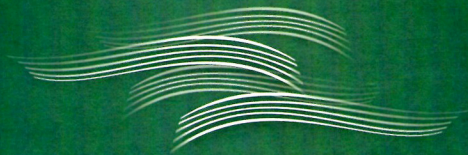


TOŻSAMOŚĆ PEDAGOGIKI MUZYKI

POD REDAKCJĄ NAUKOWĄ
ANDRZEJA MICHAŁSKIEGO



I

PEDAGOGIKA MUZYKI
CECHY ♦ AKSJOLOGIA ♦ SYSTEMATYKA

Tożsamość pedagogiki muzyki

pod redakcją naukową
Andrzeja Michalskiego

Wydawnictwo Athenae Gedanenses

Gdańsk 2012

Recenzja

prof. zw. dr hab. Andrzej Rakowski

Redakcja naukowa serii

prof. AM, dr hab. Andrzej Michalski

Redakcja językowa

Krzysztof Jaroń

Korekta składu

Monika Zmudzka-Brodnicka

Projekt okładki

Katarzyna Krawczyńska

Druk

Totem s.c.

www.totem.com.pl

Publikacja dofinansowana ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego
na działalność statutową Wydziału Dyrygentury Chóralnej, Edukacji Muzycznej i Rytmiki
Akademii Muzycznej im. St. Moniuszki w Gdańsku

© Copyright by Andrzej Michalski

© Copyright by Wydawnictwo Athenae Gedanenses

ISBN (seria) 978-83-935131-7-8

ISBN (tom I) 978-83-935131-6-1

Wydawnictwo Athenae Gedanenses

www.athenaegedanenses.pl

e-mail: wydawnictwo@athenaegedanenses.pl

Elżbieta Szubertowska	
Specyfika zawodu i kształcenia nauczycieli muzyki na tle teorii i praktyki pedeutologicznej	124
Gabriela Karin Konkol	
Systematyki pedagogiki muzyki na Słowacji	136
Paweł A. Trzos	
Wybrane aspekty wiedzy osobistej nauczycieli o edukacji muzycznej dziecka jako możliwy przedmiot badań	144

Część III AKSJOLOGICZNE I PSYCHOLOGICZNE IMPLIKACJE PEDAGOGIKI MUZYKI

Barbara Kamińska	
Co wnosi psychologia muzyki do pedagogiki muzyki?.....	167
Grażyna Poraj	
Predyktory i inhibitory rozwoju osobistego i sukcesów zawodowych u muzyków	174
Agnieszka Weiner	
Pedagogiczne implikacje wybranych koncepcji rozwoju muzycznego człowieka	187
Rafał Lawendowski, Michał Gessek, Magdalena Karnikowska	
Osobowościowe uwarunkowania preferencji muzycznych i aktywności muzycznej.....	199
Eliza Ludkiewicz	
Muzyka w terapii i edukacji osób z autyzmem. Z doświadczeń własnych.....	219

Część IV DYDAKTYKA I USTRÓJ SZKOLNY

Grażyna Darlak	
Pedagogika w kształceniu studentów akademii muzycznych W poszukiwaniu złotego środka... ..	231
Ewa Kumik	
Postrzeganie środowiska szkolnego przez absolwentów szkół muzycznych.....	242
Beata Bonna	
Powszechna edukacja muzyczna wobec konieczności zmian	251
Maria Elwira Twarowska	
Kształtowanie bazy rekrutacyjnej a jakość pracy i funkcjonowania szkoły muzycznej I stopnia.....	263

Powszechna edukacja muzyczna wobec konieczności zmian

BEZ względu na to, w jakim stopniu zdolności muzyczne i wrażliwość na muzykę są zaprogramowane w mózgu człowieka bądź na ile są produktami ubocznymi innych władz oraz skłonności, muzyka w naszej kulturze pełni centralną i fundamentalną rolę. Upodobanie do muzyki, określane jako muzykofilia, przejawia się już u bardzo małych dzieci, ma doniosłe znaczenie w każdej kulturze, zostało przez nią ukształtowane, jak również przez okoliczności życia, specyficzne jednostkowe uzdolnienia lub ich brak. Wydaje się, że zamiłowanie do muzyki jest głęboko zakorzenione w ludzkiej naturze: „My ludzie, jesteśmy gatunkiem w nie mniejszym stopniu muzycznym niż mówiącym”¹. Młodzież gimnazjalna zapytana o znaczenie muzyki w jej życiu odpowiada: „Muzyka wyraża moje emocje [...], uspokaja, pobudza, wyobraźnię, skłania do przemyśleń, poprawia humor, pozwala odizolować się od rzeczywistości, przenosi w inny świat [...]”; „Muzyka jest częścią mojego życia, ukształtowała moją psychikę oraz styl”; „Bez muzyki nie byłoby mojego życia”; „Bez muzyki nie byłabym sobą”².

O potrzebie powszechnej edukacji muzycznej

Muzyka jest sztuką doskonalącą się i pogłębiającą w miarę wzrostu poziomu artystycznej wrażliwości i estetycznego smaku słuchacza. Stefan Szuman był wyrazicielem opinii, iż ważnym współczynnikiem kultury muzycznej danego społeczeństwa są szerokie masy odbiorców. Wychowanie muzyczne należy uznać za chybiłone, jeśli zajmuje się wyłącznie kształceniem wykonawców i kompozytorów. Będąc zjawiskiem społecznym i kulturalnym, muzyka opiera się zarówno na osobach ją tworzących, jak i na jej odbiorcach. Można zatem powiedzieć, że potrzebuje ona szerokiego oddźwięku i zrozumienia. Kształcenie umiejętności słuchania muzyki, wykonywania na artystycznym poziomie

¹ O. Sacks, *Muzykofilia. Opowieści o muzyce i mózgu*, przeł. J. Łoziński, Poznań 2009, s. 9–12.

² Na podstawie badań przeprowadzonych przez Kingę Kujawę dla potrzeb powstającej pracy dyplomowej *Zainteresowania muzyczne i opinie uczniów na temat nauczania muzyki w szkole*, pisanej pod kierunkiem Beaty Bonny.

oraz tworzenia wartościowych dzieł muzycznych S. Szuman zalicza do trzech różnych zadań wychowania muzycznego. Ogólnym i najszerzym, a zarazem jednym z najtrudniejszych zadań jest szerokie, masowe (dzisiaj powiedzielibyśmy powszechne) kształcenie słuchaczy, którzy potrafiliby dobrą muzykę pokochać, rozumieć, przeżywać oraz cenić³. O potrzebie szerokiego oddźwięku i zrozumienia muzyki pisał już Karol Szymanowski: „Spontaniczne wybuchy zgasłyby jak płomień w bezpowietrznej przestrzeni, gdyby nie znalazły istotnego oddźwięku w głębokim zrozumieniu i umiłowaniu sztuki wśród najszerzych warstw ludności”⁴.

Problem kompetencji muzycznych ogółu społeczeństwa pozostaje nadal aktualny. Zwraca na niego również uwagę twórca teorii uczenia się muzyki, Edwin E. Gordon. Celem sekwencyjnego nauczania – uczenia się muzyki wynikającego z założeń Gordonowskiej koncepcji nie jest wykształcenie zawodowego muzyka, ale człowieka, który kompetentnie, ze zrozumieniem i wielką przyjemnością słucha muzyki i potrafi grać dla własnej przyjemności. E. E. Gordon stwierdza (tę opinię należałoby uogólnić również na niektóre inne kraje, wśród nich Polskę): „W Stanach Zjednoczonych jest dość profesjonalnych muzyków, natomiast brakuje profesjonalnych słuchaczy”⁵; „Aby pomóc społeczeństwu zrozumieć, że musi przypisać muzyce tę samą wartość, jaką przypisuje na przykład sportom czy literaturze, a znacznie większą niż telewizji, potrzebny jest czas i edukacja [...]”⁶.

W dokumencie przyjętym w 2010 r. w Seulu pt. *Cele rozwoju edukacji artystycznej*, podkreśla się, że edukacja ta może mieć bezpośredni udział w rozwiązywaniu społecznych i kulturowych wyzwań współczesności. Traktowana jest jako podstawowy środek, służący harmonijnemu rozwojowi umiejętności poznawczych, emocjonalnych, estetycznych oraz społecznych dzieci i młodzieży. Zaleca się nauczanie sztuki jako odrębnego przedmiotu ukierunkowanego na rozwój kultury artystycznej i umiejętności artystycznych, jak również włączenie sztuki w sposób zintegrowany do programu nauczania innych przedmiotów. Podkreśla się konieczność dialogu między teorią, badaniami i praktyką. Dokument ten dowodzi, że świadomość potrzeby wychowania artystycznego obecna jest w poglądach osób odpowiedzialnych za szeroko rozumianą edukację w skali świata. Rzeczywistość edukacyjna uczy jednak, że problem ten przedstawia się dużo gorzej w codziennej praktyce szkolnej i pozaszkolnej⁷.

Z badań Zespołu Ekspertów Polskiej Rady Muzycznej do spraw Muzyki w Szkolnictwie wynika, że poziom kompetencji muzycznych w społeczeństwie polskim jest zdecydowanie niższy niż w innych krajach Europy, takich jak: Niemcy, Rosja, Czechy, Skandynawia, Ukraina i Słowacja, co szczególnie rzuca się w oczy, ponieważ muzyka profesjonalna znajduje się w Polsce na wysokim poziomie. Zdaniem Andrzeja Rakowskiego w niedługim czasie profesjonalne szkolnictwo przestanie być w Polsce potrzebne,

³ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1975, s. 368; 414–416.

⁴ Cyt. za: ibidem, s. 415.

⁵ E. E. Gordon, *Wykłady*, [w:] *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. E. Zwolińska, W. Jankowski, Bydgoszcz–Warszawa 1995, s. 130.

⁶ E. E. Gordon, *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci. Teoria i wskazówki praktyczne*, przeł. E. Kuchtowa et al. Kraków 1997, s. 12.

⁷ Z. Konaszkiewicz, *Wychowanie muzyczne a wychowanie człowieka integralnego*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 4 (2011), s. 17–18.

„bo nie będzie dla kogo grać”⁸. Sytuacja ta stale się pogarsza, a to oznacza spadek do poziomu niemożliwego do zaakceptowania.

W ujęciu Zofii Konaszkiewicz celem edukacji muzycznej społeczeństwa powinno się stać się uformowanie kultury muzycznej poszczególnych jednostek. Składają się na nią następujące elementy: wrażliwość muzyczna (zarówno sensoryczna, jak i wrażliwość na struktury muzyczne oraz wartości); doświadczenie zdobywane poprzez bezpośredni kontakt z dziełami muzycznymi, dźwięk reprodukowany oraz własną amatorską działalność muzyczną; wiedza z zakresu historii, teorii oraz estetyki muzycznej; umiejętność włączania doświadczeń związanych z muzyką w całość życia jednostki, która prowadzi do systematycznego rozwoju osobowości estetycznej i ogólnej. W każdym z obszarów edukacji, w tym również muzycznej, powinno się przede wszystkim uwzględniać wartości obiektywne, które istnieją niezależnie od ocen i upodobań jednostki, a następnie wartości subiektywne, określające osobiste gusty. Istnieje również konieczność uwzględnienia wartości absolutnych, będących stałym, aksjologicznym fundamentem wychowania. Kontekst wartości nabiera szczególnego znaczenia z uwagi na to, że edukacja muzyczna musi być integralną częścią procesu nauczania i wychowania⁹.

Współtworzona w Polsce od lat 60. do 90. przez Marię Przychodzińską koncepcja edukacji muzycznej oparta została na aktywności, wiedzy, przeżywaniu oraz rozumieniu muzyki przy założeniu spełniania optymalnych warunków tej edukacji na wszystkich poziomach i przez przygotowanych nauczycieli. Obecne zmiany związane z wolnością programową, a zwłaszcza z ograniczeniem czasu i środków przeznaczonych na edukację estetyczną, zmierzają do nie zawsze korzystnej dowolności treści oraz braku odpowiedzialności za sens tej edukacji¹⁰. Wychowanie muzyczne w Polsce nie mogło rozwijać się w sposób niezakłócony i być realizowane w sprzyjających warunkach. W kolejnych wersjach reform sukcesywnie ograniczono jego miejsce w systemie edukacji. Wycofano je z nauczania początkowego, włączając do nauczania zintegrowanego, realizowanego przez specjalistów z tego zakresu nieposiadających odpowiedniego przygotowania muzycznego. Wychowanie muzyczne zredukowano w starszych klasach szkoły podstawowej, sprowadzono do formalnego minimum w gimnazjum oraz zlikwidowano w liceum, ograniczono także w szkołach liczbę zespołów muzycznych. Spotkać się można ze zjawiskiem powierzenia muzyki nauczycielom innych przedmiotów, którzy, kończąc kursy czy studia podyplomowe, nie mają nawet szans na opanowanie podstaw prowadzenia przedmiotu, zespołów lub nawet umuzykalnienia samych siebie. Wyższe uczelnie coraz rzadziej przygotowują nauczycieli muzyki, kładąc nacisk na inne specjalności¹¹.

⁸ D. Szwarcman, *Jest wiele do zrobienia, Rozmowa z prof. Andrzejem Rakowskim, przewodniczącym Zespołu Ekspertów Polskiej Rady Muzycznej do spraw Muzyki w Szkolnictwie*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 3 (2007), s. 7.

⁹ Z. Konaszkiewicz, *Standardy edukacji muzycznej koniecznością naszych czasów*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 3 (2009), s. 14–15; zob. także: Z. Konaszkiewicz, R. Ławrowska, B. Nowak, W. A. Sacher, B. Smoleńska-Zielińska, *Standardy edukacji muzycznej*, [w:] *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, red. A. Białkowski, Warszawa 2008, s. 100–101.

¹⁰ M. Przychodzińska, *Obszary edukacji muzycznej. Aktywność – wiedza – przeżycie – rozumienie*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2 (2008), s. 16.

¹¹ M. Przychodzińska, *Powszechnie wychowanie muzyczne 1960–1990. Między koncepcją a realizacją (2)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 4 (2011), s. 14.

Pojawiająca się marginalizacja i unicestwienie edukacyjnej i wychowawczej roli kultury muzycznej w oświacie przez zmniejszenie liczby godzin nauki muzyki przyczynia się w pewnym stopniu do rozchwiania i redukcji niektórych podstawowych zasad edukacji muzycznej¹². Wobec powyższych stwierdzeń działania, które należy podjąć, powinny zmierzać do przywrócenia edukacji artystycznej właściwej rangi, jak również poszukiwania skutecznych sposobów kształcenia muzycznego uczniów poprzez doskonalenie tradycyjnych i odwoływanie się do nowych metod funkcjonujących w tym obszarze.

Badania uzasadniające potrzebę edukacji muzycznej najmłodszych

Za pośrednictwem nowych technik funkcjonalnego obrazowania mózgu nauka dostarcza ważnych argumentów na rzecz wczesnej stymulacji muzycznej. Dzięki dokonaniom u schyłku ubiegłego, XX w., postępom w badaniach neurologicznych możliwa stała się obserwacja oraz porównywanie mózgu muzyków i niemuzyków. Badacze z Harvardu pod kierunkiem Gottfrieda Schlauga porównywali rozmiary różnych struktur mózgowych. Z opublikowanych danych wynika, że ciało modzelowate, wielkie spoidło łączące obie półkule oraz ilość substancji szarej w ruchowej, słuchowej oraz wzrokowo-przestrzennej części kory mózgowej i w móżdżku jest większa u muzyków. Anatomowie napotkaliby trudności, gdyby mieli zidentyfikować mózg plastyka, matematyka czy pisarza, natomiast bez trudu rozpoznaliby mózg muzyka i, co ciekawe, na podstawie badań mózgu naukowcy są już w stanie rozpoznać, na jakim instrumencie gra badana osoba. Zespół G. Schlauga dowiódł, że efekty uczenia się muzyki są ogromne, ponieważ obserwowane przez nich zmiany anatomiczne w mózgu muzyków wiązały się z wiekiem, w którym podjęli aktywność muzyczną, jak również z intensywnością praktyki i prób.

Badania dowodzące, że mózg błyskawicznie reaguje na ćwiczenia muzyczne prowadził również Alvaro Pascual-Leone, który wykazał, że w korze ruchowej pojawiają się zmiany już po kilku minutach ćwiczeń. Zaobserwował także zmiany w innych częściach kory mózgowej. Inny zespół naukowców, kierowany przez Takako Fujiokiego, badał wzbudzone dźwiękami potencjały w mózgu, odkrywając zaskakujące zmiany w lewej półkuli u dzieci zaledwie po roku nauki gry na skrzypcach, które nie zachodzą u dzieci niepoddanych takiemu treningowi muzycznemu¹³. Zdaniem neurologa i psychiatry, Oliviera Sacksa, ćwiczenia muzyczne bez wątpienia znacząco oddziałują na młody, plastyczny mózg, a wczesny, najlepiej aktywny kontakt z muzyką może pobudzać rozwój tych obszarów mózgu, które muszą ze sobą współpracować podczas słuchania i wykonywania muzyki. Dla edukacji większości dzieci muzyka może być tak samo ważna, jak czytanie i pisanie¹⁴. Dowiedziono, że mózg „muzyczny” różni się od niemuzycznego,

¹² E. Jutrżyna, *Spojrzenie na myśl edukacyjno-muzyczną Europy Wschodniej z perspektywy współczesnych dylematów humanistycznych i aksjologicznych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 1 (2006), s. 9.

¹³ Za: O. Sacks, *op. cit.*, s. 115–117; Ch. Drösser, *Muzyka, daj się uwieść*, przeł. D. Serwotka, Warszawa 2011, s. 312.

¹⁴ O. Sacks, *op. cit.*, s. 117–118.

wykazując różnice w przetwarzaniu dźwięków, a w niektórych „muzycznych” obszarach ma więcej masy. Muzyka jest najsilniejszym znanym bodźcem restrukturyzacji neuronalnej¹⁵. Zmiany można przypisać głównie trzem procesom, a mianowicie: tworzeniu się połączeń między ośrodkami motorycznymi i akustycznymi w mózgu, większemu analitycznemu zrozumieniu muzyki oraz wyostrzeniu się percepcji akustycznej, w szczególności na dźwięki własnego instrumentu¹⁶.

Interesujące badania, wzbogacające zakres wiedzy dotyczącej rozwoju muzycznego człowieka, prowadzą od wielu lat kanadyjscy naukowcy: Sandra Trehub oraz Laurel Trainor. S. Trehub koncentruje się na rozwoju umiejętności słuchania u niemowląt i małych dzieci, dokumentując ich reakcje związane z odróżnianiem i zapamiętywaniem realnie brzmiących melodii. Z badań nad reakcją niemowląt na zmiany w muzyce wynika, że w większości przypadków niemowlęta rozpoznają subtelne różnice w zakresie wzorca melodii i rytmu tak dobrze, jak osoby dorosłe, a czasem nawet lepiej¹⁷. Erin Hannon i Sandra Trehub stwierdzili, że głuchota na rytm może być uwarunkowana kulturowo. Z ich badań wynika, że sześciomiesięczne niemowlęta z łatwością odróżniają wszystkie wariacje rytmiczne, ale już pół roku później, w wieku dwunastu miesięcy, wrażliwość ta zostaje znacząco ograniczona, co oznacza, że rozpoznają te typy rytmów, z którymi wcześniej się stykały; uczą się rytmów charakterystycznych dla ich kultury oraz internalizują je. Naukowcy zwracają uwagę, że osoby dorosłe mają jeszcze większe trudności z wychwytywaniem nieznanymi dystynkcji rytmicznych¹⁸.

Inne badania, dowodzące, że noworodki zostały wyposażone w „połączenia” służące przetwarzaniu pewnych struktur muzycznych, prowadziły Daniela Perani i Maria Cristina Saccuman z Uniwersytetu Mediolańskiego, które poddały noworodki niemające jeszcze trzech dni skanowaniu fMRI. Dzieciom prezentowano trzy rodzaje bodźców muzycznych: klasyczną muzykę fortepianową z XVIII i XIX w., muzykę składającą się z tych samych utworów fortepianowych, w których pojedyncze takt wykonywane były o pół tonu wyżej, oraz muzykę opartą na dysonansach, powstałych na skutek przesunięcia dźwięków prawej ręki o pół tonu, tak że nie pasowały do dźwięków lewej ręki. Podczas badań obserwowano, które rejony mózgu były aktywne. Na ich podstawie naukowcy wywnioskowali, że już w momencie narodzin noworodki są przygotowane do odbioru muzyki oraz że posiadają elementarne wycucie centrum tonalnego (toniki), a mózg rejestruje jego brak¹⁹.

¹⁵ Ch. Drösser, *op. cit.*, s. 312.

¹⁶ *Ibidem*, s. 312–313.

¹⁷ Zob. J. A. Sloboda, *Umysł muzyczny. Poznańca psychologia muzyki*, przeł. A. Białkowski, E. Klimas-Kuchtowa, A. Urban, Warszawa 2002; E. E. Hannon, S. E. Trehub, *Tuning in to Musical Rhythms. Infants Learn More Readily than Adults*, „Proceedings of the National Academy of Sciences USA”, 102 (2005); A. Volkova, S. E. Trehub, E. G. Schellenberg, *Infants' Memory for Musical Performances*, „Developmental Science”, 9 (2006); T. R. Bergeson, S. E. Trehub, *Infants' Perception of Rhythmic Patterns*, „Music Perception”, 23 (2006); S. E. Trehub, *Music Lessons from Infants*, [w:] *Oxford Handbook of Music Psychology*, red. S. Hallam, I. Cross, M. Thaur, Oxford 2009; S. E. Trehub, E. E. Hannon, *Conventional Rhythms Enhance Infants' and Adults' Perception of Music*, „Cortex”, 45 (2009).

¹⁸ Za: O. Sacks, *op. cit.*, s. 122.

¹⁹ Za: Ch. Drösser, *op. cit.*, s. 211–212.

W kręgu zainteresowań L. Trainor mieszczą się badania dotyczące percepcji dźwięków przez niemowlęta, dzieci i dorosłych, jak również uczenia się języka i muzyki. Jest ona zainteresowana tym, co spostrzegają dzieci podczas słuchania mowy i muzyki, oraz tym, co wpływa na rozwój percepcji słuchowej i w jaki sposób się ona zmienia, kiedy dzieci rosną. L. Trainor poszukuje odpowiedzi na pytania, czy dzieci rozpoznają melodie, jak niemowlęta spostrzegają dźwięki, motywy dźwiękowe i melodie oraz jak nauka muzyki wpływa na rozwój mózgu. Prowadząc badania, posługuje się ona obserwacją zachowań i badaniami mózgu (np. EEG). Wynika z nich m.in., że niemowlęta, tak jak dorośli, preferują konsonansowe bądź dysonansowe akordy oraz że (tak jak w przytaczanych badaniach zespołu G. Schlauga) mózgi osób uczących się muzyki różnią się od mózgów tych, którzy muzyki się nie uczyli²⁰.

Tak jak małe dzieci mogą nauczyć się każdego języka, tak samo są otwarte na każdą kulturę muzyczną. Rozwój muzyczny postępuje równolegle z rozwojem języka. Początkowo ciągle spektrum wysokości dźwięków stopniowo ulega „przerzedzeniu”, pozostają jedynie wysokości dźwięku wykorzystywane w danej kulturze. Dzieje się to w pierwszych latach życia. Do tej pory zakładano, że dopiero w wieku sześciu lat dzieci rozwijają wyczuwanie zwrotów harmonicznym muzyki europejskiej. Zdaniem Stefana Kolescha podstawy gramatyki muzyki zachodniej, oznaczające szybkie automatyczne procesy przetwarzania składni muzycznej, kształtują się wcześniej, w wieku dwóch lat. Sugeruje to, że przebiegają one równolegle do rozwoju gramatyki języka. S. Kolesch stwierdził również, że u pięcioletków z występującymi zaburzeniami mowy zaburzone jest także przetwarzanie muzyki, a uczestnictwo tych dzieci w zajęciach muzycznych być może zapobiegłoby zaburzeniom mowy. Zatem zdobywanie umiejętności językowych i muzycznych jest ściśle ze sobą związane, a zajęcia muzyczne mogą sprzyjać rozwojowi mowy²¹.

Kolejne ciekawe badania prowadzili Jenny Saffran oraz Gregory Griepentrog z University of Wisconsin, poddając ośmiomiesięczne niemowlęta, jak również dorosłych z wykształceniem muzycznym i bez niego testom na naukę sekwencji dźwiękowych. Wynika z nich, że niemowlęta o wiele bardziej korzystały z różnic absolutnych, natomiast osoby dorosłe z różnic względnych. Skłoniło to badaczy do przypuszczenia, że słuch absolutny jest powszechny i łatwo daje się kształtować w okresie niemowlęctwa. Adaptacyjność ta jednak później zanika. Dla niemowląt, które grupują melodię na podstawie słuchu absolutnego, piosenka wykonana w innych tonacjach nigdy nie będzie tą samą, w podobny sposób będą się różnić słowa wypowiedane z inną częstotliwością

²⁰ Zob. S. Tew, T. Fujioka, C. He, L. Trainor, *Neural Representation of Transposed Melody in Infants at 6 Months of age*, [w:] *The Neurosciences and Music III: Disorders and Plasticity. Annals of the New York Academy of Sciences*, red. S. Dalla Bella, N. Crauss, K. Overy, C. Panter, New York 2009; L. J. Trainor, A. Shahin, L. E. Roberts, *Understanding the Benefits of Musical Training: Effects on Oscillatory Brain Activity*, [w:] *The Neurosciences and Music III...*; J. Plantinga, L. J. Trainor, *Melody Recognition by Two-Month-Old Infants*, „Journal of the Acoustical Society of America”, 125 (2009); D. W. Gerry, A. L. Faux, L. J. Trainor, *Effects of Kindermusic Training on Infants' Rhythmic Enculturation*, „Developmental Science”, 13 (2010); L. J. Trainor, *Using Electroencephalography (EEG) to Measure Maturation of Auditory Cortex in Infants: Processing Pitch, Duration and Sound Location*, [w:] *Encyclopedia on Early Childhood Development*, red. R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. de V. Peters, M. Boivin, Montreal, Quebec 2010.

²¹ Za: Ch. Drösser, *op. cit.*, s. 213–214.

podstawową. Zdaniem badaczy nauka języka powoduje stłumienie słuchu absolutnego i w normalnych warunkach nie pozwala na jego utrzymanie (chyba że są to języki tonalne pozwalające zachować lub nawet wyostrzyć słuch absolutny)²².

Badania nad korelacją między słuchem absolutnym a zapleczem językowym prowadziła, w ciągu ostatnich kilku lat wraz z zespołem, Diana Deutsch. Odkryła, że osoby, dla których pierwszym językiem jest wietnamski lub mandaryński, wykazują słuch absolutny, kiedy odczytuje się im słowa, których wymowa różni się często o ćwierć tonu lub nawet mniej. Ten sam zespół badawczy wykazał, że częstotliwość występowania słuchu absolutnego znacznie różni się w dwóch grupach studentów muzyki pierwszego roku. W Centralnym Konserwatorium Muzycznym w Pekinie około 60% Chińczyków, którzy naukę muzyki rozpoczęli między 4. a 5. rokiem życia posiada słuch absolutny. Takich osób w Eastman School of Music w Rochester, w Stanie Nowy York jest zaledwie 14%. Wśród studentów, którzy zaczęli uczyć się muzyki w wieku 6 lub 7 lat, wskaźniki te wyniosły 55% i 6%, a w przypadku osób, które podjęły edukację muzyczną jako dziewczęta- lub dziesięcioletkowie, słuch absolutny posiadało 42% Chińczyków i żadna z osób posługujących się językami nietonalnymi. Według D. Deutsch, być może wszystkie dzieci mogłyby rozwinąć słuch absolutny, co można by uzyskać poprzez uczenie ich, w trakcie okresu krytycznego dla nauki języka, łączenia wysokości dźwięków z elementami słownymi²³.

Nauczanie muzyki można zacząć wcześniej niż celowe nauczanie matematyki bądź języka. Dzieci reagują naturalnym entuzjazmem wobec do muzyki, a kontakt z nią sprzyja nie tylko rozwojowi mózgu, ale również inteligencji emocjonalnej i społecznej. Warto jednak pamiętać, że muzyka jako wartość autoteliczna nie powinna być traktowana jako środek do osiągania innych celów (choć jest nim bez wątpienia). „Muzykę trzeba uprawiać dla niej samej, a nie dlatego, że za jej pomocą będziemy lepiej rozwiązywać zadania matematyczne”²⁴. Zdaniem Ralpha Schumachera z lekcjami muzyki często wiąże się nadzieję, że dzieci nie tylko nauczą się śpiewać i grać na instrumencie, ale że również poprawią się ich umiejętności poznawcze w innych dziedzinach²⁵.

Badania w ostatnich dekadach niebicie dowodzą, jak istotne jest podjęcie wczesnej stymulacji muzycznej niemowląt i małych dzieci. Edukacja muzyczna „od kołyski”, początkowo nieformalna, a w okresie wczesnoszkolnym formalna, stwarza warunki optymalnego rozwoju muzycznego i powinna być realizowana przez rodziców oraz nauczycieli muzyki o wysokich kompetencjach w przedszkolu i pierwszych klasach szkoły podstawowej w zwiększonym niż dotychczas wymiarze godzin, ze względu na intensywny rozwój muzyczny dzieci. Zmiany w podejściu do powszechnej edukacji muzycznej powinny w pierwszej kolejności koncentrować się na objęciu nią jak najszerszego kręgu małych dzieci. W związku z tym pojawia się konieczność edukacji rodziców, która dotyczyłaby nieformalnych sposobów kierowania rozwojem muzycznym dzieci i uświadamiania dorosłym ich roli w tym niezwykle ważnym procesie. Istnieje także potrzeba tworzenia przy przedszkolach, szkołach czy domach kultury grup niemowląt i dzieci

²² O. Sacks, *op. cit.*, s. 154.

²³ Za: *ibidem*, s. 151–152.

²⁴ Ch. Drösser, *op. cit.*, s. 302.

²⁵ Za: *ibidem*, s. 302–303.

do 3. roku życia, które uczestniczyłyby w zajęciach muzycznych realizowanych przez specjalistów, a ich celem stałoby się wspieranie rozwoju muzycznego najmłodszych. Możliwie wczesne, nieformalne kierowanie rozwojem muzycznym dziecka spowodowałoby, że edukacja muzyczna w późniejszym okresie mogłaby mieć charakter wzbogacający i nie musiałaby koncentrować się na wyrównywaniu deficytów rozwojowych, powstałych na skutek nagromadzonych zaniedbań.

Czy potrzebna jest zmiana w podejściu do edukacji muzycznej młodzieży? Opinie ludzi młodych na temat lekcji muzyki w szkole

W dobie współczesnych przemian społeczno-kulturowych szczególnego znaczenia nabiera problem wielowymiarowości współczesnej edukacji muzycznej, jej wielokulturowości, bowiem obecnie zanikają społeczeństwa jednokulturowe z kulturą dominującą. W wielu dziedzinach życia, takich jak nauka, kultura i edukacja, obserwuje się zjawisko globalizacji²⁶. W świecie kultury łączy się ono z unifikacją, co oznacza proces stopniowego zacierania się granic między kulturami różnych państw i powstawania jakiejś jednej aglomeracji kulturowej, ze wspólnymi dla kontynentów i państw nurtami i kierunkami muzycznymi (np. hip hop, rap, techno, rock). Jest to efektem wielu zjawisk społeczno-kulturowych, np. migracji i tworzenia się ognisk kulturowych lub multikulturowych środowisk, rozszerzania się możliwości multimedialnych w obszarze promowania i konsumpcji współczesnej kultury²⁷. Zachodzące w dzisiejszym świecie przemiany kulturowe wymagają od instytucji oświatowych płynnego i szybkiego dostosowania się do nowych wymagań²⁸.

W badaniach prowadzonych na przełomie 2011 i 2012 r., dotyczących opinii gimnazjalistów na temat lekcji muzyki, wzięło udział 96 uczniów z Gimnazjum nr 50 w Bydgoszczy oraz Gimnazjum w Kowalewie Opactwie²⁹. Wynika z nich, że zdecydowana większość respondentów (78,95%) to uczniowie zadowoleni z lekcji muzyki odbywających się w szkole. Mniejszą grupę stanowią badani zgłaszający pewne zastrzeżenia (17,89%), najmniej jest natomiast niezadowolonych gimnazjalistów (1,05%). Wielu respondentów pozytywnie wypowiadało się na temat lekcji muzyki prowadzonych w badanych szkołach: „Lekcje organizowane są w ciekawy sposób. Nauczyciel dużo opowiada, mówi ciekawostki na dany temat. Zajęcia są urozmaicone, np. przedstawiane są prezentacje multimedialne przez uczniów”; „Lekcje muzyki są przyjemne, rozwijamy się na nich wszechstronnie – łączymy teorię z praktyką. Możemy sami je przygotowywać, podzielić się swoimi zainteresowaniami”; „Bardzo lubię zajęcia z muzyki, szkoda że mamy tak mało zajęć. Chciałabym mieć lekcje muzyki, ponieważ urozmaicają czas

²⁶ E. Jutrzyzna, *op. cit.*, s. 8.

²⁷ *Ibidem*, s. 11–12.

²⁸ *Ibidem*, s. 9.

²⁹ Na podstawie badań przeprowadzonych przez K. Kujawę dla potrzeb powstającej pracy dyplomowej *Zainteresowania muzyczne i opinie uczniów na temat nauczania muzyki w szkole*, pisanej pod kierunkiem Beaty Bonny.

spędzony w szkole i rozwijają wyobraźnię, pozwalają się wyrazić”. Wśród opinii pojawiały się też głosy dostrzegające konieczność pewnych zmian: „Potrzebna jest większa różnorodność wśród piosenek, wskazówki dotyczące dobrego śpiewania, możliwość śpiewania w mniejszych grupach (dwo- trzyosobowych)”; „Chciałabym więcej zajęć kształtujących, na przykład nuty, interwały. Przerabiamy materiał obowiązkowy, przez co jest nudno, jest mało zajęć luźniejszych, nie tworzymy muzyki (melodii, tekstów utworów)”.

Młodzież, zapytana o własne pomysły dotyczące realizacji lekcji muzyki w szkołach, udzieliła odpowiedzi, z których wynika, że najliczniejsza grupa badanych chciałaby więcej grać na instrumencie (22,03%). Wśród respondentów znajdowali się też uczniowie opowiadający się zwiększoną częstotliwością wyjazdów do filharmonii i opery (17,51%), zmianą repertuaru piosenek (16,95%), większą swobodą uczniów przy wyborze treści realizowanych na lekcji (11,86%), możliwością przygotowywania zajęć przez uczniów (11,86%) oraz wprowadzeniem do szkół kółek, na których mogliby rozwijać swoje zainteresowania muzyczne (11,86%). Najmniejszą grupę tworzyła młodzież, która nie dokonywałaby żadnych zmian w dotychczasowych lekcjach muzyki (7,34%).

Jedno z pytań ankiety dotyczyło także stosunku gimnazjalistów do muzyki klasycznej wypełniającej lekcje muzyki. Wśród badanych ponad połowę stanowiły osoby nie lubiące jej słuchać (56,38%). W kontekście tego pytania uczniowie zgłaszali także własne pomysły, które, ich zdaniem, mogłyby przyczynić się do zmiany ich stosunku do muzyki artystycznej. Najliczniejszą grupę tworzyli badani (47,27%) uważający, że młodzież powinna mieć możliwość wyboru utworów klasycznych, których chciałaby słuchać; pozostali uczniowie (26,36%) proponują, aby wprowadzić inne formy poznawania muzyki klasycznej (koncerty w filharmonii, zapraszanie muzyków do szkoły) oraz więcej czasu przeznaczony na omówienie słuchanych utworów (18,18%).

Z innych badań³⁰ przeprowadzonych w 2012 r. wśród 50 osób – uczniów bądź absolwentów szkół średnich, głównie z województwa kujawsko-pomorskiego – wynika, iż z perspektywy czasu lekcje muzyki zapisały się w pamięci ponad połowy respondentów (56%) w sposób pozytywny, jako zajęcia przepełnione swobodą i przyjazną atmosferą. Również ponad połowa badanych (52%) uznała lekcje muzyki za interesujące. Taki sam odsetek osób zwrócił jednak uwagę na zjawisko, które ich zdaniem należałoby zmienić, a mianowicie na dominację teorii nad praktyką. Respondenci chcieliby, żeby na zajęciach istniała równowaga między teorią a czynnymi formami kontaktu z muzyką (śpiew wielogłosowy, gra na instrumentach, przygotowywanie koncertów). Z wypowiedzi ankietowanych wynika, że pragną poznawać świat muzyki w sposób aktywny, a nie za pośrednictwem tekstu opowiadającego o życiu kompozytorów, wolą poznawać muzykę za pomocą instrumentu, a nie książki, chcieliby być także twórcami, a nie tylko odtwórcami muzyki. W opisie idealnej, z punktu widzenia badanych, lekcji każdy uczeń miałby możliwość dotknięcia i wypróbowania jakiegoś instrumentu, zagrania na nim, posłuchania jego brzmienia, a nie tylko zapoznania się z informacją, do jakiej grupy instrumentów należy. Respondenci (36%) chcieliby również, aby nauczyciele, planując lekcje, uwzględniali ich zainteresowania muzyczne, skupione wokół muzyki młodzieżowej.

³⁰ Na podstawie badań przeprowadzonych przez Marcina Majka dla potrzeb powstającej pracy dyplomowej *Lekcje muzyki we wspomnieniach młodzieży*, pisanej pod kierunkiem Beaty Bonny.

Z dalszych ustaleń wynika, że 24% młodzieży wykazywało zainteresowanie wszystkimi tematami pojawiającymi się na lekcjach muzyki. Wśród badanych znalazła się także niewielka, osmioprocentowa grupa osób zainteresowanych muzyką klasyczną.

Ankietowanych poproszono również, aby dokonali oceny atmosfery panującej na lekcjach muzyki. Analiza wykazała, że 40% badanych oceniło atmosferę jako bardzo dobrą, za dobrą uznało ją 32%, za wzorową 20%, natomiast negatywną atmosferę podczas lekcji muzyki zapamiętało 8% respondentów. Badania ujawniły, że uczniowie tym wyższej dokonywali oceny, im częściej zapewniano im możliwość czynnego kontaktu z muzyką lub wzięcia udziału w lekcji o przebiegu różniącym się od tradycyjnego. Młodzież z entuzjazmem wypowiadała się o zajęciach, na których mogła prezentować własne zainteresowania muzyczne czy umiejętności związane z grą na instrumencie lub śpiewem. Niemniej jednak lekcje muzyki zapisały się również negatywnie we wspomnieniach osób, które, mimo że bardzo się starały, nigdy nie otrzymały dobrej oceny lub zmuszane były do śpiewania na środku klasy, co nie najlepiej im wychodziło i wiązało się z ogromnym dyskomfortem oraz stresem. Byli to w większości uczniowie, którzy uznali lekcje muzyki za niepotrzebne bądź nudne.

Ankietowani dokonywali także oceny nauczyciela prowadzącego lekcje muzyki. W zakresie przekazywania wiedzy oraz w aspekcie wychowawczym większość badanych wystawiła nauczycielom ocenę dobrą. Najwyższe, bardzo dobre noty nauczyciele otrzymali za organizację zajęć, natomiast najniższe – dostateczne oceny, za umiejętność zainteresowania przedmiotem. Ta ostatnia ocena wynika zapewne z różnic istniejących między zainteresowaniami muzycznymi badanych, oscylującymi wokół bliskiej im muzyki młodzieżowej, a prezentowanymi na lekcjach treściami skupionymi wokół muzyki o wysokich walorach artystycznych. Wpłynęły na nią także oczekiwania respondentów, łączące się z potrzebą częstszego podejmowania różnorodnych form aktywności muzycznej na lekcjach.

Zebrane na podstawie przytoczonych badań opinie młodzieży na temat muzyki w szkole skłaniają do refleksji. Większość respondentów lubi lekcje muzyki i pozytywnie je wspomina. Pomimo tego zgłasza potrzebę zmian w zakresie zwiększenia aktywnego kontaktu z muzyką. Młodzież pragnie śpiewać, grać na instrumentach, tworzyć muzykę, organizować występy, dzielić się swoimi zainteresowaniami. Jednakże w gimnazjum jedna lekcja muzyki tygodniowo, wyłącznie w pierwszej klasie, to stanowczo za mało, aby zrealizować sugestie młodzieży, niemniej warto wziąć je pod uwagę. Niewątpliwie najlepszym rozwiązaniem stałoby się objęcie edukacją muzyczną uczniów wszystkich trzech klas gimnazjalnych i licealnych, co pozwoliłoby połączyć oczekiwania młodzieży związane z kształtowaniem licznych umiejętności muzycznych z jednoczesnym wprowadzaniem jej w świat wysokiej kultury. Natomiast w sytuacji, kiedy trzeba dokonywać wyboru przekazywanych treści i kształtowanych kompetencji muzycznych, sprawa się komplikuje. Zatem jak pogodzić potrzeby młodych z realizacją treści programowych? Kwestią, która nie podlega dyskusji, jest konieczność zapoznawania uczniów z tradycyjnymi wartościami kulturowymi, muzyką o najwyższych walorach artystycznych. Młodzież po ukończeniu gimnazjum najprawdopodobniej już nigdy nie będzie miała okazji do poznawania dorobku kultury muzycznej w sposób usystematyzowany i uporządkowany, a zatem ten ostatni moment należy odpowiednio wykorzystać.

Kluczową rolę w procesie przybliżania młodzieży tradycyjnych wartości kultury pełni nauczyciel muzyki. Wydaje się, że szczególnie w dzisiejszej rzeczywistości potrzebni są utalentowani pedagodzy poszukujący nowych metod pracy, rozumiejący potrzeby swoich uczniów – tacy, dla których wykonywanie zawodu łączyć się będzie z pasją i wypełnianiem swoistej misji. Utalentowany nauczyciel będzie potrafił zainteresować młodzież muzyką minionych epok poprzez odwołanie się do skutecznych sposobów jej przekazu, umożliwienie uczniom przygotowywania fragmentów lekcji, wyzwalanie ich kreatywności, również w tym obszarze. Dbał będzie o to, aby w miarę możliwości był to kontakt z muzyką żywą, bo właśnie taka się uczniom najbardziej podoba. Stworzy jednocześnie młodym okazję do zaprezentowania muzyki, która jest im bliska i którą się interesują. Uwzględni także ich zrozumiałą potrzebę wyrażania się poprzez różnorodne formy aktywności muzycznej. Postawa otwartości wobec uczniów, akceptująca charakterystyczne dla młodzieńczego wieku upodobania muzyczne, spowoduje, że być może będą bardziej skłonni kierować się ku wartościom określanym przez kulturę wysoką. W dzisiejszym świecie globalizacji kultury i dominacji mediów, kształtujących niepodzielnie gusta muzyczne młodzieży, nie wystarczy ograniczać się do realizacji programu. Uczniów trzeba przekonać, prawdziwie zainteresować, porwać ku wartościom, niejednokrotnie różniącym się od ich własnych, ale jednocześnie szanować, respektować i rozumieć ich prawo do odmienności. Nie dokona tego wyłącznie zmiana systemowa (choć bardzo potrzebna), ale mądry nauczyciel, który już dzisiaj, dysponując ograniczoną przecież ilością czasu, może sprawić, że lekcje muzyki staną się wyjątkowe i trwałe zapiszą się w pamięci uczniów.

Bibliografia

- Bergeson T. R., Trehub S. E., *Infants' Perception of Rhythmic Patterns*, „Music Perception”, 23 (2006).
- Drösser Ch., *Muzyka, daj się uwieść*, przeł. D. Serwotka, Warszawa 2011.
- Gerry D. W., Faux A. L., Trainor L. J., *Effects of Kindermusic Training on Infants' Rhythmic Enculturation*, „Developmental Science”, 13 (2010).
- Gordon E. E., *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci. Teoria i wskazówki praktyczne*, przeł. E. Kuchtowa et. al, Kraków 1997.
- Gordon E. E., *Wykłady*, [w:] *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. E. Zwolińska, W. Jankowski, Bydgoszcz–Warszawa 1995.
- Hannon E. E., Trehub S. E., *Tuning in to Musical Rhythms. Infants Learn More Readily than Adults*, „Proceedings of the National Academy of Sciences USA”, 102 (2005).
- Jutrzyzna E., *Spojrzenie na myśl edukacyjno-muzyczną Europy Wschodniej z perspektywy współczesnych dylematów humanistycznych i aksjologicznych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 1 (2006).
- Konaszekiewicz Z., *Standardy edukacji muzycznej koniecznością naszych czasów*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 3 (2009).
- Konaszekiewicz Z., *Wychowanie muzyczne a wychowanie człowieka integralnego*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 4 (2011).

- Konaszkiwicz Z., Ławrowska R., Nowak B., Sacher W. A., Smoleńska-Zielińska B., *Standardy edukacji muzycznej*, [w:] *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, red. A. Białkowski, Warszawa 2008.
- Plantinga J., Trainor L. J., *Melody Recognition by Two-Month-Old Infants*, „Journal of the Acoustical Society of America”, 125 (2009).
- Przychodzińska M., *Obszary edukacji muzycznej. Aktywność – wiedza – przeżycie – rozumienie*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2 (2008).
- Przychodzińska M., *Powszechne wychowanie muzyczne 1960–1990. Między koncepcją a realizacją (2)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 4 (2011).
- Sacks O., *Muzykofila. Opowieści o muzyce i mózgu*, przeł. J. Łoziński, Poznań 2009.
- Słoboda J. A., *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, przeł. A. Białkowski, E. Klimas-Kuchtowa, A. Urban, Warszawa 2002.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1975.
- Szwarcman D., *Jest wiele do zrobienia, Rozmowa z prof. Andrzejem Rakowskim, przewodniczącym Zespołu Ekspertów Polskiej Rady Muzycznej do spraw Muzyki w Szkolnictwie*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 3 (2007).
- Tew S., Fujioka T., He C., Trainor L., *Neural Representation of Transposed Melody in Infants at 6 Months of age*, [w:] *The Neurosciences and Music III: Disorders and Plasticity. Annals of the New York Academy of Sciences*, red. S. Dalla Bella, N. Crauss, K. Overy, C. Panter, New York 2009.
- Trainor L. J., *Using Electroencephalography (EEG) to Measure Maturation of Auditory Cortex in Infants: Processing Pitch, Duration and Sound Location*, [w:] *Encyclopedia on Early Childhood Development*, red. R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. de V. Peters, M. Boivin, Montreal, Quebec 2010.
- Trainor L. J., Shahin A., Roberts L. E., *Understanding the Benefits of Musical Training: Effects on Oscillatory Brain Activity*, [w:] *The Neurosciences and Music III: Disorders and Plasticity. Annals of the New York Academy of Sciences*, red. S. Dalla Bella, N. Crauss, K. Overy, C. Panter, New York 2009.
- Trehub S. E., *Music Lessons from Infants*, [w:] *Oxford Handbook of Music Psychology*, red. S. Hallam, I. Cross, M. Thaut, Oxford 2009.
- Trehub S. E., Hannon E. E., *Conventional Rhythms Enhance Infants' and Adults' Perception of Music*, „Cortex”, 45 (2009).
- Volkova A., Trehub S. E., Schellenberg E. G., *Infants' Memory for Musical Performances*, „Developmental Science”, 9 (2006).