utwory jak *Mesjasz* czy *Dixit Dominus* J. F. Haendla, czy np. *XIII Symfonia b-moll* op. 113 Dymitra Szostakowicza, a przecież są to inżynierowie (studenci, absolwenci, profesorowie). Takich zespołów są setki, nie tylko w większych miastach. Wszystko zależy od ludzi, którzy je prowadzą. W Dębicy jeden człowiek – Paweł Adamek – organizuje, siłami szkół i mieszkańców, wykonania wszystkich oper St. Moniuszki, w Cykynie w Borach Tucholskich całe miasto: dzieci, młodzież, władze miejskie i kościelne, grają na flecikach zwanych flazoletami. A to tylko nieliczne przykłady niezwykle efektywnej działalności animatorów muzycznych w naszym kraju.

8. Polityka kulturalna – „myśleć globalnie – działać lokalnie”

W ostatnich dziesięcioleciach doszło do zmarginalizowania edukacji muzycznej w szkołach. Obecnie stanowiska zarządzających w dziedzinie

kultury i edukacji obejmują absolwenci szkół wyższych, którzy mają złe doświadczenia własnej edukacji muzycznej. Dlatego tak powszechne wydaje się lekceważenie wartości muzyki w procesie edukacji. Zmiana świadomości dokonuje się powoli, potrzeba lat samodzielnego doświadczania muzyki, aby zrozumieć konieczność muzycznej „pracy u podstaw”, wielogodzinnych ćwiczeń dla zdobycia niezbędnych kompetencji. Gdyby ta świadomość była obecna, nie podjęto by decyzji powierzenia prowadzenia przedmiotu muzyka osobom po odbyciu dwu- lub trzysemestralnego kursu. I tak koło się zamyka: „[...] jeśli decydent przeczyta w raporcie z roku 1999, iż »edukacja muzyczna [...] nie spełnia założonych celów«, że to »marnotrawstwo potencjału muzycznego naszej młodzieży«, która »jest ewidentnie muzycznie zaniedbana«, gdyż »szkoła nie potrafiła dotąd przejąć wiodącej roli w zakresie kształtowania gustu, preferencji na rzecz wysokiej kultury muzycznej«, to będzie wspierał bądź poszerzał tak nieskuteczną działalność? [...] Warunkiem sensowności prowadzenia edukacji jest bowiem przede wszystkim istnienie jej wewnętrznie spójnych założeń, poczucia własnej specyfiki i tożsamości jako podstaw systemu” (*Ślepy zaułek...* 2010, 112, 114).

Zanim jednak doczekamy się rozwiązań systemowych, możemy jedynie zacząć reformę od siebie. Rozejrzeć się wokół i zacząć tworzyć na swoim terenie środowisko wsparcia edukacji muzycznej. Warto byłoby objąć opieką tych, którym się udaje od lat integrować środowisko lokalne poprzez muzykę. Warto byłoby, aby władze ministerialne wiedziały, jaki ogromny potencjał posiada nasz kraj. Służyć temu może mapa animacji muzycznych, którą tworzy Instytut Muzyki i Tańca, jako wynik zorganizowanego w październiku Forum Liderów Animacji.

Poziom artystyczny tych działań jest różny, ale przecież najpierw każdy z grających, śpiewających czy tańczących musi w ogóle zacząć, aby później to rozwijać. Bo muzyka i muzyczna edukacja jest dla wszystkich młodych: od urodzenia do lat 100 i więcej.

Niezbędne wydaje się śledzenie tych inicjatyw, budowanie na już istniejącym potencjale (bo jest ogromny), wsparcie tych projektów, które ogniskują największą liczbę uczestników, a jednocześnie prezentują najwyższy poziom artystyczny.

Aby jednak taki ogólny muzyczny rzeczywistości był możliwy, potrzebny jest model funkcjonowania. Na przykład taki, jaki świetnie sprawdza się w programie „Śpiewająca Polska”. Zakłada on, że w każdym regionie jest jeden lub dwóch koordynatorów, którzy mają bezpośredni kontakt z jednym nauczycielem muzyki w każdej szkole. Jest on informowany o wszystkich wydarzeniach muzycznych, jakie mają miejsce w regionie i możliwościach

wzięcia w nich udziału. Mam tu na myśli koncerty, ale przede wszystkim warsztaty dla nauczycieli i uczniów. Koordynatorzy natomiast zobligowani są do składania raportów do Ministerstwa na temat uczestnictwa uczniów z poszczególnych szkół w organizowanych przedsięwzięciach. Nauczyciel objęty takim programem nie jest osamotniony w swoich poszukiwaniach, a jednocześnie nadąża za zmieniającą się rzeczywistością. Jego zadanie to ożywienie, zorganizowanie swojego środowiska pod względem uczestnictwa w życiu muzycznym czy w formie biernej, czy z przygotowanymi zespołami. Możemy zadać pytanie, czy każdy nauczyciel będzie chciał być tak zaangażowany w życie swojej szkoły? Jeśli nie, to będzie ona odstawała na tle innych placówek. Oczywiście cytując wspomniany już raport dotyczący kompetencji uczniów „największą barierą rozwoju muzycznego dzieci i młodzieży oraz największym problemem edukacji muzycznej w wymiarze powszechnym są warunki pracy nauczycieli muzyki, którzy często uczą 2–3 przedmiotów albo są zatrudnieni w kilku szkołach. Nauczyciel muzyki powinien być zatrudniony na pełnym etacie w jednej szkole i być odpowiedzialny za całokształt edukacji muzycznej (artystycznej i kulturalnej) w swoim środowisku lokalnym” (Grusiewicz 2011, 98).

Ważne jest jeszcze zrównanie szans dostępu do muzyki na najwyższym poziomie dla wszystkich dzieci i młodzieży bez względu na to, czy uczą się w bardziej, czy mniej renomowanej szkole. Pragnę jeszcze dodać, że w omawianym programie opłacani, w postaci dodatku, są wyłącznie nauczyciele (z budżetu ministerstwa lub samorządu lokalnego). Koordynatorzy to osoby wybrane w środowisku spośród najbardziej pozytywnie „zakreconych” animatorów, podległe władzom programu (Ministerstwo Kultury) i przez nie wynagradzane. Taki program nie byłby kosztowny a wyniki przyniosłby ogromne. Oczywiście uwagi wymaga program akcji, który moim zdaniem, powinna stworzyć kilkuosobowa, ogólnopolska rada programowa ds. edukacji muzycznej, pracująca na zlecenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Ministra Edukacji Narodowej tak jak to ma miejsce w IMiT.

9. Kultura – ważny filar rozwoju lokalnego

Jednakże najważniejsze są lokalne działania i współpraca między szkołami a lokalnym środowiskiem muzycznym. Władze samorządowe coraz bardziej rozumieją znaczenie kultury dla rozwoju lokalnego. Miernikiem dobrobytu mieszkańców jest suma dostępnych poszczególnym mieszkańcom szans indywidualnego rozwoju, suma indywidualnych możliwości zaspokojenia potrzeb ludzi, a ostatecznie spełnienia swego osobistego potencjału przez każdego człowieka (*Kierunek kultura* 2009, 20).

Te miasta, które tętnią życiem kulturalnym, gdzie różnorodna oferta muzyczna dostępna jest dla każdego, są w czołówce nie tylko pod względem udziału w odbiorze sztuki, ale również w najróżniejszych przejawach kreatywności, co owocuje zwiększoną dynamiką lokalnej gospodarki. Jednak taki stan nie może być osiągnięty bez prawidłowo zaplanowanej i konsekwentnie, długoplanowo realizowanej oferty edukacyjnej. Rzetelnej i mądrej edukacji muzycznej, która obejmie całość społeczeństwa, ale największy nacisk położy na dzieci i młodzież.

Według strategii rozwoju współczesnych społeczeństw w ujęciu historycznym podkreśla się, że: „Rozwój społeczeństw opiera się na trzech filarach: filar gospodarczy dotyczy tworzenia bogactwa (XVIII w.), filar społeczny rozdziela to bogactwo (XIX w.), filar ekologiczny (XX w.) czuwa nad obowiązkami wobec środowiska naturalnego. Według tego podziału sformułowana jest strategia lizbońska – podstawa polityki Unii Europejskiej. W XXI w. wprowadzono „czwarty filar zrównoważonego rozwoju – podstawowa rola kultury w planowaniu publicznym” (*Polityki kulturalne...* 2009, 37).

Na zakończenie chciałabym zacytować stwierdzenie Bogdana Sucho-dolskiego: „Przeżycie sztuki jest zawsze czynnikiem rozluźniającym schematy, w jakich ludzie widzą samych siebie, źródłem wzruszeń, przebijających skorupę martwoty, wytworzonej przez okoliczności, przez złe doświadczenia, przez surowość walki o byt. Właśnie dlatego ekspresja, jaką zapewnia sztuka, nie jest prostą rejestracją tego, co człowiek wie i myśli o sobie, nie jest bezpośrednią o nim opowieścią; w tej ekspresji – i na tym polega jeden z paradoksów sztuki – człowiek odnajduje się bogatszy i jakby odmieniony, chociaż właśnie pozostaje sobą” (*Ekspresja i wspólnota* 1983, 86).

Każdy człowiek na to zasługuje a droga prowadzi poprzez świadomie zaplanowaną edukację muzyczną.

Bibliografia

- Ciesielski R., 2010, *Ślepy zaułek powszechnej edukacji muzycznej*, [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, red. A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa, s. 107–118.
- Domański T. (red.), 2008, *Marketing kultury. Nowe wyzwania oraz nowe kierunki działania*, Łódź.
- Freinet C., 1983, *Naturalne metody wychowania*, [w:] *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*, red. W. Pielasińska, Warszawa, s. 88–90.
- Grusiewicz M., 2011, *Kompetencje muzyczne uczniów ogólnokształcących szkół podstawowych i gimnazjów*, Lublin.

- Gołaszewska M., 1989, *Kultura estetyczna*, Warszawa.
- Ilczuk D., Ratajski S. (red.), 2011, *Edukacja poprzez kulturę*, Warszawa.
- Jedlewska B., Skrzypczak B. (red.), 2009, *Współczesne oblicze kultury*, [w:] *Dom kultury w XXI wieku*, Olsztyn.
- Kłosowski W. (red.), 2009, *Kierunek Kultura*, Warszawa, s. 13–32.
- Konaszekiewicz Z., 2011, *Wychowanie muzyczne a wychowanie człowieka integralnego*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 4, s. 17–23.
- Langer S. K., 1976, *Nowy sens filozofii. Rozważania o symbolach myśli, obrzędu i sztuki*, Warszawa.
- Pascual J., 2009, *Polityki kulturalne, rozwój społeczny i innowacyjność instytucjonalna, czyli: dlaczego potrzebujemy Agendy 21 dla kultury?*, [w:] *Kierunek Kultura*, red. W. Kłosowski, Warszawa, s. 33–42.
- Przychodzińska M., 2011, *Powszechne wychowanie muzyczne 1960–1990. Między koncepcją a realizacją (1)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 3, s. 4–14.
- Przychodzińska M., 2011, *Powszechne wychowanie muzyczne 1960–1990. Między koncepcją a realizacją (2)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 4, s. 4–16.
- Przychodzińska M., Smoleńska-Zielińska B. (red.), 1986, *Podstawy teoretyczne wychowania muzycznego*. Warszawa.
- Read H., 1983, *Cel wychowania. Rola wartości w świecie sztuki*, [w:] *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*, red. W. Pielasińska, Warszawa, s. 94–96.
- Suchodolski B., 1983, *Ekspresja i wspólnota*, [w:] *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*, red. W. Pielasińska, Warszawa, s. 85–87.
- Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej*. [online]. Polski Komitet ds. UNESCO. [dostęp: 7 grudnia 2011]. Dostępne w Internecie [http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Mapa_Drogowa.pdf].

16 | *Stosunek dzieci i młodzieży do śpiewu – stan aktualny*

Anna Waluga

Śpiew jest jedną z głębszych potrzeb człowieka, sposobem emocjonalnego (ale nie tylko) komunikowania się od urodzenia po wiek dojrzały. Ludzie po prostu śpiewają, czyniąc to świadomie lub nie. Być może wielu zapytanych, „czy śpiewa?” – nie potrafiłoby natychmiast odpowiedzieć. Właśnie dlatego, że śpiewanie „przychodzi” spontanicznie w różnych momentach i chwilach życia.

Śpiew to całkiem zwyczajna rzecz – rzekłby każdy, kto kiedykolwiek śpiewał. Czy zatem ta „zwyczajna rzecz” jest rzeczywiście tak ważna w życiu człowieka? Czy zbadanie jej intensywności i jakości na różnych poziomach życia jest celowe i potrzebne? Co kryje uprawianie śpiewania, co daje człowiekowi? – to wiele pytań, na które takie nauki jak: antropologia kultury, psychologia muzyki czy pedagogika muzyczna próbują znaleźć odpowiedź. Szukając jej trzeba mieć na uwadze poglądy mówiące, że ze śpiewem wiążą się najdawniejsze refleksje wskazujące na rolę muzyki w życiu człowieka, na jej miejsce w wychowaniu i edukacji.

Spróbujmy sprecyzować kilka wyjściowych tez zawartych w odpowiedzi na pytanie:

Co daje człowiekowi śpiewanie?

- śpiewem można wyrażać różnorodne indywidualne i zbiorowe przeżycia i doświadczenia,
- śpiewając poznaje się i rozumie muzykę,
- śpiewając poznaje się związki języka z muzyką, środków muzycznych z wyrazem, wykonawstwa z sytuacją.

Takie spojrzenie na śpiew leży u podstaw rozpatrywania go szczególnie w aspekcie edukacyjnym. Ale mówiąc o śpiewaniu, można także uwzględnić inny punkt widzenia – rozpatrywać go w kategorii kompetencji. Wówczas umiejętność ta jest złożona. Kompetencje wokalne to umiejętności i sprawności związane z własnym głosem. Mogą się wykształcić na różnym stopniu i na różnym poziomie. Elementarną kompetencją wokalną jest już rozróżnienie mowy od śpiewu i wydobywania dźwięku różnego od mowy.

Kompetencjami wokalnymi są już glissanda wykonywane przez niemowlęta, dostrajanie się głosem do innego głosu, do pojedynczych dźwięków. Na wyższym poziomie jest to śpiewanie kilkadziesiąt dźwiękowych fraz czy wreszcie reprodukcja całych piosenek i melodii.

Śpiewu trzeba się uczyć, „sama bowiem muzyka – jak twierdzi Maria Przychodzińska – wymaga trudu poznawczego” (Przychodzińska 2010, 144). Śpiewając możemy wnikać w głąb formy, struktury, języka, zakończeń frazy, możemy poznawać muzykę – tym samym nie traktować jej wyłącznie jak źródła przyjemności (notabene jedno nie wyklucza drugiego, wręcz przeciwnie, wspaniale uzupełnia się), na co wskazują światowe koncepcje edukacji muzycznej, stawiające na śpiew jako źródła przeżyć i doświadczeń, np. kodalyowska pedagogika muzyczna. Rozwój wymaga zawsze wysiłku poznawczego, ciągłego przekraczania własnych, aktualnych możliwości, własnej bierności – pisze dalej Przychodzińska.

Tak więc przypisywanie nauczaniu muzyki w szkole jedynie kategorii rozrywki i atrakcyjności (mimo, że to też ważne) jest pewnym ograniczeniem, nie można bowiem liczyć na automatyczny rozwój wychowanka, uwzględniając jego indywidualne możliwości. Ucząc muzyki trzeba przede wszystkim dbać o piękny śpiew, bez względu na to, gdzie to uczenie się odbywa. „A tak jak arcydzieło uczeń ze szkoły muzycznej jest w stanie pięknie wykonać, tak uczeń ze szkoły powszechnej jest w stanie pięknie zaśpiewać prostą piosenkę” (Miklaszewski 2007, 226). Tę jakże trafną myśl wyraził Kacper Miklaszewski, mówiąc o artyzmie i profesjonalizmie na każdym poziomie nauczania.¹

Dbłość o piękny śpiew i stosowanie jej jako podstawowej zasady wychowania muzycznego zadecydowała o wyborze – jako przedmiotu moich zainteresowań – zagadnienia śpiewu w kontekście edukacji muzycznej.

Od kilku lat problematyka moich poszukiwań badawczych obejmuje właśnie śpiew w perspektywie edukacji muzycznej. Interesują mnie stosunek uczniów do śpiewu: czy dzisiaj śpiew stanowi w ich życiu coś istotnego, czy śpiew w szkole i poza nią to jest to samo? Te oraz wiele innych pytań stanęło u podstaw napisania książki pt. *Śpiew z perspektywy edukacji muzycznej. Koncepcje, badania, programy*.²

Warto na moment spojrzeć na miejsce śpiewu we współczesnej szkole. Otóż śpiew wpleciony jest w treści, cele kształcenia, także niekiedy w ocenę. Programy nauczania i podręczniki wyznaczają rolę, miejsce i zadania tej

¹ K. Miklaszewski przywołał przykład Annie Fisher, która nagrywając komplet sonat Beethovena, nagrała także *Sonatę g-moll* op. 49, utwór o poziomie trudności nieprzekraczającym możliwości ucznia szkoły muzycznej I stopnia.

² Książka złożona do druku.

aktywności muzycznej. Często ich realizacja wykracza poza ramy zwyczajnej lekcji i inspirowuje nauczyciela do twórczych, alternatywnych działań, do których zaliczamy różne inicjatywy w charakterze programów i projektów, sięgające do autorskich koncepcji edukacji muzycznej dziecka sprawdzonych w praktyce. Przykładem tego są „śpiewające klasy” (wzorowane na „kodalywskich śpiewających klasach”), przykładem jest również komplet podręczników dla ucznia i przewodnik metodyczny dla nauczyciela autorstwa Marii Czarneckiej i Anny Walugi, stanowiący część pracy adaptacyjnej koncepcji Zoltana Kodalya – *Rozśpiewana szkoła*.

Inną formą, wspomagającą działania na rzecz powszechności śpiewu, są zainicjowane w Polsce i w świecie programy zwane „śpiewającymi”. Zaliczamy do nich: „Śpiewającą Europę”, czy w Anglii „Śpiewające place zabaw” a także „Śpiewającą Polskę”, nie wspominając o lokalnych inicjatywach: „Akademia przedszkolaka” – działająca w Akademii Muzycznej w Katowicach.³

Bezpośrednią przyczyną rozpoczęcia badań nad stosunkiem dzieci i młodzieży do śpiewu były doświadczenia z udziału w przeglądach chórów szkolnych działających w Ogólnopolskim Programie Rozwoju Chórów Szkolnych o pięknej nazwie: „Śpiewająca Polska”. Zwróciłam uwagę, że kilkaset dzieci i młodzieży na wspólnych występach z roku na rok pięknie śpiewało. A zatem, coś można zrobić! Szkolna nauka śpiewu przynosi więc rezultaty!

Podstawowy problem pracy zawiera się w pytaniu: czym jest śpiew w życiu ucznia? Ponadto dociekania dotyczą miejsca śpiewu i podejścia do śpiewu (w szkole, w domu, grupach nieformalnych) uczniów – członków chórów działających w ramach programu „Śpiewająca Polska” oraz uczniów niebędących członkami chórów. Szczególnie interesujące jest zbadanie, czy między badanymi grupami zachodzą różnice.

W jednym ze śląskich miast uczniowie trzech gimnazjów na pytanie, czego by uczyli na lekcjach muzyki, gdyby to oni je prowadzili – odpowiedzieli: śpiewu! To daje wiele do myślenia. Być może także wskazuje na treści przedmiotu i samego nauczyciela, który idąc za powszechnie panującym poglądem o nieśpiewającej młodzieży, z góry odrzuca tę formę muzykowania. A zatem, czy wychodząc naprzeciw dzieciom i młodzieży z interesującym programem nastawionym na rozśpiewanie, angażując zamiłowanego do śpiewu, kompetentnego nauczyciela, nie okaże się, że śpiewanie staje się czymś nieodzownym w życiu dzieci i młodzieży? Odpowiedzi dostarczają doświadczenia wielu nauczycieli, dostarczają też liczne badania prowa-

³ Więcej na ten temat www.am.katowice.pl/zaklad_educacji_muzycznej.

dzone nad śpiewem, w tym wspomniana moja książka, badająca stosunek dzieci i młodzieży do samego śpiewu, dodać należy – dzieci i młodzieży zróżnicowanej pod względem aktywności śpiewu.

W badanej grupie uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych znaleźli się – jak wspomniałam – uczestnicy ogólnopolskiego programu rozwoju chórów w Polsce – „Śpiewająca Polska” oraz uczniowie, którzy w tym programie nie uczestniczą, mimo że wywodzą się z tych samych szkół. Celem tego programu jest rozśpiewanie dzieci i młodzieży poprzez udział w chórach. Program ten powstał w wyniku zatrwającego zaniku śpiewu wśród młodego pokolenia Polaków.

Sięgając na moment w przeszłość, warto zwrócić uwagę, że w latach 1978/1979 do praktyki szkolnej wszedł nowy program nauczania przedmiotów takich, jak: chór i zespoły instrumentalne w szkołach szczebla podstawowego i ponadpodstawowego. Miał on na względzie podniesienie poziomu kultury muzycznej dzieci i młodzieży. Opracowanie w sposób szczegółowego programu tych przedmiotów wyjaśniło istotę ich funkcji, treści nauczania oraz problematykę pracy z uczniami poszczególnych grup wiekowych. Zaznaczono w nim także, że udział w próbach chóru oraz zespołów instrumentalnych i innych podlega ocenie, ponieważ są to przedmioty nauczania obowiązkowego dla uczniów, którzy posiadają uzdolnienia muzyczne i wybrali tę formę zajęć pozalekcyjnych.

Mimo to, w organizowanych od lat pięćdziesiątych Okręgowych, Wojewódzkich i Ogólnopolskich Przeglądach Zespołów Artystycznych z roku na rok malała liczba chórów biorących w nich udział, pojawiały się natomiast zespoły tańca towarzyskiego, nowoczesnego, ruchu scenicznego oraz widowiska taneczne. Skutki tego obserwujemy w latach dziewięćdziesiątych, kiedy to bywały okręgi, w których nie występował żaden chór. Program „Śpiewająca Polska” stał się więc szansą zmiany w zakresie edukacji muzycznej w szkołach ogólnokształcących. Dzięki niemu powstało kilkaset chórów szkolnych, w których śpiewa kilka tysięcy uczniów. Zajęcia chóralskie mają formę zajęć pozalekcyjnych w wymiarze czterech godzin w tygodniu. Autor programu, Andrzej Kosendiak, powiedział: „dzieci mają śpiewać pozalekcyjnie, choć powinny to być zajęcia zapisane w programie. Ale nasz system edukacyjny zepchnął kulturę na dalszy plan” (cyt. za Talik 2001).

Z moich doświadczeń jako koordynatora programu, a później jurora w przeglądach chórów regionu śląskiego wynika, że z roku na rok poprawia się jakość śpiewu, rośnie liczba śpiewających, a prowadzący chóry nauczyciele coraz lepiej radzą sobie ze sztuką dyrygowania.

Poczynione obserwacje skłoniły mnie do próby zbadania, czy przynależność do chóru w ramach programu „Śpiewająca Polska” wpływa na sto-

sunek uczniów do śpiewu. Czy stosunek do śpiewu jest inny u uczniów uczestniczących w chórze niż uczniów nieuczestniczących. Czym jest śpiew w życiu uczniów, co oni sądzą o śpiewaniu, czy szerzej – zachowaniach związanych ze śpiewem. Te i inne pytania stały się podstawą dla programu badawczego mojej pracy. Mimo że sytuacja wskazuje na oczywiste różnice w podejściu do śpiewu określonych różnych grup, to odpowiedzi udzielone w kwestionariuszu dostarczyły ciekawego materiału badawczego.

Warto zwrócić uwagę i przypomnieć, że badania nad śpiewem dostarczyły wielu dowodów na to, że śpiew wpływa na różne inne niż tylko muzyczne korzyści płynące dla człowieka z zaangażowania w tę aktywność muzyczną. Są to korzyści dla zdrowia fizycznego i psychicznego oraz dobrego samopoczucia, dla rozwoju umiejętności społecznych i inkluzji społecznej oraz rozwoju kognitywnego.

Zachętą do podjęcia takich badań były badania przeprowadzone w Anglii nad śpiewem dzieci objętych programem „Sing up”, w ramach którego działały wspomniane tzw. „Śpiewające place zabaw”. Dowiodły one, że śpiew i zachowania muzyczne są powiązane z kontekstem i mogą ulec zmianie (polepszeniu) dzięki odpowiedniemu doświadczeniu, czy to formalnemu, czy nieformalnemu (Welch 2008).

Zaplanowane przez mnie badania przeprowadzone były na grupie uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych (8 szkół, 32 klasy) z terenu województwa śląskiego zarejestrowanych w Ogólnopolskim Programie Rozwoju Chórów Szkolnych „Śpiewająca Polska”⁴.

Takie podejście zapewniło jednakowe prawdopodobieństwo znalezienia się wszystkim jednostkom w klasie (uczestniczącym i nieuczestniczącym w chórach „Śpiewającej Polski”) w badaniach. W każdej z wylosowanych szkół przebadano ok. 80 uczniów.

Wszystkie badane szkoły zarejestrowane były w programie od co najmniej trzech lat. Dokładna liczba badanych wyniosła 489 uczniów, w tym 298 dziewcząt i 188 chłopców. Odnotowano trzy przypadki, w których jednostki nie podały swojej płci. Wśród tej liczby 152 uczniów należy do chóru, 324 osób do niego nie należało.

Wiek badanych zamyka się w przedziale 7 do 15 lat, a więc przypada na lata nauki w szkole podstawowej i gimnazjum.

Przedmiotem badań był stosunek uczniów do śpiewu obejmujący:

- śpiewanie w szkole,
- śpiewanie w domu,
- śpiewanie w nieformalnych grupach,

⁴ Co pięćdziesiąta szkoła.

- świadomość bycia osobą śpiewającą,
- emocjonalny stosunek do śpiewania.

Szczególnie jednak chodziło o wykazanie, czy zachodzą różnice i czy są one statystycznie istotne, między uczniami uczestnikami i nieuczestnikami programu „Śpiewająca Polska” (ŚP) w pięciu wymienionych wyżej kategoriach owego stosunku do śpiewu.

Postawione zostały następujące problemy badawcze:

1. Jakie jest generalnie miejsce śpiewu w życiu dzieci i młodzieży?
– w tym czy istnieją różnice związane z miejscem śpiewu w życiu dzieci i młodzieży objętych programem ŚP i nieobjętych programem ŚP?

2. Czy istnieją różnice w podejściu do śpiewu: w szkole, w domu i w innych miejscach?

– w tym czy istnieją różnice w podejściu do śpiewu: w szkole, w domu i w innych miejscach dzieci i młodzieży objętej programem ŚP i nieobjętej programem ŚP?

3. Jak sam uczeń określa się, jako osoba śpiewająca?

– w tym czy istnieją różnice w określeniu się jako osoba śpiewająca między dziećmi i młodzieżą objętą programem ŚP i nieobjętą programem ŚP?

4. Jaki jest emocjonalny stosunek do śpiewania?

– czy istnieją różnice między stosunkiem emocjonalnym do śpiewu między dziećmi i młodzieżą objętą programem ŚP i nieobjętą programem ŚP?

Dodatkowym aspektem badań jest potraktowanie ich porównawczo, z wynikami badań dzieci w wieku od 7 do 10 lat uzyskanymi w badaniach angielskich G. Welcha związanych z programem „Sing up” (2008).

Do badań wykorzystana została metoda sondażu diagnostycznego. Technika badań była ankieta, zaś narzędziem badawczym kwestionariusz ankiety. Zebrany materiał empiryczny poddano analizie, dobierając odpowiednie testy statystyczne⁵.

Kwestionariusz⁶ badał podejście dziecka do śpiewu w odniesieniu do różnych środowisk, w których realizowany jest śpiew (szkoła, dom, spotkania nieformalne), jak również poczucie ich świadomości jako osoby śpiewającej. Kwestionariusz zawiera 45 stwierdzeń, których stopień zgodności dzieci określały na siedmiostopniowej skali typu Likerta od „nie zgadzam się” do „zgadzam się”.

⁵ Skorzystano m.in.: z testów różnic średnich, analizy wariancji, analizy głównych składowych itp.

⁶ Kwestionariusz (w oparciu o Joyce’a, 2005) zastosowany został w badaniach Grahama Welcha w Anglii w 2007–2008 na grupie 495 uczniów (pierwsze badanie) i 324 uczniów (drugie badanie, po przeprowadzonych działaniach związanych z programem „Sing up”).

1. Wyniki

Analiza testem t-Studenta, wykazała, że osoby przynależące do chóru mają inny stosunek do śpiewu niż grupa, która nie przynależy do chóru. Wyniki te w sposób istotny różnicują badane grupy. Wyniki osób należących do chóru są istotnie statystycznie wyższe od osób, które do chóru nie należą. Wskazują również na silny związek między przynależnością do chóru a stosunkiem do śpiewu.

Rozważmy teraz wyniki badań we wspomnianych 5 kategoriach.

Śpiewanie w szkole. Osoby, które są członkami chóru są bardziej pozytywnie nastawione do śpiewania w szkole. Uważają, że śpiewanie w szkole doskonalili ich śpiew, lubią śpiewane tam piosenki, a nauczyciel pomaga im w coraz lepszym opanowaniu technik wokalnych. Nie zgadzają się, że muzyka w szkole czy śpiewane piosenki są nudne. Członkowie chórów są również bardziej zadowoleni ze śpiewania w szkole niż osoby do nich nienależące.

W 11 pytaniach na 12 analiza testem t-Studenta w porównywanych grupach wykazała wyniki istotnie statystycznie. W pytaniach tych średnie są wyższe w grupie osób będących członkami chórów.

Śpiewanie w domu. Zarówno członkowie chóru, jak i osoby, które nie należą do chóru, nie wyrażały przekonania, aby mogły lepiej nauczyć się śpiewu w domu niż gdzie indziej. Jednakże, członkowie chórów oceniali swój śpiew w domu bardziej zadawalająco niż ich koledzy, którzy do chórów nie należą. Zarówno jedna, jak i druga grupa nisko oceniła wspólny śpiew z rodziną. Co ciekawe, na pytanie: „śpiewam piosenki w domu”, średnia dla wszystkich wyniosła 5,46, zaś na pytanie: „śpiewam z moją rodziną” tylko 2,93. Tak więc, dzieci i młodzieży inaczej postrzegają śpiew w domu od śpiewu z rodziną. Jednakże członkowie chórów, twierdzą, że częściej dostają od rodziny wsparcie oraz pochwały, że dobrze śpiewają.

Śpiewanie w nieformalnych grupach. Kategoria: „śpiewanie w nieformalnych grupach” liczyła 5 pytań. Ich analiza wykazała, że we wszystkich przypadkach wyniki są istotnie statystycznie – czyli różnicują badane grupy. Członkowie chórów zdecydowanie bardziej lubią śpiewać ze swoimi przyjaciółmi niż osoby, które do chóru nie należą. Średnia z pytań: „śpiewam, kiedy jestem na placu zabaw” dla ogółu była dość niska i wynosiła dokładnie 2,62 (w podziale na grupy wynosiła 2,93 i odpowiednio 2,46). Owa „niechęć” do śpiewu na placu zabaw, jest niejako znakiem naszych czasów. Obecnie dzieci czy młodzież dość rzadko spędzają czas na podwórku – częściej wybierają indywidualizowane formy spędzania czasu wolnego, jakim są np. komputer czy gry playstation.

Badani deklarują, że znają wiele piosenek z radia czy płyt CD. Wynik ten jest jednak różny w badanych grupach. Wyższe, istotne wyniki, obserwujemy w grupie uczniów będących członkami chórów.

Świadomość bycia osobą śpiewającą. Uczniowie będący członkami chórów uważają, że śpiewanie to talent. Zdecydowanie z tym twierdzeniem zgadza się prawie 80% uczniów z tej grupy. Osoby te są świadome swojego głosu, wiedzą jak on pracuje. Są przekonane, że potrafią śpiewać i nie fałszują, czują się zdecydowanie pewniej, gdy przećwiczą śpiew nowej piosenki. Wykazują też pokorę do śpiewania, porównując się z innymi, nie twierdzą, że są najlepsi w klasie.

Analiza testem t-Studenta wykazała, że u uczniów będących członkami chóru świadomość bycia osobą śpiewającą jest istotnie statystycznie wyższa, od przeciętnej wartości w próbie osób niebędących członkami chórów.

Emocjonalny stosunek do śpiewu. Chórzyści wykazywali wyższy stopień zadowolenia, satysfakcji oraz przyjemności ze śpiewania. Gdy śpiewają są szczęśliwi, bardzo lubią śpiewać.

Podobnie jak w czterech wcześniejszych kategoriach, również w tej ostatniej osoby należące do chórów osiągały istotnie statystycznie wyższe wartości niż jednostki nie będące członkami chórów. Pytanie 44 o treści: „wolę śpiewać gdy jestem sam/sama”, nie różnicowało badanych grup.

Jednostki, które dłużej uczestniczą w programie „Śpiewająca Polska”, przejawiają bardziej pozytywną postawę w stosunku do muzyki. Różnica ta wynika zapewne z motywacji tych jednostek, świadomości coraz piękniejszych wykonanń repertuaru, czego skutkiem są odnoszone sukcesy, jak również silniejsza integracja w grupie.

2. Podsumowanie

Przeprowadzone badania miały charakter diagnostyczny i eksploracyjny. Dotyczyły współzależności między uczestnictwem w chórach programu „Śpiewająca Polska” a ważnymi elementami ich życia zarówno w szkole, w domu i innych miejscach oraz świadomością bycia osobą śpiewającą i emocjonalnym stosunkiem do śpiewania.

Badania wykazały występowanie różnic w podejściu do śpiewania uczniów będących członkami chórów i uczniów do nich nienależących. Odnosiło się to do wszystkich przebadanych aspektów. Sformułowane przez badaczkę pytania, pomogły w znalezieniu odpowiedzi na postawione hipotezy. W trakcie badań empirycznych zostały one zweryfikowane.

Wśród uczestników programu „Śpiewająca Polska” świadomość bycia osobą śpiewającą – jest znacznie lepiej postrzegana i wyżej stawiana, niż

dzieci i młodzieży niebędących uczestnikami tego programu. Osoby należące do chóru mają inny stosunek do śpiewu niż grupa, która do chóru nie należy. Jest on zdecydowanie pozytywny. Chórzyści zdają sobie sprawę z osobliwości towarzyszących wyrażaniu muzyki, takich jak własne możliwości „głosowe”, zjawisk zachodzących w środowisku zewnętrznym (szkoła, dom) i są w stanie odpowiednio na nie reagować.

Inny aspekt, na który należy zwrócić uwagę w dyskusji, dotyczy różnic w podejściu do śpiewu wynikających z wieku i płci. Generalnie dzieci młodsze bardziej pozytywnie postrzegają śpiew niż uczniowie starsi. Inaczej przedstawia się sytuacja w przypadku chórzystów. Niezależnie od wieku ich pozytywne podejście od śpiewania jest takie samo.

Na tle całej przebadanej grupy dziewczynki bardziej angażują się w śpiewanie niż chłopcy, mają bardziej pozytywny stosunek do śpiewania w domu, szkole i poza nią, większą świadomość i własny stosunek emocjonalny. W przypadku chórzystów, płeć nie wpływa na podejście do muzyki.

Członkowie chórów oceniali swój śpiew w domu bardziej zadowolająco niż ich koledzy, którzy do chórów nie należą. U uczniów będących członkami chóru świadomość bycia osobą śpiewającą jest istotnie statystycznie wyższa od przeciętnej wartości w próbie osób niebędących członkami chórów. Również emocjonalny stosunek do śpiewania jest silniejszy u dzieci i młodzieży uczestniczącej w chórach programu „Śpiewająca Polska”, niż nieuczestniczących. Zapewne jest to wynikiem wewnętrznej motywacji, aspiracji i pasji.

Podsumowując, należy zauważyć, że jednostki będące członkami chóru są bardziej pozytywnie nastawione w ogóle do śpiewania, w tym do śpiewania w szkole. Uważają, że śpiewanie w szkole doskonali ich śpiew, lubią wykonywane tam piosenki, a nauczyciel pomaga im w coraz lepszym opanowaniu technik wokalnych.

Chórzyści bardziej angażują się w śpiew w domu, można to tłumaczyć faktem częstszego i mocniejszego wsparcia ze strony rodziny, od której słyszą pochwały i podziw.

Przeprowadzone badania dowiodły także, że czas uczestniczenia dzieci i młodzieży w programie „Śpiewająca Polska” wpływa na poziom usytuowania śpiewu w ich życiu. Im jednostka dłużej śpiewa, tym lepiej postrzega śpiew w swoim życiu.

Porównując grupę chórzystów oraz osób nienależących do chóru w wieku od 7 do 10 lat nie dostrzega się istotnych różnic w pięciu badanych elementach: śpiewanie w szkole, śpiewanie w domu, śpiewanie w nieformalnych grupach, świadomość własna jako osoby śpiewającej, emocjonalny stosunek do śpiewania.

Porównując wyniki polskie z angielskimi uzyskane przez dzieci w wieku od 7 do 10 lat okazało się, że wyniki różnicują jedynie angielskie dzieci w wieku od 7 do 10 lat. Wynika to ze zbyt krótkiego czasu, jaki polskie dzieci mogły spędzić, uczestnicząc w chórze, w stosunku do dzieci angielskich, które naukę w szkole, w tym uczestniczenie w „Śpiewających placach zabaw” rozpoczęły w piątym roku życia.

Przedstawione wyniki badań to niejako tło kontekstu podejścia do muzyki przez człowieka. Przeprowadzone badania dotyczyły przedmiotu dającego się uchwycić standardowym metodom empirycznego pomiaru, pozostaje jednak cała kwestia „ducha” dotycząca materii ulotnej i trudnej do uchwycenia. To, co starano się pokazać w badaniach, to ukazanie siły wpływów czynników percepcji jednostki, postawy do śpiewania w zależności od tego, czy jest w ten śpiew mocniej czy słabiej zaangażowana (uczestniczy/nie uczestniczy w programie „Śpiewająca Polska”). Autorka niniejszych badań liczy na to, że podniosą one stan pedagogicznej świadomości i zainspirują do dalszych badań nad tym ważnym elementem wychowania, jakim jest odbiór muzyki przez młodego człowieka.

Bibliografia

- Miklaszewski K., 2007, *Omówienie obrad II sesji*, [w:] *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, red. M. Chmurzyńska, Warszawa.
- Przychodzińska M., 2010, *Edukacja muzyczna dziś. Idee – pytania – niepokoje*, [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, red. A. Białkowski, Warszawa.
- Talik M., 2001, *Zamiast Kazika i Britney – rozmowa o „Śpiewającej Polsce”*, „Gazeta Wyborcza”, nr 91, 18 IV.
- Welch G., 2008, *Researching the First Lear of the National Singing Programme in England: An Initial Impact Evaluation of Children’s Singing Behaviours and Singer Identity*, London.