

**EDUKACJA MUZYCZNA W POLSCE**  
**DIAGNOZY, DEBATY, ASPIRACJE**

SERIA WYDAWNICZA

**Nowa Edukacja Kulturalna. Diagnozy i kierunki zmian**

REDAKCJA SERII

**Andrzej Białkowski**

RECENZJA TOMU

**Urszula Bobryk**

FUNDACJA „MUZYKA JEST DLA WSZYSTKICH”  
ul. Angorska 21/2, 03–913 Warszawa  
<http://www.muzykajest.pl>

**Andrzej Białkowski  
Miroslaw Grusiewicz  
Marcin Michalak**

Wybór tekstów  
**Dorota Szwareman**

**EDUKACJA MUZYCZNA  
W POLSCE  
DIAGNOZY, DEBATY, ASPIRACJE**

FUNDACJA „MUZYKA JEST DLA WSZYSTKICH”  
WARSZAWA 2010

REDAKCJA

Barbara Gąsior

PROJEKT OKŁADKI

Artur Popek

FOTOGRAFIA NA OKŁADCE

Marcin Purchała

SKŁAD I ŁAMANIE

Artur Drozdowski

DRUK

Drukarnia „Tekst” S.J.

ul. Wspólna 19, 20–344 Lublin

Zrealizowano ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego we współpracy z Biurem Obchodów CHOPIN 2010 w ramach nurtu działań edukacyjnych w Roku Chopinowskim.

Autorzy dedykują tę pracę 200-leciu urodzin Fryderyka Chopina w nadziei, iż rocznica stanie się ważnym impulsem dla dalszego rozwoju powszechnej edukacji muzycznej w Polsce.

© FUNDACJA „MUZYKA JEST DLA WSZYSTKICH”, WARSZAWA 2010

Wszystkie prawa zastrzeżone

ISBN: 978-83-931158-1-5

## Spis treści

Wstęp .....	7
<i>Problemy i wyzwania edukacji muzycznej w Polsce .....</i>	11
<i>Pakiety do nauczania muzyki w szkołach podstawowych i gimnazjach .....</i>	37
<i>Muzyka popularna w teorii i praktyce polskiej edukacji muzycznej .....</i>	69

### Wybór tekstów

Dorota Szwarzman <i>Edukacja muzyczna – dyskurs bez końca .....</i>	105
Rafał Ciesielski <i>Ślepy zautek powszechnej edukacji muzycznej .....</i>	107
Andrzej Rakowski <i>Powszechna edukacja muzyczna – historia narodowego niepowodzenia .....</i>	119
Wojciech Jankowski <i>Pięć tez przeciw deprecjacji muzyki w szkole .....</i>	131
Maria Przychodzińska <i>Edukacja muzyczna dziś. Idee – pytania – niepokoje .....</i>	141
Dorota Szwarzman <i>Gлуche ucho .....</i>	155
Dorota Szwarzman <i>Ucho w pieluchach .....</i>	165



## Wstęp

Książka ta, wbrew nadziejom, które ma prawo rozbudzić tytuł, nie jest wyczerpującą diagnozą stanu edukacji muzycznej w Polsce. Sporządzenie takiej diagnozy wymagałoby czegoś więcej niż było naszym zamiarem w trakcie pracy nad tekstem. Koncentrujemy się tu wyłącznie na wybranych aspektach zagadnienia, powiązanych na ogół z powszechną edukacją muzyczną w szkołach ogólnokształcących, pomijając w znacznym stopniu inne obszary, jak np. szkolnictwo muzyczne, edukacyjne konteksty mediów, nacechowaną edukacyjnie działalność ośrodków i instytucji kultury czy wreszcie modne dziś zagadnienie aktywności animatorów. W tym sensie praca nasza jest przyczynkiem, prezentacją wyników badań, racji i tez, skupionych na zagadnieniach szczegółowych, bez zamiaru ogarniania całości. Choć mamy świadomość niedostatków takiego ujęcia, mamy też przekonanie o jego poznawczej i praktycznej atrakcyjności.

W zasadniczych tekstach, które składają się na to opracowanie, staraliśmy się w pierwszym rzędzie poszukiwać właściwej perspektywy analizowania interesujących nas zagadnień. W dotychczasowej literaturze przedmiotu brak właściwych punktów odniesienia stanowił często spotykaną okoliczność utrudniającą uzyskanie wartościowych poznawczo diagnoz. Przydatne okazało się w tym zakresie sięgnięcie po rezultaty międzynarodowych studiów porównawczych ukazujących sytuację edukacji artystycznej w wybranych krajach Unii Europejskiej. Pozwoliły one na spojrzenie na problemy polskie przez pryzmat doświadczeń i wyznań, z którymi borykają

się dziś nauczyciele i badacze edukacji muzycznej w innych krajach, oraz w znacznym stopniu wyważyło przywoływane przez nas argumenty. Przyczyniło się też do porzucenia optyki czarno-białego widzenia problemu, której ulega dziś spora grupa badaczy i obserwatorów oświaty muzycznej w Polsce.

Diagnozy, które tu prezentujemy, nawiązują do realizowanych przez nas wcześniejszych przedsięwzięć badawczych. Dotyczy to w pierwszym rzędzie tekstu otwierającego tom, w którym podejmujemy próbę rekonstrukcji stanu edukacji muzycznej w polskich szkołach, opierając się na wynikach ogólnopolskich badań kompetencji muzycznych uczniów szkół podstawowych i gimnazjów oraz analiz dotyczących kadrowych warunkowań rozwoju edukacji muzycznej, zrealizowanych w roku 2007 w ramach programu koordynowanego przez Polską Radę Muzyczną. Ze względu na charakter tych badań oraz fakt, iż są one najobszerniejszym przedsięwzięciem tego typu zrealizowanym w ciągu ostatnich kilkunastu lat, można się spodziewać, iż rezultaty, które udało się nam osiągnąć, mają szansę zainteresować sporą grupę czytelników. Szansę taką ma również proponowana w tym tomie analiza pakietów do nauczania muzyki w szkołach podstawowych i gimnazjach. Przygotowując ją, dążyliśmy przede wszystkim do ujęcia kompleksowego, ogarniającego cały obszar zagadnienia. Przyglądamy się tu więc zarówno rynkowi papierowych i cyfrowych „produktów muzycznych” przeznaczonych dla szkolnictwa ogólnokształcącego i jego aktualnym problemom, jak też analizujemy propozycje poszczególnych wydawców przeznaczone dla uczniów i nauczycieli. Analizy obejmują zarówno formalne, jak i treściowe aspekty zagadnienia, nie unikają też ocen (często surowych) oraz ogólniejszych odniesień próbujących uchwycić panujące w tym zakresie trendy.

Odrebnym zagadnieniem, któremu poświęciliśmy w książce sporo uwagi, jest muzyka popularna. Pamiętając o trwającym od początku lat sześćdziesiątych XX wieku gorącym i obfitującym w emocjonalne argumenty sporze wokół tej problematyki, staraliśmy się wyeksponować w tekście głównie jego nurty konstruktywne (przynajmniej potencjalnie). Poza prezentacją stanowisk i sposobów myślenia w dziedzinie wykorzystania edukacyjnych potencjałów muzyki popularnej, koncentrujemy się tu na ewolucji pojawiających w tym zakresie po-



stulatów programowych oraz treści nauczania wyłaniających się z analizy pakietów i podręczników do nauczania muzyki. Z uznaniem obserwujemy pozytywną ewolucję poglądów oraz praktycznych rozwiązań w tej dziedzinie. Mamy jednak świadomość, iż należyte rozwiązanie problemu muzyki popularnej wymagać będzie w przyszłości większego niż dotychczas zaangażowania i kreatywności zarówno ze strony badaczy, autorów podręczników, jak i nauczycieli.

Książkę, do lektury której pragniemy zachęcić czytelników, zamyka przygotowany przez Dorotę Szwarcman wybór tekstów ukazujących istotę „dyskursu bez końca” (jak autorka wyboru określa spór wokół edukacji muzycznej). Składają się na niego opracowania pedagogów i publicystów prezentujące w sposób dojrzały i wyrazisty rozmaite nurty debaty muzyczno-edukacyjnej ostatnich lat oraz prezentowane w ich obszarze poglądy. Dla mniej obeznanych z problemem czytelników stanowi to doskonałą okazję do łatwego zapoznania się z argumentami pojawiającymi się w trudnych często do pozyskania publikacjach. Z drugiej strony, znajomość zawartej w nich problematyki jest niezbędnym warunkiem właściwego odczytania tekstów zawartych w głównej części tego opracowania. W tym znaczeniu stanowią nie tyle uzupełnienie, co raczej jego integralną część.



# **Problemy i wyzwania edukacji muzycznej w Polsce**

## **Debaty, diagnozy edukacyjne i nauczanie muzyki**

Jeżeli za miarę sukcesu przyjąć popularne wśród celebrytów powiedzenie, że nie ważne co o tobie mówią, byle mówili dużo i często, to osoby związane profesjonalnie z nauczaniem muzyki mają dziś prawo do satysfakcji. Zagadnienia będące przedmiotem ich zawodowej troski są dzisiaj popularne jak nigdy dotąd. Pojawiają się nie tylko w dyskusjach akademickich czy oświatowych, ale także w radiu, telewizji, popularnych dziennikach i tygodnikach, a ostatnio coraz częściej również w blogsferze. Warto też podkreślić, iż nie jest to wyłącznie rezultatem wzmożonej aktywności środowisk muzycznych czy muzyczno-edukacyjnych, choć liczne przejawy konstruktywnych działań na tym polu obu grup da się w ostatnim okresie bez trudu zaobserwować. W istocie mamy tu jednak do czynienia z debatą szerszą, angażującą, poza wskazanymi powyżej, także inne środowiska opiniotwórcze (uniwersyteckie, oświatowe, polityczne, a także medialne). Toczy się ona wokół modnej dziś problematyki edukacji kulturalnej. Zwolenników lokowania w jej obszarze edukacji muzycznej oraz priorytetowego traktowania samej muzyki nie brakuje i nie wywodzą

się oni wyłącznie z tzw. branży muzycznej. Wśród przywoływanych argumentów przytaczane są w tym kontekście zarówno „uzasadnienia” odwołujące się bezpośrednio do muzyczno-edukacyjnych pryncypiów, jak i te, które wskazują na szczególną rolę muzyki w kształtowaniu kompetencji istotnych z punktu widzenia życia w świecie współczesnym (rozwój potencjału kreatywnego, umiejętności rozwiązywania problemów, współdziałania i komunikowanie się, twórczego korzystania z mediów itp.). Ten właśnie kierunek myślenia, obecny na świecie i w Polsce od dawna, przeżywa dziś swoisty renesans, zwłaszcza po opublikowaniu przez wpływową amerykańską organizację Partnership for 21st Century Skills raportu *21st Century Skills Arts Map*.<sup>1</sup> Ten niezwykle oryginalny dokument, przygotowany przez grupę wybitnych ekspertów wywodzących się ze świata sztuki, biznesu i edukacji, stanowi dziś jedną z najbardziej inspirujących przesłanek do dyskusji nad miejscem i rolą sztuki w edukacji szkolnej. Jest też uznawany za niezwykle silny i sprawny oręż w walce o godne miejsce muzyki w oświacie zarówno z administracją oświatową, jak i świadomościowymi barierami w umysłach samych rodziców. Jego autorzy wykazali bowiem w sposób niezbity, iż nowoczesna edukacja artystyczna (a w tym muzyczna) jest nie tylko szansą na rozwój atrakcyjnych z punktu widzenia dzieci i młodzieży umiejętności i kompetencji, ale także koniecznością podyktowaną charakterem współczesnych przemian kulturowych i cywilizacyjnych.

Przyglądając się debacie muzyczno-edukacyjnej ostatnich kilku lat, a zwłaszcza tym jej wątkom, które koncentrują się na diagnozie stanu praktyki nauczania muzyki w polskich szkołach, nietrudno zauważyć, iż mimo zaangażowania w jej przebieg wielu osób i instytucji, a także istnienia w jej obszarze różnych sposobów myślenia, jest to debata zdominowana w znacznym stopniu pojedynczym „tonem”. Za jej nurt główny uznać trzeba praktykę odmieniania przez różne przypadki pojęcia „narodowe niepowodzenie”, a czasami nawet „narodowa klęska”. Przywołując rozmaite argumenty i analizy dowodzi się, że: z edukacją muzyczną (zwłaszcza powszechną) dzie-

---

<sup>1</sup> Dokument dostępny jest pod adresem: [http://www.p21.org/documents/P21\\_arts\\_map\\_final.pdf](http://www.p21.org/documents/P21_arts_map_final.pdf).

je się w Polsce źle, rośnie w sposób zastraszający dystans pomiędzy elitą twórczą a odbiorcami muzyki, zwłaszcza młodymi, młodzież nie interesuje się tzw. „muzyką artystyczną”, nie jest też wyposażona w kompetencje muzyczne niezbędne do dokonywania racjonalnych wyborów muzycznych, co w świecie „nadmiaru muzyki” i dominacji mediów jest okolicznością szczególnie dotkliwą. Wśród przyczyn tego stanu rzeczy wymienia się na ogół ubogą i nieracjonalnie ukształtowaną ofertę powszechnej edukacji muzycznej proponowanej przez szkoły, a także liczne niesprzyjające czynniki o charakterze obiektywnym i subiektywnym zlokalizowane w bliższym bądź dalszym otoczeniu oświaty. Wiele z tych argumentów i uzasadnień znaleźć można m.in. w pracach takich autorów, jak: R. Ciesielski (2009), W. Jankowski (2007), M. Przychodzińska (2005), czy A. Rakowski (2007), które zamieszczone zostały w dołączonym do tej książki wyborze tekstów.

Nie podejmując dyskusji z przywołanymi tu diagnozami, zwłaszcza że większość z nich wydaje mi się w pewnym stopniu racjonalna i dostatecznie udokumentowana w badaniach, przytoczę tu kilka argumentów wyłaniających się z porównania powszechnej edukacji muzycznej w Polsce z sytuacją w innych krajach europejskich, a w tym także tych, które prezentowane są u nas jako przykład praktyki pożądanej i godnej naśladowania. Pozwoli to spojrzeć na sytuację polską z perspektywy ogólniejszej i łatwiej oddzielić to, co w niej złe czy błędnie ukształtowane strukturalnie, od tego, co jest zaniedbaniem bądź niedogodnością natury technicznej. Dobry punkt wyjścia może tu stanowić opublikowany przez *Sieć informacji o edukacji w Europie Euridice* raport *Arts and Cultural Education at School in Europe*.<sup>2</sup> Wynika z niego, iż pomimo licznych działań podejmowanych na szczeblu międzynarodowym przez UNESCO (można tu wymienić chociażby opublikowanie w roku 2006 dokumentu pt.: *Road Map for Arts Education*, mającego na celu wspieranie i rozwój edukacji artystycznej oraz promowanie różnorodności kulturowej) oraz działań instytucji europejskich, takich jak Rada Europy czy Parlament Europejski (wypada tu wskazać m.in. rezolucję *Artistic Studies in the*

---

<sup>2</sup> Dokument dostępny jest pod adresem: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/113EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf), dostęp 01.10.2010.

*European Union*, zalecającą wprowadzenie edukacji artystycznej jako obowiązkowej na wszystkich szczeblach kształcenia) pozycja przedmiotów artystycznych w programach nauczania w Europie jest w dalszym ciągu niezadowolająca i w znacznym stopniu różna w poszczególnych krajach Unii. Niezależnie od tego warto tu, jak sądzę, przywołać i porównać sytuację w kilku przynajmniej obszarach niżej podanych.

1. Uregulowania w zakresie tworzenia programów nauczania przedmiotów artystycznych (a w tym również nauczania muzyki). Jak wynika z danych przytaczanych w badanym tu raporcie, są one we wszystkich krajach Unii Europejskiej z wyjątkiem Holandii związane w całości lub części z decyzjami podejmowanymi na szczeblu centralnym oświaty. Dodatkowo w takich krajach, jak: Bułgaria, Hiszpania, Litwa i Norwegia w proces tworzenia programu nauczania włączane są także decyzje podejmowane na szczeblu regionalnym, a w Belgii, na Litwie, w Słowenii, Finlandii i Norwegii także na szczeblu lokalnym. Niezależnie od tego, aż 13 krajów (Bułgaria, Dania, Estonia, Irlandia, Włochy, Luksemburg, Węgry, Holandia, Polska, Portugalia, Słowenia, Finlandia i Norwegia) uwzględnia tu również decyzje podejmowane na poziomie szkoły. Najbardziej rozbudowane rozwiązania w zakresie tworzenia programów nauczania występują w Norwegii (uwzględniają one w procesie podejmowania decyzji szczebel centralny, regionalny, lokalny oświaty oraz szkoły) oraz Bułgarii (poziom centralny, regionalny i poziom szkoły), na Litwie (poziom centralny, regionalny i lokalny), w Słowenii i Finlandii (poziom centralny, lokalny i szkolny). Oczywiście sam proces tworzenia programu nauczania, niezależnie od wskazanych tu uwarunkowań, związany jest bezpośrednio z regulacjami prawnymi i tradycjami oświaty funkcjonującymi na terenie poszczególnych krajów. Ze względu na różnorodność i swoistość tych rozwiązań są to procedury trudne do porównania. Procedury stosowane pod tym względem w Polsce, gdzie program do użytku szkolnego dopuszcza dyrektor szkoły (odpowiednie procedury w tym zakresie zawarte są w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 w sprawie dopuszczenia do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników*), przy czym program musi być w pełni zgodny

z ukształtowaną centralnie podstawą programową, są na tle europejskim rozwiązaniem nowoczesnym i właściwym.

**2.** Cele edukacji muzycznej. Są one formułowane w poszczególnych krajach Unii Europejskiej w sposób różny zarówno pod względem szczegółowości, jak i obszaru, który określa ją. Jest to w znacznym stopniu związane z wielością form organizacyjnych oświaty w poszczególnych krajach. Niezależnie od tego można jednak wyróżnić w tym zakresie wiele obszarów wspólnych, stanowiących swoisty wyróżnik edukacji artystycznej w Europie. Jest ona bez wątpienia skoncentrowana wokół takich zadań, jak: umiejętności, wiedza i rozumienie, ocena krytyczna, dziedzictwo kulturowe, indywidualna ekspresja i tożsamość, różnorodność kulturowa, kreatywność, współdziałanie, komunikowanie się, przyjemność, satysfakcja i radość z uprawiania sztuki, wykonywanie i dzielenie się własną twórczością oraz inne. Większość z tych sformułowań odnaleźć można (w formie bezpośredniej bądź pośredniej) także w polskiej podstawie programowej z zakresu muzyki. Wydaje się, iż w warstwie teleologicznej i aksjologicznej nie odbiega ona od innych krajów Europy.

**3.** Odwoływanie się do łącznego (zintegrowanego) bądź oddzielnego nauczania przedmiotów artystycznych. Jak wykazują dane *Systemu informacji o edukacji Euridice* w niemal połowie krajów Unii Europejskiej stosuje się zintegrowane podejście do nauczania przedmiotów artystycznych. Mamy z nim do czynienia m.in. w takich krajach, jak: Holandia, Belgia, Luksemburg, Dania, Portugalia, Włochy, Malta, Litwa, Łotwa, Czechy, Węgry i Grecja. Nauczanie przedmiotów artystycznych łączy się tu z takimi przedmiotami, jak: sztuka, edukacja artystyczna, edukacja ekspresyjna, sztuka i kultura, edukacja estetyczna, muzyka, sztuka i obraz. W pozostałych krajach Unii Europejskiej przedmioty artystyczne uczone są oddzielnie (m.in. w Finlandii, Szwecji, Norwegii, Estonii, Niemczech, Austrii, Słowacji, Słowenii, Rumunii, Bułgarii, Francji, Wielkiej Brytanii). W Irlandii na poziomie ISCED<sup>3</sup> 1 przedmiotów artystycznych uczy się w sposób zintegrowany, natomiast na

---

<sup>3</sup> Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Kształcenia (International Standard Classification of Education). W klasyfikacji ISCED wyróżnia się 7 poziomów edukacyjnych od 0–6. W polskim systemie oświaty poziom ISCED 1 odpowiada szkole podstawowej, poziom ISCED 2 – gimnazjum.

poziomie ISCED 2 wyodrębnia się oddzielne przedmioty: muzykę i plastykę. W Hiszpanii natomiast wyjątkiem od ogólnie zintegrowanego modelu nauczania jest muzyka na poziomie ISCED 2, która stanowi oddzielny przedmiot. Sytuacja w Polsce przedstawia się na tym tle stosunkowo korzystnie. Muzyka i plastyka stanowią tu odrębne przedmioty nauczania na poziomie ISCED 1 i ISCED 2, z wyjątkiem edukacji wczesnoszkolnej.

4. Obowiązkowy bądź fakultatywny charakter zajęć artystycznych (a w tym muzyki). Statystyki *Euridice* wskazują, że we wszystkich krajach Unii Europejskiej zajęcia z muzyki (podobnie jak zajęcia z plastyki) stanowią obowiązkową część programu nauczania zarówno na poziomie ISCED 1, jak i ISCED 2. Wyjątek stanowią tu: Irlandia, Islandia, Dania i Portugalia, gdzie muzyka jest fakultatywna na poziomie ISCED 2. Interesująca sytuacja panuje też w Holandii, gdzie zajęcia artystyczne są obowiązkowe, ale wybór określonych przedmiotów zależy od władz szkolnych. W Polsce zajęcia z muzyki są obowiązkowe na poziomie ISCED 1 i ISCED 2, przy czym na poziomie edukacji wczesnoszkolnej czas przeznaczony na ich realizację nie jest limitowany (z podobnymi rozwiązaniami mamy m.in. do czynienia w takich krajach, jak Wielka Brytania, Belgia, Włochy).

5. Liczbę godzin przeznaczonych na zajęcia artystyczne. W poszczególnych krajach Unii Europejskiej istnieją pod tym względem znaczące różnice. Ogólnie wydaje się jednak, iż sytuacja przedmiotów artystycznych nie jest tu szczególnie korzystna. Zaobserwować można też tendencję, iż liczba godzin zmniejsza się na wyższych poziomach nauczania (co jest zjawiskiem zdecydowanie niekorzystnym). Wyjątek stanowią tu Cypr, Rumunia i Islandia, gdzie liczba godzin utrzymuje się na podobnym poziomie, oraz Hiszpania, Luksemburg i Austria, gdzie liczba godzin wzrasta. Badania wykazują, że niemal w połowie państw europejskich, na poziomie ISCED 1 przeznacza się na edukację artystyczną od 50 do 100 godzin rocznie (istnieją oczywiście kraje, gdzie liczba ta jest zdecydowanie wyższa, np. Lichtenstein, gdzie przekracza 300), a na poziomie ISCED 2 od 25 do 75 godzin.

Polska należy do krajów, w których liczba godzin zajęć artystycznych jest bardzo niska. Można tu przytoczyć następujące



dane porównawcze: na poziomie klas IV–VI przeznaczają się na nie łącznie jedynie 107 godzin, tymczasem w Estonii 240 godzin, w Niemczech 330, w Austrii 510, w Danii 670, a w Lichtensteinie aż 902. Na poziomie klas VII–IX na zajęcia artystyczne przeznaczają się w polskich szkołach tylko 88 godzin, w Niemczech natomiast 160, w Estonii i Francji po 210, we Włoszech 260, a w Lichtensteinie 613.

**6.** Kadrowe uwarunkowania realizacji zajęć artystycznych (a w tym muzycznych). W większości państw Unii Europejskiej nauczanie przedmiotów artystycznych na szczeblu podstawowym powierza się nauczycielom przedmiotów zintegrowanych. W systemach oświatowych poszczególnych państw istnieją oczywiście mechanizmy umożliwiające powierzenie tego typu zajęć także specjalistom (dotyczy to głównie prowadzenia zajęć muzycznych).

Wyjątek od europejskiej reguły stanowią: Dania, Niemcy i Łotwa, gdzie prowadzenie przedmiotów artystycznych powierza się wyłącznie specjalistom, oraz Estonia, Polska, Portugalia i Islandia, gdzie wdraża się model mieszany (w czasie pierwszych 3–4 lat nauki są to na ogół nauczyciele nauczania zintegrowanego, później specjaliści).

Na poziomie szkolnictwa średniego niemal we wszystkich krajach Unii Europejskiej nauczanie przedmiotów artystycznych powierza się specjalistom (wyjątek stanowią tu: Belgia, Bułgaria, Szwecja i Norwegia, gdzie nie ma szczegółowych uregulowań w tym zakresie).

Jak wynika z przytoczonych danych zaczerpniętych z raportu *Arts and Cultural Education at School in Europe*, w zakresie ogólnych (strategicznych) przesłanek określających funkcjonowanie edukacji artystycznej, a w tym muzycznej, sytuacja panująca w Polsce wykazuje wiele podobieństw do rozwiązań stosowanych w innych krajach Unii Europejskiej. Istniejące w tym zakresie rozwiązania trudno byłoby uznać za potencjalnie błędne. Zdecydowanie negatywnie wyróżnia nas tu jedynie zbyt niska liczba godzin przeznaczonych na zajęcia muzyczne, przekładająca się na niezadowalające wyniki nauczania.

## **Nauczyciele muzyki: słabe i mocne ogniwo oświaty**

W analitycznej rozprawie pt. *Kształcenie nauczycieli w dobie reformowania oświaty* B. Śliwerski przypominał, że „szkoła ma szansę na realizację funkcji kształcącej i wychowawczej przede wszystkim dzięki wysokiej jakości kwalifikacji i poziomowi rozwoju psychofizycznego swoich nauczycieli” (Śliwerski 2001: 202). Ta z pozoru banalna i oczywista konstatacja ma dla powszechnej edukacji muzycznej w Polsce znaczenie szczególne. Stanowi bowiem nie tyle stwierdzenie faktu, co raczej wyzwanie, z którym pomimo kilkudziesięciu już lat nieustannych prób nie udało się uporać w sposób zadowalający. Wysoki poziom kwalifikacji pedagogicznych i artystycznych nauczycieli stanowi tu w dalszym ciągu istotną barierę rozwoju praktyki nauczania.

Opublikowana ponad 25 lat temu ekspertyza *Podstawowe uwarunkowania dostępu dzieci i młodzieży do kultury muzycznej*, opracowana przez zespół pod kierunkiem Andrzeja Rakowskiego, zwracała uwagę na znaczące zaniedbania w zakresie przygotowania nauczycieli uczących muzyki w szkołach powszechnych. Z zebranych wówczas danych wynikało, że:

- około 3% uczących muzyki to absolwenci wydziałów wychowania muzycznego akademii muzycznych,
- około 5%, to absolwenci wydziałów wychowania muzycznego uniwersytetów i Wyższych Szkół Pedagogicznych,
- 40% to absolwenci pomaturalnych studiów nauczycielskich kierunku „wychowanie muzyczne” (o przygotowaniu określanym jako niewystarczające),
- ponad 50% to nauczyciele bez żadnego przygotowania, którzy godzinami przedmiotu muzyka uzupełniają swój etat w szkole (*Podstawowe uwarunkowania*. . . 1984: 59). Odnosząc się do tych rezultatów, A. Rakowski wskazywał, że „podobnie jak całość społeczeństwa pod względem udziału w kulturze muzycznej dzieli się na dwie odrębne warstwy, muzyczną elitę i ogół niemal całkowicie niezainteresowanych wartością muzyką, tak i populacja nauczycieli rozbija się w podobnym stosunku na nieliczną grupę znakomicie pod względem artystycznym przygotowanych specjalistów i ogromną, o rząd wielkości liczniejszą grupę nominalnie uczących muzyki, któ-

rych przygotowanie do wykonywania tej czynności jest niewystarczające lub zgoła żadne” (*Podstawowe uwarunkowania...* 1984: 56).

Kadrowe zaplecze edukacji muzycznej w Polsce jest dziś nieco lepsze niż miało to miejsce w czasie realizacji ekspertyzy A. Rakowskiego. W dalszym ciągu jednak panującą w tym zakresie sytuację trudno uznać za zadowalającą. Z analiz przeprowadzonych w roku 2007 w oparciu o dane pochodzące z Systemu Informacji Oświatowej wynika, że ogólna liczba nauczycieli uczących muzyki (oraz muzyki z rytmiką) w gimnazjach i szkołach podstawowych wynosi w Polsce 13 574. W liczbie tej 7169 (52,81%) to osoby mające pełne przygotowanie (na poziomie magisterskim) do uczenia tego przedmiotu oraz 6405 (47,18%) to osoby bez odpowiednich kwalifikacji. Do grupy wykwalifikowanych nie wliczono tu 2272 nauczycieli sztuki (formalnie rzecz biorąc posiadają oni uprawnienia do nauczania muzyki i plastyki w ramach bloku sztuka), których kwalifikacje uzyskane drogą pośpiesznie organizowanych po wprowadzeniu reformy szkolnej studiów podyplomowych nie są zadowalające. Wydaje się, że po wycofaniu się MEN z nauczania przedmiotu sztuka grupa ta stanowi istotny problem oświaty w Polsce. Z pewnością nie przyczynia się ona do utrzymania wysokich standardów zawodu nauczyciela muzyki.

Z danych SIO wynika także, iż na ogólną liczbę nauczycieli muzyki i muzyki z rytmiką zatrudnionych w szkołach podstawowych 1251 osób to nauczyciele, którzy mają przygotowanie do uczenia tego przedmiotu, ale go nie uczą. W gimnazjach ich liczba wynosi 978. Poza tym statystyki wskazują też, że uczenie muzyki stanowi dziś w przybliżeniu 1/3 czasu pracy nauczycieli muzyki. W przypadku gimnazjum dane te przedstawiają się jeszcze bardziej niepokojąco. Sytuacja, o której tu mowa, jest bezpośrednim rezultatem wprowadzenia reformy szkolnej, w wyniku której, z powodu podziału cyklu kształcenia i utworzenia gimnazjów oraz redukcji godzin przeznaczonych na zajęcia muzyczne, ograniczona została możliwość zatrudniania nauczycieli do wyłącznej realizacji zajęć muzycznych. Spowodowało to z jednej odpyłył z oświaty wysoko wykwalifikowanych specjalistów, z drugiej zaś zmusiło nauczycieli do nabycia dodatkowych kwalifikacji i ubiegania się o prawo nauczania innych przedmiotów. Nie pozostało to oczywiście

bez wpływu na jakość i kondycję „profesji muzycznej”. Choć, jak się wydaje, nauczyciele nie czują się zbyt dobrze w nowej roli (roli nauczyciela dwóch lub więcej przedmiotów), większość z nich przystosowała się do obowiązujących wymagań. Dane SIO z roku 2007 ujawniają, że przeciętnie każdy nauczyciel muzyki ma dziś przygotowanie do prowadzenia dwóch przedmiotów.

Na wskazane wyżej tendencje warto spojrzeć przez pryzmat rezultatów sondażu przeprowadzonego w roku 2007 w ramach projektu *Edukacja muzyczna w Polsce. Stan — uwarunkowania — pożądane obszary zmiany*. Uczestniczyło w nim 512 nauczycieli szkół podstawowych i 364 nauczycieli gimnazjum. W badaniach koncentrowano się głównie na analizie bieżącej sytuacji nauczycieli, ich stosunku do rozwiązań wprowadzonych w odniesieniu do muzyki przez reformę szkolną oraz propozycjach zmian, których wprowadzenie przyczyniłoby się do poprawy sytuacji w tym zakresie. Uzyskane rezultaty były dość zaskakujące. Wykazały przede wszystkim, że pomimo trudności i niedogodności związanych z aktualną sytuacją, jedynie 29,4% nauczycieli szkół podstawowych i 38,7% nauczycieli gimnazjów zdecydowałoby się na zmianę pracy na inną, gdyby istniała taka możliwość. Są to wyniki niepokojące. Nie potwierdzają jednak powszechnego dość przekonania o absolutnej nieatrakcyjności zawodu oraz powszechnej chęci porzucenia go przez niemal wszystkich go uprawiających. Dodatkowo, pragnąc pogłębić uzyskane rezultaty, zapytaliśmy grupę osób, która zadeklarowała chęć porzucenia zawodu nauczyciela muzyki, o przyczyny takiego stanu rzeczy. Rezultaty wykazały, iż główną motywacją osób badanych jest: mała liczba godzin przeznaczonych na muzykę, która sprawia, że efekty nauczania są niezadowolające (deklarację taką złożyło 42,6% badanych nauczycieli szkół podstawowych i 42,3% nauczycieli gimnazjów), oraz fakt, że etat nauczyciela muzyki musi być uzupełniany innymi przedmiotami (46,7% nauczycieli szkół podstawowych i 41,8% nauczycieli gimnazjów). Oba wskazane tu czynniki są skutkami reformy szkolnej, których nasi respondenci nie potrafią, jak się wydaje, zaakceptować. Poczynania reformatorów przekroczyły tu bowiem granicę, poza którą szkolna edukacja muzyczna nie jest już efektywna i sensowna.

W toku sondażu prosiliśmy też badanych wprost o ocenę rozwiązań zaproponowanych dla muzyki przez reformę szkolną oraz jej skutki dla uczniów. Rezultaty okazały się jednoznaczne. Wynika z nich, że rozwiązania te nie sprawdzają się i są jednoznacznie odrzucane przez niemal całe środowisko nauczycieli muzyki. Ponad 80% badanych (84,4% ze szkół podstawowych i 88% z gimnazjów) uznało je za niekorzystne dla uczniów i wymagające natychmiastowej zmiany. Jako korzystne oceniło je jedynie około 1% nauczycieli. Są to z całą pewnością dane, które nie powinny być ignorowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Relacjonowane tu badania wykazały też istnienie w środowisku nauczycieli pewnego rodzaju konsensusu w sprawie kierunków dalszego rozwoju powszechnej edukacji muzycznej w Polsce. Zarówno nauczyciele szkół podstawowych, jak i gimnazjów wskazują zgodnie, iż dalszy rozwój tego obszaru uwzględnić winien przede wszystkim konieczność zwiększenia liczby godzin przeznaczonych na obowiązkowe zajęcia muzyczne w szkołach (przekonanie takie wyraża 76,8% nauczycieli szkół podstawowych i 87,4% gimnazjów) oraz położenie większego nacisku na zajęcia pozalekcyjne (deklaruje to 53,7% nauczycieli szkół podstawowych, 49,7% gimnazjów). Wobec obowiązujących wymiarów godzin przeznaczonych na muzykę w szkole postulaty te są w pełni zrozumiałe. Warto oczywiście przypomnieć w tym kontekście zmiany, które wprowadziła w ostatnim okresie nowa podstawa programowa. Są to zmiany pozytywne (zwiększono m.in. obowiązkowy wymiar godzin muzyki w szkołach podstawowych) i wychodzące naprzeciw oczekiwaniom środowisk nauczycielskich. Być może staną się one początkiem drogi do rozwiązań, które przyniosą prognozowaną poprawę stanu umuzykalnienia Polaków.

Pewnym zaskoczeniem w badaniach był raczej umiarkowany odsetek nauczycieli wskazujących na potrzebę zmian bardziej radykalnych, postulujących wprowadzenie do oświaty polskiej nowych rozwiązań w dziedzinie umuzykalnienia, np. indywidualnych bądź zbiorowych lekcji nauki gry na instrumentach tradycyjnych i elektronicznych (rozwiązania te wskazywało 30,7% nauczycieli szkół podstawowych i 30,5% nauczycieli gimnazjów). Warto zauważyć, że propozycje tego typu zajęć oferowane są uczniom w wielu krajach Euro-

py i stanowią ważny element powszechnej edukacji muzycznej. W Polsce uznawane są za trudne do wdrożenia do oświaty publicznej i takie, które należeć winny raczej do wyodrębnionego sektora szkolnictwa muzycznego. Tymczasem właśnie poprzez zbliżenie obu odrębnych dotąd sektorów (powszechnego i profesjonalnego) podnieść można w sposób znaczący efektywność funkcjonowania każdego z nich oraz powiększyć obszar dostępności atrakcyjnych dla uczniów form aktywności muzycznej. Propozycje w tym zakresie zgłaszane są od lat przez środowisko muzyczne. Wydaje się jednak, że ich wdrożenie (choćby na zasadach eksperymentalnych) napotyka w dalszym ciągu bariery mentalne (także w świadomości nauczycieli).

Podsumowując tę część naszych rozważań, podkreślić należy przede wszystkim słuszność przyjętej w tytule podrozdziału tezy. Nauczyciele muzyki są niewątpliwie jednym ze słabych ogniw powszechnej edukacji muzycznej w Polsce głównie ze względu na fakt, iż blisko połowa z nich nie posiada pełnych kwalifikacji do uczenia tego przedmiotu. Wprowadzenie reformy szkolnej stało się tu dodatkowym czynnikiem powodującym „popsucie rynku” poprzez umożliwienie wypierania z niego specjalistów przez pośpiesznie dokształcanych nauczycieli sztuki, których za specjalistów uznać trudno. Biorąc pod uwagę fakt istnienia w Polsce dość rozbudowanego i kosztownego systemu kształcenia nauczycieli muzyki, który każdego roku wypuszcza na rynek co najmniej kilkuset absolwentów, jest to fakt niełatwy do pojęcia.

Z drugiej strony, nauczyciele muzyki są też bez wątpienia jednym z mocnych ogniw polskiej oświaty. W ciągu ostatnich lat realizowali oni „swą misję” w szczególnie trudnych warunkach. Dla większości pozostanie nauczycielem oznaczało konieczność zdobycia w ciągu kilku lat dodatkowych kwalifikacji. Jak wykazują statystyki, niemal każdy nauczyciel muzyki ma dziś prawo do nauczania co najmniej dwóch przedmiotów. Warto też zwrócić uwagę, iż niezależnie od trudności i ograniczeń pojawiła się też w polskiej oświacie spora grupa kreatywnych nauczycieli, którym udało się sprawnie wykorzystać „dobrodziejstwa reformy” dla stworzenia programów przynoszących nową jakość nauczania muzyki. I choć „dobre przykłady” przebijają się z trudem przez tumult powszechnego narzekania,

nie ma wątpliwości, iż to właśnie one zadecydują o kierunku przyszłych zmian.

## **Czego na temat muzyki uczniowie nauczyli się w szkole?**

Polska, podobnie jak większość krajów Unii Europejskiej, nie ma zewnętrznych systemów badania efektywności nauczania muzyki w szkołach ogólnokształcących. W związku z tym wiedza na temat nauczania tego przedmiotu oraz kompetencji, jakich rzeczywiście nabyli uczniowie w trakcie pobytu w szkole, jest na ogół fragmentaryczna. Sytuacji w tym zakresie nie poprawiają też znacząco badania realizowane przez ośrodki akademickie. Monitorowanie efektów nauczania nie należy bowiem w naszym kraju do zagadnień popularnych i stosunkowo rzadko staje się przedmiotem obszerniejszych analiz naukowych.

Próba, choćby częściowego, wypełnienia luki w tym zakresie był prowadzony pod patronatem Polskiej Rady Muzycznej program *Edukacja muzyczna w Polsce. Stan — uwarunkowania — pożądane obszary zmiany*, którego rezultaty w odniesieniu do kadrowych uwarunkowań edukacji muzycznej przywoływaliśmy już w tym opracowaniu. W tej części naszych rozważań odwołamy się do innych jego obszarów, które koncentrowały się na analizie wiedzy i kompetencji muzycznych uczniów, odsyłając jednocześnie zainteresowanych problemem czytelników do pełniejszego omówienia badań w innych opracowaniach (Białkowski, Grusiewicz 2009a; 2009b).

Badaniami, które pragniemy tu przywołać, objęto dzieci i młodzież uczącą się na I, II i III poziomie nauczania. Zrealizowano je na obszarze 7 województw (warmińsko-mazurskiego, lubelskiego, śląskiego, lubuskiego, pomorskiego, podkarpackiego i świętokrzyskiego).

Na poziomie pierwszym (nauczanie zintegrowane) badaniem poddano 1353 uczniów: 672 (49,7%) chłopców i 681 (50,3%) dziewcząt z 56 szkół podstawowych. Na poziomie drugim (klasy IV–VI) 1687 uczniów: 756 (44,8%) chłopców i 931 (55,2%) dziewcząt z 52 szkół i na poziomie trzecim (gimnazja) 1549 uczniów: 709 (45,8%) chłopców i 840 (54,2%) dziewcząt z 44 szkół.

Badania zrealizowano za pomocą trzech testów kompetencji muzycznych (*Test kompetencji muzycznych dla uczniów klas trzecich szkół podstawowych*, *Test kompetencji muzycznych dla uczniów kończących szkołę podstawową*, *Test kompetencji muzycznych dla uczniów kończących gimnazjum*). Wszystkie narzędzia opracowane zostały specjalnie dla potrzeb realizacji omawianego programu badawczego. Podstawą ich opracowania była treściowa analiza obowiązującej w roku prowadzenia badań podstawy programowej oraz analiza funkcjonujących na rynku podręczników szkolnych.

Uzyskane rezultaty przedstawiamy oddzielnie dla poszczególnych etapów nauczania.

### **Pierwszy etap nauczania**

Na poziomie nauczania zintegrowanego koncentrowaliśmy się w badaniach na takich zagadnieniach, jak: umiejętność identyfikowania elementów akustyki środowiska naturalnego człowieka, rozpoznawania instrumentów muzycznych i głosów ludzkich, odczytywania emocjonalnego wyrazu muzyki, rozpoznawania formy i elementów muzyki, znajomość instrumentów muzycznych i nut oraz zapamiętywanie i odtwarzanie rytmu. Rezultaty wykazały, że wiedza i umiejętność uczniów w większości wskazanych obszarów są raczej umiarkowane. Średnia rozwiązywalność zadań testu wyniosła 53,90% (56,10% w grupie dziewcząt i 51,60% w grupie chłopców). Dodatkowo zaobserwowaliśmy też znaczące różnice pomiędzy poszczególnymi szkołami (sięgające w niektórych zakresach kilkudziesięciu procent), a także między rezultatami uzyskanymi na terenie poszczególnych województw. W niemal wszystkich typach dokonywanych porównań wyższe rezultaty uzyskały dziewczęta niż chłopcy.

Najprostsze w teście okazały się dla uczniów zadania wymagające wymienienia nazw instrumentów muzycznych oraz nazw nut (zadania dotyczyły wyłącznie wiedzy). Ich średnia rozwiązywalność wyniosła 69,84% (74,55% w grupie dziewcząt i 65,10% w grupie chłopców). Są to z pewnością rezultaty zadowalające. Niestety, w pozostałych obszarach umiejętności badanych są zdecydowanie niższe. Zadania polegające na rozpoznawaniu ze słuchu instrumentów muzycznych oraz głosów ludzkich rozwiązało poprawnie 54,00% badanych



(54,18% dziewcząt oraz 54,10% chłopców), zadania wymagające „odczytania” emocjonalnego wyrazu muzyki jedynie 51,07% (52,04% dziewcząt i 50,09% chłopców). Jeszcze trudniejsze okazało się rozpoznawanie i identyfikowanie „dźwięków” z otoczenia. Z badającymi je przykładami poradziło sobie jedynie 41,81% badanych (43,76% dziewcząt i 39,83% chłopców). Zdecydowanie najtrudniejsze okazały się natomiast zadania wymagające umiejętności zapamiętywania i odtworzenia rytmu. Poprawnie rozwiązało je 22,91% uczniów (24,67% dziewcząt i 21,13% chłopców).

Podsumowując tę część rozważań, można zaryzykować stwierdzenie, że to, czego dzieci nauczyły się w toku nauczania zintegrowanego, nie stanowi zbyt mocnego fundamentu pod dalszy rozwój muzyczny. Ich kontakt z muzyką jest oparty w zdecydowanie większym stopniu na wiedzy (wskazują na to niewątpliwie rezultaty przeprowadzonych testów) niż na umiejętnościach i atrakcyjnych doświadczeniach muzycznych. Biorąc pod uwagę dominującą w Polsce praktykę powierzania zajęć muzycznych niespecjalistom, można skonstatować, iż jest to rezultat, którego należało się spodziewać.

## **Drugi etap nauczania**

Badania kompetencji muzycznych uczniów na drugim etapie nauczania prowadzone były z wykorzystaniem testu składającego się z dwóch części. Część pierwsza skoncentrowana była na wiedzy muzycznej i obejmowała takie zagadnienia, jak: znajomość zapisu muzycznego, znajomość wybranych dzieł instrumentalnych i pieśni, znajomość instrumentów muzycznych (klasycznych i ludowych), znajomość polskich tańców narodowych oraz inne zagadnienia z zakresu kultury muzycznej. Część druga dotyczyła percepcji muzyki i obejmowała rozpoznawanie ze słuchu (po wysłuchaniu odpowiednich przykładów): brzmienia instrumentów muzycznych, wybranych utworów instrumentalnych i pieśni oraz polskich tańców narodowych.

Uzyskane rezultaty okazały się zaskakująco niskie. Ogólna rozwiązywalność zadań całego testu ukształtowała się na poziomie 45,23% (w grupie dziewcząt 48,23%, w grupie chłopców 41,52%). Jego część odnoszącą się do wiedzy muzycznej rozwiązało poprawnie 44,36% badanych (47,46% dziewcząt

i 40,54 chłopców), natomiast część badającą umiejętności percepcyjne – 47,38% (50,15% dziewcząt i 43,97% chłopców). Są to rezultaty, które trudno uznać za satysfakcjonujące. Wyniki wykazały też, że czynnikiem różnicującym rezultaty testu jest lokalizacja terytorialna szkół (na terenie poszczególnych województw). Ogólnie wyższe wyniki w teście uzyskali uczniowie z województw Polski wschodniej niż zachodniej. Przykładowo w województwie podkarpackim rozwiązywalność testu wyniosła 50,59% (najlepszy rezultat uzyskany w badaniach), natomiast w województwie śląskim 33,02% (najślabszy wynik uzyskany w badaniach). Okazało się również, iż wiedzy i umiejętnościom muzycznym sprzyjają szkoły małe. Średnie uzyskane tu rezultaty wyniosły 48,8% poprawnych odpowiedzi, natomiast w szkołach bardzo dużych (powyżej 700 uczniów) jedynie 41,44%.

Na omawiane tu rezultaty warto też spojrzeć, wykorzystując wskaźniki wynikające z analiz treści poszczególnych zadań testowych. Pozwolą one na identyfikację szczegółowych składników wiedzy i umiejętności muzycznych uczniów.

Wyniki pierwszej części testu (badającej wiedzę muzyczną) wskazują tu, że stosunkowo najlepiej uczniowie szkół podstawowych radzą sobie z rozpoznawaniem instrumentów muzycznych (klasycznych i ludowych). Odnoszące się do tej kwestii zadania testowe (polegające na rozpoznaniu instrumentu z ilustracji lub przyporządkowaniu instrumentu do odpowiedniej grupy) rozwiązało poprawnie 61,09% badanych, przy czym znajomość instrumentów klasycznych wyniosła tu 69,21%, natomiast instrumentów ludowych 52,90%. Nieco słabiej prezentuje się w świetle rezultatów testu znajomość wybranych dzieł muzycznych. Z zadaniami związanymi z tym zagadnieniem (zadania polegały na przyporządkowaniu nazwy dzieła jego twórcy) poradziło sobie 50,41% uczniów. Nie jest to wynik wysoki, zwłaszcza gdy weźmiemy pod uwagę fakt, iż w teście wykorzystano m.in. takie utwory, jak: F. Chopina *Preludium deszczowe*, S. Moniuszki *Halkę* i *Prząśniczke*, A. Vivaldiego *Cztery pory roku* itp. Na zbliżonym poziomie kształtuje się też wiedza uczniów dotycząca wybranych zagadnień kultury muzycznej. Koncentrowano się tu (wykorzystując zadania wielokrotnego wyboru) na ściśle wynikających z podstawy programowej zagadnieniach dotyczących życia i twórczości wybit-

nych kompozytorów, znanych i popularnych dzieł oraz faktów o istotnym znaczeniu dla kultury, a także ogólnej orientacji w zagadnieniach muzyki. Średnia rozwiązywalność zadań odnoszących się do tej grupy wyniosła 49,57%.

W zakresie pozostałych kategorii odnoszących się do wiedzy muzycznej uczniów szkół podstawowych uzyskano rezultaty, które budzić winny najwyższe zaniepokojenie. Należy tu wskazać przede wszystkim dane dotyczące znajomości zapisu muzycznego. Koncentrowano się na wiedzy i umiejętnościach posługiwania się zapisem rytmu, melodii oraz znajomości podstawowych określeń wykorzystywanych w muzyce (odnoszących się głównie do tempa i dynamiki). Jak się okazało, średnia rozwiązywalność tego typu zadań kształtowała się na poziomie 33,76%, co w praktyce wskazuje, iż blisko 66% uczniów szkół podstawowych jest faktycznie muzycznymi analfabetami. Jeszcze bardziej niepokojące okazały się rezultaty odnoszące się do wiedzy na temat cech i charakteru polskich tańców narodowych. Średnia rozwiązywalność zadań wyniosła tu jedynie 26,02%.

Nieco inne aspekty struktury kompetencji uczniów ujawnia treściowa analiza drugiej części testu (umiejętności percepcyjne). Koncentrowano się w niej na słuchowej identyfikacji brzmienia instrumentów muzycznych, rozpoznawaniu utworów muzycznych (kojarzenie utworu z tytułem i nazwiskiem kompozytora) oraz rozpoznawaniu ze słuchu polskich tańców narodowych. Rozwiązywanie wszystkich zadań łączyło się tu z uprzednim wysłuchaniem nagranych na płytę przykładów muzycznych. Jak się okazało, najłatwiejsze dla uczniów były zadania polegające na rozpoznawaniu brzmienia instrumentów (w przykładach wykorzystano fagot, klarnet, trąbkę, waltornię, skrzypce i wiolonczelę). Wykonało je poprawnie 65,96% badanych, przy czym rozpoznawalność poszczególnych instrumentów kształtowała się w przedziale od 86,90% (skrzypce) do 53,23% (waltornia). Zadaniem zdecydowanie trudniejszym okazało się słuchowe rozpoznawanie utworów muzyki klasycznej oraz pieśni. Obowiązkiem uczniów było tu wysłuchanie kilku pieśni oraz utworów instrumentalnych (m.in. F. Chopin *Życzenie*, W. A. Mozart *Marsz turecki*, L. van Beethoven, *Dla Elizy*, M. K. Ogiński *Polonez „Pożegnanie ojczyzny”* itp.), a następnie podanie nazwy utworu oraz nazwiska kompozytora. Śred-

nia rozwiązywalność zadań wyniosła tu jedynie 38,95%, przy czym: właściwy tytuł dzieła podało 34,48%, natomiast właściwe nazwisko kompozytora 31,70%. Dzieła kompozytorów polskich wskazało poprawnie 30,47% uczniów, a dzieła kompozytorów zagranicznych 37,14%. Biorąc pod uwagę fakt, iż w teście wykorzystano niemal wyłącznie popularne przeboje muzyki klasycznej, jest to rezultat, który może budzić zdziwienie.

Nieco łatwiejsze okazały się dla uczniów zadania polegające na słuchowym rozpoznawaniu tańców polskich. Rozwiązało je poprawnie 47,33%, przy czym mazura rozpoznało 43,15%, poloneza 51,99%, krakowiaka 43,21% i oberka 50,98%. Warto tu przypomnieć, iż w podteście wiedzy, gdzie należało dokonać identyfikacji tańca na podstawie jego cech (metrum, tempo, charakterystyczny rytm itp.), uczniowie poradzili sobie zdecydowanie słabiej.

Analizując wyniki testu uzyskane przez uczniów kończących szkołę podstawową, pamiętać należy, że jest to etap, w którym na zajęcia muzyczne przeznaczają się najczęściej czasu w całym cyklu nauczania. W świetle uzyskanych danych efekty tego kształcenia są jednak zdecydowanie niezadowolające. Ogólny wynik testu na poziomie około 45% trudno uznać za wskaźnik akceptowalny. Dane wskazują wyraźnie, że uczniowie nie nauczyli się posługiwać zapisem muzycznym, nie opanowali podstawowych pojęć oraz symboli muzycznych, nie znają twórczości wybitnych kompozytorów ani wybitnych dzieł. Ich umiejętności percepcyjne (zwłaszcza w kontakcie z tymi obszarami, na których koncentruje się podstawa programowa) są ukształtowane pobieżnie i powierzchownie.

### **Trzeci etap nauczania**

Kompetencje muzyczne uczniów gimnazjów, podobnie jak miało to miejsce w przypadku uczniów kończących szkołę podstawową, badano, wykorzystując test składający się z dwóch części. Pierwsza z nich koncentrowała się na analizie wybranych aspektów wiedzy muzycznej i obejmowała: znajomość istotnych dla kultury dzieł muzycznych oraz ich twórców (nazwiska, kraje pochodzenia, epoka), znajomość historii form, gatunków i stylów muzycznych, znajomość polskich tańców narodowych oraz tańców z różnych regionów świata, a także znajomość twórców i wykonawców muzyki rozrywkowej. Część

druga testu badała umiejętność rozpoznania ze słuchu: stylu epoki, stylu kompozytora, przykładów znanych utworów muzycznych oraz gatunków muzyki rozrywkowej i muzyki etnicznej. Wszystkie zadania tej części powiązane były z odpowiednimi przykładami muzycznymi.

Ogólna rozwiązywalność pełnego testu w całej badanej grupie gimnazjalistów wyniosła 49,56% (w grupie dziewcząt 53,02%, w grupie chłopców 45,47%). Średnia rozwiązywalność części pierwszej (wiedza muzyczna) była zdecydowanie niższa niż drugiej i kształtowała się na poziomie 46,19% (49,55% w grupie dziewcząt i 42,21% w grupie chłopców). W części drugiej uzyskano średnią rozwiązywalność rzędu 57,68% (61,36% w grupie dziewcząt i 53,31% w grupie chłopców). Podobnie, jak miało to miejsce w przypadku badania uczniów szkół podstawowych, istotnymi czynnikami różnicującymi wyniki testu okazała się płeć (dziewczeta niemal we wszystkich typach porównań uzyskały rezultaty zdecydowanie lepsze niż chłopcy) oraz wielkość szkoły, do której uczęszczają uczniowie. Najwyższe rezultaty uzyskano tu w szkołach średniej wielkości (od 200 do 499 uczniów), najniższe natomiast – podobnie jak miało to miejsce w badaniach uczniów szkół podstawowych – w szkołach bardzo dużych (powyżej 700 uczniów). Badania ujawniły też znaczące różnice pomiędzy wynikami uzyskanymi na terenie poszczególnych województw (różnica pomiędzy najlepszym i najslabszym wynikiem wyniosła tu aż 24,36%). Najlepsze wyniki uzyskano na terenie województwa warmińsko-mazurskiego, najgorsze natomiast w województwie śląskim (podobny wynik uzyskano na Śląsku w badaniach uczniów szkół podstawowych).

Treściowa analiza zadań pierwszej części testu wykazała, że relatywnie dobrze gimnazjaliści radzą sobie z przyporządkowaniem ważnych dla europejskiej kultury arcydzieł muzycznych ich twórcom. Odnoszące się do tego zagadnienia zadanie rozwiązało poprawnie 61,05% badanych. Okazało się, że najbardziej znane uczniom są: A. Vivaldiego *Cztery pory roku* (76,50%), F. Chopina *24 Preludia* z op. 28 (76,50%), P. Czajkowskiego, *Jeziorno łabędzie* (69,98%), S. Moniuszki *Spiewniki domowe* (69,56%). Najslabiej natomiast: W. A. Mozarta *Eine kleine Nachtmusik* (40,93%) oraz J. Haydna *Symfonia z uderzeniem w kocioł* (45,90%). Wyniki wykazały też, że uczniowie

wie potrafią trafniej przyporządkowywać odpowiednie dzieła twórcom z epoki romantyzmu (72,02% trafnych przyporządkowań) i baroku (70,90%) niż klasycyzmu (49,26%) i XX wieku (48,66%).

W zakresie pozostałych kategorii objętych testem wiedzy rezultaty są jednak zdecydowanie słabsze. Wynika z nich, że uczniowie nie znają wybitnych kompozytorów (poza nielicznymi wyjątkami), a zwłaszcza nie potrafią skojarzyć nazwiska twórcy z krajem pochodzenia, stylem ani epoką. Zadania odnoszące się do tego zagadnienia rozwiązało poprawnie jedynie 26,17% badanych. Na marginesie można tu dodać, że gdy poproszono ich o wybranie z zadanej listy kompozytorów tych, którzy są Polakami, zadanie rozwiązało poprawnie jedynie 13,75% gimnazjalistów. Poza tym gimnazjaliści słabo orientują się w zakresie form, gatunków i stylów muzycznych (rozwiązywalność 43,55%). Nie znają ich charakterystyk i nie potrafią identyfikować. Brak im też wiedzy na temat cech, a zwłaszcza metryczki polskich tańców narodowych (charakterystyczny rytm poloneza i krakowiaka potrafiło zapisać odpowiednio jedynie 5,75% oraz 6,46% badanych), także znajomości tańców z różnych stron świata.

Dość interesujące okazały się w teście wiedzy rezultaty dotyczące znajomości twórców, wykonawców oraz gatunków muzyki rozrywkowej. Ogólna rozwiązywalność zadań testowych odnoszących się do tego zagadnienia wyniosła średnio 42,59%. Nie była więc zbyt wysoka. W toku badania wykorzystano tu dwa rodzaje zadań. Pierwsze polegało na przyporządkowaniu nazwisk znanych wykonawców, zespołów oraz kompozytorów odpowiednim gatunkom muzycznym, drugie wymagało podania nazwiska twórcy odpowiadającego charakterystyce zawartej w arkuszu testowym. Rezultaty obu z nich okazały się zbieżne. Wynika z nich, że młodzież wykazuje stosunkowo dobrą orientację w zakresie gatunków i twórców muzyki popularnej, słabiej natomiast radzi sobie z gatunkami bardziej ambitnymi (jak np. jazz czy piosenka literacka). Za dość symptomatyczny uznać można fakt, że tak znaczące postacie dla dwudziestowiecznej muzyki rozrywkowej, jak E. Piaf czy E. Fitzgerald poprawnie zidentyfikowane zostały jedynie przez odpowiednio 21,56% i 28,53% gimnazjalistów. Analizując przytoczone tu rezultaty, należy zaznaczyć, że w teście skupiano

się wyłącznie na twórcach i wykonawcach uznanych, których osiągnięcia przeszły do historii muzyki rozrywkowej. Gdyby w większym stopniu uwzględniono „scenę najnowszą”, z pewnością uzyskane rezultaty okazałyby się inne.

Zadania części drugiej testu dla gimnazjum koncentrowały się na analizie umiejętności percepcyjnych uczniów. Poszczególne zadania testowe odnosiły się do podobnych obszarów, jak miało to miejsce w części pierwszej – badającej wiedzę, akcentowano tu jednak głównie umiejętności analizy i identyfikacji słuchowej. Uzyskane rezultaty okazały się nieco wyższe niż w części pierwszej, choć trudno je uznać za w pełni satysfakcjonujące.

Z analizy treści zadań testowych wynika, że średnio 62,01% uczniów potrafi sobie poradzić z zadaniami wymagającymi umiejętności słuchowego rozpoznania stylu epoki. Najmniej trudności sprawia im rozpoznanie muzyki średniowiecza (78,18% poprawnych identyfikacji) oraz muzyki XX wieku (75,53%). Nieco trudniejsza jest muzyka renesansu (57,13%), klasycyzmu (54,29%), romantyzmu (54,16%) oraz baroku (52,74%). Zadaniem bardziej wymagającym dla badanych okazała się słuchowa identyfikacja stylu kompozytora. W teście wykorzystano tu fragmenty takich utworów, jak: *Fuga d-moll* J. S. Bacha, III część *Koncertu na dwa fortepiany Es-dur* W. A. Mozarta, I część *Koncertu fortepianowego e-moll* F. Chopina, *Popołudnie Fauna* C. Debussy'ego, *Taniec zbójniczeki* z baletu *Harnasie* K. Szymanowskiego oraz *Mazur* z opery *Straszny dwór* S. Moniuszki. Zadanie badanych polegało na wysłuchaniu fragmentu utworu i stwierdzeniu (wybraniu z podanej listy), kto jest jego kompozytorem. Wykonało je poprawnie 55,96% uczniów. Najłatwiejszy do rozpoznania okazał się utwór F. Chopina (72,82% poprawnych odpowiedzi), najtrudniejszy natomiast Debussy'ego (39,19%). Wydaje się, że są to rezultaty relatywnie dobre.

W percepcyjnej części testu dla uczniów gimnazjum badano też umiejętność słuchowego rozpoznawania wybranych dzieł wybitnych kompozytorów. Obowiązkiem badanych było wysłuchanie odpowiedniego fragmentu, a następnie podanie nazwiska twórcy oraz tytułu dzieła. Zadanie okazało się trudniejsze niż poprzednie. Rozwiązało je poprawnie 46,86%. Analiza wykazała, że z ośmiu prezentowanych fragmentów zadowolającą

rozpoznawalność uzyskały trzy (A. Vivaldiego *Cztery pory roku*, L. van Beethovena *Oda do radości* oraz F. Mendelssohna *Marsz weselny*).

Najwyższe rezultaty w teście percepcyjnym uzyskano w zadaniach badających umiejętność słuchowej identyfikacji gatunków muzyki rozrywkowej. Średnia rozwiązywalność wyniosła tu aż 77,17%. Niemal wszystkie użyte przykłady okazały się łatwe dla uczniów. Rozpoznawalność poszczególnych gatunków wahała się w przedziale od około 65% do 92%. Wyjątek stanowił tu jedynie rock (49,84%), gdzie użyty w teście utwór zespołu The Beatles *Can't buy me love* okazał się za mało rockowy dla uczniów i klasyfikowany był dość często jako przykład popu. Nieco słabiej w porównaniu z powyższymi prezentują się rezultaty dokumentujące umiejętności badanych w zakresie identyfikacji muzyki etnicznej i folkowej. Średnia rozwiązywalność zadań wyniosła tu 57,92%. Łatwe dla badanych okazało się rozpoznanie przykładów muzyki afrykańskiej (82,44%), a w dalszej kolejności irlandzkiej (79,66%), hiszpańskiej (75,34%), indiańskiej (39,32%), peruwiańskiej (38,54%), oraz żydowskiej (32,21%).

Jednoznaczna interpretacja rezultatów uzyskanych przez gimnazjalistów jest zadaniem dość trudnym. Uwagę zwraca tu przede wszystkim różnica pomiędzy wiedzą muzyczną uczniów, która w świetle uzyskanych danych prezentuje się bardzo skromnie (rezultaty na poziomie około 46% trudno uznać za zadowalające), a umiejętnościami percepcyjnymi. Kompetencje uczniów, przynajmniej w obszarach związanych z muzyką popularną, są tu wyraźnie wyższe. Należy jednak wziąć pod uwagę, że w znacznym stopniu odzwierciedlają ogólne zainteresowania muzyczne uczniów (koncentrujące się niemal wyłącznie na tym obszarze kultury muzycznej), a nie aktywność szkoły.

## **Pozytywne i negatywne wymiary powszechnej edukacji muzycznej w Polsce**

Jednym z najbardziej trwałych wątków debaty muzyczno-edukacyjnej w Polsce jest – jak sugerowaliśmy to już w tym opracowaniu – utrwalone przekonanie o szczególnym zanie-



dbaniu obszaru powszechnej edukacji muzycznej. Przywołane przez nas rezultaty badań zdają się dostarczać wielu argumentów potwierdzających tę tezę. Analizy kompetencji muzycznych (a precyzyjnie rzecz ujmując, analizy kompetencji, w które szkoła chciałaby wyposażyć uczniów) prowadzone na wszystkich poziomach nauczania, na których realizowane są zajęcia muzyczne, nie zostawiają złudzeń – efektywność zajęć muzycznych w polskich szkołach ogólnokształcących jest na ogół niska. Dotyczy to, choć w nierównym stopniu, wszystkich etapów nauczania. Nie ulega więc wątpliwości, iż misja szkoły w dziedzinie edukacji muzycznej realizowana jest w Polsce w sposób raczej nominalny. Trudno się więc spodziewać, że „pokolenia głuchych”, jak się czasami określa współczesne generacje młodzieży, zastąpią wkrótce pokolenia słyszących lepiej, a jeżeli tak się stanie, będzie to z pewnością wynikać z aktywności innych podmiotów edukujących, nie szkoły. Należy się zastanowić, jakie są powody takiego stanu rzeczy.

Porównanie stosowanych w Polsce rozwiązań w dziedzinie powszechnego umuzykalnienia z tym, co dzieje się w tym zakresie w innych krajach Europy, wskazuje, że pod względem ogólnych przesłanek dotyczących m.in.: celów edukacji muzycznej, sposobu tworzenia programów nauczania, sposobu traktowania zajęć (jako obowiązkowe lub fakultatywne) oraz ogólnych przesłanek określających powierzanie realizacji zajęć specjalistom bądź nauczycielom nauczania zintegrowanego rozwiązania polskie trudno uznać na tle europejskim za szczególnie niekorzystne. Z pewnością zdecydowana większość z nich potencjalnie sprzyja wysokiej efektywności nauczania. Czynnikiem zdecydowanie destrukcyjnym jest tu natomiast niska liczba godzin przeznaczonych na realizację zajęć muzycznych (z uznaniem przyjąć należy pod tym względem nieznaczne zwiększenie liczby godzin w nowej podstawie programowej). Jest ona dziś jednym z głównych powodów niskiej efektywności edukacji muzycznej w szkołach. Zdecydowanie utrudnia zarówno stabilizację i rozwój wysoko wykwalifikowanej kadry nauczycieli (bez których trudno o sukces w nauczaniu), jak i racjonalne planowanie zajęć.

Wśród innych czynników wymienić należy: nieefektywną strategię realizacji celów podstawy programowej, ubogą i mało atrakcyjną ofertę szkolnych zajęć muzycznych, a w tym głów-

nie 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.

## Bibliografia

- Białkowski A., Grusiewicz M. 2009a, *Kompetencje muzyczne uczniów szkół podstawowych*, [w:] *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego*, red. M. Zalewska-Pawlak, Wyd. Uniw. Łódzkiego, Łódź, s. 175–190.
- Białkowski A., Grusiewicz M. 2009b, *Kompetencje muzyczne uczniów gimnazjum*, [w:] *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego*, red. M. Zalewska-Pawlak, Wyd. Uniw. Łódzkiego, Łódź, s. 191–208.
- Ciesielski R. 2009, *Ślepy zautek powszechnej edukacji muzycznej?* „Ruch Muzyczny” nr 19, s. 10–12, nr 20 s. 12–14.
- Jankowski W. 2007, *Pięć tez przeciw deprecjacji muzyki w szkole* (referat na IV Lubelskim Forum „Sztuka – Edukacja”), Lublin.
- Podstawowe uwarunkowania dostępu dzieci i młodzieży do kultury muzycznej, Wersja skrócona w opracowaniu A. Rakowskiego*, 1984 „Zeszyty Naukowe” nr 12, Akad. Muz. im. F. Chopina, s. 56.
- Przychodzińska M. 2005, *Edukacja muzyczna dziś. Idee – pytania – niepokoje*, „Edukacja muzyczna” nr 1, s. 7–38.
- Rakowski A. 2007, *Powszechna edukacja muzyczna – historia narodowego niepowodzenia*, „Edukacja” nr 1(97), s. 91–101.

## Źródła internetowe

*Arts and Cultural Education at School in Europe*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, P9, *Eurydice*, [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/113EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf), data dostępu: 17.07.2010.

*21st Century Skills Arts Map*, [http://www.p21.org/documents/P21\\_arts\\_map\\_final.pdf](http://www.p21.org/documents/P21_arts_map_final.pdf), data dostępu: 01.08.2010.

*Road Map for Arts Education*, UNESCO, March 2006, [http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL\\_ID=30335&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), data dostępu: 12.08.2010.



# **Pakiety do nauczania muzyki w szkołach podstawowych i gimnazjach**

## **Informacje ogólne**

Rola pakietów edukacyjnych w systemie edukacyjnym jest dość szczególna. Jak w soczewce skupia się w nich wszystko, co dzieje się w oświacie, ogniskują się idee pedagogiczne i myśli autorów. Zabarwione elementami gry rynkowej i zabiegów marketingowych przekraczają one progi polskiej szkoły, by połączyć w niej nauczyciela i ucznia, wskazywać im kierunek wspólnej pracy i oczekiwane jej wyniki, determinować stosowane metody i treści nauczania. Warto się jednak zastanowić, czy i na ile pakiety naprawdę spełniają swoje pierwotne zadanie: czy wspierają edukację muzyczną, pobudzają zainteresowania i pozostają w zgodzie z postulatami współczesnej dydaktyki?

Świat najlepiej poznaje się doświadczalnie. Przypatrzmy się więc treściom kształcenia i rozwiązaniom formalnym zawartym w dostępnych na rynku pakietach wspierających edukację muzyczną młodzieży. Przejrzymy podręczniki i zeszyty ćwiczeń dla ucznia, przekartkujemy programy nauczania i poradniki metodyczne dla nauczyciela, wysłuchajmy płyt CD z akompaniamentami piosenek i utworami do słuchania i zobaczmy, co kryje się na CD-ROM-ach z prezentacjami i programami multimedialnymi. Skierujmy badawcze spojrzenie tak-

że na pomoce dydaktyczne, które – choć bezpośrednio nie przynależą do pakietów – powinny wspierać edukację muzyczną.

Centralnym elementem pakietu są **podręczniki szkolne**. Choć towarzyszy im cały zestaw starannie przygotowanych pomocy i opracowań metodycznych, które składają się na sukces komercyjny pakietu, to właśnie one przynoszą największe zyski finansowe, a przez to są oczkiem w głowie wydawcy. Myliłby się jednak ten, kto sukces przekładający się na złotówki przypisywałby wyłącznie talentowi i kompetencjom jego twórcy. Kupiecki sposób patrzenia na rynek edukacyjny sprawia, że coraz większy wpływ na kształt pakietu ma już nie jego autor, ale całe sztaby doradców marketingowych, menedżerów, grafików i konsultantów.

Podręczniki są obecnie jedynym składnikiem pakietu, który musi być obowiązkowo zatwierdzony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, zanim trafi do szkół. W przypadku przedmiotu muzyka warunkiem dopuszczenia jest uzyskanie trzech pozytywnych recenzji rzeczoznawców ministerialnych. I jakkolwiek mogłoby się wydawać, że uzyskanie dopuszczenia do użytku szkolnego to wyłącznie formalność, nie jest to prawdą – zdarzają się przypadki braku otrzymania pozytywnych opinii od rzeczoznawców. Takie rozwiązanie prawne ma przeciwdziałać pojawianiu się nieodpowiednich pakietów edukacyjnych w praktyce szkolnej. A czy spełnia swoje zadanie, to już sprawa dyskusyjna.

Uzyskanie wymaganych opinii i zezwoleń nie jest jednak dla podręcznika ostatecznym „być albo nie być”. Choć nie istnieje w Polsce formalny system weryfikacji podręczników szkolnych – raz zatwierdzone obowiązują aż do kolejnej reformy programowej i w zasadzie stale ich przybywa – to pewnym weryfikatorem okazuje się sam rynek. Praktyka pokazuje, że w ostatecznym rozrachunku to nauczyciele decydują o dalszym żywocie danego podręcznika. Podręcznik, który nie potrafił obronić się w oczach wymagających pedagogów, powoli kończy swój nieudany żywot, choć wydawnictwa nie poddają się łatwo. Zanim przestaną wznawiać podręczniki niekupowane i niecieszące się uznaniem, w celu zminimalizowania strat finansowych inwestują w zabiegi marketingowe i liftin-gowe, a i po zaprzestaniu drukowania zamieszczają je najczęściej w swojej ofercie wydawniczej aż do wyczerpania zapasów.

Efektom tego jest coraz większa liczba dostępnych podręczników szkolnych, co sprawia iż kompetentne poruszanie się w tej problematyce stanowi już dziś nie lada wyzwanie, zarówno dla nauczycieli, dydaktyków, jak i badaczy przedmiotu.<sup>1</sup> Sytuację dodatkowo komplikuje wprowadzana od września 2009 roku reforma programowa. Do czasu pełnej jej realizacji, czyli do roku szkolnego 2016/2017, obowiązywać będą zarówno stare podręczniki, jak i sukcesywnie wprowadzane nowe, zgodne z podstawą programową.<sup>2</sup>

Na pytanie o dokument, według którego tworzy się podręczniki, większość z nas odpowie prawdopodobnie: **programy nauczania**. I o ile do niedawna rzeczywiście były one podstawowym elementem pakietów edukacyjnych, to dziś stały się składnikiem nieobowiązkowym, choć wciąż jeszcze przygotowywanym przez wszystkich wydawców i autorów podręczników. I całe szczęście, bo to one przecież skupiają w sobie cały zamysł koncepcyjny i metodyczny, w najpełniejszy sposób oddają intencje autorów. Zapewne w jakimś stopniu wciąż wskazują drogę przy opracowywaniu pozostałych elementów pakietu, nie zawsze jednak jest to widoczne. Wnikliwy czytelnik, zorientowany w zagadnieniach metodycznych, z pewnością zauważy niejednokrotnie różnice albo brak ścisłego powiązania, zarówno na poziomie idei, jak i treści nauczania, między niektórymi programami a podręcznikami.

Przyczyny tego stanu rzeczy mogą być różne. Prawdopodobnie najważniejszą jest fakt, że w prace nad programami, które przede wszystkim mają wartość merytoryczną i intelektualną, rzadko kiedy zaangażowane są osoby trzecie, są one więc jedynym elementem pakietu od początku do końca kontrolowanym przez autora. Angażując w nie własną wiedzę, wrażliwość i wyobraźnię, przewiduje on niekiedy zastosowanie rozwiązań, które później brutalnie weryfikuje szara rzeczywistość. Szara, bo barwy odbierają jej pieniądze, a raczej ich brak – ostateczny kształt pakietu w dużej też mierze zależy

---

<sup>1</sup> Analizą pakietów edukacyjnych do muzyki zajmowali się między innymi R. Gozdecka (2005), M. Grusiewicz (2002, 2006), B. Panasiuk (2005).

<sup>2</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dziennik Ustaw nr 4, poz. 17 z dnia 15 stycznia 2009 r.

bowiem od zamożności wydawnictwa. Uzyskanie praw autorskich do materiałów nutowych, nagrań muzycznych oraz zdjęć i ilustracji przewidzianych przez autora pakietu w praktyce może okazać się trudne lub niemożliwe.

Niespójność dwóch podstawowych elementów pakietu (podręcznika i programu) bywa też niekiedy skutkiem braku doświadczenia dydaktyczno-pedagogicznego autorów lub ich zawężonego spojrzenia na problematykę edukacji muzycznej. O ile jednak kompetentny czytelnik dostrzeże w programie papierek lakmusowy zaświadczający o kompetencjach jego twórców, to wydawnictwa a także Ministerstwo Edukacji Narodowej wydają się nie przywiązywać do tego elementu większej wagi – „sędzią” pozostaje nauczyciel.

Pomocą w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, jak poprowadzić zajęcia, żeby praca twórców pakietu przyniosła założone przez nich owoce, ma służyć **poradnik (przewodnik) metodyczny**. To książka, której podstawowym zadaniem jest wsparcie nauczyciela. Objasnia ona i przybliża ogólne założenia pakietu, ułatwia prowadzenie zajęć i dokumentacji szkolnej. I choć nie stworzono dotąd sztywnej formuły, wokół której miałyby być konstruowane poradniki metodyczne, to przyglądając się tym już istniejącym, można zauważyć pewien wzór, coraz chętniej przyjmowany przez wydawnictwa.

Charakterystyczna dla przewodnika jest przede wszystkim jego znaczna objętość. O ile wcześniej wiele materiałów dydaktycznych wydawanych było osobno, to współczesny poradnik skupia niezbędny ich zestaw. Nauczyciele znajdą w nim program nauczania, wybrane fragmenty z podstawy programowej, przykładowy rozkład materiału, a czasami też przykładowy plan wynikowy i – obowiązkowo – scenariusze wybranych tematów zajęć wraz z uwagami o ich realizacji. W urozmaiceniu lekcji z pewnością pomogą im także karty pracy dla uczniów, testy dydaktyczne, dodatkowy repertuar wokalny lub opracowania piosenek zamieszczonych w podręczniku, a dla tych niepewnych swojej wiedzy dużym wsparciem będą wyjaśnienia i odpowiedzi na pytania zawarte w podręcznikach i zeszytach ćwiczeń uczniów.

Co wreszcie w przypadku lekcji muzyki bardzo ważne, to dołączane najczęściej do poradnika płyty z utworami do słuchania i podkładami do piosenek oraz komentarze do tego



repertuaru. Jest też coś dla rozmiłowanych w nowoczesnych technologiach – podpowiedzi dotyczące wykorzystania w edukacji pomocy dydaktycznych opartych na komputerze i internecie.

Dziś już nikt nie wyobraża sobie pakietu do edukacji muzycznej bez **plyty CD** dla nauczyciela. Wydana albo w komplecie z poradnikiem metodycznym, albo osobno, zawiera ona nagrane utwory do słuchania, przewidziane w programie piosenki do śpiewania oraz akompaniamenty do nich. Całkiem nieźle prezentuje się na nich muzyka poważna. Skończyły się już czasy, kiedy to wydawcy zamieszczali na płytach bliżej nieokreślone fragmenty nagrań o nie najwyższym poziomie artystycznym. Dziś proponują oni uczniom klasykę muzyki kultury europejskiej na przyzwoitym poziomie artystycznym, wykonywaną przez wielu wybitnych odtwórców polskich i zagranicznych.

Piętą achillesową jest wszelka muzyka niszowa – muzyka świata, etniczna, ludowa, ale także jazz oraz różne gatunki muzyki popularnej i tanecznej. Można odnieść wrażenie, że twórcy pakietów nie do końca przemyśleli propozycje repertuarowe, czego owocem są między innymi improwizacje Waldemara Malickiego jako przykład muzyki żydowskiej czy przebrane utwory demonstracyjne instrumentów elektronicznych jako przykłady muzyki tanecznej.

Bardzo budująca jest też coraz lepsza jakość nagrań. Postęp technologiczny pozwolił na zamieszczanie na płytach akompaniamentów, które w zdecydowanej większości tworzone są w systemie MIDI, a następnie przegrywane w profesjonalnych studiach na dźwięk audio. Choć opinie o ich walorach estetycznych i stylistycznych są podzielone – niektórzy skłonni są wytykać im nadużywanie gotowych schematów rytmicznych i melodycznych, to pod względem technicznym nie odbiegają od ogólnie dostępnych na rynku muzycznym – nie rażą sztucznością elektronicznych dźwięków.

Pojawiły się też akompaniamenty realizowane na tradycyjnych instrumentach. Idea niewątpliwie szlachetna, efekty w praktyce dość rozczarowujące. Akompaniamenty są albo nader skromne, albo sprawiają przykre wrażenie niedokładnością wykonawczą; nagrane przez „żywych wykonawców”, bez towarzyszącego śpiewu brzmią dość nienaturalnie.

Bez nagrań nie można mówić o rzetelnej edukacji muzycznej, jednak prawdziwą atrakcją dla ucznia są **pomoce multimedialne**. Fakt ten najwyraźniej powoli dochodzi także do świadomości wydawców, którzy stopniowo poszerzają swoją ofertę o tego typu pomoce.

Pierwsze multimedia do przedmiotu muzyka pojawiły się już kilkanaście lat temu, ale nawet największy optymista nie mógłby uznać ich za udane. Na płytach CD i CD-ROM uczeń otrzymywał wówczas pliki MIDI zawierające melodie wybranych utworów i piosenek, elektroniczne prezentacje brzmień instrumentów muzycznych albo fragmenty filmów instruktażowo-dydaktycznych. Większą inwencją wykazali się twórcy programu *Klik uczy śpiewać* Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, który pojawił się jednak na rynku poza obudową dydaktyczną i nie był związany z żadnym pakietem edukacyjnym. Prawdziwie multimedialną propozycją, współgrającą z programami nauczania i podręcznikami, okazały się dopiero wydane w ostatnim czasie przez Wydawnictwo „Nowa Era” programy dostarczane razem z podręcznikami dla uczniów. Dla szkół podstawowych jest to uzupełnienie pakietu J. Burdzego *Wędrowki muzyczne*, dla gimnazjum J. Oleszkowicza *Gra muzyka!* Od poprzedników odróżnia je dopasowany do wieku i możliwości uczniów zasób informacji, przyjazny interfejs, skromna, ale estetyczna szata graficzna, sporo zadań interaktywnych, a także testy sprawdzające opanowaną wiedzę i umiejętności.

Na Zachodzie komputerowe programy edukacyjne są stałym elementem wspierającym oświatę, co potwierdza imponująca oferta angielsko- i niemieckojęzyczna w tym zakresie. Tylko na stronie <http://www.ecsmedia.com/> znajdziemy ponad 50 programów przeznaczonych do edukacji muzycznej. Stopień trudności – zróżnicowany, adresaci – od przedszkolaków po młodzież, każdy zainteresowany nowoczesną edukacją nauczyciel znajdzie coś odpowiedniego dla swoich uczniów. A z programami uczyć można wszystkiego: w sposób aktywny pozwalają one poznawać teorię muzyki, elementy dzieła muzycznego, harmonię klasyczną i jazzową, ćwiczą różne predyspozycje słuchowe i umiejętność zapisu muzycznego, szkolą perfekcyjność czytania nut, wreszcie pozwalają poznawać dzieła muzyczne, różne formy i gatunki.

Być może w czasach, kiedy bariera lingwistyczna nie jest już wielką przeszkodą, można by było wykorzystać je także w warunkach polskich, jednak cena z pewnością osłabi zapal potencjalnych klientów firmy Ecsmedia, którzy za pojedynczy program musieliby zapłacić od 30 do 250 USD.

Bardziej atrakcyjna wydaje się oferta Midimaster. Music Education Software: <http://www.midimaster.de/>. Po pierwsze, programy te są znacznie tańsze od amerykańskich, a i bardziej rozbudowane, po drugie, znajdziemy obszerne wersje demonstracyjne, z których można korzystać bez ograniczeń. Wiele z nich dostępnych jest w różnych językach: niemieckim, angielskim, francuskim, ale i czeskim, węgierskim czy szwedzkim. Najbardziej popularne i najczęściej kupowane to Ohr-Power, Score-Trainer, Rhythmus-Trainer oraz Intermezzo.

W Polsce sporo propozycji, szumnie i na wyrost nazywanych edukacyjnymi programami multimedialnymi, ukazało się na płytach CD-ROM na przełomie wieku XX i XXI. Poza wspomnianym *Klikiem* zagościły na rynku: *Muzyka – słownik szkolny* (WSiP); *Szkoła Przyszłości – Uczę się muzyki* (Albion); *Muzyczne Wędrowki – Barok*, *Muzyczne Wędrowki – Romantyzm*, *Encyklopedia multimedialna PWN – Literatura i muzyka* (PWN); *Encyklopedia Muzyki Klasycznej – Encyklopedia kompozytorów* (Polskie Media Amercom); *Fryderyk Chopin – życie twórcy* (Neurosoft); *Multimedia – Chopin, Beethoven, Mozart, Schubert* (Microsoft), *Multimedialne la la la*, *Rock w Polsce*, *Tomek i Oskar – Duch w Operze* (Optimus Pascal Multimedia); *Kolędy z komputerem* (Vidi).

Zagościły i... zgasły. Część z nich nadal można używać, spełniają zarówno podstawowe wymogi dydaktyczne, jak i techniczne. Ale tylko część. Większość nie jest zgodna z nowymi platformami systemowymi, a i użyteczność dydaktyczna tych wydawnictw pozostawia wiele do życzenia. Podstawowy ich „grzech” to nadmiar multimedialności – nieprzemysłany dobór i liczba filmów, rysunków i obrazków – choć na pozór atrakcyjne i zwracające uwagę, w rzeczywistości nie tylko nie pomogą w nauce, ale sprzyjają rozproszeniu i bierności. Nie mówiąc już o tym, że nie posiadają precyzyjnego wskazania docelowej grupy odbiorczej. W opisie możemy znaleźć uwagi typu „gra dydaktyczna dla dzieci w wieku od 3 do 12 lat”. Raczej trudno sobie wyobrazić wartościowy program edukacyjny,

który byłby odpowiedni zarówno dla ucznia klasy V, jak i dziecka, które niedawno nauczyło się mówić.

Wciąż od czasu do czasu ukazują się nowe programy multimedialne, które można by było wykorzystać w edukacji, jak np. ostatnio wydany zestaw czterech płyt *Chopin* (Mazowieckie Centrum Kultury i Sztuki), ale są one nieliczne i w zasadzie wszystkie mają formę multimedialnych encyklopedii, leksykonów.

Polskim uczniom można zaproponować szeroko dostępne w internecie programy do kształcenia słuchu. Bezpłatne – pod nazwą *Ear Trainer* znajdziemy na przykład na stronach: <http://www.good-ear.com>, <http://www.musictheory.net/>, <http://www.miles.be/>. Bardziej ambitni nauczyciele mogą pokusić się o zdobycie dostępnego w języku polskim, rozbudowanego, ale – niestety – płatnego muzycznego programu *Ear Master*.

Do dyspozycji pozostają wreszcie użytkowe programy muzyczne, np. *Finale*, *VanBasco's Karaoke Player*, *Cubase*, które można adaptować i wykorzystywać w edukacji muzycznej<sup>3</sup>, ale to ciągle tylko substytuty, towary zastępcze. Tak naprawdę nie istnieje w Polsce rynek multimediiów, który wspierałby powszechną edukację muzyczną.

Pewnym wsparciem dla kreatywnego i szukającego nowoczesnych rozwiązań w edukacji muzycznej nauczyciela może być za to internet. Istnieje w przestrzeni wirtualnej wiele ciekawych miejsc, które warto razem z uczniami zwiedzić. Są to strony nie tylko ciekawie zredagowane, ale też merytorycznie wartościowe i dostosowane do możliwości poznawczych młodzieży. Zdarza się nawet, że poziomem dorównują one rozbudowanym aplikacjom multimedialnym kupowanym na nośnikach CD czy DVD. Są to zarówno witryny tworzone przez osoby prywatne, jak i instytucje państwowe i społeczne. Ważną ich częścią są niewątpliwie miejsca poświęcone kompozytorom oraz w sposób przekrojowy czy problemowy omawiające zagadnienia z kultury muzycznej. Trzeba przyznać, że każdy gatunek muzyczny jest w internecie dość mocno reprezentowany. Oddzielną, bardzo wdzięczną i cieszącą się dużym zaintereso-

---

<sup>3</sup> Szerzej na ten temat można przeczytać w poradniku metodycznym dla gimnazjum *Bliżej muzyki*, WSiP, Warszawa 2009.

waniem kategorią są strony przeznaczone dla najmłodszych, które z założenia, poprzez interaktywną zabawę, mają wprowadzać dzieci w kulturę, również i muzyczną. W niezmiernych przestworzach wirtualnych dociekliwy poszukiwacz znajdzie przynajmniej kilkadziesiąt stron polskojęzycznych, które można z czystym sumieniem polecić jako pomoc w edukacji muzycznej, niemniej brakuje miejsc specjalnie adresowanych do nauczycieli i uczniów muzyki.

## **Wydawcy i autorzy pakietów edukacyjnych**

Po długich latach monopolu przełomem na polskim rynku wydawnictw edukacyjnych był czas zmian ustrojowych w kraju zapoczątkowany w 1989 roku, kiedy to pojawiło się wiele małych oficyn. Od kilku jednak lat rynek ten się kurczy, małe wydawnictwa zaprzestają działalności bądź zostają wchłonięte przez dużych wydawców, ale nie zmniejsza się przez to dostępna oferta wydawnicza. Coraz częściej wydawnictwa mają w ofercie handlowej po kilka pakietów do danego przedmiotu nauczania.

Dziś na polskim rynku wydawnictw oświatowych dla II i III etapu edukacyjnego liczy się 7 oficyn mających w ofercie pakiety do muzyki: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S.A., Wydawnictwo Juka-91 (Juka), Grupa Edukacyjna S.A. (Mac Edukacja)<sup>4</sup>, Wydawnictwo Nowa Era<sup>5</sup>, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Agencja Wydawnicza Gawa oraz Wydawnictwo Pedagogiczne Operon.

Najstarszą z wymienionych oficyn, a do roku 1989 w zasadzie jedyną w kraju, są Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, które zostały powołane do życia w 1945 roku, a jako Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne funkcjonują od 1974 roku. W okresie Polski Ludowej podlegały one bezpośrednio ministerstwu oświaty, realizując rządowe zamówienia. Sytu-

---

<sup>4</sup> W 2005 roku warszawskie wydawnictwo Juka-91 połączyło się z kieleckim wydawnictwem Mac Edukacja, które jednak zachowało własne logo i pewną niezależność.

<sup>5</sup> Wydawnictwo Nowa Era przejęło podręczniki szkolne wydawane przez Wydawnictwo Rożak z Gdańska oraz Wydawnictwo Arka z Poznania.

acja zmieniła się po 1989 roku, kiedy pojawienie się na rynku konkurencji wymusiło na wydawnictwie zmiany, takie jak zmniejszenie zatrudnienia, przebranzowienie osób i likwidacja nierentownych przedsięwzięć; firma pozbyła się między innymi czasopism metodycznych i znacznie ograniczyła publikacje książek spoza obudowy dydaktycznej, z szeroko rozumianej pedagogiki i psychologii. W 2004 roku Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne przestały być spółką skarbu państwa i zadebiutowały na Gieldzie Papierów Wartościowych. Nie wnikając w stan finansowy firmy, trzeba przyznać, że udało jej się zachować na rynku rolę lidera posiadającego jedną z najbogatszych ofert wydawniczych.

Ważną rolę w tym czasie odegrały również wydawcy, którzy na początku lat 90. zaczęli wydawać pakiety edukacyjne do muzyki. Nie istnieje już Wydawnictwo Alex z Dzierżoniowa, Wydawnictwo Arka z Poznania, Wydawnictwo Rożak z Gdańska, a zaledwie gdzieś na uboczu, ze skromną ofertą funkcjonuje Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro czy Agencja Wydawnicza Gawa – autorskie przedsięwzięcie Eugeniusza Wachowiaka.

W międzyczasie pojawiły się za to nowe wydawnictwa, które konkurują dziś o miejsce na rynku ofert edukacyjnych w zakresie muzyki. Najważniejsze z nich – Nowa Era – zostało założone w 1993 roku, a w ostatnich latach wzbogaciło swoją ofertę o publikacje Wydawnictwa Arka oraz Wydawnictwa Rożak. Obok WSiP ma ono aktualnie najszerszą ofertę pakietów edukacyjnych do muzyki i stale ją rozwija. Konkuruje z nim Wydawnictwo Juka powstałe w 1991 roku, które specjalizuje się w edukacji wczesnoszkolnej i ofertę muzyczną w dniu dzisiejszym ma skromniejszą niż kilka lat temu. Swego czasu dużo mówiło się o planach jego połączenia z kieleckim Mac Edukacja, szeroko pisała o tym prasa, obie oficyny pozostały jednak do dziś pod niezależnymi szyldami. W ubiegłym roku pierwsze pakiety do muzyki na rynek wypuściło też Wydawnictwo Operon, którego kartą przetargową ma być spójny zestaw do wszystkich przedmiotów oraz współpraca z młodymi autorami.

Czas pokaże, co będzie dalej. Doświadczenie płynące z obserwacji rynku podpowiada jednak, że umocni się tendencja konsolidacji, bo tak to już jest w gospodarce rynkowej, że

trudno wyprodukować dobry pakiet edukacyjny bez odpowiednich zasobów finansowych, a obniżenia kosztów można szukać w dużych nakładach wydawniczych.

Coraz częściej podręczniki i całe pakiety edukacyjne dla całego cyklu kształcenia są dziełami autorskimi (przynajmniej w zakresie ogólnej koncepcji metodycznej i treści nauczania). Tylko wydawnictwa Juka-91 oraz WSiP współpracują z całym sztabem autorów. Także twórcy publikacji edukacyjnych najczęściej wiążą się z jednym wydawnictwem.

Wybór osoby, której powierzy się opracowanie podręcznika i innych pomocy dydaktycznych, może zdecydować o sukcesie publikacji, toteż wydawnictwa poszukują autorów wśród osób znanych w środowisku muzycznym i najczęściej mogących pochwalić się wieloletnią praktyką w szkolnictwie. Zatrudniani są najczęściej metodycy oraz nauczyciele szkolnictwa powszechnego o dość dużych osiągnięciach, aktywnie działający i realizujący się zawodowo również poza szkołą (Paweł Piątek, Romana Rataj, Agnieszka Sołtysik, Teresa Wójcik). Są wśród nich osoby prowadzące własne agencje artystyczne, chóry, zespoły instrumentalne, organizujące koncerty i audycje muzyczne, piszące piosenki dla dzieci i młodzieży (Izabela Wilczak, Marcin Łukasz Mazur), osoby od wielu lat realizujące własne programy i oryginalne przedsięwzięcia edukacyjne (Jerzy Burdzy), osoby, które już na początku lat 90. z własnej inicjatywy zaczęły wydawać podręczniki szkolne i inne pomoce dydaktyczne (Eugeniusz Wachowiak, Piotr Kaja), jak również osoby, które na stałe związały się z pracą redakcyjno-wydawniczą (Alicja Twardowska, Katarzyna Właźlińska). Niekiedy szkolną edukację muzyczną wspomagają także dydaktycy akademicy – ludzie teoretycznie dobrze przygotowani do tego zadania, czytani w literaturze, posiadający szerokie spojrzenie na edukację i łatwość pisemnego wyrażania swoich myśli. Z tej grupy zawodowej nowe podręczniki to dzieła wybitnych nestorek: Marii Przychodzińskiej, Urszuli Smoczyńskiej oraz młodszej, ale zasłużonej Barbary Smoleńskiej-Zielińskiej.

Do grona twórców pomocy szkolnych od czasu do czasu dołączają też muzycy i muzykolodzy, np. Agnieszka Kreiner-Bogdańska, która znana jest jako dyrygent symfoniczny, wy-

kładowca akademii muzycznych; Jan Oleszkowicz, który jest kompozytorem, oraz Waław Panek – muzykolog, publicysta, autor wielu ksiązek o muzyce, w tym i podręcznika do gimnazjum. Choć są to osoby, których kompetencje muzyczne trudno podważyć, to równie trudno wskazać w ich życiorysie zawodowym doświadczenie metodyczno-dydaktyczne.

## **Muzyka w pakietach edukacji zintegrowanej**

Po zmianach w systemie oświaty w 1999 roku muzyka w edukacji wczesnoszkolnej weszła w skład zajęć zintegrowanych, które to poprzez łączenie tradycyjnych przedmiotów szkolnych w bloki tematyczne skupione wokół ośrodków dziennych miały owocować tworzeniem spójnego obrazu świata w umysłach dzieci. Założenie szczytne i logiczne; w praktyce okazało się niezupełnie skuteczne. Nie tylko nie przyniosło ono zamierzonych rezultatów, ale w wielu przypadkach przyczyniło się do całkowitej rezygnacji z kształcenia muzycznego w klasach I–III szkoły podstawowej.

Środowiska związane z edukacją muzyczną nie dają za wygraną i od wielu lat robią, co mogą, żeby zmienić sytuację. Ministerstwo Edukacji Narodowej uważnie te działania obserwuje, od czasu do czasu składa nawet pewne deklaracje, ale w praktyce sytuacja się nie zmienia. A i wydawcy podręczników szkolnych ociągają się z opracowaniem nowego, zgodnego z aktualną podstawą programową podręcznika do muzyki dla tego etapu edukacyjnego. I tak oto najbliższa przyszłość muzyki wydaje się dość przewidywalna: pozostanie ona elementem zajęć zintegrowanych i niełatwe zadanie stanie przed tymi nauczycielami, którzy zechcą i będą mogli realizować ją na odrębnych zajęciach. Na marginesie warto przypomnieć sobie, że przed ostatnią reformą w nauczaniu zintegrowanym mieliśmy pięć odrębnych podręczników do edukacji muzycznej. Wydawcy jednak najwyraźniej nie chcą ryzykować i przygotowują odrębnych podręczników dla tych nielicznych wyjątków, które będą realizować zapis nowej podstawy programowej mówiący o tym, że na tym etapie kształcenia muzyki może uczyć osoba o przygotowaniu muzyczno-pedagogicznym.



Osią przewodnią **programów** do edukacji wczesnoszkolnej jest **integracja treści nauczania**. Niektóre programy wciąż wyodrębniają tradycyjne przedmioty szkolne, łącząc je na poziomie idei i przykładowych rozwiązań. Inne – i tych jest więcej – starają się sprostać hasłu integrowania, układając zagadnienia wokół bloków tematycznych, przy czym razi sztuczność tych połączeń i dający do myślenia brak pomysłu na rzeczywistą integrację.

W ramach wymuszonych bloków, muzyka, tak jak i inne przedmioty, straciła swoją autonomię, specyfikę i cele, a podporządkowana została zewnętrznym wymogom scalania treści wokół przewidzianych w programach ogniw. Działania muzyczne podporządkowane są ośrodkom tematycznym oraz powiązane z ogólnymi kompetencjami, w których zdecydowanie dominuje poznawanie liter, nauka czytania tekstów literackich oraz rozwój komunikacji werbalnej. W pierwszej klasie szkoły podstawowej ważne jest „rytmiczne mówienie tekstów”. To dobrze, bo uczy ono nie tylko dzielić tekst na sylaby i przyczynia się do płynności czytania, ale również wpływa na rozwijanie poczucia rytmu. Gorzej jednak, jeśli na tym skupia się cała edukacja muzyczna...

Edukacja wczesnoszkolna uboga jest w **treści muzyczne**, które – jeśli już się pojawiają – to w sposób przypadkowy i niepoparty żadną wyraźną koncepcją. I więcej odniesień do działań i treści muzycznych znajdziemy w programach nauczania niż w podręcznikach szkolnych. Chociaż i tu rzadko proponuje się grę na flecie sopranowym czy innych instrumentach. Za sprawą łatwości wkomponowania piosenek w każdy temat lekcji, podstawowym elementem edukacji muzycznej na tym etapie kształcenia jest śpiewanie. Wiele do życzenia pozostawia wybór repertuaru, który w większości przypadków dobierany jest jedynie pod kątem współgrającego z treścią zajęć tekstu literackiego

Podobnie jest z muzyką do słuchania. Dość często proponowany repertuar to utwory programowe, których tytuły korespondują z treścią zajęć. Każdy program zachęca też do wsłuchiwania się w środowisko akustyczne szkoły, miasta, wsi, otaczającej przyrody, poznawania odgłosów wydawanych przez ludzi, zwierzęta, maszyny, urządzenia. Wszystkie programy chcą też kształtować doświadczenia muzyczne, rozwijać zdol-

ności i wrażliwość muzyczną dzieci, dlatego proponują słuchanie utworów muzyki poważnej, a czasami nawet precyzują formy i gatunki muzyczne, które uczeń powinien poznać, wskazują elementy dzieła muzycznego i instrumenty, które uczniowie powinni umieć rozpoznać. I tak wchodzący w kolejny etap kształcenia młody człowiek powinien już znać i umieć rozpoznać po brzmieniu głosu ludzkie (sopran, bas, alt, tenor), wybrane instrumenty z klasycznej orkiestry (skrzypce, wiolonczela, kontrabas, trąbka, flet, obój, fortepian, gitara, harfa), orkiestrę symfoniczną, dętą, chór, zespół kameralny. Ma też być obeznany z podstawowymi strukturami muzycznymi (wysokościowymi, rytmicznymi, dynamicznymi), ma odróżniać dźwięki wyższe i niższe (kierunek linii melodycznej), czas trwania i dynamikę dźwięków oraz określać wyraz emocjonalny dzieł, przede wszystkim właściwie odbierać charakter i nastrój muzyki.

O ile zakładane cele i proponowane w programach treści wydają się po części uzasadnione, to nie miejmy złudzeń, nie zostaną one zrealizowane. W większości zintegrowanych programów szkolnych zakłada się, iż działania muzyczne będą odbywać się w ramach jednej 10–15 minutowej obecności muzyki lub dwóch, trzech 5-minutowych obecności w 60–80% ośrodków dziennych, czyli z muzyką uczeń powinien się zetknąć średnio trzy razy w tygodniu po dziesięć minut, co daje niepełną jedną tradycyjną jednostkę lekcyjną w tygodniu.

Trzeba przyznać, że pedagodzy prowadzący zajęcia zintegrowane mają duży wybór rozbudowanych pakietów. Są to całe **zestawy podręczników**, kart pracy, czytanek, lektur, zeszytów, wycinanek. Nierzadko komplet dla ucznia do jednej klasy to kilkanaście pozycji, nie wliczając w to dziesiątek publikacji pomocniczych.

Czasem zestawy zawierają odrębne podręczniki do kształcenia matematycznego, polonistycznego, a także przyrodniczego, nie ma jednak w podstawowych materiałach dla ucznia odrębnych zestawień treści muzycznych. Jedynie nauczyciel dysponuje pewnymi materiałami muzycznymi – śpiewnikami, nutami piosenek zamieszczonymi w poradnikach metodycznych, płytami CD z nagraniem piosenek i akompaniamentami, a czasami i z utworami przeznaczonymi do słuchania lub ułatwiającymi prowadzenie zajęć muzyczno-ruchowych.

W pakietach edukacyjnych treści muzyczne wplecione są w zagadnienia dotyczące przyrody i życia społecznego. Podręczniki zawierają podstawowe informacje dotyczące zapisu muzycznego, podstawowych zasad muzycznych, elementów dzieła muzycznego, instrumentów muzycznych, w ćwiczeniach zaś znajdziemy przede wszystkim rebusy o tematyce muzycznej i szlaczki do rysowania z graficznymi elementami muzycznymi, czasami polecenia dotyczą uzupełnienia rytmu, jego wyklaskania czy wyrecytowania. Autorzy podręczników proponują oswoić dzieci z nutami nie poprzez odczytywanie prostych przykładów muzycznych, ale poprzez przepisywanie w formie szlaczek określonych symboli graficznych.

## **Pakiety do nauczania muzyki dla klas IV–VI szkoły podstawowej**

Unormowania prawne w oświacie mają znaczny wpływ na ostateczny kształt pakietów edukacyjnych. Ta zależność szczególnie wyraziście dała znać o sobie w przypadku reform oświatowych z 1999 i 2009 roku oraz zmian dokonywanych w ramowych planach nauczania.

Pierwsza ze wspomnianych reform, która pociągnęła za sobą połączenie muzyki z plastyką i wprowadzenie do szkół przedmiotu sztuka, spowodowała wiele zamętu w programach i podręcznikach szkolnych. Ograniczając znacznie liczbę zajęć muzycznych, zmusiła autorów i wydawnictwa do adaptowania, pod presją czasu, w sposób nie do końca przemyślany, programów i podręczników do nowych warunków.

W warstwie merytorycznej (metodycznej i treściowej) programy i podręczniki do muzyki dla klas IV–VI szkoły podstawowej w okresie ostatnich kilkunastu lat tylko nieznacznie się przeobraziły. Zmiany przede wszystkim dotyczą zakresu treści nauczania, a nie ogólnych koncepcji, które niezmiennie nawiązują do polskiej tradycji wychowania muzycznego.

Większość aktualnych **programów nauczania** przedmiotu muzyka dla klas IV–VI szkoły podstawowej zostało dopuszczonych do użytku szkolnego w latach 1999 i 2000, cztery pochodzą z lat 2004–2008 i zgodnie z harmonogramem wprowa-

dzania reformy programowej nauczyciele będą mogli z nich korzystać do 2017 roku.

Wiele spośród nich odwołuje się do wprowadzonego dziesięć lat temu przedmiotu sztuka i do wprowadzonych wówczas ścieżek edukacyjnych, co oznacza, że próbują łączyć muzykę z plastyką, a także z innymi przedmiotami w ramach bloku humanistycznego. Znajdziemy w nich przede wszystkim przykłady integracji treściowo-symbolicznej oraz pojęciowej muzyki i plastyki. Integracja uwzględniająca szerszy kontekst historyczny, kulturowy i międzykulturowy jest domeną edukacji w gimnazjum. Na etapie starszych klas szkoły podstawowej jest ona dość ogólna i pojawia się sporadycznie.

Integracja treściowo-symboliczna to po prostu poszukiwanie wspólnych treści i znaczeń przekazywanych przez obie dziedziny sztuki, porównywanie ujęć w sztukach plastycznych i w muzyce tego samego tematu, np. pór roku, wschodu słońca, burzy, deszczu, nocy, świata roślin i zwierząt. Tu autorzy podręczników stawiają przede wszystkim na aktywność uczniów, proponując im na przykład tworzenie ilustracji do wysłuchanego utworu.

Integracja pojęciowa dotyczy najbardziej widocznego elementu jednoczącego obie sztuki – warstwy wspólnych pojęć, poznawanych w głównej mierze poprzez ćwiczenia twórcze i percepcyjne. Są to: barwa (dźwięk, melodia, grupa dźwięków, punkt, linia, plama barwna), deformacja, kontrast, asymetria, dynamika, harmonia, symetria, powtórzenie, rytm, akcent.

W programach wydanych po 2002 roku integracja nie jest już tak ważna; bardziej liczą się treści nauczania, które w nieznanym tylko stopniu zmieniają się na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat.

Podobnie jak i wcześniej, we współczesnej szkole podstawowej w drugim etapie kształcenia (klasy IV–VI) nie mamy do czynienia z systematyczną nauką o muzyce – w grę wchodzi raczej przybliżanie wybranych zagadnień z zakresu teorii i kultury muzycznej. Programy nauczania niezmiernie są modyfikowane, niezmiennie nawiązują do edukacji muzycznej z lat 80. XX wieku. Większe zmiany można dostrzec jedynie w stylistyce i redakcji tekstu, ale te elementy nie mają większego wpływu na jakość kształcenia.

Reforma z 1999 roku wprowadzająca przedmiot sztuka, z niejednoznacznymi zapisami co do liczby godzin zajęć muzycznych w szkole podstawowej, narobiła sporo zamieszania w praktyce edukacyjnej i na rynku wydawnictw szkolnych. Spowodowała, że wydawcy zaprzestali precyzyjnego wskazywania poziomu nauczania, a przyjęli zwyczaj tworzenia jednego, jedno- lub dwuczęściowego podręcznika na trzy lata nauki. Podobne rozwiązania dotyczą zeszytów ćwiczeń, np. E. Korowajczyk opracowała jeden zeszyt ćwiczeń na trzy lata nauki. Trudno przewidzieć, czy obecnie, po kolejnych zmianach usytuowania muzyki, wydawcy powrócą do wcześniejszych norm, w których jeden podręcznik przypadał na jeden rok nauki. Prawdopodobnie, nauczeni doświadczeniem, nie będą pochopnie dokonywać zmian.

To, co odróżnia dzisiejsze **podręczniki** od tych dawniejszych, to przede wszystkim ich wygląd i budowa. Starannie wydane, zachęcają one piękną szatą graficzną, dobrej jakości reprodukcjami dzieł sztuki, fotografiami, rysunkami, ikonami, tabelami i wykresami.

Objętość książek jest różna – nie da się przeoczyć faktu, że wydawcy systematycznie zmniejszają liczbę stron, ograniczając tym samym zakres treści nauczania. Trochę w tym zapewne winy ograniczenia liczby godzin zajęć muzycznych w szkole, ale naiwnością byłoby sądzić, że działania te nie mają nic wspólnego z marketingiem i próbą minimalizowania kosztów produkcji. I tak na przykład jeszcze kilka lat temu podręczniki do muzyki WSiP dla klas IV–VI miały objętość 364 stron – obecnie są 172-stronicowe, w wydawnictwie Juka–91 podręczniki do muzyki miały 288 stron – obecnie 160 stron, wydawnictwo MAC Edukacja z 480 stron zredukowało objętość do 224 stron.

To, co uda się zaoszczędzić na uczniach, wydawcy inwestują w nauczycieli. Obudowa dydaktyczna, którą dostają oni do rąk, stale się rozwija, wzbogacając ją o dodatkowe śpiewniki, płyty CD z nagranyymi utworami do słuchania, piosenkami przewidzianymi w programie do śpiewania czy też z samymi akompaniamentami do piosenek, sprawdziany, plansze demonstracyjne, scenariusze lekcji, foliogramy, filmy, płyty multimedialne.

W zakresie budowy podręczników wydawcy proponują różne rozwiązania. Da się jednak zauważyć dominującą zawartość problemowych treści nauczania, najczęściej ujętych w kilka – kilkunastu niezależnych działów. I choć nauczyciel nie będzie raczej miał większych problemów z wybraniem podczas lekcji pewnych elementów z zamkniętych całości, to dla ucznia szkoły podstawowej może to być pewnym wyzwaniem. Ale być może takie logicznie ułożone działy podręcznika pomagają najmłodszym lepiej zrozumieć i zapamiętać nowe wiadomości.

Nie wszystkie wydawnictwa są jednak przekonane do tego typu rozwiązania. Niektóre, np. WSiP, Juka-91 i Nowa Era proponują układy liniowe, w których czynnikiem porządkującym materiał nauczania jest cykl roku szkolnego, a nauczyciel z założenia powinien realizować treści zgodnie z ustalonym porządkiem.

Chyba nikt nie podważy znaczenia doboru odpowiednich utworów muzycznych dla kształtowania gustu młodego odbiorcy. Nawet jeżeli utwory te służą tylko jako materiał pomocniczy, ilustracyjny. W tym zakresie sporo zależy od nauczyciela, bo on współdecyduje o literaturze muzycznej, która formować będzie niewyrobionego jeszcze melomana ze szkolnej ławy. Podręczniki wychodzą jednak z pewnymi sugestiami – jedno w większym stopniu, np. *Muzyka i my* WSiP z propozycją 128 utworów, inne w znacznie mniejszym – np. *Malowane muzyką* – Nowej Ery – 26 tytułów.

Przeglądając je, można zauważyć, że na podstawie **reper-tuaru do słuchania** w klasach IV–VI składają się dzieła muzyki klasycznej i pieśni historyczne, nie stanowią one jednak samoistnego przedmiotu zainteresowania podczas zajęć, a jedynie służą jako przykłady podczas realizacji różnych tematów, ilustracje wielorakich zagadnień. Widoczny jest też pewien dość żelazny kanon, w którym zdecydowanymi liderami są F. Chopin, S. Moniuszko i W. A. Mozart, za którymi, w dalszej kolejności, podążają jeszcze: J. S. Bach, L. van Beethoven, P. Czajkowski, K. Szymanowski, A. Vivaldi. Wszystkie nazwiska wielkie i zasłużone, ale – co ciekawe – o ile z pierwszymi czterema powinni się zetknąć wszyscy uczniowie, gdyż występują we wszystkich pakietach edukacyjnych, to już nie wszyscy poznają utwory L. van Beethovena, P. Czajkowskiego, K. Szymanowskiego czy A. Vivaldiego.

Istnieje też grupa utworów muzycznych szczególnie preferowana na tym szczeblu edukacyjnym. Najczęściej wykorzystywanym utworem jest S. Moniuszki *Aria Skołuby* z III aktu opery *Straszny Dwór*. W wielu pakietach można znaleźć: M. Gomółki *Kleszczmy rękoma* z *Melodii na Psalterz Polski*, M. K. Ogińskiego *Polonez a-moll „Pożegnanie ojczyzny”*, F. Chopina *Mazurek a-moll* op. 68 nr 2, *Polonez A-dur* op. 40 nr 1, S. Moniuszki *Mazur* z opery *Halka* oraz pieśń *Prząśniczka*, H. Wieniawskiego *Kujawiak*, L. Różyckiego, *Krakowiak* z baletu *Pan Twardowski*, K. Szymanowskiego *Tańce góralskie* z baletu *Harnasie* op. 55, G. Bacewicz *Oberek*, A. Vivaldiego *Wiosnę z Czterech pór roku*, J. S. Bacha, *Badinerie* z II *Suity* orkiestrowej *h-moll* oraz *Toccatę i fugę d-moll*, G. F. Haendla *Alleluja* z oratorium *Mesjasz*, L. van Beethovena *Burzę* z VI *Symfonii F-dur* op. 68 „*Pastoralnej*” oraz finał IX *Symfonii d-moll* op. 125, F. Schuberta *Kwintet fortepianowy A-dur „Pstrąg”*, *Bogurodnicę*, P. Czajkowskiego, *Walc kwiatów* z baletu *Dziadek do orzechów*, M. Musorgskiego *Stary zamek* z *Obrazków z wystawy*, M. Rimskiego-Korsakowa *Lot trzmiela* z opery *Bajka o Carze Sattanie*, M. Ravela *Bolero*.

Paradoksalnie, lider wspomnianego wcześniej kanonu, Chopin, jest w tym zestawieniu – jak widać – skromnie reprezentowany. Żadne dzieło z jego bogatego dorobku nie jest dominujące i różne utwory, najczęściej małe formy – wybrane mazurki, preludia, walce, etiudy są proponowane uczniom. Z większych form pojawia się *Scherzo h-moll* op. 20 we fragmencie opracowania kolędy *Lulajże, Jezuniu* oraz *Polonez A-dur* z op. 40.

Charakterystyczną cechą pakietów dla szkół podstawowych jest wreszcie marginalne traktowanie współczesnego repertuaru do słuchania. Do rzadkości należą przykłady muzyczne z kręgu muzyki jazzowej czy z klasyki popkultury. W zasadzie znalazły się one jedynie w pakiecie *Muzyczne barwy Nowej Ery* oraz w pakiecie *Muzyka* wydawnictwa Operon.

Co i w jakiej ilości będą śpiewać uczniowie szkoły podstawowej, zależy od inwencji autorów podręczników, z którymi przyjdzie im pracować. A tu rozpiętość jest zauważalna gołym okiem. Największy wybór **pieśni** znajdziemy w Wydawnictwach Szkolnych i Pedagogicznych, które w podręczniku *Muzyka i my* proponują aż 109 utworów. Znacznie skrom-

niej prezentuje się pod tym względem oferta wydawnictwa Gawa, które w podręczniku *Stuchanie muzyki, zeszyty muzyczne* zamieszcza zaledwie 32 piosenki opublikowane w odrębnych śpiewnikach, jednak stale oferta ta jest wzbogacana. Dość oryginalne i kontrowersyjne rozwiązanie wybrała A. Kreiner-Bogdańska w podręczniku *21 spotkań z muzyką* (Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro) – całkowicie zrezygnowała z umieszczenia tradycyjnego zapisu piosenek. W tej publikacji znajduje się najmniej propozycji do śpiewania i są to wyłącznie teksty słowne z podpisanymi funkcjami harmonicznymi. Zamiast melodii autorka wprowadza literowy zapis nazw dźwięków.

Podstawowy **repertuar do śpiewania** to pieśni ludowe i historyczne, w których doborze widać pewną zgodność, a także piosenki dziecięce, które odzwierciedlają pomysłowość autorów pakietów. Szczególnie wyróżnia się tu propozycja T. Wójcika *Muzyczny świat* (MAC Edukacja) z nowymi piosenkami dziecięcymi, najczęściej napisanymi w konwencji muzyki popularnej i utrzymanymi w rytmach swingu, rocka, cza-czy, rock and rolla czy samby. Charakterystyczny jest tu ów powiew pop kultury, w znacznie mniejszym stopniu obecny w innych podręcznikach. Poza *Muzycznym światem* nie znajdziemy aż tylu nowych piosenek o tematyce dziecięcej. Dominują raczej piosenki powszechnie znane i uznane w środowisku muzycznym. Z piosenek z nurtu popkultury najczęściej wykorzystywane utwory to: B. Dylana *Odpowie ci wiatr*, G. Kelly'ego *Deszczowa piosenka*, J. Bocka *Gdybym był bogaty*, S. Krajewskiego *Tak bardzo się starałem*, K. Dębskiego *Rzeka marzeń*.

Edukacja muzyczna w szkole podstawowej pozostaje dość konserwatywna także w ujęciu folkloru. Pieśni ludowych nie jest w podręcznikach zbyt dużo i służą zazwyczaj – z uwagi na swą prostą budowę – jako materiał do nauki gry na szkolnych instrumentach oraz ćwiczeń rozwijających predyspozycje muzyczne. Większą popularnością cieszą się natomiast polskie kołеды i pastorałki. W podręcznikach WSiP *Muzyka i my* w klasie IV i VI jest ich aż 17. Pieśni historyczne zawsze zajmowały istotne miejsce w edukacji i nadal w podręcznikach pozostaje spory ich wybór. W szkole podstawowej w większości podręczników pieśni historyczne stanowią od 16 do 25% repertuaru wokalnego.



We wszystkich podręcznikach znajdziemy przykłady partyturowych opracowań instrumentalnych, ale jest ich znacznie mniej niż kilkanaście lat temu. Z reguły są one proste, dostosowane do możliwości uczniów. Nowym elementem jest wprowadzanie – oprócz gry na flecie i instrumentach perkusyjnych – nauki gry na gitarze i keyboardzie.

Polska oświata się zmienia, rynek wydawniczy ma swoje prawa, a jedno i drugie sprawia, że podręczniki do muzyki chudną. Ubywa w nich propozycji działań niezwiązanych bezpośrednio z muzyką, a kiedyś dość powszechnych, takich jak wyszukiwanie informacji, wykonywanie ilustracji, wklejanie zdjęć, wypełnianie tabel, rozwiązywanie krzyżówek czy rebusów. Mniej jest też lakonicznie zredagowanych encyklopedycznych notatek. Zeszła najwyraźniej z pierwszego planu funkcja informacyjna podręcznika, ale nie oznacza to, że poddała się do końca.

Jakie **wiadomości** wyniesie z lekcji muzyki uczeń, to zależy od pakietu, który wybrał jego nauczyciel. Na pewno jednak w mniejszym lub większym stopniu młody człowiek zetknie się z kodyfikacją muzyki, wszyscy autorzy próbują bowiem uczyć zapisu rytmu, melodii, określeń i symboli graficznych używanych w muzyce. Wszyscy – nie oznacza jednak w jednakowym stopniu, a rekordzistką w ograniczaniu tego typu wiadomości jest A. Kreiner-Bogdańska, której *21 spotkań z muzyką* (Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro) nie tylko nie zawiera nut, ale również żadnych innych muzycznych elementów graficznych.

We wszystkich podręcznikach znajdziemy natomiast charakterystyki instrumentów muzycznych – nie tylko tych z klasycznej orkiestry symfonicznej, ale również mniej popularnych, instrumentów historycznych, ludowych i egzotycznych, takich jak: rebec, fletnia pana, guiro, viole, konga, bongosy, klawesy, lutnie, mandoliny, banjo, bałałajki, cymbały, dudy, okaryny, ligawy. Ich lepszemu poznaniu sprzyjają dołączone na płytach przykładowe brzmienia oraz znajdujące się w podręcznikach zdjęcia i ilustracje.

Wydawcy są też zgodni co do konieczności zapoznania uczniów z polskimi tańcami narodowymi, niektórzy nie porzestają nawet na szczegółowych ich opisach, ale idą dalej, proponując w ramach zajęć muzycznych również naukę tań-

ców, i to nie tylko polskich, ale i latynoamerykańskich czy klasycznych. Z nieco mniejszym zapalem podchodzą za to do kompozytorów, na kartach swoich publikacji uwzględniając przede wszystkim F. Chopina i S. Moniuszkę.<sup>6</sup>

Kanon wiedzy obejmują również takie hasła, jak: budowa formalna (forma AB, ABA, ABA1, wariacje, suita, allegro sonatowe), struktura i faktura utworów (homofoniczna i polifoniczna), elementy dzieła muzycznego, problemy stylizacji w tym przede wszystkim stylizacja polskiej muzyki ludowej, programowość, pierwiastki narodowe w muzyce, nastrój, związki poezji i muzyki.

## **Pakiety do nauczania muzyki w gimnazjum**

Po ostatniej reformie programowej zmieniło się miejsce muzyki w ramowych planach nauczania dla II i III etapu edukacyjnego. O ile w szkole podstawowej w klasach IV–VI obowiązkowe zajęcia muzyczne zostały wydłużone i trwają przez trzy lata, to w gimnazjum skrócono ten okres do jednego roku. W pozostałych dwóch latach, zgodnie z rozporządzeniem ministra, uczniowie mogą uczestniczyć w zajęciach artystycznych (plastycznych lub muzycznych), traktowanych jako przedmiot uzupełniający, jeszcze pozbawiony obudowy dydaktycznej. Do przedmiotu muzyka wydawcy oferują gimnazjalistom 11 pakietów do muzyki, w tym 8 zgodnych z nową podstawą programową. Przyjrzyjmy się więc tym ośmiu certyfikowanym podręcznikom, z których cztery to zupełnie nowe propozycje, a drugie cztery – uaktualnienia.

**Programy kształcenia muzycznego** w gimnazjum w założeniu ich twórców mają rozwijać zainteresowania i zamiłowania muzyczne, umiejętności muzyczne, formować osobowość ucznia. Zostały stworzone, aby pomagać młodym ludziom zgłębić dorobek muzyki kultury europejskiej i umożliwić przeżycie różnych doświadczeń muzycznych. Wszystkie programy chcą uczyć wartościowania obecnych zjawisk muzycznych, odkrywać tajniki aktualnego życia muzycznego, w tym funkcjonowania przemysłu rozrywkowego, mass mediów, popkultury,

<sup>6</sup> W podręczniku *Muzyka i my*, WSiP F. Chopin przedstawiany jest na 4 stronach, S. Moniuszko na 5 stronach.

muzyki subkultur, jak również zapoznawać z klasyką muzyki jazzowej i rockowej. W mniejszym zakresie cele nauczania obejmują muzykę ludową własnego regionu, kraju czy muzykę innych kultur.

Skoro najważniejszym zadaniem lekcji muzyki ma być zapoznanie młodzieży ze światowym dorobkiem muzycznym, to i treści nauczania ułożone są zazwyczaj według narzuconego przez ten cel klucza. Nie jest to jednak regułą – w wielu programach elementami porządkującymi są też czynności uczniów: percepcja muzyczna (poznawanie literatury, stylów, gatunków, budowy strukturalnej i formalnej, treści wyrazowych i programowych); nauka o muzyce (historia i zasady muzyki); ekspresja muzyczna oraz rozwijanie wyobraźni i umiejętności muzycznych (śpiew, gra na instrumentach, ćwiczenia improwizacyjne i ruchowe, kształcenie głosu i słuchu).

Charakterystyczną cechą **gimnazjalnych podręczników** do muzyki, po reformie ograniczającej nauczanie tego przedmiotu do jednego roku, jest znaczne zmniejszenie ich objętości. Dla przykładu: *Świat muzyki* W. Panka sprzed 2009 roku zawierał 248 stron, obecnie 192 strony; *Słuchanie muzyki* E. Wachowiaka z 212 stron ma obecnie 168. I właściwie na tym kończą się zmiany. Analizując same podręczniki trudno dociec, na czym polegały zmiany w podstawie programowej.

Trzeba przyznać, że odchudzenie podręczników nie wpłynęło negatywnie na ich kształt, a wręcz przeciwnie. Wydawnictwa przede wszystkim zrezygnowały z wielu niepotrzebnych informacji encyklopedycznych, zastępując je przykładami muzycznymi, poleceniami i zadaniami dla ucznia. Treści w podręczniku ułożone są najczęściej w sposób liniowy, czyli tak, aby nauczyciel realizował je po kolei. Czasem wyeksponowany jest repertuar do grania i śpiewania, kiedy indziej znów na pierwszy plan wybija się materiał z zakresu podstawowej wiedzy o muzyce czy o współczesnych problemach kultury muzycznej. Prezentowane wiadomości wiążą się z innymi dziedzinami życia i twórczości człowieka: z historią, literaturą, poezją, architekturą, sztukami plastycznymi. Teksty zawierają liczne nawiązania do problemów kultury współczesnej, co najsilniej jest widoczne w podręczniku M. Przychodzińskiej i B. Smoleńskiej-Zielińskiej *Blżej muzyki*. Autorki, omawiając zagadnienia z historii muzyki, stale nawiązują do dzisiejszych

czasów, do współczesnej kultury, do współczesnej recepcji muzyki minionych epok.

We współczesnych podręcznikach widoczne jest ścieranie się dwóch pomysłów na edukację muzyczną w gimnazjum. Pierwszy z nich – widoczny m.in. w *Blżej muzyki* M. Przychodzińskiej i B. Smoleńskiej-Zielińskiej czy *Świecie muzyki* W. Panka – nawiązuje do pedagogiki kultury. Przeciwwstawia mu się drugi nurt – najsilniej chyba reprezentowany przez *Od chorału do rap-songu* P. Kai – w którym nie neguje się wiedzy, ale ciężar położony jest na praktyczne poznawanie muzyki, ekspresję twórczą i odtwórczą. Ciekawą propozycją jest napisany w formie zeszytów dla ucznia podręcznik E. Wachowiaka *Słuchanie muzyki*, który poprzez analizę 56 utworów z literatury muzycznej kształtuje u ucznia szerszy „obraz” muzyki.

O ile liczba proponowanych **utworów do wysłuchania** nie jest najważniejszym wskaźnikiem podręcznika (a rozbieżności pomiędzy wydawcami są dość duże), to na pewno istotne jest, jaka jest to muzyka w zakresie gatunków form i konkretnych utworów. A tu od wielu lat niewiele się zmienia. We wszystkich pakietach edukacyjnych dominuje muzyka epoki romantyzmu i postromantyzmu, następnie XX i XXI wieku, klasycyzmu i baroku i w dalszej kolejności starożytności, średniowiecza i renesansu. Coraz więcej jest też szeroko rozumianej współczesnej muzyki popularnej – filmowej, muzyki pop, rocka, jazzu, folku. I choć można by dyskutować o trafności i jakości artystycznej i estetycznej przykładów muzyki rozrywkowej zamieszczanej w podręcznikach – pedagogika muzyczna nie wypracowała jeszcze kanonu utworów reprezentujących określone style i kierunki tzw. muzyki rozrywkowej – to trzeba zauważyć, że wydawnictwa dostrzegły wreszcie ten zaniedbany obszar i szukają pomysłów na jego zaprezentowanie.

Przeglądając podręczniki zarówno „zgodne z nową podstawą programową”, jak i wcześniejsze, można zauważyć przewijający się w nich, dość niezmienny kanon kompozytorów. Do dominujących przez lata w szkolnej edukacji muzycznej dwóch polskich kompozytorów – Chopina i Moniuszki – dołączyli: W. A. Mozart, J. S. Bach, K. Szymanowski oraz C. Debussy. Jakimś znakiem nowych czasów może być fakt, że w niektórych pakietach liczba utworów tych ostatnich przewyższa nawet liczbę dzieł naszego sztandarowego kompozytora.

Obok kanonu twórców istnieje kanon utworów. Najczęściej powtarzającymi się utworami są: *Bogurodzica*, Wincentego z Kielczy *Gaude Mater Polonia*, M. Gomółki *Melodie na psalterz polski*, G. F. Haendla *Alleluja* z oratorium *Mesjasz*, L. van Beethovena *V Symfonia c-moll* op. 67 oraz finał z *IX Symfonii d-moll* op. 125. Dość często autorzy programów sięgają po A. Vivaldiego *Pory roku*, J. S. Bacha *Toccatę d-moll* czy F. Chopina *Polonez As-dur* op. 53, *Scherzo h-moll* op. 20.

XX wiek najczęściej w podręcznikach do gimnazjów reprezentują utwory: G. Gershwina *Błękitna rapsodia*, M. Ravela *Bolero*, I. Strawieńskiego *Święto Wiosny*, *Pietruszka*, C. Debussy'ego *Preludium do Popołudnia Fauna*, *Syrinx*, A. Chaczaturiana *Taniec z szabłami* z baletu *Gajane*, Karola Szymanowskiego *Mity*, *Harnasie*, *Stabat Mater*, L. Różyckiego *Krakowiak* z baletu *Pan Twardowski*, G. Bacewicz *Oberek*, W. Kilara *Krzesany*, W. Lutosławskiego *Gry weneckie*, *Mała suita (Hura polka)*, K. Pendereckiego *Tren pamięci ofiar Hiroszimy*, H. M. Góreckiego *III Symfonia* oraz S. Prokofiewa *Symfonia klasyczna*, A. Schönberga *Ocalały z Warszawy*, A. Honeggera *Pacyfik 231*.

Jak wynika z analizy pakietów, gimnazjaliści mniej śpiewają niż ich młodsi koledzy na II etapie edukacyjnym. Choć jednak propozycji repertuarowych nie jest zbyt dużo, to z całą pewnością nie można odmówić im różnorodności. W zbiorach znajdują się zarówno piosenki młodzieżowe, harcerskie, turystyczne, piosenki z nurtu popkultury, jak i muzyka ludowa oraz pieśni historyczne – zarówno patriotyczne, jak i pieśni z liryki wokalne.

Najwięcej nowych piosenek dla młodzieży proponuje T. Wójcik w podręczniku *Muzyczny świat*. Autorka ta zamieszcza również najwięcej piosenek z nurtu muzyki pop z lat 70.–90. Sporo też tego typu repertuaru uwzględnia Piotr Kaja w podręczniku *Od chóralu do rap-songu* oraz M. Rykowska i Z. Szalko w podręczniku *Muzyka*. Repertuar ten to najczęściej współczesne piosenki i pieśni do słów uznanych poetów, np. A. Mickiewicza (*Niepewność*), J. Kofty (*Pamiętajcie o ogrodach*) oraz piosenki klasyki polskiego big-beatu z repertuaru takich zespołów i solistów jak Skaldowie (*Na wirsycku*, *Z kopyta kulig rwie*), No To Co (*Kocham swoje miasto*), Niebiesko-Czarni (*Jedziemy autostopem*, *O mnie się nie martw*), Czerwo-

ne gitary (*Nie zadzieraj nosa, Anna Maria, Dozwolone od lat osiemnastu, Ciagle pada*), 2 plus 1 (*Chodź, pomaluj mi świat*), Pod Budą (*Bardzo smutna piosenka retro*), M. Grechuty (*Dni, których nie znamy*), M. Rodowicz (*Remedium*).

Jeśli chodzi o repertuar poważniejszy, to – podobnie jak i w szkole podstawowej, tak i na tym etapie kształcenia – nie słabnie pozycja pieśni historycznych, które przede wszystkim służą celom poznawczym. W gimnazjum, w zakresie wykorzystania pieśni historycznych od lat zdecydowanie wyróżnia się podręcznik Wacława Panka *Świat muzyki*. Znacznie skromniej reprezentowana jest w repertuarze do śpiewania muzyka ludowa – niektóre wydawnictwa w ogóle nie przewidują jej doświadczenia przez wykonywanie.

Wielu wydawców nie daje też uczniom szansy **gry na instrumentach** podczas zajęć obowiązkowych z muzyki w gimnazjum. Jeśli już, to najczęściej sprowadza się ona do zagrania na flecie lub instrumencie klawiszowym fragmentu melodii. Czasami podręczniki zawierają tabele chwytów gitarowych i do gry na flecie, ale głównie z myślą o uczniach zainteresowanych dodatkową pracą indywidualną w domu. Tę sytuację ratują trochę podręczniki P. Kai *Od chorału do rapsongu*, J. Oleszkowicza *Gra muzyka* oraz M. Przychodzińskiej i B. Smoleńskiej-Zielińskiej *Blżej muzyki*, które uwzględniają zespołowe muzykowanie instrumentalne.

Statystyczny gimnazjalista na lekcjach muzyki nie będzie grał na instrumentach, nie zmęczy się śpiewem, ma za to przyswoić sobie trochę **wiedzy**. Autorzy podręczników chcą, żeby poznał przede wszystkim historię muzyki, toteż omawiają jej dzieje od czasów najdawniejszych aż do klasyki muzyki XX wieku, a nawet współczesnej muzyki popularnej. Przedstawiają rozwój form, gatunków, biografie wybitnych kompozytorów. Najwięcej usystematyzowanej wiedzy z zakresu historii muzyki europejskiej znajdziemy w wydanym przez WSiP podręczniku W. Panka *Świat muzyki*, w którym autor odnosi się do ponad 40 polskich kompozytorów, oraz w dość obiektywnie podchodzących do tematu starych podręcznikach Wydawnictwa Juka; a także w podręczniku *Blżej muzyki* M. Przychodzińskiej i B. Smoleńskiej-Zielińskiej. W tym ostatnim na uznanie zasługuje narracyjny sposób przedstawiania wiadomości, dialog z uczniem i rzeczywista chęć zainteresowania go muzyką.

O ile podręczniki zatwierdzone przed 2009 rokiem, za wyjątkiem A. Kreiner-Bogdańskiej *Muzyka w gimnazjum* oraz P. Piątka *Muzyczne barwy*, całkowicie marginalizowały wiedzę na temat muzyki folkowej i etnicznej, to obecnie wszyscy autorzy podręczników starają się przybliżyć te problemy. Po macoszemu traktują natomiast polską muzykę ludową, być może wychodząc z założenia, że uczniowie doskonale poznali ją w szkole podstawowej.

Coraz większego znaczenia w edukacji gimnazjalnej nabierają za to problemy związane ze współczesną wszechobecną muzyką rozrywkową. Ze wszystkich podręczników można dowiedzieć się dość dużo o różnych przejawach kultury masowej, a prym wiodą pod tym względem *Muzyczny świat* T. Wójcik oraz M. Przychodzińskiej i B. Smoleńskiej-Zielińskiej *Bliżej muzyki*.

## Podsumowanie

I tak oto wnioski nasuwają się same. Co dzieje się w edukacji muzycznej, to widać i w pakietach edukacyjnych. Coraz bardziej razi więc zanik tej edukacji w kształceniu wczesnoszkolnym, ciągle zmiany strukturalne, organizacyjne, administracyjne i zastój merytoryczny w oświacie. Nawet ostatnia reforma, którą resort oświaty szumnie nazywa programową, w zakresie celów i treści nauczania muzyki nie wniosła zbyt wiele. Trudno dopatrzeć się w podręcznikach zmian; no, może poza pewnym ich odchudzeniem wynikającym z prozaicznego ograniczenia obowiązkowych zajęć muzycznych. Czy powinien nas martwić brak liftingu koncepcji, metod i treści nauczania w edukacji muzycznej? Można by zapewne dyskutować na ten temat, ale nie czas i miejsce na to. Nie da się za to przemilczeć wysiłku wkładanego w zmiany organizacyjne, który – jak na razie – wydaje się inwestycją chybioną. Nie tylko nie idzie za nim żadna poprawa sytuacji, ale wręcz w jakimś stopniu sprzyja on dezorganizowaniu edukacji muzycznej.

I tak oto w pakietach edukacji wczesnoszkolnej treści muzyczne giną w natłoku innych informacji. Różnorodna aktywność muzyczna uczniów i wszechstronny ich rozwój – cele szczytne i jakże trafnie postulowane w programach nauczania,

wciąż pozostają w sferze idei upadających w zetknięciu w rzeczywistością obecnej obudowy dydaktycznej i praktyką szkolną. Nie sprzyjają ich realizacji podręczniki z porozrzuconymi po różnych stronach podstawowymi wiadomościami o elementach dzieła muzycznego i notacji muzycznej, utrudniającymi nawet analizę ich zawartości muzycznej, nie mówiąc już o świadomym zaplanowaniu i zrealizowaniu zakładanych celów. Treści muzyczne nie jest łatwo z głębszym sensem wpleść do planowanych ośrodków dziennych. Niewątpliwie sytuację tę mogłyby poprawić oddzielne podręczniki do muzyki, ale jak już wcześniej pisaliśmy, nie powstał ani jeden podręcznik z certyfikatem „zgodny z nową podstawą programową”, co jest tylko kolejnym dowodem zaniku edukacji muzycznej na tym etapie.

Trochę lepiej wygląda już sytuacja w klasach IV–VI szkoły podstawowej. Jak za dawnych czasów, niezmiennie, najważniejsza jest tu ekspresja i śpiewanie piosenek. W podręcznikach uczniowie znajdują trochę wiadomości i – przede wszystkim repertuar muzyczny, w dużej części ten sam, który wiele lat wcześniej wyśpiewywali już starsi koledzy. Dobrze, że forma przekazu staje się coraz bardziej interesująca, bo w samej treści nauczania autorzy raczej nie eksperymentują.

Rozśpiewany w II etapie edukacyjnym absolwent podstawówki trafia do gimnazjum, gdzie – podobnie jak 10 lat temu w liceum – ma z kolei zdobywać i porządkować swoją wiedzę z zakresu kultury muzycznej. Ułożone starannie i poszufladkowane treści nauczania podawane są w ujęciu historycznym, z uwzględnieniem rozwoju muzyki europejskiej, a także różnych aspektów i problemów współczesnej kultury na świecie. W repertuarze do słuchania – dzieła reprezentujące omawiane style i kierunki. Uprzywilejowana pozycja najwybitniejszych światowych i polskich kompozytorów ginie w demokratycznym przeglądzie wszystkich epok i prądów kulturowych.

Edukacja powszechna wiernie trzyma się kanonu klasycznej literatury muzycznej, który króluje w pakietach edukacyjnych. Nie znajdziemy w nim jednak dzieł wielu znanych kompozytorów, jak np. A. Skriabina, S. Rachmaninowa, D. Szostakowicza, A. Berga, A. Weberna, B. Bartoka. I o ile to jeszcze można tłumaczyć coraz większą koniecznością wybierania i ograniczania treści nauczania, to niepokoi nadmierna ostrożność we wprowadzaniu nowych, wartościowych utworów mu-



zyki współczesnej. Choć pojawiają się w podręcznikach, to ich wybór wygląda na przypadkowy. Brakuje kanonu jazzu i rocka, który skupiałby najbardziej wartościowe i znaczące dla rozwoju muzyki utwory z tych gatunków.

Słowo krytyki należy się też autorom, którym najwyraźniej brakuje odpowiedniej wrażliwości i zrozumienia w zakresie kultury współczesnej. Niektórzy z nich ulegają tendencjom współczesnej kultury, której podstawowa istota sprowadza się do mieszania wszystkich stylów i gatunków, i do równoprawnego ich traktowania, co na kartach podręczników przejawia się sąsiedowaniem Krzysztofa Pendereckiego z Johnem Lennonem czy Elvisem Presleyem, Czesława Niemena z Wojciechem Kilarzem czy Jana Kiepury z Freddie Mercuryem. Czy można się jednak temu dziwić, skoro mamy nawet podręcznik zatytułowany *Od chóralu do rap-songu*? Gdzieś zgubiła się wyjaśniająco-porządkująca funkcja szkoły ukazującej logiczny świat. Kultura, w tym i muzyka, rozgrywa się na wielu poziomach, ale nawet jeżeli uznamy, że funkcja estetyczna w klasycznym rozumieniu tego terminu nie jest najważniejsza, a współczesna muzyka masowa jest tak samo ważna, a nawet ważniejsza od naszej tradycji i historii, to szkoła nie jest chyba najlepszym miejscem na eksperymentowanie z mieszaniem zupełnie różnych kategorii i pojęć.

Aby nie popadać jednak w czarnowidztwo, trzeba dostrzec także przebliski nowego, bo coś się jednak zmienia. Obudowa dydaktyczna, choć tak chętnie krytykowana, jest coraz lepsza, staranniej przygotowywana do druku, a i merytorycznie na wyższym poziomie niż kilka/kilkanaście lat temu. Propozycje ewidentnie złe, choć oficjalnie nadal są zatwierdzone, zalegają półki księgarń, trudno natomiast odnaleźć je w praktyce szkolnej.<sup>7</sup>

Na skutek obecnej reformy programowej za kilka lat zostanie wymieniony cały zestaw pakietów edukacyjnych. Jak pokazuje praktyka, większość będą to uaktualnione wydania starych podręczników, choć niewątpliwie zmiany systemowe spowodują uaktywnienie wydawców w kierunku prac nad nowymi pakietami.

---

<sup>7</sup> Mamy na myśli między innymi podręczniki do szkoły podstawowej: *Muzyka* M. Tomaszewskiej.

## Bibliografia

- Gozdecka R., 2005, *Programy nauczania muzyki w szkolnictwie powszechnym*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 3.
- Gozdecka R., 2005, *Muzyczne pakiety edukacyjne*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 3.
- Grusiewicz M., 2002, *Podręczniki do kształcenia muzycznego w szkolnictwie ogólnokształcącym*, „Ruch Muzyczny”, nr 8.
- Grusiewicz M., 2006, *Podręczniki szkolne do przedmiotu muzyka w szkolnictwie ogólnokształcącym – spełnione i niespełnione oczekiwania*, [w:] *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, red. M. Suświłło, Wyd. Uniw. Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Panasiuk B., 2005, *Programy dla gimnazjum – krótkie porównanie*, [w:] *Muzyka w Szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność*, red. L. Markiewicz, Katowice.

## Podręczniki do muzyki dla klas IV–VI szkoły podstawowej oraz gimnazjum obowiązujące w roku szkolnym 2009/2010

### Agencja Wydawnicza Gawa

#### szkoła podstawowa

*Słuchanie muzyki. Zeszyt muzyczny*, kl. 4, 5, 6, E. Wachowiak, wyd. I, 2003; wyd. popr. 2007.

#### gimnazjum

*Słuchanie muzyki. Zeszyt muzyczny*, kl. 1, 2, 3, E. Wachowiak, wyd. I, 1999; wyd. popr. 2003.

*Słuchanie muzyki. Zeszyt muzyczny*, E. Wachowiak, wyd. I, 2009.<sup>8</sup>

### MAC Edukacja

#### szkoła podstawowa

*Muzyczny świat*, kl. 4, 5, 6, T. Wójcik, wyd. I, 2000–2002.

*Muzyczny świat*, kl. 4–6, cz. I i II, T. Wójcik, wyd. I, 2004.

*I wszystko gra!*, kl. 4–6, cz. I i II, P. Kaja, wyd. I, 2008.

<sup>8</sup> Wyróżniono podręczniki zgodne z nową podstawą programową.

**gimnazjum**

*Muzyczny świat*, kl. 1–3, cz. I i II T. Wójcik, wyd. I, 2004.

***Muzyczny świat*, T. Wójcik**, wyd. I, 2009.

**Nowa Era****szkoła podstawowa**

*Malowane muzyka*, kl. 4, 5, 6, P. Piątek, wyd. I, 1999/2000/2001.

*Moja muzyka*, kl. 4–6, E. Korowajczyk, wyd. I, 2003.

*Wędrowki muzyczne*, cz. I i II, J. Burdzy, wyd. I, 2006.

**gimnazjum**

*Muzyczne barwy*, kl. 1, 2, 3, P. Piątek, wyd. I, 2001/2002.

***Gra muzyka!*, J. Oleszkowicz**, wyd. I, 2009.

**Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro****szkoła podstawowa**

*21 spotkań z muzyką*, A. Kreiner-Bogdańska, wyd. I, 2002.

**gimnazjum**

*Muzyka w gimnazjum*, A. Kreiner-Bogdańska, wyd. I, 2000.

***Muzyka w gimnazjum*, A. Kreiner-Bogdańska**, wyd. popr. 2009.

**Wydawnictwo Juka****szkoła podstawowa**

*Poznaję sztukę. Muzyka*, A. Twardowska, K. Właźlińska, wyd. I, 2003.

*Muzyka*, kl. 4–6, cz. I i II A. Twardowska i K. Właźlińska, wyd. I, 2005.

**gimnazjum**

*Sztuka w gimnazjum. Muzyka*, kl. 1, I. Wilczak, wyd. I, 2004.

*Sztuka w gimnazjum. Muzyka*, kl. 2, M. Ł. Mazur, wyd. I, 2002.

*Sztuka w gimnazjum. Muzyka*, kl. 3, A. Twardowska, wyd. I, 2003.

*Muzyka*, cz. I i II, A. Twardowska, I. Wilczak, wyd. I, 2004.

***Od chorału do rap-songu*, P. Kaja**, wyd. I, 2008.

**Wydawnictwo Pedagogiczne Operon****szkoła podstawowa**

*Muzyka*, M. Rykowska, Z. Szałko, wyd. I, 2009.

**gimnazjum**

***Muzyka*, M. Rykowska, Z. Szałko**, wyd. I, 2009.

## Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne

### szkoła podstawowa

*Muzyka i my*, kl. 4, U. Smoczyńska, K. Jakóbczak-Drażek wyd. I, 1999.

*Muzyka i my*, kl. 5, U. Smoczyńska, K. Jakóbczak-Drażek wyd. I, 2000.

*Muzyka i my* kl. 6, R. Rataj i W. Sottysik wyd. I, 2001.

*Klucz do muzyki*, cz. I i II, K. Jakóbczak-Drażek, U. Smoczyńska, A. Sottysik, wyd. I, 2006.

### gimnazjum

*Świat muzyki*, W. Panek, wyd. I 1999; wyd. popr. 2002.

*Świat muzyki*, W. Panek, wyd. popr. 2009.

*Bliżej muzyki*, M. Przychodzińska, B. Smoleńska-Zielińska, wyd. I, 2009.

## **Muzyka popularna w teorii i praktyce polskiej edukacji muzycznej**

Celem niniejszego opracowania jest próba analizy obecności muzyki popularnej na gruncie polskiej edukacji muzycznej w aspekcie postulatów, głównych idei programowych oraz – przede wszystkim – treści nauczania przedmiotu muzyka. Wyżej wymienione płaszczyzny wskazują, iż rozpoznanie takie – jak w przypadku większości zjawisk z obszaru pedagogiki – można przeprowadzić zarówno w kontekście teorii nauczania, jak również praktyki edukacyjnej. W tym wypadku istotny będzie także wymiar czasowy analizowanego problemu – jego ogląd w odniesieniu do przeszłości i teraźniejszości. Historia obecności muzyki popularnej w sferze edukacji to z jednej strony liczne argumenty w toczącym się mniej więcej od lat 60. XX wieku sporze o miejsce i status aksjologiczny tego rodzaju twórczości na gruncie edukacyjnym, z drugiej zaś – wnioski z prowadzonych w tym samym czasie badań preferencji muzycznych młodzieży, stanowiące wskaźnik potrzeb kulturalnych uczniów. W wymiarze teraźniejszości – czyli obecnie obowiązujących praktyk edukacyjnych – materiału do analizy dostarczyć mogą dostępne na rynku wydawniczym pakiety edukacyjne do gimnazjum, w których już od 10 lat „programowo” funkcjonują treści dotyczące szeroko pojętej muzyki popularnej. Zawartość treściowa programów i podręczników szkolnych wskazuje zatem na aktualne podejście polskich pedagogów do takich zjawisk, jak: jazz, blues, rock, pop,

hip-hop, techno i inne. Jednostki tematyczne dotyczące wspomnianych gatunków występują oczywiście także w pakietach edukacyjnych do szkół podstawowych. Trzeba jednak nadmienić, iż są to zazwyczaj podobne lub nawet te same zagadnienia, tylko uproszczone i dostosowane do możliwości intelektualnych oraz percepcyjnych młodszych grup wiekowych. Dla potrzeb niniejszej analizy korzystniej zatem będzie, także z racji ograniczeń edytorskich, przyjrzeć się „pełnej formie” treści nauczania w zakresie muzyki popularnej, występujących w zestawach edukacyjnych dopasowanych do podstawy programowej dla III etapu kształcenia. Jest to zresztą okres szczególnie w rozwoju jednostki z uwagi na fakt, iż dojrzewająca młodzież przejawia wzmożoną fascynację muzyką popularną. Potwierdzą to wyniki badań własnych dotyczących obecności muzyki rockowej w świadomości i edukacji młodzieży gimnazjalnej. Analizę zakończą wnioski i postulaty odnoszące się do realizacji analizowanych treści nauczania na lekcjach muzyki.

## **Muzyka popularna a edukacja – retrospekcja**

Podjęmując analizę przejawów obecności treści związanych z muzyką popularną w sferze edukacji i obierając perspektywę historyczną, trzeba zaznaczyć na wstępie, iż do reformy oświatowej z 1999 roku muzyka popularna, w tym zwłaszcza rockowa, była problemem i zarazem wyzwaniem dla polskiej myśli pedagogicznej i zasadniczo nie występowała w programach nauczania przedmiotu muzyka. Można tutaj zatem mówić o dyskursie muzyki popularnej w obszarze polskiej edukacji muzycznej. Z jednej strony domagano się edukowania młodzieży w tym zakresie z uwagi na socjokulturowe wartości rocka, jazzu i innych gatunków muzyki popularnej. Zwolennicy tej opcji podkreślali związek tego rodzaju twórczości z życiem codziennym młodzieży, przytaczali wyniki badań nad preferencjami zdominowanymi przez muzykę popularną, wskazywali na różnorakie funkcje, które pełni ten gatunek w kreowaniu tożsamości kulturowej współczesnych pokoleń oraz w aspekcie zaspokajania potrzeb rozwojowych związanych z wiekiem dorastania. Po drugiej stronie barykady ustawili się apologetci

tradycyjnej edukacji estetycznej. Przyznawali oni muzyce popularnej marginalne miejsce w procesie nauczania, z uwagi na jej specyficzną ekspresję, emocjonalność i spontaniczność – przymioty obce doznaniom przeciętnego melomana, nie mieszczące się w wypracowanych przez stulecia i utrwalonych tradycją kanonach estetycznych. W związku z tym, na gruncie pedagogicznym wykształciły się dwa podejścia do muzyki popularnej, odpowiadające wyżej opisanym stanowiskom. Można je w dużym uproszczeniu określić jako „socjokulturowe” i „estetyczne”. Walka o prymat owych przekonań w przestrzeni oddziaływań edukacyjnych toczy się właściwie do dziś.

Początków sporu o miejsce muzyki popularnej w edukacji oraz o wartości wychowawcze tego typu twórczości można by się doszukiwać już w połowie lat 50. XX wieku, kiedy to na skutek „odwilży gomulłkowskiej” do Polski przeniknął jazz. Przed słynnym październikiem 1956 roku wszelka muzyka nosząca znamiona „zachodniej” była zakazana przez ówczesne władze kulturalne. Trzeba zaznaczyć, iż do jazzowego stylu nie do końca pasuje określenie „popularny”, gdyż plasuje się on na styku muzyki ludowej, artystycznej oraz rozrywkowej. Jazz posiadał zresztą od początku, podobnie jak muzyka artystyczna, elitarną grupę zwolenników – także wśród kolejnych generacji polskiej młodzieży. Mimo kontrowersji wokół tożsamości jazzu, zostanie on ujęty w niniejszym szkicu – chociażby ze względu na swoje negroamerykańskie korzenie (blues), leżące u podstaw dominujących w XX wieku gatunków muzyki popularnej.

Pod koniec lat 50. w dziedzinie polskiej muzyki rozrywkowej miała swój renesans moda na rock and rolla. Pierwszym krajowym zespołem wykonującym tego typu muzykę był Rhythm And Blues założony w 1959 roku przez Franciszka Walickiego – uznanego potem za pierwszego animatora polskiego rocka. Formacja została jednak po kilku miesiącach działalności administracyjnie rozwiązana za to, że prowokowała młodzież do ekscesów, wykonując muzykę importowaną z wrogiego komunistom Zachodu. W odpowiedzi na zakaz decydentów kultury F. Walicki powołał w 1960 roku do istnienia kolejny zespół o nazwie Czerwono-Czarni, stylistycznie nawiązujący do swojego poprzednika, ale wyraźniej podkreślający inspiracje polskim folklorem, mającym *notabene* poparcie

komunistycznych władz. Muzyce tej nadano miano „mocnego uderzenia” (big-beatu). Określenie to zastąpiło zniechęcony przez komunistów (z uwagi na propagandę antyamerykańską) termin „rock and roll”.

Wraz ze wzrastającą popularnością big-beatu wśród młodzieży, w polskiej prasie zaczęły pojawiać się artykuły na temat „mocnego uderzenia”. Od samego początku poruszały one nie tylko problem estetycznych walorów tego zjawiska, ale także kwestie przydatności edukacyjnej tej muzyki. W 1969 roku Paweł Beylin opublikował na łamach „Ruchu Muzycznego” artykuł, w którym ukazała dwoistość big-beatu. Z jednej strony zgodził się z panującą w środowiskach artystycznych opinią o dyletantyzmie, eksponowaniu amatorszczyzny, obcej wysublimowanym doznaniom melomana programowej „głośności” tego zjawiska, z drugiej jednak – wskazał na masowy zasięg „mocnego uderzenia”, jego pozamuzyczne aspekty i możliwość wychowawczego wykorzystania nagłego zwrotu młodzieży ku muzyce (Beylin 1969: 16). P. Beylin poruszał często także problem wartości estetycznych i artystycznych jazzu. Należy tutaj dodać, iż mniej więcej w tym samym czasie muzyka popularna (w tym zwłaszcza jej aktualne odmiany, czyli pop i rock) stała się już nieodłącznym – i poniekąd naturalnym – elementem edukacji muzycznej w USA oraz wielu państwach Europy Zachodniej.

Na początku lat 70. spór o miejsce muzyki popularnej w edukacji wkroczył do czasopisma „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, za przejaw czego można uznać polemikę Lecha Nowickiego i Marii Komorowskiej. Ten pierwszy opowiedział się za wprowadzeniem treści związanych z muzyką popularną do szkół, przyznając się do fascynacji niektórymi utworami beatowymi. Stwierdził, że przy odpowiednim wsparciu ze strony nauczycieli amatorskie uprawianie muzyki i popularność gitary mogą się okazać cenne dla umuzykalnienia młodych ludzi (Nowicki 1971: 84–87). Jego oponentka przybrała natomiast postawę ambiwalentną. Przyjęła do wiadomości fakt wzrastającej popularności jazzu i big-beatu – zwłaszcza wśród młodzieży, zaznaczając przy tym, iż uczniowie chętniej jednak słuchają piosenek popularnych, niż je śpiewają. W jej mniemaniu lekcje wychowania muzycznego można uczynić interesującymi dla młodzieży bez wprowadzania piosenek beatowych,



a nauczyciel powinien zapoznawać uczniów przede wszystkim z muzyką, której nie jest im dane słuchać na co dzień z radia i telewizji (Komorowska 1971: 278–280).

W kolejnych latach spór o miejsce big-beatu w edukacji przygasł. Poszerzanie horyzontów artystycznych i związek z trudniejszym w odbiorze jazzem sprawiły, że gatunek ten stopniowo tracił masową popularność. Problem obecności muzyki popularnej w szkole powrócił na przełomie lat 70. i 80. wraz z rosnącą popularnością rocka w Polsce – w tym zwłaszcza jego polskiej kontrkulturowej odmiany (Maanam, Klaus Mitffoch, Republika, Lady Pank, Perfect, Brygada Kryzys, Dezerter, Dżem) oraz w kontekście kształtującej się już na przełomie lat 60. i 70. „polskiej powszechnej koncepcji wychowania muzycznego”. W sytuacji swoistej „eksplozji” polskiego rocka, częstotliwość ukazywania się publikacji na temat tej muzyki zaczęła wzrastać. Były to artykuły pisane z estetycznego punktu widzenia i programowo odmawiające muzyce rockowej wartości edukacyjnych, jak również podkreślające specyficzne walory tego zjawiska, jego funkcje socjokulturowe oraz przydatność wychowawczą i dydaktyczną.

Muzyka popularna znalazła obrońcę w osobie Dionizego Piątkowskiego, który – prawdopodobnie jako pierwszy na gruncie polskiej edukacji muzycznej – otwarcie domagał się wprowadzenia treści związanych z tym rodzajem twórczości do podręczników szkolnych. W swoich publikacjach podkreślał on także emocjonalne aspekty odbioru rocka oraz jego socjokulturowe wartości wyznaczające sposób życia oraz myślenia. Krytykował przy tym przeładunek treści nauczania muzyki folklorem i muzyką poważną (Piątkowski 1988: 23–27). Warto tutaj zasygnalizować, iż jazz został uznany za muzykę wartościową pod względem edukacyjnym nieco wcześniej, ale fakt ten nie miał odzwierciedlenia w programach i podręcznikach szkolnych.

Pod koniec lat 80. ukazała się książka *Wychowanie muzyczne – idee, treści i kierunki rozwoju* autorstwa Marii Przychodzińskiej – współtwórczyni „polskiej powszechnej koncepcji wychowania muzycznego”. Wyrażała ona oficjalne stanowisko polskiego gremium pedagogicznego w kwestii obecności muzyki popularnej na lekcjach wychowania muzycznego. Autorka przyznała, że współczesna muzyka młodzieżowa za-

sługuje na uwagę jako zjawisko społeczne, gdyż oprócz tego, że zaspokaja tak ważną w okresie dojrzewania potrzebę więzi, kształtuje ponadto styl życia wielu młodych ludzi. Niestety jej walory edukacyjne – jak zaznaczyła – są wątpliwe. Muzyka ta jest rozreklamowanym produktem kultury masowej i związanego z nią przemysłu rozrywkowego. Adresowana do słuchaczy o niskim stopniu muzykalności, popularność swoją zawdzięcza głośności, dynamizmowi, szokującym zachowaniom scenicznym i agresji, które sprzyjają zaspokojeniu potrzeb rozwojowych młodzieży. Twórczość tego typu nie wywołuje przeżycia estetycznego, nie rozwija kultury muzycznej, nie kształtuje wrażliwości. M. Przychodzińskiej nie przekonywały akcentowane przez niektórych socjologów i pedagogów walory, tj. szczerłość, ekspresja, poczucie więzi – były one niewystarczające, aby muzyka tego typu znalazła się w programach nauczania (Przychodzińska 1989: 73–75). Polska edukacja muzyczna ograniczyła się więc do postulatu oceniania wartości artystycznych i estetycznych współczesnych nurtów muzyki popularnej, skupiając się niemal wyłącznie na muzyce artystycznej i folklorze – rodzimym i zagranicznym. Muzyka rockowa (nawet ta ambitna, jak np. rock progresywny, który zaistniał w Polsce dzięki Czesławowi Niemenowi i grupie SBB) została w pewnym sensie wrzucona do jednego worka z muzyką pop.

Wraz ze zmianą ustroju politycznego debata nad wartościami edukacyjnymi muzyki popularnej ożyła w nowych realiach. W sytuacji szybkich przemian społeczno-kulturowych oraz pokoleniowych konieczna stała się rekonceptualizacja samej pedagogiki. Dodatkowo na przełomie lat 80. i 90. XX wieku na grunt polskiej edukacji przeniknął z krajów szeroko rozumianego Zachodu nowy prąd intelektualno-kulturowy – postmodernizm. Jego zwolennicy sugerowali, aby nadać szczególny przywilej w analizach naukowych takim kategoriom, jak: życie codzienne, wiedza potoczna i kultura popularna, co otworzyło nowe punkty widzenia w sporze o wartości edukacyjne muzyki popularnej i jej miejsce w programach nauczania. Postmoderniści podkreślali, że media i kultura popularna pełnią obecnie nadrzędną rolę w procesie kształtowania tożsamości kulturowej dzisiejszej młodzieży.

W 1991 roku kontrowersje wywołało zaproszenie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do współtworzenia podstaw

programowych wychowania muzycznego Wojciecha Waglewskiego, lidera zespołu rockowego Voo Voo. Fakt ten nastąpił w ramach współpracy nad programem do muzyki artystów z różnych dziedzin. W wywiadzie dla „Wychowania Muzycznego w Szkole” muzyk uwypuklił wady całego przedsięwzięcia, wynikające m.in. ze „zbytniej ogólności” założeń składających się na projekt programu nauczania. Opowiedział się za fakultatywnym charakterem zajęć z muzyki. Celem wychowania muzycznego powinno być – jak stwierdzał – wyrobienie twórczego myślenia. Postulował także uwzględnienie potrzeb okresu dzieciństwa (komunikacji, współdziałania, buntu itd.) oraz wykorzystanie potraktowanych łącznie form aktywności muzycznej, takich jak: słuchanie, tworzenie oraz teoria muzyki zawierająca treści dotyczące rocka i muzyki pop z uwagi na to, że są to gatunki szczególnie bliskie uczniom (Ziółkowska-Sobecka 1991: 195–202). W tym samym numerze czasopisma ukazał się artykuł Tadeusza A. Zielińskiego, będący odpowiedzią na propozycje W. Waglewskiego. Autor, przyjmując za punkt wyjścia ujęcia estetyczne, zgodził się wprawdzie, że celem wychowania muzycznego jest wyrobienie twórczego podejścia do muzyki. Podkreślił jednak, że „szkoła ogólnokształcąca ma [...] wychowywać potencjalnych słuchaczy, nie zaś kompozytorów”. Całą koncepcję W. Waglewskiego T. Zieliński określił przygotowaniem do odbioru rocka i batalią o wejście tej muzyki do programu nauczania. Problemem jest jednak – jak zaznaczył – to, że muzyka rockowa nie nadaje się do tego, gdyż jest głośna, prymitywna, tandetna i pozbawiona wszelkich wartości artystycznych. Stanowi ona swoisty „regres” względem chociażby jazzu; sieje raczej histerię niż rozrywkę i propaguje ideologię odwołującą się do biologicznych popędów (Zieliński 1991: 203–209). W maju 1994 roku odbyła się we Wrocławiu konferencja pod hasłem: „Wpływ różnych gatunków muzyki na pobudzenie i rozwinięcie zainteresowań muzycznych współczesnego człowieka”, która w pewnym sensie podsumowała dotychczasowe próby naukowego ujęcia muzyki popularnej w kontekście edukacyjnym – zarówno od strony estetycznej, jak i socjokulturowej. Oprócz referatów o tematyce ogólnej – dotyczących procesu kształcenia muzycznego oraz zainteresowań muzycznych – pojawiły się także wypowiedzi ściśle związane z muzyką popularną, zwłaszcza jaz-

zem i rockiem. Leon Hanek – współorganizator konferencji – stwierdził w podsumowaniu, iż zła sława muzyki popularnej może wynikać z przewagi liczebnej utworów tego typu w mediach (w stosunku do dzieł muzyki artystycznej) oraz powstających w związku z powyższym – złych nawyków percepcyjnych u młodzieży. W takiej sytuacji punktem wyjścia dla wychowania muzycznego powinno być – w jego mniemaniu – samokształcenie nauczycieli. Odpowiednie podejście pedagogiczne do problemu muzyki popularnej w treściach nauczania może bowiem zwiększyć wśród uczniów krytyczne myślenie na temat różnych wytworów współczesnej kultury muzycznej (Hanek, Kościukiewicz 1997).

Przed 1999 rokiem ukazało się jeszcze kilka artykułów poświęconych problemowi muzyki popularnej w edukacji. Zawarte w publikacjach postulaty odnosiły się do tworzonych wówczas podstaw programowych przedmiotu muzyka. Inne wzmianki – o alternatywności programów i podręczników oraz pluralizmie treści i form kształcenia – zapowiadały zbliżającą się reformę oświatową, której towarzyszył proces przejmowania szkolnictwa przez władze samorządowe.

Na wydzźwięk wyżej zarysowanej polemiki oddziaływały również wyniki badań nad preferencjami muzycznymi młodzieży, prowadzone w Polsce od lat 60. XX wieku. Ujawniły one niesłabnącą skalę zainteresowania muzyką popularną wśród młodzieży kilku ostatnich pokoleń oraz różnorakie funkcje pełnione przez ten rodzaj twórczości w życiu codziennym młodych ludzi. Raporty wskazywały, że muzyka popularna stanowi istotny element zaspokajania potrzeb kulturowych młodzieży oraz czynnik współtworzący indywidualną lub generacyjną tożsamość młodych pokoleń. Badacze zwracali także uwagę na aspekty subkulturowe i kontrkulturowe muzyki popularnej (w tym zwłaszcza rocka, punk rocka i różnych odmian metalu) pomagające w wyrażaniu własnej odrębności poprzez styl bycia, ubiór, słownictwo. Na przestrzeni ostatnich 50 lat wśród ulubionych przez młodzież gatunków znajdowały się różne (przeważnie modne w danym czasie) trendy, np. od końca lat 60. do około połowy lat 90. były to bez wątpienia różne odmiany rocka oraz szeroko pojęty pop. Pod koniec XX wieku na czoło wysunęły się nowe, wywodzące się ponieważ z rocka, gatunki muzyki młodzieżowej – hip-hop i techno.

Dla porównania zwolennicy jazzu i muzyki poważnej stanowili przez całe półwiecze bardzo mały odsetek badanej młodzieży (Michalak 2009: 62–82). Taki stan utrzymuje się w zasadzie do dzisiaj, czego potwierdzeniem mogą być wnioski z badań własnych prowadzonych w latach 2007–2008 w trzech województwach: lubelskim, mazowieckim (wyłącznie powiat płocki) i warmińsko-mazurskim. Objęły one 1396 uczniów klas trzecich z 69 publicznych szkół gimnazjalnych – w tym 744 dziewczęta i 652 chłopców. Badania te pokazały, że rock (jako muzyka i szeroko pojęta kultura) jest nadal obecny w świadomości współczesnej młodzieży. Zajmuje on 4 pozycję w rankingu ulubionych gatunków (po techno, hip-hopie oraz popie) i pełni rozliczne funkcje w życiu młodych ludzi – w tym szczególnie zaspokaja potrzeby rozwojowe charakterystyczne dla okresu dorastania, tj. relaksu, oderwania od rzeczywistości, wyciszenia, koncentracji, aktywności, nowych wrażeń, ekspresji. Preferowana muzyka jest dla młodzieży swoistym „towarzystwem” życia codziennego. Uczniowie słuchają jej najczęściej w domu i poświęcają na tę czynność ponad 3 godziny dziennie. Dominują przy tym opinie mówiące o poczuciu „wsparcia wewnętrznego” po wsłuchaniu się w słowa piosenki świadczące o tym, że muzyka zaspokaja potrzeby emocjonalne, pomaga w ciężkich chwilach, umożliwia wyrażanie własnych poglądów i uczuć. W zestawieniu preferowanych gatunków zwolennicy jazzu stanowią zaledwie 1% badanej grupy, zaś muzyki artystycznej – 2% (Michalak 2009: 200–231).

## **Przełom treściowo-programowy**

Pomimo niechęci do muzyki popularnej ze strony niektórych pedagogów, treści dotyczące tego typu twórczości (w tym jazzu, rocka i popu) znalazły się pod koniec lat 90. w programach i podręcznikach do przedmiotu muzyka. Ich obecność była związana: pośrednio z postulatami wywiedzionymi z opisanego wyżej sporu i wynikami badań sondażowych, bezpośrednio – jak już wspomniano – z reformą oświatową, która weszła w życie 1 września 1999 roku. Głównymi hasłami tych przemian były: pluralizm programowy, decentralizacja oraz dostosowanie treści kształcenia do wymogów i sytuacji współczesnego świata. Nauczyciele muzyki otrzymali możliwość zarówno

korzystania z propozycji różnych wydawnictw, jak i tworzenia własnych, autorskich programów nauczania. Te drugie mają do chwili obecnej charakter lokalny i nie są wydawane.

Przed przystąpieniem do dalszej analizy obecności muzyki popularnej w treściach kształcenia przedmiotu muzyka warto w tym punkcie wspomnieć, iż w latach 70., 80. i 90. XX wieku obowiązywał jeden program nauczania zatwierdzany przez władze oświatowe. Zagadnienia dotyczące muzyki popularnej funkcjonowały – co najwyżej – w formie treści fakultatywnych. Wszelkie gatunki szeroko pojętej muzyki rozrywkowej, takie jak: jazz, rock, pop, piosenka konwencjonalna, miały status marginalny. Sama muzyka popularna traktowana była jako „łatwo piękna”. Na jej specyficzne wartości wskazywać miała sama młodzież podczas przewidzianej w programie nauczania dyskusji. Postulowano także słuchanie tak różnych od siebie utworów, jak np. *Zaczynij od Bacha* z repertuaru Zbigniewa Wodeckiego, *Dmuchawce, latawce, wiatr* Urszuli (muzyka: Romuald Lipko) oraz *Mury* Jacka Kaczmarskiego (Przychodzińska 1998: 13, 71). Ujęcia takie obowiązywały w zasadzie do 1999 roku.

Po wprowadzeniu reformy oświatowej na rynku wydawniczym pojawiły się liczne propozycje pomocy dydaktycznych, które zaczęły funkcjonować w postaci pakietów edukacyjnych. Większość z nich składała się z podręcznika i zeszytu ćwiczeń oraz obudowy metodycznej, czyli przewodnika dla nauczyciela oraz płyt CD. Taki stan rzeczy utrzymuje się do dzisiaj. Wszystkie pakiety, dopuszczone do użytku przez MEN, posiadają numery, z którymi identyfikują się nauczyciele w poszczególnych placówkach. Poświadczają one niejako wybór określonego zestawu. Od pewnego czasu w skład pakietów edukacyjnych wchodzi także plany wynikowe, scenariusze lekcji, a nawet programy multimedialne.

Na poziomie III etapu kształcenia, do czasu ogłoszenia reformy programowej opartej na rozporządzeniu MEN z dnia 23 grudnia 2008 roku, istniało siedem pakietów edukacyjnych. Pionierskimi materiałami dydaktycznymi, opracowanymi jeszcze w duchu reformy z 1999 roku, były następujące zestawy: *Świat muzyki* stworzony przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna (WSiP SA) z Warszawy (numer dopuszczenia 50/02), *Muzyka w gimnazjum* warszawskiej

Oficyny Edukacyjnej Krzysztof Pazdro (numer dopuszczenia 53/00) oraz *Muzyczne barwy* wydawnictw Arka z Poznania i Nowa Era z Warszawy – niegdyś działających oddzielnie, obecnie współpracujących ze sobą jako jedna oficyna wydawnicza pod nazwą Nowa Era (numer dopuszczenia 40/02). Warto dodać, iż ten ostatni zestaw był – jak sama nazwa wskazuje – wyrazem edukacyjnego „eksperymentu” polegającego na próbie integracji muzyki z plastyką i stworzenia jednego przedmiotu o nazwie sztuka. W dalszych latach spektrum pomocy dydaktycznych nauczyciela muzyki w gimnazjum zostało wzbogacone o pakiety warszawskiego wydawnictwa Juka-91: *Sztuka w gimnazjum. Muzyka* (numery dopuszczenia części do kolejnych klas gimnazjum: 164/04, 223/02, 164/03) oraz *Od chorału do rap-songu* (numer dopuszczenia 25/08), *Słuchanie muzyki* Agencji Wydawniczej Gawa z Piły (numer dopuszczenia 79/03), *Muzyczny świat* kieleckiego wydawnictwa MAC Edukacja SA (numery dopuszczenia części: 107/03, 351/03). Żaden z tych pakietów edukacyjnych nie rezygnował z zagadnień poświęconych muzyce popularnej. Trzeba zaznaczyć, iż wyróżnione wyżej pomoce dydaktyczne nie tracą jeszcze aktualności, gdyż od września 2009 roku nowa podstawa programowa obowiązuje tylko w klasach pierwszych szkoły podstawowej oraz gimnazjum. Na pozostałych latach nauki w tych placówkach do zakończenia cyklu kształcenia materiał realizowany będzie w oparciu o poprzednią (kilkakrotnie modyfikowaną) podstawę programową, a więc dotychczasowe programy i podręczniki.

## Nowe pakiety edukacyjne do gimnazjum

Do chwili obecnej (marzec 2010), w wyniku zmiany podstawy programowej, MEN zatwierdziło 8 programów nauczania i odpowiadających im pakietów edukacyjnych do gimnazjum (podane kolejności numerów dopuszczenia).

1. *Słuchanie muzyki* Agencji Wydawniczej Gawa (numer dopuszczenia 1/2009) z zeszytem muzycznym Eugeniusza Wachowiaka, pełniącym rolę podręcznika i zeszytu ćwiczeń. Nie uległ on zasadniczym zmianom w stosunku do pierwszego wydania z 2003 roku.

2. *Muzyka w gimnazjum* Oficyny Edukacyjnej Krzysztof Pazdro (numer dopuszczenia 6/2009). W skład pakietu wchodzi propozycje Agnieszki Kreiner-Bogdańskiej. Zestaw zachował podobną strukturę i zawartość jak pierwowzór z czasów pierwszej reformy wydany w 2000 roku.

3. *Gra muzyka!* wydawnictwa Nowa Era (numer dopuszczenia 20/2009) z podręcznikiem autorstwa Jana Oleszkowicza oraz pakietem multimedialnym, które zastąpiły ukazujący się w latach 2000–2003 zestaw *Muzyczne barwy* Pawła Piątka złożony z trzech części odpowiadających kolejnym klasom gimnazjum.

4. *Bliżej muzyki* WSiP SA (numer dopuszczenia 28/2009) z podręcznikiem autorstwa Marii Przychodzińskiej i Barbary Smoleńskiej-Zielińskiej – jako nowa, alternatywna, bogata treściowo propozycja tego wydawnictwa.

5. *Świat muzyki* WSiP SA (numer dopuszczenia 81/2009). Reprezentatywną dla tego zestawu pozycją jest podręcznik autorstwa Waława Panka, znanego w Polsce muzykologa i popularyzatora kultury muzycznej. Jest to nowa, skrócona wersja książki, której pierwsze wydanie ukazało się w 1999 roku.

6. *Muzyczny świat* Grupy Edukacyjnej S.A. (Brand MAC Edukacja) (numer dopuszczenia 138/2009). Nowa wersja podręcznika autorstwa Teresy Wójcik nie różni się zbyt wiele od wcześniejszego dwuczęściowego wydania. Niektóre rozdziały zostały tylko nieznacznie skrócone w związku z ograniczeniem godzin muzyki na III etapie kształcenia.

7. *Muzyka* Wydawnictwa Pedagogicznego OPERON z Gdyni (numer dopuszczenia 166/2009) z podręcznikiem Małgorzaty Rykowskiej i Zbigniewa Szalki. Wydawnictwo to włączyło się do tworzenia pomocy dydaktycznych do przedmiotu muzyka po zmianie podstawy programowej w 2008 roku.

8. *Od chóru do rap-songu* Wydawnictwa Juka–91 (numer dopuszczenia 174/2009) z nowym wydaniem podręcznika z ćwiczeniami autorstwa Piotra Kai. Zastąpił on wcześniejszy pakiet edukacyjny tej firmy edytorskiej, początkowo opracowywany z myślą o przedmiocie sztuka.

Dla ścisłości warto dodać, iż wydawnictwa Juka–91 i Nowa Era wypuściły na rynek zupełnie nowe zestawy, stworzone od podstaw przez innych niż poprzednio autorów.



Wszystkie pakiety edukacyjne zostały dopasowane do nowych założeń programowych. W każdym z nich, mimo skróconej formy i ograniczonego czasu na realizację przedmiotu muzyka w gimnazjum (jest on obowiązkowy wyłącznie w pierwszej klasie na tym etapie kształcenia, w dalszych latach uczniowie mogą wybierać go jako zajęcia fakultatywne), występują rozdziały lub ustępy poświęcone muzyce popularnej – jazzowej, popowej, rockowej, a nawet hip-hopowej i techno. Utwory utrzymane w stylu wymienionych gatunków występują także w dołączonych do zestawów śpiewnikach oraz na płytach CD. Często są to piosenki „szkolne” w rytmie rocka, rock and rolla, samby i swingu przeznaczone do śpiewania lub grania na instrumentach przez uczniów.

W dalszych częściach tekstu przedstawiona zostanie analiza pakietów edukacyjnych do gimnazjum pod kątem obecności w nich treści nauczania związanych z muzyką popularną. Obejmie ona głównie podręczniki jako reprezentatywne dla danych zestawów pomoce dydaktyczne, zawierające materiał mogący posłużyć niezbędnym porównaniom.

Zgodnie z nową reformą programową, przedstawione w programach nauczania założenia dydaktyczne i wychowawcze w centrum oddziaływań stawiają ucznia, akcentują aktywny rozwój jego zainteresowań, zdolności, umiejętności, postulują rozbudzanie potrzeby obcowania z muzyką, wrażliwości estetycznej, świadomości historycznej i kulturowej. Wymaga to wielostronnego podejścia edukacyjnego, dlatego w wielu programach podkreślono konieczność wykorzystania i łączenia różnych metod nauczania z uwagi na wielowymiarowość zagadnień muzycznych oraz indywidualną wrażliwość każdego ucznia. Podejście takie wydaje się szczególnie ważne w kontekście muzyki popularnej, która skupia w sobie różne formy aktywności artystycznej i kulturowej. Uczeń ma przy tym możliwość rozwijania swoich zainteresowań muzycznych na wybranych z oferty szkoły zajęciach modułowych o charakterze kulturalno-artystycznym, które mogą być realizowane w klasie II i III gimnazjum ([http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/docs/men\\_tom\\_7/7b.pdf](http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/docs/men_tom_7/7b.pdf)). W propozycjach tych znajduje się szkolny zespół rockowy – jako forma aktywnego i twórczego kontaktu z muzyką. Warto także wspomnieć, iż w niektórych programach nauczania podkreślono

no wyraźnie możliwość modyfikacji treści nauczania przez nauczyciela, dzięki czemu zagadnienia poświęcone muzyce popularnej mogą być wzbogacane i poszerzane.

Nowością w aspekcie metodycznym są np. lekcje tematyczne w pakiecie *Gra muzyka!* J. Oleszkowicza, składające się z wyraźnie wyodrębnionej części dydaktycznej i powtórzeniowej, czyli „Warsztatów muzycznych”. Towarzyszą im fragmenty utworów z literatury światowej – najpierw prezentowane w formie nagrania (tzw. „wizytówki”), potem w postaci uproszczonej partytury przeznaczonej do samodzielnego wykonania przez ucznia lub nauczyciela (Olszeszkowicz 2009). Autorzy pakietu sugerują, że gimnazjalista będzie mógł w ten sposób zapamiętać po roku nauki około 100 motywów muzycznych (<http://www.nowaera.pl/gra-muzyka/klasa-1-3/podrecznik.html>).

W niemal wszystkich pakietach edukacyjnych materiał nauczania został przedstawiony w sposób chronologiczny – od starożytności do współczesności – przeważnie w formie krótkich jednostek tematycznych uwypuklających związki kultury muzycznej danej epoki z wydarzeniami społeczno-historycznymi. Prawie każdy podręcznik jest więc swego rodzaju „podróżą” po okresach w historii muzyki.

W jednostkach tematycznych poświęconych różnym obszarom muzyki popularnej autorzy wychodzą zazwyczaj od definicji danych gatunków „lekkiej muzy”, ich genezy, cech charakterystycznych oraz opisu składów zespołów wykonujących określonego typu muzykę. Poszczególne tematy przedstawiają często w formie prezentacji z uwzględnieniem kontekstu społeczno-kulturowego, informacji o twórcach, utworów do słuchania i grania, ciekawostek, cytatów, zadań twórczych, quizów, słowniczków najważniejszych terminów oraz tabel podsumowujących omawiane zagadnienia lub zestawiających gatunki muzyki popularnej (wraz z przybliżonym czasem ich powstania, źródłami, znanymi dla nich cechami oraz przedstawicielami). Działom tematycznym na temat muzyki popularnej towarzyszy bogaty materiał ikonograficzny (zdjęcia, reprodukcje plakatów i obrazów z danego okresu historycznego itp.).

Dobrego przykładu dostarcza tutaj propozycja *Blżej muzyki* autorstwa M. Przychodzińskiej i B. Smoleńskiej-Zielińskiej, która bazuje na założeniach polskiej powszechnej koncepcji

wychowania muzycznego, poszerzonej o współczesne zjawiska muzyczne. Obejmuje ona również – co nie było w przeszłości łączone z twórczością edukacyjną wyżej wymienionych autorek – rozdziały dotyczące muzyki jazzowej i rockowej (wraz ze współczesnymi trendami: hip-hop i techno). Wchodzą one w skład obszernego bloku tematycznego pt. *Różnorodność dziś*. Ujęte w chronologicznym zestawieniu treści nauczania odnoszą się do tradycyjnych form aktywności (śpiew, słuchanie muzyki, gra na instrumentach, ruch z muzyką, tworzenie muzyki) i korelują z problematyką takich dyscyplin, jak: filozofia, literatura, historia (Przychodzińska, Smoleńska-Zielińska 2009).

Nieco inna sytuacja ma miejsce w propozycji P. Kai *Od chóru do rap-songu*, gdzie wątki z historii muzyki popularnej kumulują się w dziale tematycznym pt. *Muzyczna twórczość XX wieku*. Autor nie poszedł tam tropem innych wydawców. Dzieje muzyki rozrywkowej postanowił opowiedzieć w lapidarnych „obrazkach”, oddzielonych od siebie różnymi zadaniami twórczymi. Oryginalna struktura jednostek tematycznych sprawiać może przez to wrażenie nieco chaotycznej. Warto jednak pamiętać, że to do zadań uczniów należy porządkowanie informacji o muzyce, gdyż w nowej reformie programowej położono jeszcze większy nacisk na ich aktywność. Rodzaj wymaganej czynności określają zamieszczone na marginesie piktoqramy, np. „słuchawki” – słuchanie muzyki, „ołówki” – wypełnianie pustych pól, „mikrofon” – śpiewanie” itp. (Kaja 2009: 78–95). Podobną, choć bardziej tradycyjną, strukturę ma *Zeszyt muzyczny* E. Wachowiaka, który zawiera w sobie zarówno treści podręcznikowe, jak i ćwiczeniowe.

Diametralnie inna pod względem formalnym od zaprezentowanych wyżej zestawów jest propozycja A. Kreiner-Bogdańskiej. Autorka już w pierwszej wersji podręcznika zrezygnowała z chronologicznego ujęcia treści muzycznych i podeszła do tematu problemowo, uwzględniając przy tym wiedzę z takich dziedzin, jak historia, literatura, teatr, plastyka, fizyka. Informacje odnoszące się do muzyki popularnej znajdują się w różnych miejscach książki, przeważają jednak w trzeciej części i dotyczą muzyki amerykańskiej (country, jazz, musical), tańców towarzyskich, muzyki rockowej, piosenki literackiej i kabaretowej oraz muzyki teatralnej i filmowej. Jazz i rock zosta-

ły omówione szerzej, pozostałym gatunkom poświęcono encyklopedyczne notki. W podręczniku nie zabrakło także najistotniejszych informacji na temat popularnych wśród młodzieży nurtów – hip-hop i techno. A. Kreiner-Bogdańska sięgnęła do genezy muzyki jazzowej i rockowej, wspomniała o gatunkach muzycznych, które wpłynęły na dalszy rozwój i kształt tych obszarów twórczości. Można tam znaleźć także ogólnikowe analizy jazzowego i rockowego stylu, charakterystyki tła społeczno-kulturowego, informacje o składach zespołów, ujęty chronologicznie przegląd odmian stylistycznych (nurtów) jazzu i rocka z uwzględnieniem odpowiadających im zespołów i wykonawców oraz krótki opis funkcjonowania tego rodzaju muzyki na gruncie polskim (w aspekcie koncertów). Rozwijaniu kompetencji wokalnych służą utwory zamieszczone w przewodniku dla nauczycieli (podręcznik nie zawiera żadnych partytur). Jazzowemu i rockowemu instrumentarium A. Kreiner-Bogdańska poświęciła osobne komentarze wchodzące w skład dużych rozdziałów podejmujących tematykę zespołów muzycznych. Opis grup jazzowych i rockowych podparła materiałem ilustracyjnym przedstawiającym zestaw instrumentów wykorzystywanych przez jazzmanów i rockmanów oraz wygląd takich zespołów podczas koncertu. Wzmianki na temat rocka zawarte są także w podrozdziale opisującym wykorzystanie i zasadę działania elektrycznych instrumentów, na przykład kluczowej dla rockowego brzmienia gitary (Kreiner-Bogdańska 2009, 25–29, 71–88).

Szczególną uwagę w tym kontekście zwraca również nowy podręcznik wydawnictwa Nowa Era przez wzgląd na łączne (i w pewnym sensie kontrowersyjne) potraktowanie jazzu, rocka oraz piosenki poetyckiej w module tematycznym pt. *Błękitna rapsodia*. Jego główne wątki osadzone są w kontekście historii kultury amerykańskiej. Duża liczba pytań, poleceń i ćwiczeń ma na celu pobudzenie aktywności ucznia (Oleszkowicz 2009: 104–111). W propozycji Wydawnictwa Edukacyjnego OPERON wzmianki o trendach muzyki popularnej pojawiają się (nietypowo) w kontekście muzyki elektronicznej (ambient, industrial, techno, hip-hop, house, dance, elektrojazz, drum and bass, jungle, house, trance). Treści te korelują z zadaniami twórczymi, w ramach których uczniowie wykonują na dzwoneczkach lub keyboardzie fragment utworu *The Last*

*Rhumba* Jeana Michaela Jarre'a (Rykowska, Szalko 2009: 148–150).

Już zaprezentowany powyżej pobieżny przegląd treści dotyczących muzyki popularnej pokazuje, że autorzy podręczników trzymają się generalnie faktów z historii omawianych gatunków muzyki popularnej i to właśnie one stają się dla nich pretekstem do uwydatnienia zagadnień związanych ze stylem, instrumentarium czy też formą przykładowych utworów. W przeciwieństwie do niektórych podręczników wydanych po reformie z 1999 roku, tym razem wydawcy odeszli od przytaczania jak największej liczby nazwisk wykonawców i nazw zespołów. Skupili się na cechach charakterystycznych dla danych nurtów, najbardziej znaczących postaciach i wpływowych grupach oraz ich największych przebojach. Zamieścili również większą liczbę wspierających aktywność muzyczną piosenek do śpiewania i grania oraz zadań twórczych.

Znając ogólne założenia programowe oraz formę prezentacji treści dotyczących muzyki popularnej, warto teraz spojrzeć, jak w poszczególnych podręcznikach został przedstawiony jazz, rock, pop oraz inne rodzaje szeroko pojętej muzyki rozrywkowej.

## **Błękitna rapsodia**

Treści związane ze światowym jazzem mają w podręcznikach podobny układ – zarówno pod względem formalnym, jak i merytorycznym. Zgodnie z założeniami programowymi ułożone są w sposób chronologiczny – jazz tradycyjny, okres swingu, jazz nowoczesny (modern jazz). W krótkich opisach pojawiają się najważniejsze nazwiska, znamienne dla poszczególnych stylów i kierunków rozwoju tego gatunku, m.in. Louis Armstrong, King Oliver (okres klasyczny), Duke Ellington, Benny Goodman (okres swingu), Charlie Parker, Miles Davis, Stan Getz, John Coltrane, Ornette Coleman (okres jazzu nowoczesnego); niekiedy są to galerie jazzowych indywidualności z krótką notką biograficzną o danym muzyku. W jednostkach tematycznych nie brak także wzmianek o polskich jazzmanach (m.in. Krzysztof Komeda-Trzciniński, Jan Ptaszyn Wróblewski, Włodzimierz Nahorny, Zbigniew Namysłowski, To-

masz Stańko, Adam Makowicz, Leszek Możdżer, Urszula Duda (Dziak) oraz festiwalach (Jazz Jamboree, Jazz nad Odrą, Zadzuszki Jazzowe). W zeszycie muzycznym E. Wachowiaka pewne wątpliwości może budzić przyporządkowanie norweskiego saksofonisty Jana Garbarka do polskich muzyków jazzowych, który wprawdzie ma polskie pochodzenie, ale – jak sam podkreśla w wywiadach – nie czuje żadnych więzi tożsamościowych z Polską.

Niektóre podręczniki zawierają więcej wyraźnych odniesień do pierwszych form jazzu, czyli ragtime'u, stylu nowoorleańskiego, dixielandu. Na przykład w książce *Blżej muzyki*, M. Przychodzińska i B. Smoleńska-Zielińska barwnie opowiadają o początkach tego gatunku, obecnych w przejawach folkloru murzyńskiego z przełomu XIX i XX wieku, tj. pieśni pracy (*work songs*) i pieśni religijne (*negro spirituals*), które Murzyńcy śpiewali podczas niewolniczej pracy na plantacjach bawełny, zboża i tytoniu. Podkreślają przy tym także znaczenie wojny secesyjnej oraz tolerancyjności Nowego Orleanu, mającej wpływ na powstanie jazzu. Kolejna faza rozwoju – jazz klasyczny – to w ujęciu autorek przede wszystkim postać Louisa Armstronga, rozkwit improwizacji i swingu, epoka big-bandów oraz lata popularności wokalistek – Billy Holiday i Elli Fitzgerald. Jazz nowoczesny to be-bop i jego mistrzowie: Charlie Parker, Dizzy Gillespie i Thelonious Monk; styl cool, reprezentowany w podręczniku m.in. przez Milesa Davisa i Stana Getza oraz awangardowy free-jazz w wydaniu Ornetta Colemana. Autorki podkreślają także związki jazzu z rockiem oraz muzyką poważną – od strony tego pierwszego w kontekście postaci Dave'a Brubecka, który słynął z oryginalnych interpretacji fug Bacha, od strony muzyki artystycznej – George'a Gershwinia, Maurice'a Ravela, Paula Hindemitha, Igora Strawińskiego czy Kurta Weila. (Przychodzińska, Smoleńska-Zielińska 2009: 203–206).

Aspekt powiązań jazzu z muzyką artystyczną uwypuklił także J. Oleszkowicz, poświęcając sporo miejsca George'owi Gershwinowi oraz jego zręcznym – jak podkreślił – próbom stworzenia narodowej muzyki amerykańskiej (Oleszkowicz 2009: 105–106). Podobnie uczyniła T. Wójcik, wyróżniając nawet odrębny rozdział na ten temat pt. *Jazz w muzyce artystycznej*. Oprócz George'a Gershwinia i jego utworów: *Błkitna rap-*

sodia oraz *Somebody Loves Me* (ten drugi występuje w formie partytury i służy aktywnemu odbiorowi muzyki), pojawiają się w nim takie postacie, jak Claude Debussy, Igor Strawiński, Darius Milhaud oraz Rolf Liebermann (Wójcik 2009: 69–70).

Także inni autorzy pakietów podczas ekspozycji zagadnień związanych z jazzem wykorzystali specyficzne właściwości muzyczne tego gatunku, służące aktywnemu odbiorowi muzyki. E. Wachowiak podał przykłady rytmów jazzowych: swingowanego i ragtime'u do samodzielnego wykonania przez uczniów. Sporo uwagi poświęcił również bluesowi, który legł u korzeni jazzu i rocka. Gimnazjaliści słuchają *Saint Louis Blues* Williama Christophera Handy'ego, a następnie próbują zagrać główny motyw z tego utworu. Wśród kompozycji do słuchania znajdują się także: *Błękitna rapsodia* George'a Gershwina (jako klasyczny przykład połączenia orkiestry symfonicznej z jazzem) oraz *Moonlight serenade* Glenna Millera. Po ich prezentacji uczniowie mają za zadanie wypisać instrumenty, które usłyszeli (Wachowiak 2009: 125–132). Aktywność na polu jazzu uwypuklona została również w podręczniku P. Kai, gdzie gimnazjaliści, zagłębiając się w historię tego gatunku, śpiewają gospel *Let Us Break Bread Together*, improwizują własny układ ruchowy do ragtime'u *Entertainer* Scotta Joplina i próbują wykonać piosenkę *What a Wonderful World* z repertuaru Louisa Armstronga. Wybór tego ostatniego utworu może budzić niejakie wątpliwości z uwagi na charakterystyczną manierę wykonawczą jazzmana i specyficzną harmonię, nie mówiąc już o anglojęzycznym tekście. Chyba lepiej by było pozostawić tę piosenkę jako przykład do słuchania, podobnie jak autor uczynił z wykonywanym przez chór czterogłosowy utworem *Summertime* George'a Gershwina, który ma zachęcić gimnazjalistów do pójścia na koncert jazzowy (Kaja 2009: 78–80).

Historia jazzu została potraktowana dość wybiórczo w książce *Muzyka* M. Rykowskiej i Z. Szalki. Autorzy zasygnalizowali, jak powstał ten gatunek, wyróżnili jego charakterystyczne cechy i ograniczyli się do wymienienia kilku trendów (jazz-rock, elektro-jazz i acid-jazz). Brakuje ewidentnie wzmianek o tak znaczących indywidualnościach jazzu, jak Louis Armstrong, Charlie Parker czy Miles Davis. O polskim jazzie uczniowie dowiadują się tylko tyle, że ma on wysoką pozycję na całym świecie i reprezentują (lub reprezentowali)

go m.in. tacy muzycy, jak Jan Ptaszyn Wróblewski, Stanisław Sojka, czy też Krzysztof Komeda. Jednostka tematyczna kończy się wysłuchaniem utworu *Summertime* George'a Gershwi-  
na, próbą wykonania go na dowolnym instrumencie oraz za-  
pisania w nutach za pomocą programu Sibelius (Rykowska,  
Szałko 2009: 151–153).

## Mocne uderzenie

Analogicznie do jazzu została w pakietach edukacyjnych potraktowana muzyka rockowa – drugi „filar” muzyki popularnej XX wieku. Większość jednostek tematycznych na temat rocka zaczyna się zazwyczaj od prezentacji jego pierwotnej formy – czyli rock and rolla, którego białym prekursorem był Bill Haley. Dodatkowo w zeszycie muzycznym E. Wachowiaka oraz podręczniku W. Panka aktywne obcowanie z muzyką tego artysty umożliwia uproszczona partytura utworu *Rock Around the Clock* do samodzielnego wykonania przez uczniów na dowolnym instrumencie. Wielu autorów wskazuje również na korzenie rocka (rhythm and blues, country) oraz – rzadziej – na związek tego gatunku z jazzem poprzez leżący u podstaw obydwu rodzajów muzyki blues. Żaden z podręczników nie pomija tutaj postaci pierwszego rockandrollowego idola – Elvise Presleya. M. Przychodzińska i B. Smoleńska-Zielińska pokusiły się nawet o wymienienie przymiotów, które złożyły się na legendę „Króla rock and rolla”, tj. szeroki repertuar, zachowania na scenie przejęte od czarnoskórych wykonawców, niekonwencjonalny sposób ubierania się (Przychodzińska, Smoleńska-Zielińska 2009: 236). W podręcznikach pojawiają się także inni znaczący wykonawcy z epoki rock and rolla, m.in. Chuck Berry, Buddy Holly, Cliff Richard, Tommy Steel.

Nieco inaczej do fenomenu muzyki rockowej podszedł P. Kaja. U niego szeroko pojęta muzyka elektroniczna stanowi „preludium” do omówienia zarówno popu, jak i rocka (Kaja 2009: 89–90). T. Wójcik treści związane z rockiem ujęła w rozdziale pt. *O muzyce dla mas*, co niejako podporządkowuje je kulturze masowej. Przemawia za tym dodatkowo fakt, iż autorka wychodzi od zdefiniowania popu, a dopiero potem przedstawia krótką historię rocka jako najpopularniejszego przejawu muzyki popularnej (Wójcik 2009: 84).



Podobnie jak w przypadku Elvisa Presleya, stałym elementem wielu podręczników są prekursorzy „klasycznego” rocka, często utożsamiani z rewolucją hippisowską w latach 60. XX wieku. Występują tu najczęściej tacy wykonawcy, jak The Beatles, The Rolling Stones, Jimi Hendrix; w nieco mniejszym stopniu – Bob Dylan (protoplasta folk-rocka), sporadycznie – Cream, Simon and Garfunkel, Janis Joplin, The Beach Boys, Carlos Santana, Frank Zappa. Uderza przy tym całkowity brak w owych zestawieniach tak znaczącej formacji, jak The Doors. W podręczniku *Muzyka* M. Rykowskiej i Z. Szałki przykład Beatlesów dostarczył okazji do omówienia klasycznego składu zespołu rockowego. Z kolei fenomen The Rolling Stones stał się pretekstem do wprowadzenia pojęcia riff (na przykładzie utworu *Satisfaction*). Podobnie sytuacja przedstawia się w przypadku Jimiego Hendrixa, dzięki któremu uczniowie poznają rolę gitary w muzyce rockowej oraz nowatorskie – jak na przełom lat 60. i 70. XX wieku – sposoby jej wykorzystania. Autorzy podręcznika wspomnieli nawet o odbywającym się rokrocznie we Wrocławiu festiwalu pod hasłem „Thanks Jimi Festival” (Rykowska, Szałko 2009: 158–159).

W podręcznikach nowej generacji na uwagę zasługują także barwne adnotacje na temat rocka lat 70. oraz jego licznych nurtów (hard rock, rock symfoniczny, punk rock, reggae). Wspomniana wielokrotnie propozycja *Bliżej muzyki* zawiera próby uwydatnienia specyficznych wartości rocka progresywnego na przykładzie zespołu Pink Floyd, który poszerzył granice muzyczne gatunku, tworząc długie rozbudowane kompozycje, niekiedy z udziałem orkiestry i chóru, często prezentowane w formie happeningu i wzbogacone o środki przejęte z muzyki współczesnej (elementy kakofonii, klastery). Autorki czynią tutaj aluzję, iż za polską kwintesencję artystycznego rocka można uznać twórczość Czesława Niemena i grupy Dżamble. Wzmianki o art rocku (rocku symfonicznym) rozpoczynają prezentację innych stylów muzyki rockowej: folk-rocka, reggae, raga-rocka, roots music, pop-rocka (jako komercyjnej, uproszczonej odmiany), heavy metalu i punku. Dwa ostatnie gatunki stają się pretekstem do omówienia zjawiska subkultur młodzieżowych oraz związanego z nimi sposobu ubierania się i zachowań scenicznych, dążenia do tzw. autentyczności. Rozdział kończą krótkie charakterystyki współczesnych trendów

wywodzących się z rocka – hip-hop (rap), disco oraz techno, których autentyczności autorki przeciwstawiają wykreowane przez przemysł rozrywkowy występy wielkich gwiazd typu: Prince, Madonna, Michael Jackson. Celem takiego zestawienia jest wywołanie dyskusji na temat wartości współczesnej muzyki popularnej, uwikłanej w show-biznes i pogoń za karierą (Przychodzińska, Smoleńska-Zielińska 2009: 237–240).

Z kolei autorzy podręcznika *Muzyka*, opis rocka lat 70. i jego słynnego przejawu – hard rocka osnuli na przykładzie grupy Led Zeppelin, umiejętnie łączącej takie gatunki, jak folk, blues, muzyka celtycka i muzyka poważna. Dzięki słynnej balladzie tego zespołu – *Stairway to Heaven* (przedstawionej również w formie partytury do grania) uczniowie poznają budowę formalną typowego utworu rockowego z lat 70. Rock symfoniczny został w podręczniku omówiony w odniesieniu do grupy Yes. Jako przykład zespołu rockowego z lat 80. autorzy podali Modern Talking, co dało pretekst do zaprezentowania lżejszych, bardziej komercyjnych odmian muzyki popularnej – pop, dance-pop (Rykowska, Szałko: 2009, 159–162).

Inne zespoły hardrockowe i progresywne z lat 70. (m.in. Black Sabbath, Deep Purple, Genesis), które cechuje bogactwo środków artystycznych, skomplikowane rytmy i harmonia, wirtuozowskie partie solowe, występują zazwyczaj w formie wzmianek. Można przy tym zauważyć deficyt treści dotyczących punk rocka i heavy metalu – odmian rocka, które rozwinęły się na przełomie lat 70. i 80. Kluczowych informacji o prekursorskim punkowym zespole Sex Pistols oraz grupie Metallica dostarcza jedynie podręcznik *Muzyczny świat* wydawnictwa MAC Edukacja (Wójcik 2009: 86, 89).

Trzeba zaznaczyć, że P. Kaja – jako chyba jedyny wśród autorów podręczników – napomknął w kontekście rocka lat 80. o zjawisku tzw. nowej fali (New Wave) inspirowanej pojawieniem się syntezatorów i podał jej przedstawicieli (Ultravox, Eurythmics). Wspomniał także o innych twórcach, którzy korzystali z nowoczesnych – jak na tamte czasy – zdobyczy techniki np.: Jean Michael Jarre, Vangelis, Toto, Queen, Dire Straits, Asia; w Polsce – Maanam, Budka Suflera, Kombi. Podkreślił także fakt, że w latach 80. XX wieku miało miejsce upowszechnienie płyty CD oraz teledysków, co wpłynęło na rozwój przemysłu muzycznego i komercjalizację muzyki

popularnej. W aspekcie „fenomenu” autor potraktował żywotność niektórych wykonawców, takich jak: Madonna, Cher, U2; w Polsce – Maryla Rodowicz, Urszula, Budka Suflera. Z lektury rozdziału płynnie konkluzja, iż rynek muzyczny sprzyja kreowaniu wizerunku artystów i manipulowaniu gustami odbiorców. Temat muzyki popularnej w podręczniku P. Kai wieńczy notka o rapie. Uczniowie sami przygotowują projekt tekstu utworu hip-hopowego na temat własnych problemów natury egzystencjalno-społecznej (Kaja 2009: 92–97).

Centralną postacią polskiego rocka jest w wielu podręcznikach Czesław Niemen. Jego sylwetka pojawia się niekiedy w kontekście poezji śpiewanej z uwagi na skomponowaną przez niego muzykę do wiersza Cypriana Kamila Norwida *Bema pamięci żałobny rapsod*. Niektórzy autorzy akcentują przy tym wpływ zagranicznego rocka lat 60. na powstanie polskiej jego odmiany – big-beatu oraz rolę Franciszka Walickiego – animatora krajowej sceny rockowej i twórcy pierwszego zespołu wykonującego tego typu muzykę na rodzimym gruncie – Rhythm and Blues. Reprezentantami „mocnego uderzenia” w pakietach edukacyjnych są zespoły Czerwono-Czarni, Niebiesko-Czarni, Breakout i Czerwone Gitary (ten ostatni przywoływany jako najbardziej popularny zespół z tamtych lat). W jednostkach tematycznych okazjonalnie pojawiają się przyczyny i okoliczności powstawania zespołów big-beatowych na gruncie polskim (otwarcie się na Zachód, brak dostępu do nagrań, Krajowy Festiwal Piosenki Polskiej w Opolu).

Dalsze losy krajowego rocka ograniczają się do wskazywania na fuzję jazzu i rocka w latach 70. i podkreślenia ciągłej zmienności mód w tym obszarze. J. Oleszkowicz wspomniał w tym kontekście – jako jeden z nielicznych autorów prezentowanych w niniejszym szkicu pakietów – o zespole SBB, oryginalnym na skalę europejską reprezentancie polskiego rocka progresywnego (Oleszkowicz 2009: 109). Określenie „Muzyka Młodej Generacji”, odnoszące się do powstałych na przełomie lat 70. i 80. zespołów typu Kombi, Exodus, Krzak, pojawia się w podręcznikach sporadycznie.

Więcej miejsca autorzy poświęcili polskiemu rockowi lat 80. Wspominają o oryginalności i potencjale artystycznym zespołów z ostatniej dekady PRL-u, takich jak: Maanam, TSA,

Lombard, Perfect, Lady Pank. Uwypuklają oni również fakt, iż gatunek ten był ukrytą formą walki o wolność w czasach reżimu komunistycznego. Akcentują w tym względzie także rolę festiwalu w Jarocinie i zasługi Marka Niedźwiedzkiego, autora *Listy Przebojów Programu III Polskiego Radia*, w krzewieniu kultury rockowej. W nielicznych podręcznikach można spotkać wzmianki o rocku lat 90. (Kult, Hey, T. Love, O.N.A., Myslovitz, Feel), najrzadziej zaś – informacje o formacjach rockowych z ostatniej dekady. Jedynie M. Przychodzińska i B. Smoleńska-Zielińska doszukują się oryginalnych form przekazu w wydanym w 2005 roku concept-albumie *Powstanie warszawskie* płockiej grupy Lao Che. Zwracają uwagę, iż zaskakuje on umiejętnym wykorzystaniem cytatu muzycznego (Przychodzińska, Smoleńska-Zielińska 2009: 239).

Szerszych adnotacji na temat polskiego rocka zabrakło w nowym wydaniu podręcznika W. Panka *Świat muzyki*. E. Wachowiak omawia zaś tylko epokę big-beatu, nie wspominając ani słowem o Muzyce Młodej Generacji oraz polskim rocku lat 80. Na koniec zamieszcza omówienia czterech utworów beatowych (wzbogacone o krótkie biografie ich twórców): *Nie zadzieraj nosa* Seweryna Krajewskiego, *Nie przynoś mi kwiatów dziewczyno* Ryszarda Poznakowskiego, *Prześliczna wiolonczelistka* Andrzeja Zielińskiego oraz *Dziwny jest ten świat* Czesława Niemena. W opisach odnosi się do takich aspektów muzycznych, jak inspiracje folklorem góralskim i wschodnioeuropejskim, melodyjność, nietypowe instrumentarium, krzyk jako forma ekspresji (Wachowiak 2009: 123–137).

## Inne gatunki „lekkiej muzy”

Muzyka popularna w pakietach edukacyjnych do gimnazjum to oczywiście nie tylko jazz, rock i pop (tzw. „droga środka”). Uczniowie mogą tam przeczytać również o popularnych tańcach (m.in. tango, rumba, fokstrot, rock and roll, hip-hop), piosence literackiej i autorskiej (Edith Piaf, Bułat Okudźawa, Włodzimierz Wysocki, Jacek Kaczmarski, Marek Grechuta, Ewa Demarczyk, Czesław Niemen), operetce, kabarecie, muzyce filmowej, piosenkach warszawskiej ulicy, disco-polo oraz muzyce etnicznej (*world music*). T. Wójcik dosyć szeroko po-

traktowała formę musicalu, opisując pokrótce największe dokonania tego gatunku np. *Hair*, *West Side Story*, *Jesus Christ Superstar*, *Skrzypek na dachu*; z polskich produkcji – *Akademia Pana Kleksa* i *Metro* (Wójcik 2009: 78–81). P. Kaja zamieścił z kolei ciekawe komentarze na temat komercyjnej muzyki reklamowej oraz związanych z nią treści ideologicznych i podtekstów (Kaja 2009: 86–89).

## Multimedia

Na koniec należy wspomnieć o ciekawym i oryginalnym elemencie pakietu *Gra muzyka!*, którym jest program multimedialny będący uzupełnieniem i rozszerzeniem wiadomości z podręcznika. Powstał on przy współpracy wydawnictwa Nowa Era z wydawcą interaktywnych programów edukacyjnych Young Digital Planet SA. Warto tutaj zaznaczyć, iż żaden z 7 pozostałych zatwierdzonych przez MEN zestawów nie zawiera tego typu pozycji. Treści związane z muzyką popularną zostały skumulowane w module tematycznym pt. *Na jazzowo i rockowo*, na który składają się 4 odrębne bloki tematyczne, ćwiczenia oraz krótki test sprawdzający poznane wiadomości. Po kliknięciu ikony o nazwie *Czas na jazz* uczniowie mogą obejrzeć prezentację zdjęć, na tle której lektor omawia krótko genezę jazzu oraz animację objaśniającą budowę utworu jazzowego i istotę improwizacji. Klikając w poszczególne odnośniki, gimnazjaliści mają ponadto możliwość posłuchania przykładu improwizacji jazzowej na saksofonie, melodii swingowanej oraz *Walca Des-dur* Chopina w interpretacji pianisty jazzowego – Andrzeja Jagodzińskiego. Ciekawym pomysłem jest również wirtualna plansza z chronologicznym rozmieszczeniem poszczególnych stylów jazzu oraz ich przedstawicieli. Wszelkie informacje o okresach rozwoju tego gatunku pojawiają się w „chmurkach” po kliknięciu w kolejne dziesięciolecia na strzałce czasu. Kolejny temat: *Wielcy ludzie jazzu* to nie tylko sylwetki wirtuozów jazzowych instrumentów (np. trąbka – Louis Armstrong, saksofon – John Coltrane, gitara – John Scofield), ale także plansza poświęcona w całości polskiemu muzykom jazzowym. W ikonach *Rock to szok* oraz *Rock w Polsce* – analogicznie do jazzu – uczniowie mogą zobaczyć ekspozycję zdjęć z komentarzem lektora na temat

narodzin rocka światowego i rodzimego, poznać tajniki rockowej instrumentacji i brzmienia (na przykładzie animacji grupy rockowej), obejrzeć teledysk do utworu *Amen* grupy Porozumienie. Dzięki interaktywnym planszom uczniowie zyskują możliwość zapoznania się z kilkoma faktami dotyczącymi festiwalu w Jarocinie, subkultur młodzieżowych oraz zespołów Czerwono-Czarni, Perfect, Republika, a także zaznajomienia się bliżej z postaciami takich muzyków, jak: Elvis Presley, Jimi Hendrix, Bob Marley, Bob Dylan, Franciszek Walicki, Czesław Niemen, Grzegorz Ciechowski, Tadeusz Nalepa. Szczególnie interesującym pomysłem jest ekspozycja standardu muzyki gospel *Amazing Grace* w wybranych stylach (soul, disco, techno, rap, muzyka elektroniczna, reggae, folk) wraz z wypunktowaniem ich charakterystycznych cech. Trzeba także wspomnieć o towarzyszących poszczególnym tematom hiperłączom prowadzącym do zawartego na płycie słowniczka pojęć, takich jak np.: jazz, ragtime, gitara elektryczna, gitara basowa (Siejma-Bernady 2009).

## **Muzyka popularna (rockowa) w świadomości młodzieży gimnazjalnej na podstawie badań własnych**

Pomimo że problem realizacji i przyswajalności treści związanych z muzyką popularną przez uczniów gimnazjum nie był poddawany ewaluacji na gruncie polskiej pedagogiki muzycznej, kwestię oczekiwań młodzieży względem treści nauczania oraz kompetencji i umiejętności muzycznych związanych z muzyką popularną rozświetlają poniekąd wspomniane już wcześniej badania własne diagnozujące obecność muzyki rockowej w świadomości i edukacji młodzieży gimnazjalnej. Można przypuszczać, że z przedstawionymi niżej wynikami badań mógł mieć związek także sposób realizacji treści związanych z muzyką popularną w oparciu o wprowadzone po reformie oświatowej z 1999 roku programy i podręczniki.

Uczniowie klas III gimnazjum zapytani w kwestionariuszu ankiety o ocenę własnej wiedzy na temat rocka gremialnie stwierdzili, że ich orientacja w tej dziedzinie jest mała (20%),

raczej mała (20%) lub najwyższej przeciętna (33%). Gimnazjalistów zapytano także, czy chcieliby posiadać większą wiedzę w tym zakresie i czy sądzą, że jest im ona potrzebna – zakładając oczywiście, że edukacja w tej dziedzinie odbywałaby się na forum szkoły. Znana potocznie niechęć do uczenia się i przeładowany treściami program szkolny spowodowały zapewne, iż największa grupa uczniów (39%) odpowiedziała na to pytanie negatywnie. Prawie tyle samo respondentów (35%) zaznaczyło jednak opcję „nie wiem”, co nie przesądza bynajmniej o dominacji niechęci do kształcenia się w tym zakresie, zwłaszcza że niewiele mniej gimnazjalistów (26%) wskazało na chęć posiadania większej wiedzy na temat muzyki rockowej oraz jej użyteczności. Zbliżone wielkościami odsetki odpowiedzi na to pytanie wyrażać mogą niezdecydowanie w związku z wprowadzaniem treści dotyczących muzyki rockowej „na teren” szkoły. Dodatkowo 25% badanej grupy zadeklarowało aktywne uczestnictwo w kulturze rockowej, przyznając się do podejmowania prób samodzielnego wykonywania tego typu utworów w formie śpiewu lub gry na instrumencie (były to głównie dziewczęta oraz młodzież z wydzielonej grupy „fani rocka”), zaś 37% uczniów potwierdziło fakt świadomego „kreowania” własnych preferencji muzycznych, stwierdzając, że pod wpływem słuchanego przez siebie zespołu lub wykonawcy sięgnęło po nagrania innego rodzaju muzyki. Deklaracje te były jeszcze częstsze w podgrupie młodych „fanów rocka” (49%), co skłania do stwierdzenia, że muzyka rockowa (ze swoją różnorodnością stylistyczną i kumulacją elementów różnych gatunków) może sprzyjać poszerzaniu zainteresowań muzycznych, szeroko pojętej kreatywności, ekspresji własnych stanów i emocji, nabywaniu kompetencji twórczych (Michalak 2009: 220–221, 231–234). Wymienione przymioty są przy tym szczególnie pożądane z punktu widzenia założeń nowej podstawy programowej przedmiotu muzyka.

W badaniach zdiagnozowano za pomocą wystandaryzowanych testów także charakter percepcji muzyki rockowej oraz stan wiedzy na temat zagranicznego i polskiego rocka wśród uczniów III klas gimnazjum. Analiza wyników testu percepcji muzyki rockowej ujawniła, że uczniowie mają problem z rozpoznawaniem niektórych instrumentów wykorzystywanych w rocku (bongosy), stylów gry (slide) oraz gatunków mu-

zycznych (rock minimalistyczny, punk). Dobrze poradzi sobie natomiast ze strukturami melodycznymi i rytmicznymi (progresja, motyw, riff), co przemawia za wykorzystaniem muzyki rockowej do kształtowania kompetencji muzycznych młodzieży oraz rozbudzania zainteresowania muzyką artystyczną. W drugim przypadku chodzi zwłaszcza o kompozycje z obszaru rocka progresywnego i jego współczesnych przeobrażeń, które czerpią inspiracje z twórczości wielkich kompozytorów. W teście diagnozującym stan wiedzy na temat rocka zagranicznego i polskiego najtrudniejszy okazał się eksperymentalny podtest badający poziom rozumienia treści i symboliki zawartej w tekstach utworów rockowych. Gimnazjaliści mieli także problem z odtworzeniem składu grupy The Beatles, zidentyfikowaniem zespołów typu Led Zeppelin, Pink Floyd, The Rolling Stones oraz wykonawców takich, jak: Jimi Hendrix, Jim Morrison, Grzegorz Ciechowski. Najmniej trudności sprawił uczniom podtest badający znajomość wydarzeń oraz zjawisk związanych z kulturą rockową (najlepiej wypadli w zadaniu, w którym musieli przyporządkować podanej definicji nazwę stylu techno). Bez większego problemu rozpoznawali oni także (po wysłuchaniu fragmentów nagrań) zespoły typu: The Beatles, Hey, Nirvana oraz konkretnych muzyków, takich jak: Ryszard Riedel, Bono (Michalak 2009: 237–268).

Lepsze wyniki w teście percepcji i wiedzy uzyskali uczniowie, którzy zawdzięczają zainteresowania muzyczne rodzicom oraz rówieśnikom (w teście wiedzy – dodatkowo aktywności własnej), i korzystają z takich mediów, jak: telewizja, internet, książki biograficzne i prasa. Szkoła – jako źródło informacji o muzyce – ma niewielki związek z wynikami testu wiedzy o zagranicznym i polskim rocku. Wyższe sprawności percepcyjne oraz bardziej rozległą wiedzę na temat rocka posiadają gimnazjaliści, którzy słuchają muzyki w drodze do lub ze szkoły oraz na koncertach; niższe – percypujący muzykę w dyskotecce. Próby samodzielnego wykonywania utworów rockowych, będące wyrazem aktywnego zainteresowania muzyką, podnoszą zarówno sprawności percepcyjne, jak też poziom wiedzy o zagranicznym i polskim rocku (Michalak 2009: 268–279). Wiedza gimnazjalistów na temat muzyki rockowej, wyrwana z szerszego kontekstu społeczno-kulturowego, jest — jak się okazało — fragmentaryczna. Zmiana tego stanu rzeczy mo-



że nastąpić dzięki edukacji – wprowadzeniu nowych metod i treści nauczania dotyczących zagadnień związanych z muzyką popularną, ewaluacji programów i cykli kształcenia pod kątem realizacji tych tematów oraz dostosowania ich do wymogów współczesnego świata. Trzeba zaznaczyć, iż jednostki tematyczne dotyczące jazzu, rocka i popu zamieszczone są zazwyczaj na końcu podręcznika – chociażby z racji chronologicznego ujęcia materiału. Można w związku z tym przypuszczać, iż przy minimalnej liczbie godzin przeznaczonych na przedmiot muzyka często brakuje czasu na realizację ostatnich tematów z książki w kontekście przeładowanego treściami programu nauczania. Dochodzi jeszcze dodatkowo do tego deficyt odpowiednich materiałów metodycznych, środków dydaktycznych oraz braki w wykształceniu nauczycieli, w tym niemożność lub niechęć do podnoszenia kwalifikacji w obszarze muzyki popularnej.

## **Uwagi końcowe**

Przedstawiona wyżej próba analizy obecności muzyki popularnej na gruncie polskiej edukacji muzycznej pokazała, iż problem ten zaistniał wraz z eksplozją jazzu, a następnie krajowej odmiany rocka – czyli big-beatu. Spór zaostrzał się podczas przełomów, które miały miejsce w polskiej muzyce popularnej XX wieku, sprzyjających wzrostowi popularności danych nurtów (trzeba raz jeszcze wspomnieć tutaj m.in. o: Muzyce Młodej Generacji, eksplozji krajowego rocka na początku lat 80., popularności polskiej odmiany hip-hopu i techno w drugiej połowie lat 90.).

Należy zaznaczyć, iż spór o miejsce i status aksjologiczny muzyki rockowej nie skończył się po wprowadzeniu za sprawą reformy z 1999 roku treści dotyczących muzyki popularnej do programów i podręczników szkolnych. Świadczą o tym polemiczne artykuły, które ukazały się po 2000 roku. Dotyczyły one problemu wartościowania muzyki popularnej, zawierały także zarysy własnych koncepcji kształcenia w tym zakresie oraz postulaty krytycznego odbioru tego rodzaju twórczości; wyczuwały na zagrożenia płynące z niewłaściwego wykorzystania muzyki popularnej w szkole (por. m.in.: Smoleńska-Zielińska 2002: 8–11; Augustyn 2002: 19–26).

Analiza rozdziałów i jednostek tematycznych dotyczących muzyki popularnej w aktualnie obowiązujących pakietach edukacyjnych do gimnazjum skłania do stwierdzenia, że w żadnym zestawie nie pominięto treści związanych z muzyką popularną. Autorzy pakietów ujmują tego typu zagadnienia albo od strony historycznej, ukazując dzieje jazzu, rocka i popu w aspekcie chronologicznym (co można odnieść w zasadzie do wszystkich pakietów edukacyjnych), albo problemowej (np. Kreiner-Bogdańska, Oleszkowicz, Wachowiak, Kaja). W niektórych podręcznikach w sposób szczególnie zaakcentowano przy tym kontekst społeczno-kulturowy towarzyszący rozwojowi danych gatunków muzyki popularnej (np. Panek, Przychodzińska i Smoleńska-Zielińska, Wójcik). W kilku zestawach wystąpiły bogate odniesienia do kwestii muzykologicznych (np. Przychodzińska i Smoleńska-Zielińska, Wachowiak, Rykowska i Szalko), których brakowało ewidentnie w pakietach z czasów pierwszej reformy oświatowej w 1999 roku.

Ogólnie rzecz biorąc, w programach i podręcznikach do muzyki zawarte są bardzo ogólnikowe wiadomości na temat muzyki popularnej, co dyktowane jest zbyt małą liczbą godzin na realizację programu nauczania w ciągu roku. Pomoce dydaktyczne z tego zakresu to spora liczba popularnych utworów do śpiewania i grania oraz zadań twórczych, rozwijających umiejętności muzyczne, percepcję i muzykalność. Osobnym problemem staje się ocenianie ucznia pod kątem wymagań deklarowanych w programach nauczania, czyli przykładowo: znajomości i odróżniania gatunków muzyki popularnej oraz instrumentów wykorzystywanych przez jazzowe i rockowe zespoły muzyczne; wiedzy o historii muzyki popularnej – w tym o głównych nurtach oraz ich reprezentantach; umiejętności samodzielnego poszukiwania informacji o muzyce popularnej, wypowiedzania się na jej temat; śpiewania lub grania piosenek oraz układania do nich prostych akompaniamentów lub układów ruchowych; umiejętności świadomej, refleksyjnej i aktywnej percepcji utworów oraz ich oceny pod względem cech muzycznych, faktury, nastroju, funkcji społeczno-kulturowych, wykonania, interpretacji itp.

Trudno także mówić o jakiejś spójnej teorii lub koncepcji nauczania w zakresie muzyki popularnej. Brakuje konkretnych wskazówek dydaktycznych dotyczących kształcenia

w oparciu o treści związane z tą dziedziną twórczości, jakie można spotkać na przykład w anglojęzycznej literaturze. Wzorca dostarcza tutaj chociażby Peter deVries w artykule napisanym dla „Music Educators Journal”, gdzie wyróżnił on 7 dyrektyw, które należy wziąć pod uwagę podczas realizacji tematów związanych z muzyką popularną w szkołach elementarnych (są one na tyle uniwersalne, że mogą znaleźć zastosowanie także na dalszych etapach kształcenia):

- rozmawiać z uczniami, dociekać, jakiej muzyki słuchają na co dzień,

- słuchać preferowanej przez uczniów muzyki i poszukiwać związków pomiędzy nią a innymi gatunkami muzycznymi, które są im obce (np. muzyka klasyczna),

- poznawać właściwości muzyki popularnej, dzięki którym może ona otwierać drzwi do nowych muzycznych doświadczeń, takich jak np. śpiewanie w wielołosie,

- pamiętać, że muzyka popularna może wzmacniać wyczuwanie muzycznych elementów utworów, których dzieci mogą doświadczać w różnych kontekstach, dla przykładu – w niemal każdej popularnej piosence jest stały rytm, występuje ostinato (riff), struktura utworu jest jasno określona (poprzez użycie powtórzeń i kontrastów),

- pokazywać zasady poprawnego śpiewania na przykładzie piosenek, które dzieci już dobrze znają, dodawać do nich instrumentalny akompaniament i ruch podczas śpiewania,

- mieć na uwadze fakt, że najprostszym sposobem na komponowanie muzyki przez uczniów jest przekształcanie części już istniejących utworów muzyki popularnej (można dodawać nowy wstęp, kodę, zmieniać charakter piosenki poprzez eksperymenty z dynamiką lub starać się wykonywać dany utwór, stosując różne rodzaje instrumentacji),

- zachęcać dzieci do krytycznego słuchania muzyki popularnej, zadawać pytania typu: „czy lubisz słuchać tej piosenki? czy wizerunek wykonawcy lub określony rodzaj muzyki przemawia do Ciebie?” (deVries 2004: 25–28).

Podsumowując niniejszy szkic, trzeba stwierdzić, że ogólne założenia reformy szkolnej – czyli odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji, tworzenie wypowiedzi (swobodne wypowiedzanie się o muzyce), analiza i interpretacja tekstów kultury – sprzyjają w szczególności sposób realiza-

cji treści związanych z muzyką popularną. Można tutaj jeszcze raz wskazać na walory tego typu twórczości, które wyłaniają się zarówno w kontekście nowej podstawy programowej, jak i aktualnie obowiązujących programów nauczania. Po pierwsze, muzyka popularna zapewnia różnorodność doświadczeń kulturowych, gdyż na jej gruncie ma miejsce przenikanie się rozmaitych dziedzin sztuki. Twórczość ta umożliwia zatem korelacje muzyki z plastyką, historią, literaturą, edukacją medialną oraz innymi przedmiotami; wyczuła także na zależności między różnymi rodzajami samych sztuk muzycznych, co wymusza stosowanie wielorakich metod nauczania oraz konstruktywną selekcję treści programowych. Po drugie, muzyka popularna mobilizuje do aktywnego i kreatywnego uczestnictwa w kulturze muzycznej, skłania do amatorskiego muzykowania, tworzenia ilustracji muzycznych, otwiera pole do improwizacji; pozwala także na konstruowanie własnych projektów kulturalnych i motywuje do samodzielnego poszukiwania informacji o muzyce. Po trzecie, muzyka popularna umożliwia rozwijanie zainteresowań, zdolności i umiejętności muzycznych oraz indywidualnej wrażliwości estetycznej; rodzi potrzebę obcowania z kulturą muzyczną i wyczuła na szczególne wydarzenia historyczne i społeczne. Twórczość tego typu zachęca przy tym do udziału w koncertach oraz pisanie z nich recenzji pozwalających na indywidualną ocenę zjawisk muzycznych; mobilizuje także do uczestnictwa w konkursach dających poczucie uczciwej rywalizacji. Po czwarte, muzyka popularna uczy działania w grupie poprzez przynależność do szkolnych zespołów muzycznych (w ramach zajęć fakultatywnych lub pozalekcyjnych). Rodzi się zatem postulat aktywizacji placówek edukacyjnych, takich jak: domy kultury, kluby muzyczne, celem organizowania występów amatorskich zespołów rockowych. Działalność taka mogłaby podnieść poziom kompetencji i umiejętności muzycznych wśród młodych wykonawców rocka oraz pokrewnych mu rodzajów muzyki. Po piąte, muzyka popularna zawiera elementy wielokulturowe i przez to uczy tolerancji wobec innych kultur, wyczuła na pluralizm wartości i zachęca do dialogu międzykulturowego.

Trzeba na koniec dodać, że w gimnazjum kończy się nauczanie muzyki jako przedmiotu szkolnego, a więc rozwijanie wiedzy i umiejętności w zakresie muzyki popularnej, z którą

uczniowie będą się stykać w dalszym życiu. Rodzi to konieczność konstruktywnego ukierunkowania młodzieńczej ekspresji oraz wyrobienia krytycznego spojrzenia na przekazywane przez media wytwory kultury popularnej. Lekcje poświęcone muzyce popularnej wydają się więc niezbędne nie tylko w pierwszej klasie gimnazjum, ale także na przestrzeni całego III etapu kształcenia, który charakteryzują burzliwe poszukiwania własnej tożsamości kulturowej, w tym muzycznej.

## Bibliografia

- Augustyn R., 2002, *Muzyka, szkoła i „antropolodzy”*. Ex re artykułu Barbary Smoleńskiej-Zielińskiej, „Ruch Muzyczny”, nr 8.
- Beylin P., 1969, *Na jednolinii: Beat i byt*, „Ruch Muzyczny”, nr 7.
- Hanek L., Kościukiewicz K. (red.), 1997, *Wpływ różnych gatunków muzyki na pobudzenie i rozwinięcie zainteresowań muzycznych współczesnego człowieka*, Wrocław.
- Kaja P., 2009, *Od chorału do rap-songu. Podręcznik z ćwiczeniami do muzyki w gimnazjum*, Warszawa.
- Komorowska M., 1971, *Wróg czy przyjaciel*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 5.
- Kreiner-Bogdańska A., 2009, *Muzyka w gimnazjum. Podręcznik*, Warszawa.
- Michalak M., 2009, *Muzyka rockowa w świadomości i edukacji młodzieży gimnazjalnej* (niepubl. pr. doktorska napisana pod kier. M. Suświłło), UWM, Olsztyn.
- Nowicki L., 1971, *Dziwny jest ten świat...*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 2.
- Oleszkowicz J., 2009, *Gra muzyka! Podręcznik do muzyki dla gimnazjum*, Warszawa.
- Panek W., 2009, *Świat muzyki. Gimnazjum. Podręcznik*, Warszawa.
- Piątkowski D., 1987, *Muzyka młodzieżowa folklorem naszych czasów*, „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME”, nr 2.
- Przychodzińska M., 1989, *Wychowanie muzyczne – idee, treści i kierunki rozwoju*, Warszawa.
- Przychodzińska M., 1998, *Nowy program „muzyki” dla ogólnokształcących szkół podstawowych i średnich*, „Wychowanie Muzyczne”, nr 1, 2.
- Przychodzińska M., Smoleńska-Zielińska B., 2009, *Bliżej muzyki. Podręcznik*, Warszawa.

- Rykowska M., Szalko Z., 2009, *Muzyka. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia.
- Siejna-Bernady O., 2009, Program multimedialny do podręcznika Jana Oleszkowicza *Gra muzyka!*, Warszawa.
- Smoleńska-Zielińska B., 2002, *Edukacja muzyczna w szkole wobec współczesności*, „Ruch Muzyczny”, nr 2.
- Vries P. de, 2004, *Listen to the Fans*, “Music Educators Journal”, nr 91 (2).
- Wachowiak E., 2009, *Słuchanie muzyki. Zeszyt muzyczny. Gimnazjum*, Piła.
- Wójcik T., 2009, *Muzyczny świat, Podręcznik do gimnazjum*, Kielce.
- Zieliński T. A., 1991, *Czy kicz musi zamordować sztukę?*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 5.
- Ziółkowska-Sobecka M., 1991, *Postuchajmy, zanim zanegujemy*, (rozmowa z W. Waglewskim), „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 5.
- [http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/docs/men\\_tom\\_7/7b.pdf](http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/docs/men_tom_7/7b.pdf)
- <http://www.nowaera.pl/gra-muzyka/klasa-1-3/podrecznik.html>

# **Wybór tekstów**





**Dorota Szwareman**

## **Edukacja muzyczna – dyskurs bez końca**

Próbujemy w tej książce przywołać wątki problemów związanych z powszechną edukacją muzyczną (a właściwiej jej zaniedbaniem i jego skutkach), które w ciągu ostatnich kilku lat przewijały się przez polskie środowisko związane z tą tematyką – pedagogów i publicystów – oraz media.

Spółczesność została skonfrontowana z arbitralną decyzją wycofania muzyki ze szkolnictwa ogólnokształcącego (o zawodowym nie mówiąc) poprzez – wcześniej – połączenie jej z plastyką w przedmiot zwany sztuką, a później – możliwość alternatywnego wyboru. Wcześniej zresztą, gdy nauczanie muzyki w szkołach jeszcze istniało, jego poziom oraz stylistyka prowadzenia zajęć często pozostawiała wiele do życzenia – z rozmaitych powodów zresztą.

W efekcie – wiemy, co się stało. Dorastają kolejne pokolenia nieświadome wielu ważnych dziedzin kultury. Teraz, gdy powrót muzyki do szkół powszechnych stał się faktem, pojawia się dodatkowy problem: jak to robić. Łatwo jest coś zniszczyć, dużo trudniej budować na nowo, zwłaszcza że sytuacja się zmieniła.

Dziś, inaczej niż jeszcze dwadzieścia lat temu muzyka otacza nas dosłownie wszędzie. Przeciętny obywatel nie musi wykonywać specjalnych zabiegów, by jej słuchać; stała się dla niego rodzajem tła, czymś zewnętrznym – stąd coraz rzadsza potrzeba czynnego muzykowania. To, co rozlega się wszędzie,

kształtuje gusta – a jest to przede wszystkim łatwy pop; można interesować się różnymi gatunkami muzyki, ale to już wymaga pewnego wysiłku, inicjatywy. Kultura tzw. wysoka została z powszechnej świadomości wyparta.

Dlatego jednym z problemów, które często pojawiają się w dyskusjach wewnątrz środowiska związanego z pedagogiką muzyczną, jest obrona przed popkulturą (ten wątek pojawia się przede wszystkim w tekście prof. Marii Przychodzińskiej). Tu często pokutuje myślenie konserwatywne, odmawiające popkulturze jakiegokolwiek wartości estetycznej, dopuszczające jednak czasem niewielkie jej fragmenty. Trudno jednak ignorować tę dziedzinę, która wpisała się trwale w pejzaż kultury współczesnej i zawiera wiele bardzo ważkich wątków.

Innym przedmiotem dyskusji jest znalezienie przyczyn, dlaczego właściwie znaleźliśmy się w tej katastrofalnej sytuacji. Kontrowersyjną dość próbę diagnozy stawia od lat prof. Andrzej Rakowski, który swego czasu firmował ekspertyzę pt. *Podstawowe uwarunkowania dostępu dzieci i młodzieży do kultury muzycznej*. Według niego, winne jest wprowadzenie po II wojnie światowej systemu specjalistycznych szkół muzycznych i oddzielenie ich od reszty społeczeństwa poprzez podporządkowanie resortowi kultury, w efekcie czego powstało getto środowiska muzycznego, enklawa w totalnie niedokształconym muzycznie społeczeństwie. Owszem, zapewne jest to jedna z przyczyn, ale nie jedyna. Panoramę przyczyn i problemów związanych z powszechną edukacją muzyczną przedstawił Rafał Ciesielski w obszernym artykule pt. *Ślepy zaulek powszechnej edukacji muzycznej?*, zamieszczonym w „Ruchu Muzycznym”.

Pozwoliłam sobie dołączyć też dwa moje własne teksty poruszające tę tematykę z kilku opublikowanych na łamach tygodnika „Polityka”. Raport pt. *Głuche ucho*, kiedy ukazał się w 2004 roku, wywołał nieco hałasu. Późniejszy o trzy lata artykuł pt. *Ucho w pieluchach* porusza inny jeszcze problem, mianowicie w jakim wieku rozpoczynać edukację muzyczną, z oczywistą konkluzją: im wcześniej, tym lepiej.

Teksty zamieszczone w tej książce są jedynie fragmentem dyskusji i wstępem do kolejnej – oby owocnej.

# Ślepy zaulek powszechnej edukacji muzycznej<sup>1</sup>

## Diagnoza

Przekonanie o zasadności podjęcia poniższych rozważań i zarazem ich punkt wyjścia wiąże się z tezą, iż powszechna edukacja muzyczna znajduje się w stanie ostrej niewydolności (czy nawet zapaści; świadczą o tym wyniki ostatnich, przeprowadzonych przez UMCS wiosną 2007 roku, ogólnopolskich badań kompetencji muzycznych uczniów) i każda refleksja lub analiza krytyczna, ale w założeniu mająca konstruktywne przesłanie, może owej edukacji tylko pomóc. Mniemanie takie pozwala spojrzeć na problem w sposób otwarty, bez uprzedzeń i obszarów tabu niemal *ab ovo*, a jedynie z myślą, by znaleźć źródła i drogi wyjścia z kryzysu.

To, jak postrzegamy edukację muzyczną, w znacznej mierze zależy od punktu widzenia i sposobu prowadzenia obserwacji. Ja widzę ją z perspektywy muzykologa kształcącego na uniwersytecie nauczycieli muzyki, a zarazem muzyka i prelegenta uczestniczącego w szkolnych koncertach edukacyjnych. Na ile ów punkt obserwacyjny jest istotny, a wyrażony tu jednostkowy głos dla niego reprezentatywny, trudno

---

<sup>1</sup> Pierwodruk: R. Ciesielski 2009, *Ślepy zaulek powszechnej edukacji muzycznej?*, „Ruch Muzyczny” nr 19, s. 10–12, nr 20 s. 12–14.

orzec, bo rzadkie są komentarze formułowane z tej właśnie perspektywy.

Źródeł niepowodzenia określonej działalności czy przedsięwzięcia szukać można w dwóch sferach: w warunkach wobec owej działalności zewnętrznych („obiektywnych”, na które ma się niewielki lub zgoła żaden wpływ) bądź we własnych regulacjach (tych, które zostały stworzone dla prowadzenia danej działalności i nad którymi jej twórcy sprawują pełną kontrolę). Na ogół w pierwszej kolejności następuje „szukanie winnych” w okolicznościach zewnętrznych. Dopiero kolejnym etapem jest swoista introspekcja: trudna i bolesna, ale często nieodzowna dla rozwiązania problemu.

Lista czynników zewnętrznych utrudniających edukację muzyczną może być długa: ograniczenie liczby godzin muzyki, brak odpowiednich gabinetów i ich wyposażenia, brak muzycznych zajęć pozalekcyjnych, brak środków na udział uczniów w życiu muzycznym, presja popkultury, brak tradycji muzycznych w rodzinie, konsumpcyjny styl życia młodzieży itd. W znacznej mierze są to uwarunkowania „obiektywne”, które zmieniają się lub zapewne zmieniają się w „historycznej” perspektywie. Ich analiza i akcentowanie nie przynosi – jak dotąd – poprawy sytuacji, może więc pora spojrzeć na system od strony jego wewnętrznej sprawności: na elementy, które go tworzą i nad którymi istnieje (powinna istnieć) pełna merytoryczna kontrola. Nie chodzi przy tym o jakieś samobiczowanie, ale o uchwycenie przesłanek, które mogłyby przynieść zasadniczą poprawę sytuacji. Co zatem niedomaga w systemie powszechnej edukacji muzycznej i czego naprawa leży w jego gestii?

– Kiedy w końcu lat dziewięćdziesiątych zrodził się pomysł połączenia dwóch dyscyplin, muzyki i plastyki, w jeden przedmiot szkolny, środowisko pedagogów muzyki szybko stało się tegoż pomysłu rzecznikiem i przystąpiło do jego wdrażania (sprzeciw pojawił się zbyt późno i był nieskuteczny). Instytucje akademickie kształcące w zakresie plastyki i muzyki podjęły badania nad relacjami obu dziedzin w kontekście praktyki edukacyjnej, zaczęły też organizować studia podyplomowe, które miały przygotowywać kadry dla nowego przedmiotu „sztuka”. Ten gest, podyktowany koniunkturalizmem i konformizmem, był dowodem słabej kondycji środowisk akademickich i nieświadomości własnej roli w systemie oświaty.

Był także przejawem pewnej powierzchowności w podejściu do muzyki i edukacji muzycznej, *implicite* bowiem wyrażał m.in. przekonanie, że możliwe jest przygotowanie do nauczania muzyki w trybie dwu- bądź trzyletniego kursu. Wycofanie się z tego programu nie zakończyło sprawy. Przeciwnie: wielu nauczycieli uzyskało formalne (bo przecież nie rzeczywiste) i, co gorsza, niezbywalne uprawnienia do prowadzenia obu przedmiotów. Na szczęście wielu z nich, zdając sobie sprawę z popełnionego nadużycia, nie korzysta z przysługującego im prawa do nauczania obcego dla nich przedmiotu (dotyczy to zwłaszcza muzyki, co jeszcze bardziej ogranicza jej obecność w szkolnej siatce godzin). Sytuacja ta ujawniła brak integracji środowiska (także jego formalnej reprezentacji), brak zdecydowanego stanowiska w sytuacjach zewnętrznego zagrożenia podstaw jego działania, brak woli sprzeciwu wobec prób narzucenia elementarnie złych rozwiązań, wreszcie brak silnej pozycji opiniotwórczej wynikającej choćby ze statusu akademickiego.

– Znaczną niesprawność wykazuje system kształcenia nauczycieli muzyki.<sup>2</sup> Sytuacja jest tu złożona, gdyż w praktyce na studia trafiają kandydaci bardzo słabo przygotowani i zorientowani w dziedzinie muzyki (na egzaminie wstępnym kandydatka z dumą stwierdza na przykład, że już pół roku uczy się grać na keyboardzie). Skutkiem tego edukacja akademicka często rozpoczyna się od muzycznego elementarza. Pytanie, czy w tej sytuacji przez pięć lat można wykształcić kompetentnego nauczyciela muzyki, jest oczywiście retoryczne. W wielu przypadkach absolwent pozostaje muzycznym neofitą, wobec czego trudno mu z przekonaniem utożsamiać się z treściami wymaganymi przez system edukacji. Kształceniu nauczycieli muzyki nie służy też, bezskutecznie piętnowane od lat, nastawienie na profil pseudoartystyczny (dyrygencki) ze wszelkimi jego konsekwencjami, takimi jak egzamin dyplomowy z dyrygowania zamiast prowadzenia lekcji, pogadanki albo koncertu itp.; jak ustawowy tytuł artysty muzyka – taki sam, jaki uzyskują dyrygenci wykształceni w akademiach muzycznych; jak nieprzystawanie do zainteresowań studentów, których wszak

---

<sup>2</sup> Por. R. Ciesielski, *Nauczyciel muzyki w systemie powszechnej edukacji – konteksty profesji. Refleksja nie całkiem subiektywna*, [w:] *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, red. B. Kamińska, Warszawa 2007.

nie dyrygowanie zaprowadziło na te studia; jak rozbudzenie fałszywych ambicji przy braku realnych możliwości ich zaspokojenia itd. Nauczyciel muzyki nie jest wszak – i nie potrzebuje być – dyrygentem, a jego klasa nie jest chórem.

Na marginesie: równoległe z badaniem kompetencji uczniów powinno iść badanie skuteczności kształcenia studentów edukacji muzycznej (symptomatyczne było pominięcie tej grupy w kompleksowych badaniach, których wyniki opublikowano w roku 1999<sup>3</sup>). Wydaje się bowiem, że słabe wyniki uczniów w znacznej mierze są wypadkową statystycznie słabych kompetencji studentów, a zatem i przyszłych nauczycieli.

– Całkowitej kontroli systemu edukacji podlega wdrażanie podręczników. Obecność niektórych propozycji na podręcznikowym rynku (niekiedy wydaje się, iż działają tu wyłącznie mechanizmy rynkowe) każe z troską, a czasem z niedowierzaniem patrzeć na tryb ich „dopuszczania do użytku szkolnego”. Zawarte w podręcznikach treści, ich wybór i sposób przedstawiania, język mówienia o muzyce, dobór literatury muzycznej i propozycje „metodyczne” w zbyt wielu przypadkach niewiele mają wspólnego z kompetentną i odpowiedzialną edukacją muzyczną. Nie miejsce tu na wiele przykładów, zatem dwa tylko: pierwszy – wysłuchanie *Ucznia czarnoksiężnika* Dukasa bez znajomości tytułu utworu, a następnie „odgadywanie” jego treści („kto był najbliższej prawdy”!) zakończone jakże słusznym tu wnioskiem, że muzyka jest wieloznaczna i na wiele sposobów można ją odczytać(!); drugi – dokładanie grafomańskich tekstów do utworów takich jak: *Dla Elizy*, *Weltawa*, *Bolero*, *Eine kleine Nachtmusik* itp., skutkiem czego stają się one... piosenkami.<sup>4</sup>

Przy tym wszystkim programy będące punktem wyjścia dla konstruowania podręczników są dobre. A mimo to generują one... złe podręczniki. Nie działa zatem system weryfikacji tych ostatnich, zbyt powierzchownie chyba i mało krytycznie odnoszący się do kolejnych propozycji. Niekiedy ujawniane nazwiska recenzentów wiele mówią o niespójności odnośnych

---

<sup>3</sup> *Kształcenie nauczycieli muzyki. Stan obecny i perspektywy*, red. J. Kurcz, Kraków 1999.

<sup>4</sup> Por. R. Ciesielski, *Muzyka w „Muzyce” – o tożsamość muzyki w edukacji estetycznej*, [w:] *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002.

procedur. Jak bowiem wytłumaczyć fakt, iż podręcznik od strony językowej recenzuje jeden z najwybitniejszych autorytetów w dziedzinie języka polskiego (i słusznie), kwestie merytoryczne zaś zostały poddane ocenie trojga magistrów, bliżej nieznanym w środowisku. W tym kontekście przydałoby się na przykład publiczne forum dyskusyjne dotyczące kwestii podręcznikowych, pełniące także funkcje opiniotwórcze, przedstawiające propozycje, komentarze, a może i odnośne recenzje, bo na rynku podręczników nie najlepiej się dzieje (osobną kwestią są błędy rzeczowe w podręcznikach, dostrzegane już przez studentów).

– Niepokój budzić może obecna w wielu podręcznikach i propozycjach metodycznych swoista „filozofia” edukacji muzycznej, która w „objaśnianiu” muzyki z jednej strony ma tendencję do „ucieczki od muzyki”, z drugiej zaś nosi cechy działania, które określić można jako „edukację piosenkową”. „Ucieczka od muzyki” to zawsze ucieczka od jej istoty: kształtu formalnowyrazowego w symfonii, ale też komentarza przynależnego do dzieła programowego (o czym była już mowa), to także manieryczne „egzegezy” muzyki odwołujące się do wszystkiego, co „pozamuzyczne” (anegdota, zwyczajowy tytuł, biografia kompozytora, funkcja, ruch, ekwiwalent plastyczny itd.) i co ma jakoby pomóc „opisać” muzykę, jakoś ją wytłumaczyć, bo przecież ona sama nie istnieje w swym autonomicznym kształcie (muzyka musi być wszak „o czymś”).<sup>5</sup>

„Edukacja piosenkowa” to z kolei dostosowywanie form i treści edukacyjnych do formuły popkultury: dominacja piosenki jako gatunku, przedstawianie literatury muzycznej w trybie piosenkowym (krótkie utwory lub fragmenty większych), infantylicyzacja muzyki i sposobu jej komentowania, w konsekwencji zaś tworzenie fałszywego obrazu muzyki, przekonywanie o rzekomej uniwersalności konwencji popkulturowej.<sup>6</sup>

„Metodyczne” założenie, iż w ten sposób można łatwiej (czy też w ogóle) przejść od popkulturowych doświadczeń uczniów

<sup>5</sup> R. Ciesielski, *Problematyka estetyczno-muzyczna w zwierciadle edukacji czyli o „ucieczce od muzyki” (rekonstrucja podręcznikowej)*, [w:] *Filozofia muzyki. Szkice*, red. K. Gucałski, Kraków 2003.

<sup>6</sup> R. Ciesielski, *„Piosenka jest dobra na wszystko” czy „Nie wierzę piosence”? O pewnym dylemacie w kontekście edukacji*, 2006; <http://seminarium.demusica.w.interia.pl>

do muzyki artystycznej, wydaje się dydaktyczną iluzją. Skutkiem tego jest jedynie przekonanie ucznia, że muzyka artystyczna w istocie niczym nie różni się od znanych mu piosenek! (w jednym z podręczników rozdział zawierający *Bogurodnicę* i hymn narodowy nosi tytuł *Piosenka jest dobra na wszystko*). W konsekwencji muzyka jako sztuka o własnych regułach, istocie i przesłaniu nigdy nie ujawni swego prawdziwego oblicza, gdyż gubi się w mętnych pseudoegzegezach, protezach i namiastkach upodobnionych do wytworów popkultury (a popełnia ponadto megalomanię). Wydaje się niekiedy, iż metoda miast narzędziem staje się tu celem edukacji, stoi ponad tym, czemu ma służyć, zmienia istotę dziedziny, którą ma przedstawić.

Wobec tych faktów, edukacja postrzegana z zewnątrz jawi się jako dziedzina nie tylko nieefektywna, ale też taka, która nie w pełni potrafi korzystać z leżących po jej stronie możliwości i wykorzystywać je dla pełnienia swej roli. Twierdzić można na przykład, że jedna godzina muzyki w tygodniu nie zapewni edukacyjnego sukcesu, ale czy aby ograniczanie liczby godzin przedmiotu i degradowanie pozycji muzyki w szkole nie wynika w jakimś stopniu z własnej niewydolności systemu (zatem nie o liczbę godzin chodzi, lecz o sposób ich zagospodarowania). Popatrzmy na to z tej strony: czy 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? Za niezbędny warunek uznałby niechybnie co najmniej przeprowadzenie wewnętrznej naprawy systemu, lecz nie takiej, w której pojawi się przedmiot „sztuka”, którego nauczycieli przygotowywać się będzie na kursach.

Nietrudno zauważyć, iż zakresy działań, o jakich tu była mowa, to najistotniejsza część systemu powszechnej edukacji muzycznej, co prowadzić może do stwierdzenia, iż poprawienie ich w zasadniczy sposób mogłoby usprawnić funkcjonowanie całego systemu. Nasuwa się wniosek ogólny: prócz starań o właściwe miejsce dla muzyki w systemie oświaty, starań o szerokie wsparcie muzycznych inicjatyw pozaszkolnych,



nawet o stworzenie dobrej atmosfery wokół nauczania muzyki (skuteczny PR – czemu nie), pedagodzy muszą także zaświadczyć o własnej wiarygodności, pokazać, iż w zakresie bezpośrednio od nich zależnym są w stanie – merytorycznie, racjonalnie, sprawnie i skutecznie – organizować i wypełniać swe edukacyjno-muzyczne powinności.

## **Założenia i perspektywy**

System oświatowy nie jest izolowany, funkcjonuje w konkretnych warunkach historycznych i kulturowych. Wydaje się, iż powszechna edukacja muzyczna, a w praktyce przedmiot „muzyka”, działa ponadto w kontekście szczególnym, bo żaden z przedmiotów szkolnych nie ma równie aktywnego (by nie rzec agresywnego) tła, jakim jest popkultura; żaden nie dotyczy obszaru równie powszechnych i spolaryzowanych zainteresowań, a zarazem nie jest polem tak znacznego zaangażowania emocjonalnego młodych ludzi; żaden (w związku choćby z kwestią asemantyczności muzyki) nie wymaga równie subtelного podejścia, a jednocześnie nie prowokuje do pseudoegzegez; żaden wreszcie (w imię hasel upowszechnieniowych) nie próbuje przekonać do siebie wszystkich za wszelką cenę. Te wielorakie i dynamiczne konteksty skonfrontowane z formułowanym niezmiennie od lat celem powszechnej edukacji muzycznej („przygotowanie do świadomego korzystania z dorobku światowej i rodzimej kultury muzycznej [...]”) niosą ze sobą liczne sprzeczności i dążenia wzajemnie się wykluczające (jak na przykład przekonać wszystkich do symfonii Mozarta?). Z drugiej strony – by jednak sprostać owym dążeniom, gdyż poddanie się byłoby porażką metodyczną – przedstawia się ową symfonię w opakowaniu popkulturowym (według schematu piosenki: wybór fragmentu utworu, jego beatowe opracowanie, dołączenie anegdoty bądź słów itp.), by zbliżyć się do „języka” znanego odbiorcy, a na koniec dotrzeć z dziełem (jakim?) do wszystkich.

W działaniach takich wiele jest niespójności i bezkrytycznego stosowania nieracjonalnych i metodycznie nieskutecznych rozwiązań. Zważywszy w jakim kontekście odbywa się edukacja muzyczna, jej prowadzenie nie jest łatwe. Tym więk-

szej jednak wagi nabierają kwestie zasadnicze, swoista filozofia poczynań edukacyjnych. Warunkiem sensowności prowadzenia edukacji jest bowiem przede wszystkim istnienie jej wewnętrznie spójnych założeń, poczucia własnej specyfiki i tożsamości jako podstaw systemu. Z przyjętej tu perspektywy i wobec aktualnego stanu edukacji wyróżnić i zaakcentować można by kilka.

1. **Muzyka jest sztuką.** Nie chodzi o podanie w edukacji jasnej definicji muzyki, lecz o to, co wynika z przedstawianych treści i stosowanych metod. Oddalanie artystycznej formuły muzyki (bo wszak muzyka tak pojęta powinna być zasadniczym przedmiotem edukacji) powoduje, iż muzyka jawi się jedynie jako rozrywka i wręcz „dźwiękowa igraszka”. Trudno wówczas budować jej artystyczny idiom, ukazywać jej wymiar kulturowy i rzeczywiste oblicze: istotę, rodzaje, reguły, środki, historię, estetykę, wartości, uwarunkowania, konteksty, przesłanie itd. Przywoływanie dzieł literatury muzycznej staje się wtedy powierzchowne (podręczniki dostarczają tu, niestety, bogatego materiału). Takie traktowanie muzyki znać już w trybie rekrutacji na studia pedagogiczno-muzyczne: niskie wymagania wobec kandydatów w zestawieniu z wysokimi i szczególnymi wymaganiami muzyki jako dyscypliny przenoszą się na poziom studiowania, a w ostatecznym rachunku na merytoryczną kondycję absolwenta.

Złożenie obu czynników powoduje, że edukacja odbywa się (zbyt) często w atmosferze ludyczno-hedonistycznego postrzegania muzyki, forsowania jej utylitarnego sensu, prostej przydatności i stąd jednoznacznej czytelności, kokietowania popkultury i zorientowanego zwykle na popkulturę ucznia. Trudno doszukać się w tym zaciekawienia kwestią estetyczną działania wyobraźni, kulturowego wymiaru muzyki itd. Nieodstrzeżenie w muzyce zjawiska artystycznego wydaje się jednym z praźródeł kłopotów powszechnej edukacji muzycznej.

2. **Muzyka jest elitarna.** Muzyka jako sztuka, nie ona jedna, jest w jakimś wymiarze – określonym choćby przez wrażliwość, wyobraźnię, wiedzę lub inteligencję – elitarna. Podobnie „elitarnie” w szkole są inne przedmioty. Jeśli uczeń z jakichś powodów (brak predyspozycji, zainteresowań itd.) nie skłania się ku biologii albo historii, jest to sytuacja naturalna. Żaden nauczyciel nie może wymagać, by wszyscy uczniowie

stali się miłośnikami jego przedmiotu i nie powinien zakładać, że wszystkich musi do przedmiotu tego przekonać (bo to sprawa m.in. jego kompetencji i zaangażowania).

W edukacji muzycznej stawia się wysokie wymagania i szczytne cele, zakładając zarazem powszechność ich osiągnięcia. Uznanie swoistej elitarności muzyki powoduje, że sytuacja radykalnie się zmienia: iluzoryczne stają się wówczas koncepcje upowszechnienia i popularyzacji muzyki.

Ich forsowanie nieuchronnie prowadzić bowiem musi do infantylizowania muzyki, jej upraszczania i redukowania. W takim kształcie okaże się ona niewiarygodna i nieatrakcyjna – zarówno jako (już tylko „rzekoma”) sztuka, ale też jako (co najwyżej: pseudo) rozrywka. W konsekwencji tak „spopularyzowaną” muzyką nie zainteresują się nawet (albo zwłaszcza) potencjalne „muzyczne elity” – uczniowie poszukujący w muzyce innych sensów i znaczeń niż te, które niesie popkultura. Hasło: „muzyka jest dla wszystkich” – jako rodzaj wyzwania – jest zasadne, ale nie oznacza prostego, masowego do niej dostępu. Już bowiem swego czasu sukces poznańskiej „Pro Sinfonica” pokazał, iż kluczem jest właśnie dobrze pojęta elitarność, stopniowanie wtajemniczania w muzykę, nie zaś „pospolite ruszenie” do niej (wtedy stanie się ona właśnie „pospolita”). Pytanie, na jakie musi zatem odpowiedzieć sobie edukacja, brzmiałoby: czy upowszechniać muzykę „za wszelką cenę” czy też przedstawiać ją w całym jej wyrafinowaniu, uwzględniając jej immanentną elitarność?

### **3. Muzyka wymaga wiarygodnego przedstawienia.**

Konsekwencją uznania elitarności muzyki nie jest ograniczanie jej dostępności. Przeciwnie: z przekonania o szczególnych walorach muzyki wynika jedynie imperatyw ukazania jej w autentycznej, wiarygodnej formule, z zachowaniem właściwych jej naturze jakości i cech (tu rola procedur metodycznych).

Utratę wiarygodności przekazu edukacyjnego powodować może wiele elementów: odejście od artystycznej natury muzyki i sprowadzenie jej do kategorii dziedziny „lekkiej, łatwej i przyjemnej”, nieuzasadnione odwoływanie się do rozmaitych heteronomicznych egzegez muzyki, pozbawianie muzyki autonomiczności, ingerowanie w kształt dzieła muzycznego, niewłaściwy dobór literatury muzycznej itd. W stopniu zasad-

niczym i, rzecz można, strukturalnym, sens edukacji muzycznej zostaje podważony przez zaniechanie jej w połowie etapu gimnazjalnego. To dany jedynie pośrednio, ale przecież ważny znak, iż „dalej” na temat muzyki nie ma o czym mówić. Po takiej połowicznej edukacji uczeń o istocie muzyki ma całkowicie fałszywy, bo niepełny obraz, i pozostaje w przekonaniu o jej „zwyczajności” i nieatrakcyjności. Kiedy bowiem przychodzi pora, by przedstawić w sposób najbardziej rzeczowy i wnikliwy pewne istotne i fundamentalne dla muzyki zagadnienia (sprawy warsztatu, formy, estetyki, kwestie aksjologiczne, historyczne itd., a także „wokółmuzyczne” dyskusje i polemiki), wtedy edukacja muzyczna się kończy (konceptję licealnego przedmiotu „wiedza o kulturze” można z tej perspektywy uznać za nieporozumienie). Wynikają stąd konsekwencje dla stanu kultury muzycznej, w której – skoro brak właściwego zagospodarowania muzycznego wycinka zbiorowej świadomości – muzyka pojmowana jako sztuka schodzić będzie na margines.

Wiarygodne przedstawianie muzyki stawia wysokie wymagania samej edukacji, każe spojrzeć na sprawę szeroko i odpowiedzialnie, unikać działań, których celem jest nie tyle pokazanie muzyki w jej istocie i „inwestycja w przyszłość”, co bieżący „sukces” dydaktyczny (np. epatowanie multimediami) i chwilowe skupienie uwagi ucznia za wszelką (artystyczną) cenę. Miarą skuteczności powszechnej edukacji muzycznej nie może być stopień upowszechnienia muzyki w jej elementarnej i (z perspektywy istoty muzyki) ułamkowej postaci, lecz zdolność pokazania jej w stosownej dla niej formule artystycznej.

**4. Podmiotowość edukacji.** Podjęcie powyższych założeń prowadzi ku ośrodkowi edukacji: uznaniu w niej zasady podmiotowości. W istocie bowiem odrzucenie tych założeń burzy ową podmiotowość: oddalanie artystycznej formuły dzieła muzycznego eliminuje podmiotowość kompozytora, oddalanie elitarności muzyki i brak wiarygodności edukacji – podmiotowość ucznia (słuchacza). Racje obu gubią się tam, gdzie winny być szczególnie chronione (edukacja winna być ich rzecznikiem).

Istotne jest tu zachowanie równowagi, bo uznanie na przykład jedynie racji (podmiotowości) ucznia prowadzi do działań (pseudometod) „jednokierunkowych”, nieuchronnie infan-

tylizujących zarazem istotę muzyki i intencje (podmiotowość) kompozytora. Paradoksalnie, w tym samym momencie uczeń traci swoją podmiotowość, gdyż przedstawiany mu („metodycznie” przekształcony) obraz muzyki jest nieprawdziwy, a komunikacja z kompozytorem zakłócona. Wszystkie podmioty edukacji padają wówczas ofiarą ich swoistej instrumentalizacji.

**5. Sens edukacji – przygotowanie melomana.** Respektowanie pełnej podmiotowości edukacji pozwoli osiągnąć jej zasadniczy cel: przygotowanie świadomego istoty i potencjału muzyki jej miłośnika, traktującego muzykę jako znaną i bliską sobie dziedzinę, kogoś, kto nawet po latach będzie zdolny nawiązać satysfakcjonujące estetycznie porozumienie z muzyką. Melomanem zapewne nie będzie każdy absolwent edukacji, każdy jednak doświadczy wiarygodnego obrazu dziedziny muzyki, każdy też otrzyma wgląd w niezbędne „narzędzia” (muzyczne kompetencje kulturowe), by się w tej dziedzinie poruszać. Ich wykorzystanie zaś będzie już całkowicie od niego zależeć (często spotykam dorosłe już osoby, które same odkrywają muzykę klasyczną albo jazz; dziwią się, że szkoła nie pokazała im istoty tej muzyki, jej wybitnych dzieł; mnożą pytania, bo są wobec niej całkowicie bezradni. . .). W procesie edukacji warto mieć na uwadze ów punkt dojścia, jej cel – melomana „komunikującego się” dajmy na to z symfonią Mozarta. Ale to w procesie edukacji musi pojawić się jakiś gest inicjacyjny: owa symfonia musi zabrzmieć w swoim pełnym wymiarze (standardem zaś jest, iż za wizytówkę twórczości Mozarta służy *Marsz turecki*, jako „przykład” do lekcji o Beethovenie – *Dla Elizy* itd.). W przeciwnym razie symfonia Mozarta (a w praktyce zasadnicze *Quantum* literatury muzycznej) już na zawsze pozostanie poza percepcyjnym horyzontem absolwenta. . .

**6. Nadanie nowej treści kierunkowi studiów „edukacja muzyczna”.** Określenie sylwetki absolwenta powszechnej edukacji muzycznej implikuje kwestię przygotowania jego szkolnego *cicerone*. I właśnie kimś takim winien być ów nauczyciel – nie artystą niespełnionym (tych świetnie kształcał akademie muzyczne), lecz przewodnikiem po świecie muzyki, wiarygodnym jej rzecznikiem, może również animatorem kultury muzycznej. Konieczne są głębokie zmiany w założeniach systemu kształcenia nauczycieli muzyki (zmiana profilu

kształcenia byłaby przy tym chyba najmniej kosztownym, najszybszym i najbardziej efektywnym działaniem usprawniającym system).

7. **Wsparcie edukacji.** Wydaje się, że wobec pewnego zagubienia się powszechnej edukacji muzycznej (jakiegoś jej „przemetodyzowania” kosztem jej istoty) i potrzeby stworzenia dla niej nowej formuły, należałoby uwzględnić koncepcje i doświadczenia płynące z zewnątrz. Wiele wniesć mogłyby tu środowiska kompozytorów i muzykologów, które wielokrotnie zabierały głos w tych sprawach, choć rzadko uczestniczyły w standardowych działaniach systemu czy gremiach tworzących bądź konsultujących nowe rozwiązania i projekty (po raz kolejny temat zostanie przez te środowiska podjęty m.in. na październikowej konferencji Sekcji Muzykologów Związku Kompozytorów Polskich).

## Coda

Stan edukacji muzycznej w systemie oświaty powszechnej powoduje dzisiaj nie tylko zamknięcie drogi do wyposażenia absolwenta tej edukacji (każdego Polaka) w orientację w dziedzinie muzyki. To także istotny – wyrażony wszak w ramach oficjalnego systemu – sygnał poświadczający marginalność lub wręcz zbędność tego obszaru w powszechnym kształceniu. W palecie rozmaitych działań, dyscyplin i umiejętności zawartych w formule powszechnej edukacji – muzyka niemal się nie mieści: uznawana jest często za element alternatywny. To także sygnał dla ucznia, rodzica, dyrektora szkoły, polityka, sponsora itd., by muzyką się nie przejmować, by nie stwarzać wokół niej „problemu”. Problem jednak istnieje!

**Andrzej Rakowski**

## **Powszechna edukacja muzyczna – historia narodowego niepowodzenia<sup>1</sup>**

### **Diagnoza stanu obecnego**

W ciągu ubiegłych dwudziestu kilku lat przeprowadzono szereg kompleksowych badań celem określenia stanu kompetencji muzycznych społeczeństwa polskiego. Do ważniejszych badań w tym zakresie można zaliczyć Ekspertyzę Polskiej Rady Muzycznej i Akademii Muzycznej im. F. Chopina pt. *Podstawowe uwarunkowania dostępu dzieci i młodzieży do kultury muzycznej* (1984), Resortowy Program Badawczy Ministerstwa Kultury i Sztuki pt. *Edukacja Muzyczna w Polsce* (1990) oraz projekt badawczy zamówiony przez Komitet Badań Naukowych dotyczący modeli kształcenia nauczycieli muzyki (1997). We wszystkich tych badaniach wskazywano na bardzo niski poziom wiedzy o muzyce i zainteresowań wartościową muzyką, wyróżniające społeczeństwo polskie wśród narodów świata. Mimo to, co również wykazano, elementarne uzdolnienia muzyczne polskich dzieci w żadnym przypadku nie ustępują podobnym uzdolnieniom dzieci w innych krajach. Zaobserwowano też ważne zjawisko charakteryzujące polską kulturę muzyczną. Otóż Polska jest krajem, w którym obserwuje się obecnie największy na świecie odstęp pomiędzy poziomem kompetencji i osiągnięciami muzycznej elity, zawodo-

---

<sup>1</sup> Pierwodruk: „Edukacja” 2007, nr 1 (97), s. 95–101.

wych muzyków, twórców, wykonawców i słuchaczy koncertowych a przeciętnym poziomem kompetencji i zainteresowań muzycznych ogromnej większości społeczeństwa.

Najpoważniejszą przyczyną tego stanu rzeczy była podjęta bezpośrednio po II wojnie światowej decyzja dotycząca polskiej edukacji muzycznej. Była ona spełnieniem przedwojennych jeszcze projektów utworzenia trójstopniowego systemu szkolnictwa muzycznego. Szkolnictwo to miało być szkolnictwem państwowym podległym resortowi kultury i sztuki, oddzielnie od szkół ogólnokształcących podlegających resortowi edukacji. Była to sytuacja nowa, gdyż przed wojną zarówno całe szkolnictwo, jak i sprawy kultury znajdowały się w gestii jednego resortu. Utworzenie jednolitego, trójstopniowego systemu szkół muzycznych, a dodatkowo stosunkowo liberalna polityka władz peerelowskich wobec twórczości muzycznej okazały się wielką szansą dla polskiej muzyki profesjonalnej. Wkrótce stała się ona znana na świecie i zyskała międzynarodowe uznanie. Niestety, jednocześnie z rozkwitem muzyki profesjonalnej i szybkim rozwojem szkolnictwa muzycznego zaczął się wyraźny regres w dziedzinie powszechnego umuzykalnienia społeczeństwa. Przyczyną były te same zmiany, które przyczyniły się do międzynarodowych sukcesów muzyki polskiej, a więc skupienie wszystkich spraw związanych z muzyką w jednym resorcie i stosunkowo dobre ich finansowanie. Spowodowało to m.in. wycofywanie się kadry nauczycielskiej i działaczy muzycznych ze spraw szkolnictwa ogólnokształcącego i lokowanie się ich w obszarze muzyki profesjonalnej, często w szkolnictwie muzycznym. Już po niecałych trzydziestu latach okazało się, że w Polsce zainteresowanie ogółu społeczeństwa wartościową muzyką jest mniejsze niż w krajach sąsiednich, że zmniejszyła się liczba amatorskich orkiestr i zespołów muzycznych i że zbiorowe śpiewanie, jeśli w ogóle ma miejsce, często sprawia słuchającemu poważną trudność w rozpoznaniu śpiewanej melodii. Te niekorzystne zmiany pogłębiały się ciągu następujących dziesięcioleci, a ich powszechny, łatwy do zaobserwowania charakter nasuwa przypuszczenie, że przyczyna leży w niedomogach powszechnego systemu edukacji kulturalnej, a głównie w niewystarczającej roli, jaką w nim spełnia szkoła ogólnokształcąca.



## **Kształcenie nauczycieli muzyki do szkół ogólnokształcących**

Wcześniej wspomniano, że szkolnictwo muzyczne, odrębnie od szkół ogólnokształcących, podporządkowane zostało po wojnie Ministerstwu Kultury i Sztuki. Jednocześnie postanowiono, co z dzisiejszego punktu widzenia wydaje się decyzją błędną, aby przygotowaniem kadry nauczycieli muzyki do szkół ogólnokształcących podlegających resortowi edukacji zajęły się wyższe szkoły muzyczne podlegające resortowi kultury. Powstałe w tych szkołach wydziały wychowania muzycznego (obecna nazwa: wydziały edukacji muzycznej) kształcić miały przyszłych nauczycieli muzyki w szkołach ogólnokształcących, nadając im jednocześnie odpowiednie kwalifikacje do prowadzenia amatorskich zespołów muzycznych. System zawierał w sobie dwa poważne defekty, które objawiły się wkrótce, niwecząc w ogromnym stopniu jego skuteczność. Pierwszym z nich było wyraźne odseparowanie wydziałów wychowania muzycznego od problematyki szkolnictwa ogólnokształcącego. Wydziały te usytuowane w środowiskach czysto artystycznych zaczęły dążyć do jak największego upodobnienia swego profilu kształcenia do profilu i poziomu profesjonalnego kształcenia artystów na innych wydziałach wyższych szkół muzycznych, a zwłaszcza do kształcenia na kierunku dyrygentury. Wiązało się to z doбором kadry akademickiej, wśród której coraz mniejszy udział przypadał specjalistom reprezentującym kierunek naukowo-pedagogiczny i zachowującym związek ze szkolnictwem nieartystycznym oraz ze specyfiką nauczania muzyki w szkołach ogólnokształcących. Całkowicie dominująca rola na tych wydziałach zaczęła przypadać pedagogom-artystom, dla których wiodącym celem kształcenia było nie tyle przygotowanie nauczycieli muzyki dla szkół ogólnokształcących, co wypromowanie pełnowartościowych, podobnych im artystów. W rezultacie już w początku lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia zaledwie kilka procent absolwentów wydziałów wychowania muzycznego zatrudniało się jako nauczyciele muzyki w szkołach. Pozostali szukali za wszelką cenę sposobu zatrudnienia się w instytucjach profesjonalnie artystycznych, najchętniej w szkołach muzycznych, gdzie, *notabene*, mimo for-

malnego posiadania odpowiednich kwalifikacji, byli na ogół niedostatecznie przygotowani do nauczania gry na instrumentach.

Władze ministerialne, widząc nieefektywność systemu kształcenia nauczycieli muzyki do szkół ogólnokształcących w ramach wyższego szkolnictwa muzycznego, zaczęły realizować w latach osiemdziesiątych pozornie nową koncepcję, powołując kierunek „wychowanie muzyczne” w uczelniach podległych już nie Ministerstwu Kultury i Sztuki, lecz resortowi szkolnictwa wyższego; głównie w wyższych szkołach pedagogicznych, w których kształcenie pedagogiczne i kontakt przyszłych nauczycieli ze szkołami powinny stanowić jedną z podstawowych zasad. Niestety, ruch ten został wykonany o parę dziesięcioleci za późno. Jedyną kadrami, jaką można było już wówczas zasilić nowe ośrodki kształcenia, byli nauczyciele akademicy uformowani w artystycznych wydziałach wychowania muzycznego, reprezentujący tę właśnie filozofię kształcenia, której rozprzestrzenianiu się chciano zapobiec. W ogromnej większości stanowili oni kadrami awansowaną na drodze przewodów nie naukowych, lecz artystycznych, pragnącą nade wszystko, by nowe ośrodki stanowiły dokładną replikę wydziałów wyższych szkół artystycznych i by realizowały ten sam typ kształcenia czysto artystycznego. Tak się też stało. Ośrodki te na ogół nie starały się integrować czy wydatniej współpracować z jednostkami pedagogicznymi uczelni, na których się znalazły.

Wspomniane powyżej zjawisko wiązało się bezpośrednio z drugim, jeszcze poważniejszym defektem przyjętego systemu edukacji nauczycieli muzyki. Otóż rozbudowany i kosztowny zespół ośrodków wychowania muzycznego, dysponujący bardzo liczną kadrami artystów-pedagogów (głównie dyrygentów) i stawiający poważne wymagania muzyczne swym studentom, pracował z perspektywy celu swego istnienia na z góry straconych pozycjach. Absolwenci tego kierunku, podejmujący pracę nauczyciela muzyki w szkołach ogólnokształcących, pracować mieli z młodzieżą, którą przez pierwsze trzy lata uczono muzyki w sposób niedostatecznie kompetentny i często zniechęcający do jej uprawiania. Powodem była niedająca się już dzisiaj obronić zasada, iż we wczesnym okresie swego życia szkolnego dzieci powinny mieć kontakt tylko z jednym nauczycielem.

Nauczycielem tym nie była i na ogół nadal nie jest osoba przygotowana do nauczania muzyki.

Nauczyciele do klas I–III uzyskują swe kwalifikacje na kierunku nauczania kształcenie zintegrowane (dawniej „nauczanie początkowe”) i ich zadaniem jest wprowadzanie dzieci w wiedzę z zakresu kilku dziedzin, co w tradycyjnym ujęciu odpowiadało kilku przedmiotom szkolnym. O ile studentom tego kierunku stosunkowo łatwo jest opanować metodykę nauczania w takich zakresach wiedzy, jak język polski czy matematyka, które sami opanowywali przedtem w szkołach ogólnokształcących przez wiele lat, o tyle w odniesieniu do dziedziny muzyki okazują się na ogół całkowicie bezradni. Brakuje im elementarnych umiejętności i wiedzy, na podstawie której mogliby kompetentnie przygotować się do pracy nauczycielskiej w tej dziedzinie. Rezultatem był i jest dotąd katastrofalnie niski przeciętny poziom nauczania muzyki w klasach I–III. W rezultacie u znacznej większości młodzieży utrwała się na całe życie przekonanie, że zajmowanie się muzyką uważaną przez dorosłych za wartościową jest nudą i stratą czasu. Jest jasne, że po niefortunnych doświadczeniach z uczeniem się muzyki w klasach I–III młodzież niechętnie odnosi się do lekcji tego przedmiotu w klasach starszych, nawet jeśli są prowadzone przez kompetentnego nauczyciela.

W tym miejscu specjaliści od nauczania zintegrowanego w klasach I–III zechcą zapewne zaprotestować, przypominając, że w pięcioletnim toku studiów nauczycieli klas I–III przewidziano przedmioty dostarczające studentom wiedzy o sztuce muzycznej. Rzecz jednak w tym, że owi specjaliści, sami pozbawieni niemal z reguły takiej wiedzy, nie mogą, a najczęściej również nie chcą przyjąć do wiadomości, iż niezbędnych dla nauczyciela muzyki wiedzy i umiejętności muzycznych, zwłaszcza z zakresu praktyki muzycznej, nie da się żadną miarą uzyskać w ramach paru czy nawet kilku przedmiotów semestralnych przeznaczonych na zagadnienia muzyki przez gremia decydujące o kształcie studiów. Sytuację absolwentów tego kierunku studiów przystępujących do nauczania muzyki w szkole można porównać do sytuacji wyimaginowanego nauczyciela przystępującego do nauczania matematyki. Nauczyciela, który odbył, co prawda dużym nakładem pracy, kursy metodyki uczenia i nawet wysłuchał szeregu wykładów

o tym, czym jest matematyka, ale w swej dotychczasowej edukacji szkolnej aż do matury nigdy matematyki się nie uczył. Porównanie to, w pierwszej chwili zaskakujące, odwzorowuje jednak prawdziwie sytuację nauczycieli na lekcjach muzyki w klasach I–III; na lekcjach z dziećmi, u których, jak wskazują najnowsze badania, we wczesnym okresie życia istnieje jeszcze ostatnia szansa podtrzymania życzliwego stosunku do wartościowej muzyki (niekoniecznie typu „pop”) i u których ich przyszły stosunek do muzyki ukształtowany zostaje na miarę umiejętności nauczyciela.

Rysuje się rażąca niekonsekwencja utrzymywanej przez dziesiątki lat strategii systemu umuzykalnienia młodzieży polskiej. W tych samych uczelniach dopuszczono – jako normalną – sytuację, w której do nauczania muzyki w starszych klasach przygotowywano nauczycieli na studiach specjalistycznych edukacji muzycznej, trwających łącznie kilkanaście lat (wliczając w to szkołę muzyczną I i II stopnia), zaś wobec dzieci w wieku od 7 do 10 lat, w okresie życia, który, jak wiadomo, decyduje o ich późniejszym rozwoju muzycznym, tolerowano sytuację, w której nauczanie prowadzone było przez osoby niemal całkowicie niekompetentne.

## **Reforma szkolna i załamanie się powszechnego systemu nauczania muzyki**

Można przypuszczać, że wieloletnie tolerowanie przez czynniki odpowiedzialne za losy muzyki w Polsce ewidentnie wadliwego systemu powszechnej edukacji muzycznej skłoniło autorów reformy szkolnej z roku 1998 do pójścia o krok dalej w marginalizowaniu problemu nauczania w szkołach muzyki. Reforma ta wprowadziła liczne zmiany, usuwając niektóre kłopotliwe problemy wyłaniające się przed dyrektorami szkół w związku z realizacją przedmiotu muzyka. Jednakże w wyniku tych zmian ogólny poziom nauczania muzyki w szkołach uległ dramatycznemu obniżeniu. Decydującą rolę odegrały trzy czynniki.

Po pierwsze, wbrew zdecydowanym protestom środowisk muzycznych władze resortu edukacji przeforsowały przyjęcie podstawy programowej, według której wymagania co do zasó-

bu wiedzy i umiejętności uczniów w zakresie treści muzycznych zostały radykalnie obniżone.

Po drugie, zmniejszono poprzednio obowiązującą liczbę godzin nauczania muzyki, przy czym dodatkowo umożliwiono traktowanie części z nich jako „godziny do wyboru” między muzyką a plastyką. Obowiązująca obecnie liczba godzin muzyki w polskich szkołach podstawowych jest zdecydowanie mniejsza niż w wielu krajach, takich jak Austria, Niemcy, Anglia, Węgry czy Finlandia, mimo iż kraje te, w przeciwieństwie do Polski, nie mają do odrobienia luki powszechnego umuzykalnienia społeczeństwa.

Po trzecie i najważniejsze, w początkowym okresie wdrażania reformy szkolnej, w ramach dość dowolnie pojętego procesu integracyjnego, w miejsce przedmiotów „muzyka” i „plastyka” wprowadzono przedmiot „sztuka”. Ponieważ zmiana ta nastąpiła nagle i nie była poprzedzona odpowiednim okresem prac studialnych, trudno było odpowiedzieć na pytanie, jak należy przygotowywać nauczycieli do prowadzenia tak uformowanego przedmiotu. Odpowiedź nasunęła się sama. Do dyspozycji była kadra nauczycieli plastyki i nauczycieli muzyki w klasach wyższych niż trzecia, często dobrze przygotowanych specjalistów z jednego lub drugiego kierunku kształcenia. Uznano za najwłaściwsze, by zalecić im uzupełnienie brakujących kompetencji z nieznaney sobie dotychczas dziedziny na rocznych lub kilkumiesięcznych kursach. W najtrudniejszej sytuacji znalazły się osoby, którym przyszło po krótkim przeszkoleniu podejmować się nauczania muzyki. Warto zwrócić uwagę na to, że spośród dwóch przedmiotów artystycznych muzyka stawia przed sposobem przygotowania nauczyciela znacznie bardziej surowe warunki niż plastyka. Wynika to ze specyficznych własności kodu, którym się muzyka posługuje, a który wymaga szczególnej biegłości w użytkowaniu. Ilustracją tej sprawy mogą być np. warunki ukończenia szkół niższego stopnia wymagane od kandydatów na studia muzyczne, a nieobjęte wymaganiami przy kandydowaniu na wyższe studia z zakresu plastyki.

Dalsze konsekwencje takiego stanu prawnego nie dały na siebie długo czekać. Co prawda w wyniku szczególnie ostrego protestu środowisk muzycznych przedmioty „muzyka” i „plastyka” zostały w nomenklaturze szkolnej przywrócone, ale

przedmiot „sztuka” wiodący nie tyle do integracji czegokolwiek, ile do zaciemnienia istoty spraw pozostał w siatce godzin, pomysł zaś przygotowywania specjalistów nauczania muzyki drogą krótkiego przeszkolenia zyskał uznanie władz szkolnych i został w pełni rozwinięty. W chwili obecnej kompetencje do nauczania muzyki w szkole może uzyskać nauczyciel dowolnego przedmiotu, który wykaże odpowiednią chęć czy potrzebę (np. uzupełnienie etatu) i odbędzie odpowiedni kurs kształcenia podyplomowego. Takie podyplomowe, trwające około trzech semestrów, studia kwalifikacyjne, stwarzające nauczycielom możliwość nabycia uprawnień do nauczania nowych przedmiotów, objęte są w niektórych przypadkach dofinansowaniem ze środków Unii Europejskiej. Stanowią one formę kształcenia dogodną zarówno dla wybierających ją nauczycieli, jak i dla jednostek akademickich podejmujących się kształcenia, a również dla kadry akademickiej zatrudnionej na korzystnych warunkach finansowych.

Ta forma dokształcania podyplomowego, które w warunkach polskich zastąpić ma zapewne stosowaną częściej w innych krajach formę przeddyplomowego kształcenia nauczycieli w dwóch kierunkach nauczania, na zasadzie wyraźnego nieporozumienia rozciągnięta została również na dziedzinę muzyki. Nieporozumienie to, podobnie jak w przypadku kształcenia specjalistów nauczania zintegrowanego, wynika z braku rozeznania istoty umiejętności niezbędnych nauczycielowi, który pragnie odnieść sukces w nauczaniu dzieci muzyki. Umiejętności tych nie może on nabyć poprzez słuchanie wykładów, studiowanie książek czy nawet uczestniczenie w zbiorowych ćwiczeniach. Do ich uzyskania musi on posiadać określone muzyczne predyspozycje słuchowe, głosowe, a nawet i ruchowe (dyrygowanie chórem), odbyć trwający co najmniej kilka lat i wymagający setek godzin ćwiczeń kurs nauki gry na jakimś instrumencie oraz uzyskać określoną biegłość w posługiwaniu się zapisem nutowym. Musi on też posiadać odpowiednie wiadomości wstępne z teorii muzyki. Dopiero tak przygotowany i sprawdzony kandydat mógłby się ubiegać o przyjęcie na trwający kilkaset godzin kurs metodyki nauczania przedmiotu muzyka w szkole ogólnokształcącej, na którym wiedza o sposobach nauczania muzyki mogłaby efektywnie być mu przekazana, a wiedza z teorii i historii muzyki uzupełniona.

Przy tym cały czas mowa o kandydacie, który niezależnie od przygotowania w zakresie muzyki jest już dyplomowanym nauczycielem i który niezbędną wiedzę ogólną z zakresu pedagogiki, a nawet doświadczenie nauczycielskie już posiada.

W takiej właśnie sytuacji znajdują się osoby pragnące uzyskać dodatkowe kwalifikacje do nauczania matematyki czy biologii, których uczyły się przed maturą. W podobnych, korzystnych dla siebie warunkach mogłyby się też znaleźć kandydat na podyplomowe studia kwalifikacyjne z zakresu muzyki, nauczyciel dowolnego przedmiotu, który w dzieciństwie ukończył szkołę muzyczną pierwszego stopnia albo co bardziej prawdopodobnie) zaliczył już parę lat szkoły muzycznej stopnia średniego. Dotychczasowe pobieżne obserwacje wykazują, że wśród dotychczasowych absolwentów i uczestników kursów kwalifikacyjnych z zakresu muzyki liczba osób, które spełniały tak, a nawet znacznie łagodniej sformułowane wstępne kryteria muzyczne, nie przekracza kilku procent.

Reasumując, trzeba stwierdzić, że w wyniku reformy szkolnej z roku 1998 wadliwy i krytykowany, ale jednak działający system nauczania muzyki w szkołach ogólnokształcących został praktycznie sparaliżowany. Dziwić może powstanie w kraju takiej sytuacji, gdzie niekompetencja muzyczna społeczeństwa w porównaniu z sytuacją innych krajów jest oczywista. Działa zapewne dość prosty mechanizm sprzężenia zwrotnego. Wskutek trwających całe dziesięciolecia braków powszechnej edukacji muzycznej, wśród dzisiejszych decydentów w Polsce o wiele trudniej niż w jakimkolwiek innym kraju znaleźć osoby, które wartość muzyki mogłyby oceniać na podstawie własnych doświadczeń. Stąd łatwość wydawania decyzji, które powyższą wartość zaniżają w konfrontacji z łatwo zrozumiałymi postulatami dotyczącymi wygody organizacyjnej kierownictw szkół czy interesami licznych grup nauczycieli innych przedmiotów.

W tak poważnej sytuacji środowiska muzyczne, zdające sobie sprawę z jej konsekwencji, powinny poszukiwać dróg wyjścia wspólnie z przedstawicielami instytucji państwowych odpowiedzialnych za przyszłość kultury narodowej.

## **Działania podjęte przez Polską Radę Muzyczną**

Polska Rada Muzyczna, zrzeszająca wszystkie organizacje muzyczne w Polsce, rozpoczęła działania mające na celu zapobieżenie dalszemu pogłębianiu się kryzysu upowszechniania muzyki. W dniu 21 maja 2006 roku powołano społeczny Zespół Ekspertów ds. Muzyki w Szkolnictwie. W dyskusji wewnątrz Zespołu Ekspertów PRM uznano, że aby odwrócić wskazane powyżej, groźne dla polskiej kultury zjawiska, należy wykonać fundamentalną pracę, której wynik stanowiłby wytyczną do podejmowanych w przyszłości działań. Chodzi o opracowanie standardów kompetencji muzycznych ogółu społeczeństwa polskiego; choćby tego, co przeciętny Polak wiedzieć powinien o muzyce, tego, co możliwa do określenia część społeczeństwa powinna umieć, by móc dla własnej radości uczestniczyć w takim czy innym „dzianiu się” muzyki, a także tego, za ile lat i na jaką część społeczeństwa powinniśmy liczyć jako na odbiorców tzw. muzyki ambitnej. Praca nad standardami kompetencji muzycznych to zadanie dla grupy czy kilku grup specjalistów, którzy niezależnie od własnych przemyśleń powinni pozyskiwać z różnych środowisk informacje o panujących tam oczekiwaniach i preferencjach odnoszących się do muzyki.

W porozumieniu z Ministerstwem Kultury i Dziedzictwa Narodowego, z Ministerstwem Edukacji Narodowej oraz z fundacją „Muzyka jest dla wszystkich” podjęte zostały przez Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie badania mające na celu sporządzenie raportu o stanie powszechnej edukacji muzycznej. Raport ocenić ma zarówno bieżącą sytuację muzyki w szkołach i przedszkolach, jak i wszelkie działania upowszechniające muzykę poza szkołami, w ruchu amatorskim, w zakresie dostępności społeczeństwa do życia koncertowego i w innych przejawach aktywności związanej z muzyką. Realizacja raportu przebiega w dwóch etapach. Etap pierwszy, obejmujący pełne diagnozowanie sytuacji na obszarze województwa lubelskiego jest praktycznie ukończony, co umożliwia już obecnie posłużenie się uzyskaną próbą we wstępnych dyskusjach nad sposobem wychodzenia z kryzysu. Jednocześnie prowadzone są analogiczne badania w kilku innych okre-



gach, obejmując znaczną część całego kraju. Termin zakończenia całości prac i opracowania wyników ustalono na marzec roku 2007. Umożliwi to sformułowanie dalszych wniosków odnoszących się do poprawy istniejącej sytuacji. Polskie środowiska muzyczne przywiązują do tej sprawy wielką wagę.



**Wojciech Jankowski**

## **Pięć tez przeciw deprecjacji muzyki w szkole<sup>1</sup>**

Niedawno opublikowałem *Pięć tez o potrzebie i roli powszechnej edukacji muzycznej*.<sup>2</sup> Tekst był próbą zebrania i uzasadnienia najważniejszych argumentów za muzyką w szkole i miał jednocześnie służyć podniesieniu na duchu nauczycieli muzyki, coraz bardziej wątpiących w to, co robia, i w to, że będą to mogli robić dalej.

Tym razem w tezach, nawiązujących oczywiście do poprzednich, chciałbym nieco zmienić akcenty i zaostrzyć ton swej argumentacji. Dlatego nazwałem je tezami przeciw deprecjacji roli i miejsca muzyki w szkole, przeciw decyzjom tych wszystkich, którzy dają wyraz obojętności, że ta – jakże ważna i pełna wielkich możliwości edukacyjnych dziedzina – nie tylko upada, ale po prostu ginie.

Tytuł mojego wystąpienia może też kojarzyć się – na zasadzie haseł w przekrojowych krzyżówkach – z Lutra „95 tezami przeciw dogmatowi papieża o odpustach”. Otóż zachowując wszelkie proporcje – nie tylko co do liczby tez – nie mam nic przeciwko takim skojarzeniom.

Przechodząc do rzeczy.

1. Ciągle i całkowicie lekceważony jest fakt, jakże ważny z punktu widzenia wszelkiej muzycznej pedagogiki, ale tak-

---

<sup>1</sup> Pierwodruk: W. Jankowski, *Pięć tez przeciw deprecjacji muzyki w szkole*, referat na IV Lubelskim Forum „Sztuka – Edukacja”, Lublin.

<sup>2</sup> *Kodalyowskie inspiracje*, red. M. Jankowska, AMFC, Warszawa 2006, s. 65–75.

że polityki oświatowej, że muzyka i muzykalność należą do (względnie) autonomicznych sfer inteligencji i myślenia człowieka. Są jedną z podstaw i nurtów jego rozwoju i wychowania, bez których nie ma on (człowiek, dziecko, młodzież) szans na rozwój możliwie pełny i wszechstronny, zarówno z punktu widzenia psychologicznego, jak i socjokulturowego.

Inteligencja muzyczna i muzyczne myślenie od dawna nie mają już przed badaczami tajemnic (no, prawie nie mają), że wskażę spośród najbardziej nam znanych współczesnych i przyswojonych w języku polskim badaczy chociażby Howarda Gardnera<sup>3</sup> czy Edwina E. Gordona<sup>4</sup>. Z ich – i wielu innych – badań wynika, że muzyka i muzykalność są tak „przyrodzoną” właściwością człowieka jak zdolność myślenia abstrakcyjnego czy uczenia się mowy. Ale nie są tym samym. Przeciwnie, mają swą specyfikę i wymagają też specyficznych warunków rozwoju i uczenia, takich jak stała obecność elementu dźwiękowego i rytmiczno-ruchowego w zabawie dziecka czy z dzieckiem; takich jak możliwość naśladowania (zwłaszcza głosem) śpiewu dorosłych (ale pod względem intonacyjno-rytmicznym a nie barwowym), jak „dźwiękowanie”<sup>5</sup> czyli autozabawy (lub współzabawy), polegające na kreowaniu (lub współkreowaniu) własnej muzyki, i oczywiście wielu jeszcze innych, coraz bardziej złożonych, wraz z wiekiem i rozbudową kontaktów z otoczeniem, warunków, coraz też bardziej nasyconych konkretnymi wzorami zachowań muzycznych, muzycznych upodobań, muzycznej wrażliwości itp. W kulturach tradycyjnych cała ta muzyczność relacji człowiek–świat, była zawarta w „kulturowym rytuale życia”,<sup>6</sup> stąd też w krajach, gdzie żywe są i na przykład na co dzień wykorzystywane tradycyjne obrzędy z muzyką, gdzie muzyka towarzyszy wszystkim ważnym wydarzeniom w życiu człowieka, jak to jest w krajach Ameryki Łacińskiej (Meksyk!) czy Południowej... nie odczuwa się (w skali powszechniejszej) potrzeby uczenia muzyki w szkołach, uczenia

<sup>3</sup> H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, przeł. Andrzej Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.

<sup>4</sup> *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, red. Ewa Zwolińska, WSP, Bydgoszcz 2000.

<sup>5</sup> Termin Krzysztofa Knittla.

<sup>6</sup> Vide J. K. Dadak-Kozicka, *Folklor sztuka życia. U źródeł antropologii muzyki*, Instytut Sztuki PAN, Warszawa 1996.

się jej dla celów zawodowych, studiowania w uczelniach wyższych itp. W Europie natomiast i w krajach o wyraźnie europejskich korzeniach jest odwrotnie. Zarówno dorobek tzw. muzycznej sztuki wysokiej, jak i coraz bardziej dramatyczne gubienie się muzycznej tradycji wymaga specjalnych zabiegów, nawet swoistej reanimacji tych dziedzin. Wymaga umieszczenia tych dziedzin kultury w programach szkolnych w coraz szerszym zakresie i w coraz bardziej wzbogaconych formach czy metodach. A nie – jak to ma miejsce u nas, zwłaszcza w ostatnich 10–15 latach w postaci coraz bardziej, wręcz dramatycznie marginalizowanej.

**2.** Lekceważony jest też fakt, że muzyka jest jednym z najważniejszych środków międzyludzkiej komunikacji i ekspresji. Jest w tym sensie czymś w rodzaju języka ojczystego ale i obcego zarazem. Stąd powszechnie żywione przekonanie, że muzyka jest najbardziej uniwersalnym językiem, opartym na właściwym każdemu człowiekowi, niemal przyrodzonym uzdolnieniu do jego rozumienia i przeżywania, a przynajmniej odczuwania emocjonalnych treści.

Nic bardziej mylącego. Muzyka jest rzeczywiście językiem, ale bynajmniej nie uniwersalnym. Takie elementy jej języka (czy środki wyrazu) jak śpiew, taniec czy nawet gra na instrumentach, zwłaszcza zaś kreowanie muzyki są nie tylko głęboko zakorzenione kulturowo (w różnych kulturach), ale też – w zależności od nich – w różny sposób integrujący te elementy czy środki. Umiejętności posługiwania się nimi czy ich odbiór, odczytywanie, to właśnie podstawowe umiejętności, których dzisiaj trzeba się długo i wytrwale uczyć.

Szczególne miejsce wśród tych umiejętności zajmuje śpiew. Jest oparty na naturalnym, w dużym stopniu na wspólnym z mową, narzędzie, jakim jest głos (którym – praktycznie biorąc – dysponuje każdy człowiek), ale także na wielkiej tradycji śpiewu, również właściwej każdej kulturze. W kulturach dawnych, także europejskich, głos i śpiew były podstawowymi „mechanizmami” wrastania w te kultury i tradycję i jako takie nie wymagały, znów podobnie jak mowa, specjalnych zabiegów dydaktycznych. By nauczyć się „rytualnych śpiewów”, a nawet rozwijać w pewien określony sposób głos, wystarczało w zasadzie – mówiąc językiem pedagogiki ogólnej – „uczenie się przez uczestnictwo” (jakkolwiek nawet w tzw. kulturach

plemiennych czy już w starożytności stosowano w tym celu również pewne dające się wyodrębnić zabiegi dydaktyczne).

Wraz z rozwojem cywilizacji i kultury ten mechanizm „uczenia się przez uczestnictwo” już nie wystarczał, znaczna część pedagogiki muzycznej to przecież historia nauki śpiewu, śpiewania i pieśni (o różnych przecież rodzajach i zastosowaniach) itp. Niestety, w stosunku do czasów współczesnych nie możemy posłużyć się „schematem postępu” – jeśli chodzi o śpiew, zwłaszcza powszechny. Nie jest lepszy niż dawniej – wręcz przeciwnie! Aby śpiew nie utracił dzisiaj swojej roli czy funkcji „języka ekspresji” czy „wspólnotowego spoiwa”, jak to się często pisało, śpiew, śpiewanie, musi podlegać dziś nie tylko procesom specjalnego uczenia się, ale także, a może przede wszystkim, jak ważne relikty przeszłości w budownictwie, procesom rewaloryzacji czy rekultywacji. I to również w stosunku do tego, co w dziedzinie śpiewu robi współczesna szkoła powszechna, zwłaszcza nasza.<sup>7</sup>

Ale historia muzyki, podobnie jak historia edukacji muzycznej<sup>8</sup>, to nie tylko, oczywiście, historia śpiewu i jego nauki. To przede wszystkim nagromadzenie utworów, zwłaszcza pomnikowych dzieł sztuki muzycznej, będących wytworem owej kreacji i służącej pokoleniom do ich ciągłej aktualizacji, studiowania, wykonywania, naśladowania, odrzucania itp. To także dzieje owych kontekstów kulturowych, ważnych dla zrozumienia zarówno poszczególnych utworów i dzieł, jak i całych obszarów muzycznej twórczości, stylów, rozwoju środków wykonawczych, technik kompozytorskich i innych elementów czy środków muzycznego języka. Warto jednak podkreślić, że wśród nich szczególne miejsce – choć pozornie na dwóch przeciwnych biegunach – zajmują z jednej strony – zdolności odczuwania wartości muzyki i umiejętności jej oceny, z drugiej zaś zdolności i umiejętności jej czytania, zwłaszcza głosem.

Bez systematycznego studiowania wszystkich tych elementów, już dzisiaj, zwłaszcza w kręgu kultury europejskiej, nie

<sup>7</sup> Vide: dyskusja wokół tej problematyki, opublikowana w książce *Powszechna edukacja muzyczna. Obowiązek czy szansa*, MSCDN, Warszawa 2006; tamże – bliższa i odautorska charakterystyka wspomnianego wyżej terminu „dźwiękowanie”.

<sup>8</sup> Vide np. J. Prosnak, *Polihymnia ucząca*, WSiP, Warszawa 1976, także np. W. Jankowski, *Wychowanie muzyczne w szkole ogólnokształcącej*, PZWS, Warszawa 1970.

jest możliwe zrozumienie „języka muzyki” i posługiwanie się nim – jak bardzo by nie był to język uniwersalny. Szkoda, że decydenci oświatowi nie są w stanie zrozumieć tego sensu i uwarunkowań nauki muzyki, zwłaszcza w skali edukacji powszechnej, traktując naukę muzyki jako tzw. sprawnościowy margines ogólnego kształcenia i wychowania.<sup>9</sup> Bądź też – w najlepszym przypadku – jako swoistą daninę na rzecz szeroko rozumianego wychowania dla kultury, które to wychowanie w dodatku najchętniej umieściliby nie w szkole, w systemie tzw. dydaktyki czyli lekcji, tylko raczej poza lekcjami, a najlepiej... poza szkołą.

**3.** Mimo w zasadzie dość szerokiej zgody na powyższe konstatacje, zwłaszcza w odniesieniu do potrzeby, a nawet konieczności uczenia się muzyki w szkole, ciągle niezrozumieniu podlega teza (Kodalyowska), że „muzyka jest dla wszystkich”, a nie tylko zdolnych czy szczególnie uzdolnionych.

Pogląd o konieczności dysponowania szczególnieymi zdolnościami, wręcz talentem, by zajmować się muzyką, rozprzeździł się tak szeroko i od dawna, że stał się powodem wyodrębnienia się w niektórych krajach całego systemu szkolnictwa muzycznego dla szczególnie uzdolnionych, przyszłych profesjonalistów (w dużym stopniu wzorem b. Związku Radzieckiego).

Oczywiście, trzeba młodzież szczególnie uzdolnioną (nie tylko w dziedzinie muzyki) otaczać szczególną opieką i dawać jej szczególne szanse. Ale to jest drugoplanowe, a nie pierwszoplanowe zadanie oświatowe.<sup>10</sup> Zadaniem pierwszoplanowym jest stwarzanie szans na ujawnianie się i rozwój zdolności i zainteresowań w każdej dziedzinie edukacji (w tym także, oczywiście, muzycznej), bo tylko wtedy młodzież ma szansę na pełne skorzystanie z nauki szkolnej i uzyskanie odpowiednich kompetencji wstępnych, w takim jednak zakresie i takich, które pozwolą na dalszych etapach edukacji wybrać kierunek dla siebie najbardziej odpowiedni i satysfakcjonujący.

---

<sup>9</sup> Vide np. *Protokół zjazdu uczestników II etapu prac nad zestawem podstaw programowych (minimów programowych) kształcenia ogólnego*, MEN, Biuro ds. Reformy Szkolnej, Wyd. Oświata, Warszawa 1993.

<sup>10</sup> Vide np. A. Zemła, *Muzyka w systemach edukacji powszechnej w wybranych krajach Europy*, [w:] „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 1993 nr 3, 4, 1994 nr 1.

I takim właśnie celom powinny służyć w szkołach tzw. zajęcia pozalekcyjne czy też rozszerzone wersje nauczania przedmiotowego.<sup>11</sup> Powinny one służyć przede wszystkim aktywizacji stosunku do przedmiotu (np. muzyki), możliwości rzeczywistej indywidualizacji w nauce i „nauce wyborów”, a także odpowiedzialności za te wybory, co nie tylko z ogólnopedagogicznego punktu widzenia jest dziś sprawą kluczową, ale także z punktu widzenia społecznego i politycznego, jako element „propedeutyki” wychowania obywatelskiego. W raczkującym dopiero w tym zakresie naszym społeczeństwie jest to wręcz sprawa nie do przecenienia. A „wybory” np. aktywności chóralnej czy innej formy autentycznego muzykowania od dawna są też znaczącym i uznanym środkiem do tego celu.<sup>12</sup> To zaś, że – zdaniem niektórych sceptyków – nie są one „dla wszystkich”, czy raczej „nie są wybierane przez wszystkich”, nie zmienia postaci rzeczy. Muzyka właśnie (bardziej chyba niż inne sztuki, może poza teatrem) ma to do siebie, że uprawiana „przez innych”, czasem nawet w takiej „mniejszości” jak solo, może być również – i to jednocześnie – źródłem radości czy innych przeżyć, np. fascynacji, przez większość czy właśnie „wszystkich” jako element tzw. rzeczywistości szkolnej, środowiska, rodziny itp. Mamy z tego zakresu własne tradycje i doświadczenia, ale też jakże wyraziście rysują się one, gdy obserwuje się np. doświadczenia nauczania muzyki w wielu szkołach i środowiskach skandynawskich, brytyjskich czy północnoamerykańskich.<sup>13</sup>

4. Ale „muzyka dla wszystkich” ma jeszcze inny aspekt – chodzi o intensywność, dogłębność w paraniu się muzyką w szkole, w uprawianiu jej.

Gdy od połowy XVIII wieku lub od początków wieku XIX rozpoczął się proces rzeczywistego upowszechnienia i laicyzacji oświaty, nastąpił również – siłą rzeczy – podział w nauczaniu muzyki, na takie dogłębne, „dla talentów”, profesjonalistów itp., czyli intensywne. I takie dla wszystkich (!), eks-

<sup>11</sup> Tak właśnie, dla takich między innymi celów były i są u nas organizowane tzw. klasy śpiewające, prowadzone według koncepcji Kodály’a – vide np. *Pierwsze w Polsce klasy śpiewające*, red. W. Jankowski, AMFC-IPM, Warszawa 1991 lub idem, *Czemu Kodály?*, AMFC, Warszawa 2005.

<sup>12</sup> Publikacje Eugeniusza Rogalskiego na ten temat.

<sup>13</sup> W. Jankowski, *Dlaczego z muzyką w szkole są kłopoty*, AMFC, 2006.



tensywne. Jeszcze Tadeusz Kościuszko w Collegium Nobilium (a więc nie w konserwatorium, tylko – jak byśmy to dzisiaj określili – w średniej szkole ogólnokształcącej) mógł tak nauczyć się muzyki, by – kiedy już został świetnym inżynierem czy wielkim wodzem – także grać na fortepianie i komponować „zdatne polonezy”. Późniejszym uczniom coraz liczniejszych szkół średnich (jeżeli nie uczyli się w konserwatorium) musiała wystarczyć nauka śpiewu, chór i słuchanie muzyki (u nas, jeszcze w latach trzydziestych XX wieku w postaci tzw. audycji). Ale to nie było jeszcze całkowite rozejście się nauki intensywnej i ekstensywnej. Zdarzały się szkoły, w których były świetne chóry i dobre orkiestry, a więc i zbiorowe choć indywidualizowane nauczanie gry na różnych instrumentach. Całkowite rozejście się tych dwóch rodzajów nauczania muzyki nastąpiło u nas – o czym już wspomniałem – w okresie powojennym jako skutek wyodrębnienia z oświaty powszechnej szkolnictwa muzycznego. Zresztą także na Zachodzie Europy, tyle że tam szkolnictwa muzycznego jako systemu nie wyodrębniono. Istniało i do dzisiaj istnieje w formach tradycyjnych jako domowe nauczanie gry i z reguły prywatne konserwatoria.

Ale już w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych Ameryki, częściowo także w Skandynawii, zamiast rozwoju odrębnego szkolnictwa muzycznego ogromnie pogłębiono i poszerzono ofertę (opcjonalną) nauki muzyki w szkole średniej, co skutecznie zapobiegło rozdziałowi nauki muzyki w systemie oświatowym na system ekstensywny i intensywny. Powstał i rozwija się jeden system, dzielący się na dobre i kompetentne podstawy w okresie przedszkolno-wczesnoszkolnym dla wszystkich i zróżnicowaną, bogatą ofertę opcjonalną w klasach wyższych szkoły podstawowej i średniej. A naukę „dla talentów” i profesjonalistów przesunięto na etap szkoły wyższej, również zróżnicowany co do rodzajów i poziomu oferty edukacyjnej, możliwych do uzyskania tytułów zawodowych i naukowych itp. Z punktu widzenia badań porównawczych wydaje się to rozwiązaniem bardziej racjonalnym, przynajmniej dla rozwoju powszechnej kultury muzycznej.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Vide *Musical Development and Learning. The International Perspective*, wyd. by David J. Hargreaves and Adrian C. North, Continuum, London–New York, 2001.

Jakie by jednak te rozwiązania nie były (pod pewnymi względami lepsze, pod pewnymi mniej korzystne), dawały wyraz zrozumieniu roli muzyki w wychowaniu i kształceniu młodych pokoleń, i to nie tylko w znaczeniu zrozumienia potrzeby zetknięcia dzieci i młodzieży z najwartościowszą muzyką, co już samo w sobie jest celem ważnym. Ale także w znaczeniu wykorzystania wartości muzyki dla celów ogólnowychowawczych, psychoterapeutycznych, czasem wręcz resocjalizacyjnych. Potrzeba (i możliwości) takiego skorzystania z muzyki jako „łagodzącej obyczaj” narastają lawinowo. Aby jednak te wszystkie walory muzyki – i te ściśle muzyczne, i te ogólnowychowawcze, resocjalizacyjne itp. urzeczywistniały się w powszechnym rozwoju dzieci i młodzieży, musi być stworzona szansa nie tylko na ekstensywne, ale i intensywne jej nauczanie i uprawianie. Cóż jeżeli za tym nie idą – tak jak na przykład u nas – możliwości organizacyjne, usytuowanie muzyki w programie szkolnym także w trybie opcjonalnym i rozszerzonym, możliwości zatrudniania w szkołach specjalistów!

**5.** Destruktorzy muzyki w powszechnej edukacji (nie tylko zresztą u nas!) znaleźli sobie szczególnego sojusznika. Jest nim narastający fala, jak tsunami, wpływ muzyki rozrywkowej, komercyjnej, powszechnie dostępnej nie tylko dzięki ogromnej liczbie masowych koncertów, ale przede wszystkim dzięki nagraniom, CD i DVD, dzięki promocji w mediach itp. Kiedyś ta fala nie wydawała się tak groźna dla powszechnej kultury muzycznej, była raczej zapowiedzią „subkultury młodzieżowej” czy pewną swoistego wdzięku innością w dziedzinie „muzyki lekkiej, łatwej i przyjemnej” – jak choćby twórczość i wykonawstwo zespołu „The Beatles”, także wyrazem wielkiego zapotrzebowania młodzieży na przeżycia wspólnotowo-emocjonalne, źródłem (prawdopodobnym) tzw. endorfiny czyli „hormonu szczęścia”.

Dzisiaj, nie negując jej funkcji endorficznych, można powiedzieć, że ta fala muzyki rozrywkowej rozprzestrzenia się przede wszystkim w postaci nie tylko wielu stylów, od czarnego i białego jazzu (wiele odmian), rocka (wiele odmian), heavy metalu, popu, rapu, itp. itd., ale i istnego zalewu zespołów i piosenkarzy, forsujących (także dosłownie) śpiew o estetyce krzyku, zwłaszcza zaś wykorzystujących agresywny i nasyco-

ny zwykle erotyzmem ruch i kostium (o słowach nie wspomnę) i ekscytujące, totalne nagłośnienie. Otacza nas, a właściwie osacza coraz szczelniej nowe zjawisko: show, też jak na ironię zwane muzyką. Więcej, jesteśmy tym nowym zjawiskiem otaczani i właśnie osaczani tak skutecznie, że nie zauważamy, iż niemal zupełnie wypycha ze świadomości (i z ucha) całego społeczeństwa, a nie tylko młodzieży, inną muzykę. Tę klasyczną, tradycyjną, poważną (*notabene* to ostatnie określenie od dawna zresztą i chyba słusznie uważane jest za niefortunne).

Zalew muzyki rozrywkowej w postaci show powoduje także zawłaszczenie pojęcia muzyka artysty. Dziś artystą nazywany jest, zwłaszcza w radio i telewizji, każdy krzyczący, chrypiący i podrygujący piosenkarz czy piosenkarka (o przedziwnym wyglądzie i jeszcze dziwniejszym stroju „na luzie”). Skutecznie zatarło się też szlachetne pojęcie amatorstwa muzycznego, pokutujące jedynie w coraz mniej licznych chórach czy orkiestrach amatorskich. Jest faktem, że „rozrywkowicze” to coraz częściej najczystszej krwi profesjonaliści, coraz liczniejsi spośród nich to absolwenci szkół muzycznych czasem nawet akademii, wielu to osoby wybitnie muzycznie uzdolnione. Ale nie zmienia to istoty rzeczy. Wprowadzają oni – z całą premedytacją – w obieg społeczny tę rozrywkę muzyczną (oczywiście, i w niej można znaleźć rzeczy czy dokonania wykonawcze wartościowe), nie pozostawiając właściwie miejsca na nic innego. Tu „niewidzialna ręka rynku” okazuje się rzeczywiście skuteczna i okrutna. Nadzieja byłaby w szkole, ale cóż: szkoła niedysponująca należyтыми warunkami do nauczania i uprawiania muzyki, także wystarczającą liczbą kwalifikowanych nauczycieli, jest coraz bardziej bezradna. A nawet po prostu błędzi, tak jak i wspierające ją instytucje, na przykład samorządowe czy pozarządowe, mimo ich najlepszej woli.

Na zakończenie chciałbym podkreślić jedno: przywrócenie muzyki w szkole, zwłaszcza w takim kształcie, który spełniłyby nasze oczekiwania, wymaga dziś ogromnej mobilizacji i zjednoczenia się całego środowiska muzycznego, i znalezienia sposobu na zjednoczenie, a przynajmniej bliższe powiązanie ze sobą dwóch odrębnych u nas systemów edukacji muzycznej, tego powszechnego i tego specjalizującego, czyli szkolnictwa mu-

zycznego.<sup>15</sup> Dotyczy to również wszystkich ogniw kształcenia nauczycieli muzyki. Ale sprawa wymagałaby odrębnych tez. W pięciu się nie zmieściła, jak zresztą wiele innych kwestii.

---

<sup>15</sup> Tej właśnie problematyce była poświęcona konferencja, zorganizowana przez Fundację „Muzyka jest dla wszystkich” Violi Łabanow w kwietniu 2006, w Mazowieckim Centrum Kultury i Sztuki, z udziałem szerokiej reprezentacji polskich środowisk muzycznych. Plonem konferencji jest cytowana książka *Powszechna edukacja muzyczna. Obowiązek czy szansa?*, MSCDN, Warszawa 2006, której autor *Pięciu tez* był współredaktorem i która zawiera obszerną egzemplifikację problemów i uzasadnienie tej konkluzji.

**Maria Przychodzińska**

## **Edukacja muzyczna dziś. Idee – pytania – niepokoje<sup>1</sup>**

Od lat dziewięćdziesiątych począwszy do dziś trwa coraz intensywniejszy spór o cele i treści wychowania estetycznego, w tym również wychowania muzycznego.

Tekst ten jest dyskusją z pedagogami opierającymi swe poglądy o sztuce i edukacji na teoriach postmodernistycznych, krytykującymi dotychczasowe podstawy teoretyczne i praktykę wychowania estetycznego, w tym też muzycznego – jednakże bez uprzedniego głębszego wniknięcia w nie, postulującymi wprowadzenie do edukacji estetycznej treści kultury popularnej. Wśród zarzutów pedagogicy ci wymieniają:

1) uwzględnianie w treściach edukacji muzycznej tylko tak zwanej kultury wyższej – muzyki artystycznej;

2) przekazywanie w toku kształcenia głównie teorii, historii sztuki, muzyki z pomijaniem żywych kontaktów z samą muzyką;

3) brak edukacji prowadzącej do rozumienia kultury, w tym muzyki popularnej;

4) brak kontaktów nauczycieli z młodzieżą, pomijanie zainteresowań młodzieży, pomijanie impulsów od niej płynących.

W tych zarzutach łatwo daje się zauważyć brak znajomości teorii i metodyki wychowania muzycznego, a powoływanie się wyłącznie na ogólną teorię wychowania estetycznego

---

<sup>1</sup> Pierwodruk: M. Przychodzińska, *Edukacja muzyczna dziś. Idee – pytania – niepokoje*, „Edukacja Muzyczna” 2005, nr 1.

różnych, w tym mniej kompetentnych autorów. Takie podejście zniekształca wiedzę o poszczególnych dziedzinach edukacji estetycznej, w tym muzycznej, zawartą głównie w dydaktyce szczegółowej.

W odpowiedzi na przytoczone zarzuty można stwierdzić, co następuje.

Ad. 1. Edukację muzyczną planuje się w perspektywie cyklu – od wieku przedszkolnego poprzez szkołę podstawową, gimnazjum – do szkoły średniej. Jest to konsekwentnie przemyślany ciąg, podczas którego w założeniu mają rozwijać się zdolności muzyczne i razem z nimi muzyczne zainteresowania i muzyczna wrażliwość. Rozwój ten musi następować stopniowo, zgodnie z możliwościami poznawczo-emocjonalnymi dzieci, co określone jest przez psychologię rozwojową i muzyczną niezależną od typu panującej kultury. W wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (3-9. rok życia) możliwości rozwoju muzycznego dzieci są ogromne i w zróżnicowanej skali dotyczą wszystkich dzieci (pomijamy tu możliwości szczególnie uzdolnionych). Dzieciom tym dostępna jest muzyka tak zwana elementarna, bardzo prosta w melodyce, rytmice, formie, nie prezentująca jeszcze żadnego stylu. Przeważają ekspresyjne formy kontaktów z muzyką: ruch, śpiew, gra na dostępnych instrumentach, improwizacja; zapoznawanie z bardziej rozwiniętymi artystycznymi utworami (percepcja) powinno mieć miejsce, ale w ograniczonym zakresie.

Wychowanie muzyczne tych dzieci po ostatniej reformie szkolnej zostało właściwie skreślone z programu i z praktyki szkolnej. Teoretycznie muzyka ma być zintegrowana z innymi treściami nauczania, praktycznie – na skutek braku muzycznego przygotowania nauczycieli jest wyeliminowana. Inicjacja muzyczna dzieci odbywa się przez mass media, w tym np. konkursy wykonywania repertuaru dla dorosłych piosenkarzy – przez dzieci, wpływ młodych, podległych kulturze masowej rodziców na preferencje muzyczne dzieci, codzienny kontakt z muzyką wyłącznie pop. Zatem – zamiast intensywnego rozwoju zdolności i zainteresowań muzycznych dzieci w najlepszym dla tego wieku, ma miejsce jednostronna akulturacja do muzyki pop.

Również nie stworzono warunków dla rozwoju muzycznego uczniów w klasach IV–VI. Dydaktyka muzyczna przewiduje tu

dalszy rozwój muzyczny dzieci, ciągle jeszcze w oparciu o muzykę elementarną i formy ekspresyjne, choć z racji rozwiniętych możliwości percepcyjnych – poznawczych uczniów możliwe jest tu zapoznawanie ich z większą liczbą łatwiejszych utworów z literatury muzycznej. Jednak również i tu nie stworzono warunków dla muzycznego rozwoju dzieci. Jedna godzina w tygodniu zajęć muzycznych, redukcja muzycznych zajęć pozalekcyjnych w żaden sposób nie sprzyjają kształtowaniu się zróżnicowanych preferencji muzycznych.

W gimnazjum wychowanie muzyczne ograniczone jest do absurdalnego minimum. Przewiduje się albo „muzykę” albo „plastykę” w wymiarze jednej godziny w tygodniu i tylko przez dwa lata. Niestety nie ma szans na planowane w programach przedstawienie charakterystycznych cech muzyki różnych epok – równoległe do treści przedmiotów „historia”, „język polski”.

W liceum wychowanie estetyczne jest całkowicie wyeliminowane. W wieku intensywnego rozwoju zdolności poznawczych i potrzeb emocjonalnych przyszły polski inteligent nie dowiaduje się ani o miejscu muzyki w kulturze, ani o wielkich dziełach, ani o wielkich twórcach. Nie jest możliwe zbliżenie tych problemów przez marginesowy przedmiot „kultura”, preferujący werbalny, uproszczony sposób mówienia o kulturze, nie zaś jej doświadczanie.

W tej sytuacji tradycyjna kultura muzyczna nie jest obecna w szkole i w życiu uczniów i nie może dziwić fakt, że badania głównie socjologów ukazują jednostronny obraz upodobań muzycznych młodzieży sprowadzonych do łatwych form muzyki pop narzucanych codziennie przez głośne mass media.

Ad. 2. Nie jest uzasadniony zarzut, że edukacja muzyczna w szkole ma się z założenia opierać na przekazywaniu wiedzy z dziedziny teorii, historii sztuki, muzyki. Według zasad dydaktyki muzycznej dominować ma doświadczanie muzyki – łatwe formy jej wykonywania: śpiew zespołowy, gra na instrumentach, taniec oraz kontakt z utworami muzycznymi – słuchanie ich. Wiedza ma być przekazywana w ograniczonym zakresie i jako podsumowanie doświadczeń oraz – w gimnazjum – w integracji z historycznym ujęciem treści kształcenia humanistycznego. Trudno byłoby znaleźć argument za usunięciem jej stąd. Ponadto nadal ma ona tu być integrowana z do-

świadczaniem – percepcją muzyki kolejnych stylów historycznych.

Ad. 3. Faktem jest natomiast brak kompetentnego wprowadzania młodzieży w kulturę pop, takiego, które dawałoby orientację w tej muzyce i jej wartościach lub ich braku. Wynika to po części z braku analiz wartościujących tę muzykę jako zjawisko muzyczne, a nie słowno-literackie czy komunikat społeczny, również z ustawicznych zmian jej trendów. Autorom programów i przygotowanym muzycznie nauczycielom towarzyszy też myśl, że przy znikomej ilości czasu przeznaczonego w szkole na edukację muzyczną trzeba dokonać wyboru. Zatem – wskazać drogi do muzyki trudniejszej pod względem artystycznym, wymagającej pewnego trudu poznawczego, zwłaszcza w sytuacji, gdy muzyka pop dociera do młodzieży zewsząd i nieustannie. Problematyczna jest też nadzieja, że gdyby znalazła się ona w oficjalnych treściach nauczania, stałaby się jeszcze atrakcyjniejsza. Obecna jej atrakcyjność polega między innymi na tym, że w obcowaniu z nią nikt nie wymaga trudu poznawczego, oraz że stanowi ona teren swobody i nieingerencji dorosłych. Zauważa się też niekonsekwencję ze strony zwolenników kultury pop. Z jednej strony odmawiają szkole ważniejszego miejsca wśród instytucji edukacji kulturowej, z drugiej postulują, by szkoła edukację tę podjęła.

Ad. 4. Nie jest zgodny z prawdą fakt powszechnego rozdźwięku między uczniami i nauczycielami w dziedzinie upodobań muzycznych. Młodzi nauczyciele są często sami zwolennikami kultury pop i chętnie w niej uczestniczą. Demonstruje się to w preferencjach wyboru podręczników, repertuaru i rodzajach jego opracowania, w typie prowadzonych zespołów muzycznych.

Te wstępne uwagi nie wyczerpują problemów relacji kultura pop – edukacja muzyczna. Poddajemy je niżej, jak na to zasługują – głębszej analizie.

\*

Współcześnie w cywilizowanych społeczeństwach panującym typem kultury jest kultura masowa, popularna. Identyfikują się z nią nie tylko masy, ale i liczni członkowie elit, np. politycznych, gospodarczych, a nierzadko, zwłaszcza w odnie-



sieniu do muzyki – intelektualnych (!), przede wszystkim zaś młodzież, uznająca muzykę pop (pewne jej gatunki) za własną.

Istnieje kilka źródeł siły tej kultury: powszechne zapotrzebowanie na nią, wciąż rozwijający się przemysł rozrywkowy, a także teorie postmodernistyczne. Zapotrzebowanie na kulturę popularną łatwo zrozumieć. Wynika ono z tego, że jest prosta w odbiorze, nie wymaga przygotowania, ma przeważnie rekreacyjny i ludyczny charakter, rzadko przejawia aspiracje pełnienia funkcji edukacyjnych. Jest też ona atrakcyjna pod względem formy przekazu: film, telewizja, wielkie koncerty – widowiska upodabniające się do zawodów sportowych, coraz częściej Internet. W kontaktach z nią panuje swoboda i spontaniczność. Zauważa się, że kultura popularna pełni współcześnie taką rolę, jaką w innych epokach pełniły łatwiejsze rodzaje kultury: ludowa, plebejska. Jednakże różni się ona od tych wymienionych wieloma ważnymi cechami. Oto najważniejsze z nich: niespotykany zasięg społeczny możliwy dzięki wciąż dynamicznie rozwijającym się mass mediom; promowanie jej przez przemysł kulturowo-rozrywkowy jako towaru przy pomocy przemyślanych i agresywnych reklam (same w sobie stają się one rodzajem sztuki masowej?); apelowanie do najprostszycch potrzeb emocjonalnych odbiorcy i podsycanie tych potrzeb; tworzenie pozorów jej współkreowania przez odbiorców (np. talk-show, konkursy); zubożenie i homogenizacja form oraz – przy pozorach wolności wyboru dóbr tej kultury – jej bezalternatywność (tak nazywa tę rzeczywistość Maria Janion).

To właśnie ta ostatnia cecha – bezalternatywność wyboru spowodowana obecnością tej kultury wciąż i wszędzie, nieustanne jej nobilitowanie i nadawanie jej rangi sztuki – jedynej, przy braku estetycznego przygotowania odbiorców, niepokoi i skłania do dyskusji. Nie byłaby ona potrzebna, gdyby kultura popularna była jedną z wielu i nie zastępowała miejsca każdej innej.

Teoretyczną podstawą i ważnym wsparciem dla kultury masowej są dziś, jak wiadomo, nurty myśli ponowoczesnej. Opisują one zarówno współczesną sztukę (temat ten pomijamy), jak i społeczne funkcjonowanie kultury. W tej sferze głoszą prawo wolności wyboru, równość wszystkich kultur, ważność codziennych, powszechnych form kultury – podkreślają

pełnienie przez nie funkcji ekspresji i międzyludzkiej komunikacji.

Kulturę tę próbują też opisać i ustalić jej miejsce w wychowaniu pedagogzy bliscy myśli ponowoczesnej (Melosik 1995; Melosik, Szkudlarek 1993; Jakubowski 2001). W związku z tym właśnie podejmujemy niżej kilka ważnych, spornych problemów związanych z edukacją estetyczną – muzyczną; są to:

- wolność, tożsamość, kreatywność w rozwijaniu dzieci i młodzieży;
- miejsce tradycji kulturowej we współczesnej edukacji;
- wychowanie międzykulturowe;
- wartość artystyczna sztuki – muzyki w wychowaniu muzycznym;
- rola szkoły w wychowaniu estetycznym – muzycznym.

\*

Jedną z najważniejszych norm – wartości w myśli ponowoczesnej jest wolność myślenia, upodobań, stylu życia (w sferze etycznej i praw społecznych ograniczona jedynie prawami innych) oraz kreatywność, nie nowe, ale z nową mocą powtarzane hasło samorealizacji jednostki przez życie twórcze i zachowanie tożsamości, autentyzmu, indywidualności. Idea ta żywa od dawna w kulturze i pedagogice, rozwinięta przez nurt „Nowego Wychowania”, umocniona została przez psychologię humanistyczną i współczesne nurty personalistyczne, a w praktyce przez szkoły twórcze, młodzieżowe ruchy kontestacyjne i także – co warto zaznaczyć – przez bliską pedagogice, rozwijającą się psychoterapię – arteterapię.

Jak odnosi się pedagog-humanista do tych idei?

Użyto tu świadomie określenia pedagog-humanista, mając na myśli tradycje takiej właśnie postawy, nawiązując też do twierdzenia przedstawicieli poglądów ponowoczesnych o antropologicznym – opisowym, obiektywnym ujmowaniu kultury i humanistycznym jej pojmowaniu, przyjmującym istnienie pozytywnych i negatywnych wartości, dotyczących także sfery moralnej i estetycznej; postawy nazwanej dziś konserwatywną.

Pedagog humanista identyfikuje się oczywiście z podkreślaniem prawa każdego człowieka, w tym młodego człowieka

i dziecka do wolności, równocześnie jednak zadaje pytanie, jaka ma być ta wolność? Czy ta, determinowana jedynie aktualnymi, spontanicznymi potrzebami i możliwościami, czy też ta zakładająca permanentny rozwój w sferze poznania, kreatywności, wrażliwości, w tym też estetycznej?

[...]

Konsekwencją pedagogiczną głębiej pojmowanej wolności jednostki, jej kreatywności i tożsamości nie powinna być bierna zgoda na to, co niesie „tu i teraz” lecz tworzenie młodemu pokoleniu warunków wspierających jego rozwój, również w sferze kultury i sztuki.

\*

W pewnym sensie i zakresie wyżej analizowany temat wiąże się ze stosunkiem edukacji do tradycji kulturowej, a więc do tradycji sztuki wysokiej, taka bowiem ostaje się w toku dziejów. W kulturze popularnej stosunek do tradycji jest obojętny, nie stanowi ona odniesienia do współczesności. Niektórzy zwolennicy kultury pop nie bronią wprawdzie zasady całkowitego zerwania z tradycją, w rzeczywistości jednak jest im ona niepotrzebna. W głębi przekonani są, że współczesna kultura popularna może dostatecznie intensywnie zaspokajać emocjonalne potrzeby mas ludzkich, a zwłaszcza młodzieży.

Pedagog humanista nie może tak prosto pogodzić się ze stanowiskiem rezygnacji z tradycji kultury w edukacji, w tym z tradycji kultury muzycznej, choć przyznaje, że problem jest złożony. Nie jest on nowy, jest od kilkudziesięciu lat obecny w tradycjach polskiej pedagogiki, zwłaszcza w jej nurcie rozwijanym w duchu pedagogiki kultury.

[...]

Rozpatrując miejsce tradycji w edukacji również i pedagodzy bliżsi interpretacji kultury w kategoriach poszczególnych dziedzin sztuki, w naszym przypadku – muzyki, zapytują: dlaczego pozbawiać młode pokolenie znajomości i estetyczno-emocjonalnego doświadczenia różnych stylów muzyki ukształtowanych w różnych epokach historycznych i w różnych środowiskach twórczych? Każdy z nich rozwija inny zakres wrażliwości estetycznej, bogacąc ją. Od średniowiecznej surowej, ale pełnej żaru monodii – śpiewu modlitwy począwszy, bogacenie

jej przez wielogłosowość w renesansie – przez podziw budząca polifonię wokalną, przez imponujący rozwój form instrumentalnych o bogato zróżnicowanych brzmieniach w epoce baroku i klasycyzmu, poprzez formy wokalne i wokarno-instrumentalne (opera, oratorium), na terenie których z głosu uczyniono wspaniały instrument, poprzez romantyczne formy tak przekonywająco zespolone z emocjami człowieka i ideami społecznymi, aż do współczesności bujnie rozwijającej nowe formy, nowe brzmienia, nowy język wyrażania emocji. Każdy z tych stylów równolegle do takich treści kulturowych, jak filozofia, religia, idee stał się swoistym, symbolicznym językiem wyrażającym ducha epoki. Nie ma argumentu, który dostatecznie przekonująco przemawiałby za tym, by w procesie edukacji mającej rozwijać wrażliwą osobowość – zrezygnować z tych dóbr, odcinając się od nich; tworzyć nową kulturę – sztukę bez doświadczania jej korzeni, bogactwa, zmienności, bez poznania najwyższych wlotów ludzkiej wrażliwości, wyobraźni i w pięknie wyrażonej mądrości.

[...]

Pedagog humanista poświadcza fakt rozbieżności między kulturą dorosłych i młodego pokolenia. Godzi się też oczywiście z faktem, że akulturacja ma dziś miejsce głównie nie w szkołach i innych instytucjach wychowawczych, nie w domu rodzinnym, a przede wszystkim w mass mediach: telewizji, Internecie, pismach młodzieżowych. Model ten, nazwany przez antropolog M. Mead kofiguratywnym, charakteryzuje się tym, że każde młode pokolenie wyrosłe w określonej kulturze starszego pokolenia różni się też od niego, każde tworzy własną kulturę na swój sposób młodzieżową (Mead 1978). Przewiduje się też powstanie kultury typu prefiguratywnego i formuluje się hasło „dorośli powinni wsłuchiwać się w młodzież”; przytacza się fakty uczenia przez młodzież własnych rodziców, gdyż wiedza i technika szybko się starzeją i szybko rozwijają. Trzeba jednak powtórzyć pytanie: czy równie szybko starzeje się i rozwija kultura? Czy to co nowe przez sam fakt nowości ma być wyłącznym, lepszym, obowiązującym? Czy to, co zrodzone z ducha kontestacji musi eliminować dobra, normy od wieków uznawane? Czy ludzkie pragnienia, uczucia, niepokoje, poszukiwania są dziś naprawdę tak różne od tych, które odczuwali przed wiekami i latami nasi przodkowie? Jeśliby tak było, to

dzieła greckich filozofów, dramaty Szekspira, wielkie powieści byłyby w swych treściach martwe. Wiemy, że tak nie jest. Również wobec tego zjawiska – kulturowych różnic międzypokoleniowych musi być w edukacji zachowany umiar i równocześnie starania wychowawców o nieutrącenie szczerego kontaktu z młodzieżą.

\*

Innym aspektem dyskusji o treściach wychowania estetycznego jest wychowanie międzykulturowe. Idea ta powstała, jak wiadomo, wcześniej w Stanach Zjednoczonych, następnie w Zachodniej Europie w związku z masowymi migracjami ludności po drugiej wojnie światowej i w latach późniejszych – z krajów biednych do bogatych i uświadomieniem sobie istnienia różnorodności kultur. Istotne znaczenie miał tu też rozwój współczesnej etnografii i antropologii kulturowej.

Pedagog humanista potwierdza oczywiście uznanie licznych innych kultur zarówno narodów europejskich, jak i poza nimi – kultur nieznanymi dotąd, odległych kręgów etnicznych. Przez wiele lat wspomniane nauki badały obce kultury, w tym ludów prymitywnych z pozycji oczywistej wyższości kultury europejskiej. Rozwijane w XIX i XX wieku etnografia – etnologia, a przez filozofów, teoretyków kultury, psychologów, socjologów – antropologia kulturowa przyjęły inną postawę: obiektywnego opisu kultur zamiast ich wartościowania z oczywistym dotychczas podziałem na kulturę europejską o śródziemnomorskich tradycjach – wysoką, rozwiniętą, o cechach niepowtarzalnych i kulturę innych – gorszą, „dziką”. Ponowoczesne teorie przyjmują taką właśnie postawę antropologiczną i stawiają znak równości między różnymi kulturami, w tym sztuką różnych narodów i kręgów etnicznych. Podkreśla się, że nie jest ważna forma kultury: każda, również najprostsza jest, zawsze ważną wypowiedzią, przekazem jednostek i społeczności ludzkich o ważnych dla nich problemach, odczuciach, poszukiwaniach prawdy, wierze. Wypowiedziami tymi są też rytuały, obrzędy, pieśni, tańce – folklor. Ta postawa antropologiczna demonstruje się chętnie w powtarzanym powiedzeniu „Kultura jest wszędzie i mają ją wszyscy”. Trzeba przyznać, jest w tej postawie humanizm, empatia, wola rozumienia innych, zamiast obojętności lub poniżania, co

niestety jest wciąż spotykanym bolesnym faktem. W postawie tej jest też dystans wobec własnej kultury i rezygnacja z dominującej pozycji. Ale też ta neutralność wobec wartości w swej skrajnej postaci głoszonej przez teorię ponowoczesne i kulturę masową niesie i zagrożenia, bowiem neguje niezaprzeczone i specyficzne osiągnięcia kultury europejskiej ukształtowane już w starożytności (prawda, dobro, piękno) i rozwijane, bogaczone w ciągu wieków.

[...]

Podstawą emocjonalnego przeżywania muzyki jest, jak dowodzą estetyka i psychologia, a również codzienne odczucia – nawarstwiająca się przez lata doświadczenia w obcowaniu z określonymi strukturami muzycznymi. Te znane (choćby brakowało świadomości ich znajomości) budzą pozytywny oddźwięk, akceptację, identyfikujemy je z pozytywnymi odczuciami emocjonalnymi i z pięknem.

Odmiennosć kulturowa muzyki zasadza się na odmiennosćci skal muzycznych i sposobu budowania w oparciu o nie melodii, niekiedy na uwzględnianiu w melodii dźwięków o odległosćciach mniejszych niż półton, co dla naszego ucha jest wręcz trudne do uchwycenia; na innym niż nasze doświadczeniu wielogłosowości, dalekiej od ukształtowanej w oparciu o systemy modalne czy tonalne. Opiera się też na różnorodnej, często bogatej rytmice, która nie da się zamknąć w ramy znanych nam metrum i regularnej pulsacji. Odmiennosć ta polega też na brzmieniu nieznanym nam instrumentów i brzmieniu głosów ludzkich wykorzystujących odmienną od naszej emisję, rozbrzmiewających w różnych obszarach naturalnego rezonansu, zatem o innym kolorycie, więcej – o całkowicie odmiennym estetyce dźwięku, którą odbieramy niejednokrotnie jako brzydka, śmieszna, prostacka. Wreszcie odmiennosć polega też na inaczey budowanej formie muzycznej, jej toku, napięciach lub ich braku.

Zatem muzyka tak odmienna i daleka od naszych oczekiwań estetycznych nie może automatycznie wzbudzać estetycznych doznań. Nie ma też szans uczenia się tyłu odmiennych estetyk, wszak trudno porównać np. muzykę Czarnej Afryki, Wysp Oceanii, tradycyjną japońską, chińską czy hinduską.

Obok muzyki odmiennym od europejskiej, ale ukształtowanej bogato, o wyczuwalnych wartościach artystycznych, spoty-

ka się w folklorze świata dużo form prymitywnych. Muzyka ta, zwykle zintegrowana z rytuałami, obrzędami jest w środkach nader prosta. Są to okrzyki, którym towarzyszy miarowy rytm perkusji, melodie oparte na dwóch, trzech dźwiękach śpiewane, wykrzykiwane, jednostajnie powtarzane. Zapoznanie z takimi formami muzycznej ekspresji może mieć sens poznawczy: stają się one wraz z przekazem wiedzy o funkcjach, jakie pełnią, częścią wiedzy o nieznanymi kulturach, z oczywistych względów nie mają natomiast znaczenia w rozwoju wrażliwości estetycznej – muzycznej.

Wydaje się, że wychowanie międzykulturowe w dziedzinie muzyki powinno mieć na celu przede wszystkim wzbudzenie szacunku dla odmiennych kultur, zainteresowanie muzyką różnych ludów świata, uświadomienie różnorodności jej postaci, zadziwienie nimi i w miarę możliwości rozszerzanie wyobraźni dźwiękowej, otwartości na nowe doświadczenia muzyczne. Kształcenie muzycznego, więc emocjonalnego, estetycznego stosunku do tych odmiennych rodzajów muzyki nie ma ani większego sensu ani szans powodzenia.

Mimo wyżej sformułowanych uwag, jeszcze raz powtórzyć należy, że wychowanie międzykulturowe (również w dziedzinie muzyki) jest ze wszech miar słuszne.

[...]

Głosi się powszechnie, że szkoła dziś to tylko jedna z instytucji wychowawczych, mająca coraz mniejszy wpływ na kulturowe postawy młodzieży, między innymi na skutek panującej w niej nadmiernej dyscypliny i nieatrakcyjności edukacji estetycznej. Zgadzając się z poglądem o zmniejszającej się roli szkoły i innych instytucji wychowawczych wobec rozwoju mass mediów, trudniej zgodzić się pedagogowi humaniście na to, by nauczanie było przede wszystkim lub wyłącznie atrakcyjne. Każdy dydaktyk i wychowawca wie, że atrakcyjność nauczania jest ważna, ale szukając wyłącznie jej, nie można liczyć na automatyczny rozwój wychowanka. Rozwój wymaga zawsze wysiłku poznawczego, ciągłego przekraczania granic własnych aktualnych możliwości, własnej bierności. Na wszystkich instytucjach wychowawczych spoczywa obowiązek organizowania tego wysiłku, pomocy w pokonywaniu go, również w zakresie kompetencji estetycznych, w tym zdolności muzycznych. Zdolności te należą do rodzaju zdolności specjalnych. W pod-

stawowym zakresie umożliwiającym obcowanie z muzyką elementarną mają je prawie wszyscy w każdej badanej populacji. Te podstawowe zdolności dają się rozwijać – do różnego stopnia u różnych jednostek. Niektóre jednostki wyposażone są w możliwości większego rozwoju, aż do muzykalności wyższego rzędu włącznie. Program edukacji muzycznej w szkole powinien być tak pomyślany pod względem treściowo metodycznym, by dać szansę rozwoju wszystkim uczniom, także – by uwzględnić ich indywidualne możliwości.

Wyniki edukacji muzycznej w szkołach z różnych powodów (mała ilość czasu przeznaczanego na nią, niedostateczne przygotowanie nauczycieli, ubogie wyposażenie w instrumenty i współczesne pomoce dydaktyczne) nie są spektakularne, ale w wielu przypadkach nie można ich nie zauważać i nie doceniać; są one dowodem na otwartość i możliwości estetycznego rozwoju wychowanków. Często rzecznicy kultury masowej powołują się na badania ukazujące silne lub wyłączne zainteresowanie młodzieży muzyką pop. Nie sięgają natomiast do badań prowadzonych łącznie z programami edukacyjnymi i zapewne ich nie znają. Badania te zakładają realizację określonych treści muzycznych z określoną grupą młodzieży, w określonym czasie, w korzystnych warunkach. Rezultaty analizowane są z poddaniem się dyscyplinie badań pedagogicznych. Wiele z tych badań ukazuje potrzeby i możliwości rozwoju młodzieży dalekie od wyłącznego zainteresowania muzyką pop. W analizach relacji młodzież – muzyka nie można z pozycji pedagoga humanisty pogodzić się jedynie, jak to się czyni w badaniach socjologicznych, ze stwierdzeniem powszechnego stanu kultury muzycznej młodzieży i z pominięciem idei rozwoju zdolności i zakresu muzycznych zainteresowań i potrzeb.

Edukacja do wartości kultury to temat istotnej wagi. Dzieci, dorastająca młodzież mają ciekawość świata, aktywność, potrzeby poznawcze, także potrzeby przeżyć emocjonalnych. Otoczone są przez świat wartości, których w sposób dojrzały nie umieją rozpoznać i ocenić. Przyjmują to, co jest w otoczeniu dominujące, modne. Rozluźnione więzi rodzinne, słabość przekazywanych wzorców nie stanowią dostatecznego drogowskazu. Wybory wartości etycznych, estetycznych są dziś często wynikiem nie świadomości własnych potrzeb, a narzucane



są przez sztuczny, bywa – banalny, gorzej – brutalny świat mediów i przez grupy rówieśnicze. W tym świecie młodych coraz częściej już dzieci obowiązuje bycie takim, jak inni, identyfikowanie się z taką samą modą, stylem bycia, muzyką, która jest częścią tego ostatniego. Za rzadko jest tu miejsce na samodzielność, niezależność, autentyczność, dążenie do głębszych wartości, rozwój.

Niczym nie pomniejszoną dziś funkcją szkoły, wychowawców współdziałających z rodzicami, terapeutami, wszelkimi inicjatywami wychowawczymi jest przyjazne, wspierające otwieranie perspektyw świata wartości, innego niż ten kreowany przez wiele mediów niewłączających się w nurt odpowiedzialnego wychowania.

Nie jest prawdą, że młodzież wielu wartości tego świata nie chce poznać, ona po prostu nic o nim nie wie. Gdy chodzi o świat wartości sztuki, dziś również instytucje wychowujące w swej większości nie ukazują go jako świata godnego poznania, choćby jako alternatywnego w stosunku do codziennej potoczności.

W niniejszym artykule nie ma miejsca na przedstawienie licznych koncepcji, programów, metod edukacji muzycznej dzieci i młodzieży. Treści te opisane są szeroko na terenie dyscypliny pedagogicznej „wychowanie muzyczne – dydaktyka muzyczna”. Można mieć nadzieję, że doczekają się szerokiej dyskusji wszystkich, w różny sposób zainteresowanych kulturą i edukacją muzyczną młodego pokolenia Polaków.

\*

Zbliżając się do końca rozważań trzeba stwierdzić: obrońcy zarówno kultury wyższej, jej tradycji i współczesności, jak i kultury popularnej szukają dla swych poglądów teoretycznych podstaw. Ci pierwsi w aksjologii, teorii wychowania, dydaktyce i badaniach prowadzonych przy udziale eksperymentu pedagogicznego, ci drudzy najczęściej w antropologii kulturowej, socjologii, badaniach diagnostycznych zastanego stanu kultury młodzieży. Spór trwa, ponieważ trudne w nim jest udowodnienie prawdy. Nie ma tu racji, która jest obiektywnie silniejsza, jest natomiast osobisty wybór sposobu myślenia, orientacji metodologicznej, światopoglądu. Zwolennicy antypedagogiki i kultury popularnej stwierdzając, że kultura jest

wszędzie i mają ją wszyscy, sądzą, że nie trzeba jej uczyć, wszystkie jej formy są równorzędne i równie dostępne. Pedagodzy o orientacji humanistycznej są zaś przekonani, że pedagogika nie może mechanicznie godzić się na to, co żywiołowo niesie życie, ze swej natury musi być normatywna – opowiedzieć się za wartościami kulturowymi, widzieć je głębiej niż narzucają to realia współczesności, starać się wprowadzać je w treści edukacji. Będąc obecną dziś i służąc współczesności, pozostając w nurcie między liberalizmem a pewnym rygoryzmem, pedagogika musi mieć taką wizję przyszłości, w której jest miejsce na rozwój duchowy człowieka – jego zdolności, wyobraźnię, kreatywność, wrażliwość – choćby była za taką postawę krytykowana jako myśl wsteczna i jako nie nauka, a ideologia.

## **Bibliografia**

- Jakubowski W., 2001, *Edukacja i kultura popularna*, Kraków.
- Mead M., 1978, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa.
- Melosik Z., 1995, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań.
- Melosik Z., Szkudlarek T., 1993, *Kultura – tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków.

**Dorota Szwareman**

## **Głuche ucho<sup>1</sup>**

Wielu Polaków z upodobaniem twierdzi, że słoń im nadepnał na ucho. Nie śpiewają – chyba że w stanie wskazującym na spożycie – i nie grają. Dość kiepsko znają się na muzyce. W badaniach muzykalności nasze ośmiolatki nie odstają od innych Europejczyków. Dopiero później gwałtownie tracą słuch muzyczny. Jak to się dzieje?

Nawet liczni przedstawiciele inteligencji bez żenady, wręcz z pewną ostentacją, mówią, że są głusi, nie znają się na muzyce, a ich muzykalność sprowadza się do odróżniania, kiedy grają, a kiedy nie. Do analfabetyzmu wstyd się przyznać; nieumiejętność czytania nut wydaje się w naszym kraju nieistotnym mankamentem – jak nieznanostwo, powiedzmy, języka suahili. I nawet nie zdajemy sobie sprawy z tego, że w Europie znajdujemy się pod tym względem w absolutnej mniejszości.

Ale nie jesteśmy przecież jakoś szczególnie upośledzeni. Przynajmniej na starcie edukacji. Później jest coraz gorzej: im dzieci starsze, tym w badaniach muzykalności bardziej zwiększają się różnice na polską niekorzyść. Już dwadzieścia lat temu alarmował w ekspertyzie na ten temat zespół prof. Andrzeja Rakowskiego, ówczesnego rektora warszawskiej Akademii Muzycznej. Podobne porównania prowadziła dziesięć lat później prof. Barbara Kamińska z tej samej uczelni; sytuacja nie uległa zmianie.

---

<sup>1</sup> Pierwodruk: „Polityka”, nr 9 (2441) z dn. 28.02.2004.

Polacy stają się więc niemuzykalni dopiero z wiekiem. Z jakiej przyczyny? Czy za sprawą jakiegoś złośliwego wirusa, który uaktywnia się po okresie inkubacji? Czy może muzyka nie jest nam potrzebna? Gdyby tak było, niemożliwe byłyby wyniki badań uzyskane przez OBOP w 2002 roku: 92 proc. ankietowanych przyznało, że lubi słuchać muzyki podczas pracy lub odpoczynku, a 54 proc. przed czasownikiem „lubi” dodało „bardzo”. Muzyka znajduje się obok sportu na czele zainteresowań młodzieży – potwierdzają to wszelkie sondaże.

## Muzyka w bloku

Nawet głusi nie są całkiem obojętni na muzykę. Znany jest przypadek wybitnej perkusistki brytyjskiej Evelyn Glennie, która gra, kierując się wyczuwanymi wibracjami (dlatego występuje boso); ludziom, którzy nie rozumieją, jak człowiek niesłyszący może funkcjonować jako muzyk, tłumaczy, że słyszenie jest przecież formą dotyku.

Jeśli muzyka może coś dać głuchym, to cóż dopiero słyszającym? Modne stało się opowiadanie nie tylko o jej funkcjach psychoterapeutycznych, ale i o tym, że poprawia zdrowie, stymuluje inteligencję ogólną (w tym kontekście zawrotną karierę zrobił termin „efekt Mozarta”), a wspólne muzykowanie uczy prawidłowo budować kontakty społeczne. Prof. Edwin Gordon z Michigan State University, wybitny autorytet w dziedzinie wychowania muzycznego, naśmiewa się z wysypu tych teorii, bo po co bronić muzyki – przecież od zawsze była integralnym elementem kultury. Nie potrzebujemy więc szukać usprawiedliwień, by uczyć jej nasze dzieci.

Tymczasem w Polsce nie sposób utrzymać w programach szkół ogólnokształcących nauczania muzyki na sensownym poziomie. Był nawet okres, kiedy je zlikwidowano, łącząc z plastyką w przedmiot „sztuka”. Obecnie jest niewiele lepiej: można uczyć albo muzyki i plastyki osobno, albo łączyć je w blok przedmiotowy, na którego realizację – razem! – przewidziano w podstawówce (w klasach IV–VI) po dwie godziny tygodniowo, a w gimnazjum po trzy godziny. W liceach zaś przedmiot wiedza o kulturze łączy wszystkie dziedziny kultury w ramach 30 godzin rocznie. Żadnego z tych przedmiotów nie można zdać na maturze.

Jak wygląda nauka muzyki w polskiej podstawówce? Jeden wielki horror. Można czasem odnieść wrażenie, że przedmiot pomyślany jest po to, by dzieciom obrzydzić muzykę, zwłaszcza poważną. Obrzydza się różnie: od tępego wykuwania solmizacji i śpiewania nudnych piosenek (w wielu podręcznikach, zwłaszcza nauczania początkowego, autorzy przemycają własną koślawą twórczość) po klepanie na pamięć życiorysów kompozytorów. Prawie nie słucho nagrań, bo to przecież czynność nieproduktywna, strata czasu. Owszem, zdarzają się nauczyciele z charyzmą, którzy umieją zarazić młodzież własną pasją. Częściej jednak muzyki uczy ktoś przypadkowy, kto wziął sobie po prostu te lekcje, żeby zwiększyć pensum.

W konsekwencji uczniom przedmiot brzydnie. Kiedy więc sami stają się decydentami, uznają, że muzykę można z programu nauczania wyrugować. Jedynym dla młodego człowieka sposobem na żywy kontakt z dobrą muzyką staje się samokształcenie: szukanie nagrań, słuchanie radia, wybranie się na koncert. Ale musi on wykazać w tym celu inicjatywę. Wykazuje ją rzadko, bo nikt mu nie powiedział, jaka to może być frajda. Jeśli to odkrywa sam, to przypadkiem, po omacku. Prostsza droga dochodzi do tego, co słyszy wszędzie – z telewizji, radia, płyt. A jest to przede wszystkim muzyczna komercja.

Znamienna jest okoliczność opisana w ekspertyzie prof. Rakowskiego. Otóż badania przeprowadzone w szkołach podstawowych wskazały, że około 50 proc. uczniów lubi słuchać muzyki poważnej, a około 70 proc. tych, którzy wybrali się na koncert symfoniczny, odniosło pozytywne wrażenia. Ale już w starszych klasach było inaczej: uczniowie tym mniej gustowali w muzyce poważnej, im bardziej zainteresowani byli muzyką rozrywkową. Wedle badających, ten stan rzeczy jest również efektem niedoborów w wychowaniu muzycznym. Dorastająca młodzież ma zwiększoną potrzebę integracji środowiskowej, potrzebę zabawy, ale także przeżyć emocjonalnych. Wszystko to może im z powodzeniem dać muzyka – i dla większości młodych ludzi jest to ta muzyka, która dociera do nich łatwiej. Ta bardziej ambitna kojarzy się im z nudziarstwami, które wbijano im do głowy w szkole. Tego, że i ona niesie głębsze nawet przeżycia, że przy tym również może bawić czy integrować – nauczyciele nie potrafili im przekazać.

## Pochód głuchych pokoleń

Termin pokolenie głuchych pojawił się w Polsce w latach 60. Grzmieli na ten temat popularni publicyści: Kisiel, Waldorff. Zdumiewali się, jak to jest: polska szkoła kompozytorska odnosi w świecie sukcesy, instrumentalisci i śpiewacy wygrywają międzynarodowe konkursy – a nasze społeczeństwo jest niewrażliwe na muzykę! Dziś felietoniści zapewne przewracają się w grobie, bo stan ten wciąż się potęguje: już niedouczeni uczniowie pokolenia głuchych przekazują swoją głuchość dalej.

Jak doszło do powstania takiej sztafety? Prof. Andrzej Rakowski ma na ten temat bardzo ostry pogląd, którym przysporzył sobie wielu wrogów nawet we własnej uczelni. Otóż przyczyną, jego zdaniem, było powstanie w czasach powojennych środowiska muzycznych profesjonalistów, hermetycznie zamkniętego i obojętnego na świat zewnętrzny.

„A już największym oszustwem były tak zwane wydziały wychowania muzycznego w akademiach” – denerwuje się profesor. „Miały one służyć kształceniu nauczycieli muzyki. Tymczasem do szkolnictwa ogólnego szło po tych studiach zaledwie parę procent, reszta to ci, którzy próbowali zaspokoić ambicje artystyczne: nie dostali się na wydział instrumentalny, tu zdobywają papierek i już są ważnymi magistrami sztuki.”

Podobna mentalność pojawiła się zresztą i na wydziałach wychowania muzycznego przy uczelniach pedagogicznych. Uczenie w szkole ogólnokształcącej traktowane jest na ogół jak dopust Boży, tym bardziej że dotyczy przedmiotu, który z reguły uznawany jest za niepotrzebny. Inna sprawa, że zdarza się, iż studenci nawet po trzech latach studiowania na WSP nie czytają nut.

I tak ciągnie się ten łańcuszek nieszczęścia. Więcej: obniżył się już nawet poziom specjalistycznego szkolnictwa muzycznego. Przyszłym muzykom każe się przede wszystkim trenować grę na instrumencie; nieważne, że nie mają pojęcia, na czym polega muzyka. I dochodzi do takich sytuacji jak ta, którą opisuje prof. Maria Manturzevska z warszawskiej Akademii Muzycznej: „Odtworzyłam studentom wydziału instrumentalnego nagranie znanego chóru »Va, pensiero« z *Nabucco* Verdiego. Na dwudziestu ośmiu tylko dwoje umiało zapisać melo-

dię.” Prof. Manturzevska porównuje tę sytuację z wynikami niedawnych badań porównawczych w dziedzinie tzw. funkcjonalnego alfabetyzmu (czyli umiejętności wypełniania kwestionariuszy, czytania instrukcji ze zrozumieniem itp.). Polacy pod tym względem znajdują się na jednym z ostatnich miejsc w Europie.

## Muzyka – sztuka powszechna

Wielki kompozytor Karol Szymanowski w 1930 roku, gdy był rektorem warszawskiej Wyższej Szkoły Muzycznej (poprzedniczki Akademii), opublikował rozprawkę *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*. Pisał w niej:

„Muzyka jest sprawą społeczną, dobrem i własnością ogółu. Jest także sztuką powszechną, która powinna objąć wszystkie warstwy społeczne. Wychowawcza rola muzyki będzie dopiero wtedy, gdy samo społeczeństwo poprzez społeczną aktywność kulturalną zajmie się jej upowszechnianiem.”

Szymanowski i inni wybitni polscy muzycy starali się wcielić te poglądy w czyn, jeżdżąc po prowincji z koncertami i akcjami popularyzującymi muzykę, prowadzonymi przez ORMUZ – Organizację Ruchu Muzycznego (powołaną w 1934 r. przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego). Po wojnie, w czasach stalinowskich, po prowincji jeździli całkiem inni ludzie – na akcje rozkułaczania; niedobitki inteligencji zaś szukały sposobów, by przetrwać. Z głośników huczały pieśni masowe; kompozytorzy tworzyli socrealistyczne kantaty. Tradycje ludowego muzykowania zostały skutecznie zagłuszone przesłodzonymi stylizacjami oficjalnych zespołów pieśni i tańca. Wszystko razem brzmiało raczej groźnie i trudno się dziwić, że ludzie mieli wówczas coraz mniej pozytywnych skojarzeń z muzyką.

Tymczasem pedagodzy muzyczni, którzy przed wojną realizowali pasje społecznikowskie, po wojnie dołączyli do środowiska muzyków zawodowych, gdzie poczuli się jak ryby w wodzie, całkowicie dowartościowani. PRL wspierała środowiska artystyczne, najpierw dlatego, że sztuka była częścią propagandy; po 1956 roku zaś – ponieważ stała się żywą reklamą pokazującą światu, jak u nas jest dobrze, skoro kształcimy

tak wspaniałych artystów. A przepaść między tymiż artystami a społeczeństwem pogłębiała się coraz bardziej, aż przerodziła się w zapaść.

Paradoksalne, pełnia tej zapaści objawiła się już w wolnej Polsce. To wtedy doszło do zlikwidowania w szkołach podstawowych przedmiotu muzyka i – w związku z tym – do rekordowego absurdu: do stworzenia kursów pośpiesznie doksztalających.

„Żeby mieć prawo uczenia muzyki w szkole nawet podstawowej, potrzebne było 17 lat edukacji. Reforma szkolnictwa sprawiła, że aby uczyć przedmiotu wiedza o kulturze, nauczyciel wychowania plastycznego może podczas trzech semestrów po dwie godziny tygodniowo na być kompetencji nauczyciela muzyki”

– mówi kompozytorka Lidia Zielińska, która, jak sama to określiła, jest „panią od dźwięku” dla przyszłych pedagogów na poznańskiej ASP. „Tę historię, gdyby nie była aż tak smutna, można by opowiadać jako dowcip o Polakach z cyklu amerykańskich *Polish jokes*” – komentuje prof. Rakowski.

## Nasza kolęda *Jingle Bell*

To jeszcze nie koniec nieszczęść. W ostatnich dziesięcioleciach dołączyły się do nich zgubne skutki cywilizacji, a konkretnie – rozpowszechnienia się muzyki mechanicznej. Jeszcze w latach 60. Witold Lutosławski, którego 10. rocznicę śmierci właśnie obchodzimy, toczył batalię o – jak to nazywał – niezaśmiecanie środowiska akustycznego. Udało mu się nawet w 1969 roku w Paryżu doprowadzić do następującej uchwały:

„Walne Zgromadzenie Międzynarodowej Rady Muzycznej UNESCO [...] jednomyślnie potępia niedopuszczalne pogwałcenie wolności osobistej i prawa każdego człowieka do ciszy przez nadużywanie nagranej oraz nadawanej przez radio muzyki w miejscach publicznych i prywatnych”.

To oczywiście była uchwała z gatunku niewykonalnych. Dziś jednak możemy ocenić siłę przewidywania kompozytora, który już w 1962 roku twierdził:

„W moim przekonaniu działanie tej »muzyki« jest znieczulające, zabijające zdolność odbioru wszelkich doznań przekazywanych drogą akustyczną. [...] Jeśli się wsłucha przez kilkanaście godzin dziennie



w ucho współczesnego człowieka ten zorganizowany szmer, następuje znieczulenie na bodźce o charakterze artystycznym”.

Nastąpiło coś więcej: znieczulenie na tradycję. Stało się to całkiem mimochodem. Przede wszystkim dlatego, że już pierwsze w życiu zetknięcia z muzyką są dziś odczłowieczone: kołysanek nie śpiewa dzieciom matka, ale wygrywa pociągana za sznurek zabawka-pozytywka powieszona nad łóżeczkiem. Potem dziecko słyszy muzykę głównie z telewizji, radia czy głośnika w supermarkecie. Nie tylko więc stosunek małego człowieka do muzyki jest od samego początku bierny i pozbawiony emocji związanych z żywym międzyludzkim kontaktem, ale także repertuar, z jakim dzieci się zapoznają, jest przypadkowy i uzależniony od aktualnej mody (czytaj: komercji).

„Kiedy zaczynałem pracę w szkole, zrobiłem eksperyment: grałem na fleciku dzieciom z pierwszych klas popularne piosenki. Natychmiast podchwytywały słowa i próbowały śpiewać ze mną” – wspomina Kacper Miklaszewski, muzyk, pedagog i publicysta, który przez pewien czas uczył w społecznej szkole podstawowej i gimnazjum na warszawskiej Pradze. „Po dziesięciu latach sytuacja dramatycznie się zmieniła. Dzieci nie rozpoznawały już żadnej polskiej melodii poza *Sto lat* i *Wlazł kotek*. Nawet *Pije Kuba do Jakuba* czy *Gdzieżeś ty bywał, czarny baranie* są im już kompletnie nieznane. Miejsce koledzastąpiła piosenka *Jingle Bell*, której nauczyły się na lekcji angielskiego”.

Jeszcze kilka lat temu można było tę nieznamość polskich tradycyjnych piosenek nadrobić: ukazał się ich zbiór pt. *Piosenki, które śpiewali nasi dziadkowie, gdy byli mali* w opracowaniu Katarzyny Zachwatowicz-Jasieńskiej. Niestety WSiP nie zainteresowały się wznowieniem tego śpiewnika. Co tu zresztą dużo mówić: zaobserwujmy, co się dzieje, kiedy dorośli (przeciętni) Polacy próbują coś zaśpiewać przy kielichu? Jest i śmiesznie, i strasznie. Już nawet nie *Góralu*, czy ci nie żal ani *Szta dziewczeczka*, tylko w najlepszym wypadku bezkształtne przeboje zespołu Ich Troje czy inne półprodukty zapominane zaraz po usłyszeniu. Kiedy młodzi ludzie tak bardzo chcą śpiewać (a raczej zostać gwiazdami), że aż udają się do „Szansy na sukces” czy „Idola”, małpują wzorce podejrzane w telewizorze – to wychodzi nawet nie imitacja anglosaskiej popkultury, lecz przeszczep jej strzępów.

## Muzyka sobie, my sobie

Dla większości z nas muzyka jest więc czymś zewnętrznym, co odbieramy bez osobistego zaangażowania. Przekaz obrazkowy jest zresztą silniejszy. Komercja muzyczna wykorzystuje tę okoliczność, jednocześnie zaspokajając ludzki głód sensacji poprzez budowanie wokół muzyków popowych specyficznej otoczki obyczajowej. Kończy się na tym, że młodzi ludzie, będący na etapie poszukiwania wzorców osobowych, fascynują się ubiorem czy wyczynami ulubionego idola, a zdegustowani tym konserwatywni pedagogzy nie umieją dostrzec, że i rock, i inne gatunki muzyki lżejszej mogą zawierać wartości artystyczne (a tym bardziej nie są w stanie odróżnić produkcji lepszej od gorszej). Sprowadzają tę muzykę wyłącznie do tego, co z nią się kojarzy, a to im się zwykle bardzo nie podoba.

Nic więc dziwnego, że muzyka jest postrzegana jako coś nieistotnego, błahaego. Tak myślą również rodzice, którzy uważają, że lekcje muzyki, jeżeli w ogóle mają się odbywać, służą tylko relaksowi pośrodku przeciążonego planu dnia (dlatego bywa, że wręcz naciskają na wprowadzanie repertuaru rozrywkowego).

Jednak zdarza się, że rodzice przeczytają kolejny artykuł o zbawiennym wpływie muzyki na inteligencję i uznają, że nauka muzyki przyda się dziecku – podobnie jak nauka języka obcego. Posyłają więc dzieci na zajęcia pozaszkolne. Na takich zajęciach można trafić na fachowca z bożej łaski, ale niestety częściej prowadzone są przez równie znakomitych „speców” jak ci od nauczania początkowego. Bo trzeba tu dodać jeszcze jedno: muzyczni fachowcy wypuścili z ręki cały problem nauczania początkowego, dziś zwanego zintegrowanym (w tym kształcenie pedagogów w tej dziedzinie), choć zawiera ono z założenia elementy muzyki.

„To groza – mówi prof. Rakowski – przecież to najważniejszy okres w życiu dziecka, wtedy kształtują się jego preferencje, osobowość. To idealny moment, żeby rozbudzić w nim wrażliwość estetyczną. I w tym właśnie momencie wszystko tracimy.”

Zawodowi muzycy – poza instrumentalistami jeżdżącymi okazjonalnie na audycje – rzadko mają czas i ochotę na pracę z małymi dziećmi. Przez kilka lat grupa kompozytorów, któ-

rych ten problem pasjonował (m.in. wspomniana już Lidia Zie-lińska oraz Tadeusz Wielecki, dyrektor festiwalu Warszawska Jesień), działała w tym kierunku w ramach swojego osobistego hobby, współpracując z Ogólnopolskim Ośrodkiem Sztuki dla Dzieci. Dziś (co znamienne) jest to już tylko Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, instytucja regionalna z minimalnym budżetem.

„Ja jeszcze bywam zapraszany do szkół na warsztaty” – mówi Wielecki, który przez kilka lat dość intensywnie działał w różnego typu szkołach, prowadził też cykl audycji z udziałem dzieci w Polskim Radiu, najpierw pod hasłem „Coś z niczego” (w Dwójce), potem „Dźwiękowiedzi” (w Radiu Bis). Dziś radio już nie jest zainteresowane, a i sam Wielecki jest zajęty pracą przy festiwalu.

## **Jak to się robi na świecie?**

W Japonii wychowanie muzyczne jest integralnym składnikiem kształcenia ogólnego, a na zajęcia muzyczne przeznaczają się w szkole podstawowej po dwie godziny w tygodniu. W wyższych klasach szkoły średniej liczba lekcji nieco się zmniejsza, ale młodzież ma już utrwalony żywy kontakt z muzyką: gra i śpiewa w zespołach na zajęciach pozalekcyjnych.

Słynna jest metoda Suzuki (zwana tak od nazwiska skrzypka i pedagoga Shinizi Suzuki), wedle której dzieci uczą się grać na skrzypcach od trzeciego, czwartego roku życia tak samo jak języka ojczystego, czyli na zasadzie naśladowstwa, zachęty, powtórzeń (głównym nauczycielem, tak jak w przypadku języka, jest matka). Popularność nie tylko w Japonii zdobyły też szkoły Yamahy, gdzie wszechstronnym środkiem do zapoznawania się z muzyką stały się keyboardy – elektroniczne instrumenty klawiszowe.

Japonia jest daleko, ale podobne przykłady mamy za naszą granicą. W Niemczech przeciętnie przez dziesięć lat młodzież uczy się muzyki po dwie godziny tygodniowo, łącznie z nauką harmonii czy akustyki. Poza tym grywa w amatorskich zespołach kameralnych i orkiestrach, śpiewa w kościelnych chórach albo po prostu gra w domu – robią to także ich rodzice. Nie wypada nie umieć grać i śpiewać (co ciekawe, kogoś, kto nie gra,

kojarzy się ze wschodnimi landami; to dodatkowy dowód, że chorobie niemuzykalności, jaka nas gnębi, nader sprzyjał tzw. realny socjalizm). No i muzykę można oczywiście zdawać na maturze.

W Wielkiej Brytanii wszyscy mają możliwość poddania się rozszerzonemu kształceniu muzycznemu; praktycznie nie ma tam odrębnych szkół muzycznych. Uczniowie – w ogólniakach! – mają nawet zajęcia z kompozycji. Istnieje tam funkcja „pedagoga wędrującego”, który jeździ od szkoły do szkoły, ucząc gry lub prowadząc warsztaty kompozytorskie. Frazer Trainer, młody kompozytor pełniący funkcję tzw. *education officer* w cenionej orkiestrze kameralnej London Sinfonietta, jest właśnie takim „wędrowcem”. „Przez dziesięć lat działalności sam »nawróciłem« na nową muzykę około sześciuset osób” – opowiadał w Krakowie na spotkaniu w ramach festiwalu Pomosty; zademontrował też, że takie warsztaty mogą być świetną zabawą.

To zaledwie parę przykładów pokazujących, jak bardzo jesteśmy w tyle. Owszem, u nas być może jest lepiej z kształceniem fachowców, ale między naszymi społeczeństwami w tej dziedzinie jest przepaść. Z drugiej strony, również zachodnie szkolnictwo przeżywa ostatnio kryzys związany z ekspansją mediów lansujących rozrywkę. Ale w Niemczech co odważniejsi pedagodzy wprzęgli już muzykę młodzieżową do nauczania; przy szkołach powstają nie tylko orkiestry, ale i zespoły rockowe.

Ostatnio międzynarodowa grupa specjalistów od pedagogiki muzycznej pracuje nad nowym systemem kształcenia nauczycieli; wedle niej nauczyciel powinien czuć się kompetentny we wszystkich dziedzinach muzyki. Po opracowaniu programu grupa chce go zaproponować krajom Unii Europejskiej do powszechnego wykorzystania. Może za jego pomocą udało się odświeżyć myślenie polskich nauczycieli?

**Dorota Szwarzman**

## **Ucho w pieluchach<sup>1</sup>**

Dzieci, które od małego mają kontakt z muzyką, szybciej uczą się mówić, nie mają kłopotów z koncentracją, są po prostu szczęśliwsze. Dlatego ich umuzykalnianie trzeba zacząć jak najwcześniej. I to najlepiej czynnie.

Warszawska Akademia Muzyczna, popołudnie. Setki kilkulatków z rodzicami przyszły tu na wielki happening dla najmłodszych, zorganizowany przez fundację „Muzyka Jest Dla Wszystkich”. Dzieci z niezwykłym skupieniem słuchają opowieści młodych muzyków, jak się gra na altówce czy trąbce i po co jest dyrygent, same próbują radosnej twórczości na perkusji, organach czy pianinie, dają się wciągać w muzyczne zabawy. Niektóre siadają z kartką papieru i odmalowują własne wrażenia ze słuchania muzyki, inne poddają się fachowej teatralnej charakteryzacji. To popołudnie stanowiło atrakcję nie tylko dla dzieci i ich rodziców, ale także dla studentów, którzy z widoczną przyjemnością odgrywali rolę gospodarzy i przewodników po świecie dźwięków.

To już drugie takie wydarzenie w tym miejscu; poprzednie miało miejsce rok temu, ale tegoroczna frekwencja była nieporównanie wyższa. Organizatorzy oceniają ją na ok. 2500 osób. „Mamy 700 zdjęć, z których chcemy zrobić wędrującą wystawę” – cieszy się Violetta Łabanow, klawesynistka, pomysło-

---

<sup>1</sup> Pierwodruk: Pierwodruk: „Polityka”, nr 27 (2611) z dn. 7.07.2007.

dawczyni happeningów i prezes fundacji. „Mam nadzieję, że zaczarowane buzie z tych zdjęć zmobilizują wszystkich muzyków do kilku godzin pracy społecznej w roku na rzecz przyszłości muzyki w Polsce.”

Violetta Łabanow zorganizowała też zimą bożonarodzeniowe kolędowe happeningi w warszawskim Empiku Megastore i Teatrze Małym z udziałem znanych artystów pod hasłem „Śpiewajmy Maleńkiemu” – w związku ze swoją inną akcją „Śpiewaj mi, mamó”. Chce, by regularnie odbywały się takie zabawy i warsztaty muzyczne, skierowane właśnie do najmłodszych (i do ich rodziców). Kompozytor Zoltán Kodály na Węgrzech i skrzypek Shinichi Suzuki w Japonii uważali, że dzieci trzeba umuzykalniać od narodzin. Badania to potwierdziły. „Ten czas w życiu dziecka określa się terminem *ear openness*” – mówi prof. Andrzej Rakowski z warszawskiej Akademii Muzycznej, który już dwukrotnie kierował pracami nad ekspertyzą stanu muzykalności młodych Polaków, a obecnie z zespołem ekspertów Polskiej Rady Muzycznej tworzy kolejną. „Dziecko ma wtedy uszy otwarte i można je zarazić wartościową muzyką. Potem, gdy wchodzi w wiek nastoletni, już może być na to za późno. Na Zachodzie jest to sprawa dokładnie zbadana, u nas, niestety, nie wie się na ten temat nic.”

## Chór z przedszkola

Kiedyś przy warszawskiej akademii Urszula Smoczyńska-Nachtman, autorka niedostępnej już dziś książki *Rozśpiewane przedszkole* i licznych podręczników, prowadziła tytułem eksperymentu chór, do którego można było zapisać każde dziecko w wieku przedszkolnym. „Okazało się, że choć dzieci początkowo śpiewały nieczysto, gdzieś po półtora roku wszystko się wyczyściło” wspomina prof. Rakowski. Potwierdzić to mogą pedagodzy uczestniczący w programie „Śpiewający Wrocław”, w ramach którego w ciągu sześciu lat powstało 40 chórów, także właśnie w przedszkolach. Dziś program ma już wymiar ogólnopolski, a chórów w różnych regionach kraju jest dziesięć razy tyle. Niedawno tysiące dzieci wypełniły ogromną wrocławską Halę Ludową na I Ogólnopolskim Festiwalu Chórów Śpiewającej Polski. Takie spotkania integracyjne mają się odbywać

co roku. Dzieci przygotowały kilka utworów do wspólnego wykonania, w tym napisaną jeszcze specjalnie dla „Śpiewającego Wrocławia” przez tamtejszą kompozytorkę Dorotę Kanafę piosenkę *Bo my lubimy śpiewanie*, która stała się nieformalnym hymnem programu.

Śpiewanie integruje także międzynarodowo. W maju na Zamku Królewskim w Warszawie gościł dziecięcy chór Izumi z Tokio, założony przy przedszkolu Izumi, gdzie, jak w wielu innych przedszkolach w Japonii i Korei, stosuje się metodę *Music Step* – nauczania muzyki poprzez zabawę. Twórca tej metody Katsuhide Fukusato, który przyjechał z chórem do Polski, podkreśla, że jest to znakomity sposób na oderwanie dzieci od telewizji, a dla dwu-, trzylatków – świetna nauka koncentracji. Barwnie ubrani mali Japończycy śpiewali program „Na Jedwabnym Szlaku”, będący muzyczną podróżą z Japonii do Polski po krajach, które odwiedzali na swej trasie dawni kupcy. Z polskiego repertuaru wykonali dwie pieśni Chopina i *W murowanej piwnicy* (po polsku!). W odpowiedzi polskie dzieci ze szkół regionu mazowieckiego, przygotowane przez Marię Pomianowską w ramach zajęć zamkowego programu „Bernardo Bellotto – ambasador kultury”, zaśpiewały japońską pieśń *Sakura* (w oryginale), a potem było wspólne śpiewanie i nauka poloneza.

Śpiewać dzieciom będzie łatwiej, gdy wcześniej do nich będzie się śpiewało. Prof. Edwin E. Gordon, jeden z najwybitniejszych amerykańskich autorytetów w dziedzinie wychowania muzycznego (w Polsce działają grupy pedagogów uczących muzyki jego metodą dzieci od wieku niemowlęcego wraz z rodzicami), twierdzi:

„Matka tak samo jak mówi do dziecka słowami, może przemawiać do niego muzyką – nie tylko przez usypiającą kołysankę. Może śpiewać mu piosenki albo proste melodyjki bez słów, albo rytmiczne mruczanki bez melodii. To rodzaj nieformalnej edukacji, pieśzczotliwego odezwania i zabawy zarazem. Odtwarzanie dziecku płyt czy pozytywek nie spełni takiej roli jak śpiew czy gra żywego człowieka.”

Prof. Barbara Kamińska z warszawskiej Akademii Muzycznej pisze:

„Badania dostarczyły wielu dowodów na to, że dzieci, którym się śpiewa, więcej gaworzą, szybciej uczą się mówić, są bardziej radosne, mają zaspokojone potrzeby kontaktów społecznych z dorosłymi, mają

lepszą koncentrację uwagi – są szczęśliwsze. [...] Muzyka jest przetwarzana przez lewą półkulę mózgu, a mowa przez prawą (u osób praworęcznych). Śpiewanie wymaga współpracy obydwu półkul. Śpiewając dziecku stymulujemy rozwój połączeń między prawą a lewą półkulą”.

## Skrzypce przytulanki

Muzyka ma pewne cechy wspólne z językiem. Dlatego nauka bywa podobna. Jeśli rozpocznie się kontakt z muzyką odpowiednio wcześnie, będzie tak, jakby dziecko uczyło się języka ojczystego. Z tego założenia wyszedł Shinichi Suzuki (1898–1998), który stworzył słynną metodę nauki gry na skrzypcach, nazwaną później jego imieniem. Suzuki uważał, że wszyscy jesteśmy na swój sposób utalentowani, ale talent nie jest wrodzony ani dziedziczny, budzi się dopiero w naturalnym rozwoju. W wydanej również po polsku książce *Karmieni miłością. Podstawy kształcenia talentu* pisał:

„Matki często mówią »Ja nie mam słuchu«, aby usprawiedliwić fakt, że dziecko też go nie ma. Uważają, że to cecha dziedziczna i nic się na to nie poradzi. Jednak dzieci, podobnie jak słowik, nie rodzą się głuche. Przeciwnie, niemowlę natychmiast przyswaja fałszywie śpiewaną przez matkę kołysankę. Ma wspaniały słuch i dlatego później, gdy nieco podrośnie, będzie śpiewać tak jak ona.”

Może więc pora wyzbyć się kompleksów, że śpiewa się fałszywie dlatego, że nie ma się słuchu, tylko uznać, że jest przeciwnie i próbować to zmienić?

Tu trzeba dodać, że umiejętność czystego śpiewania polega na dobrej koordynacji słuchu z wydobywaniem dźwięku. Jednym przychodzi to łatwiej, innym trudniej. Z instrumentem sprawa jest nieco łatwiejsza: są pewne zasady, wiadomo, jak ustawiać palce, by wydobyć określone dźwięki. Skrzypce okazały się świetne dla malutkich dzieci, ponieważ są niewielkie, bierze się je w ręce i przyciska do szyi i podbródka jak zabawkę-przytulankę. Z fortepianem jest inaczej, duży instrument to jak aparatura, do której dotknięcia trzeba nabrać śmiałości. Choć metodą Suzuki uczy się również gry na pianinie.



W różnych miejscach Polski – na Śląsku, w Łodzi czy Warszawie – też odbywają się od kilku lat takie kursy; działają trochę po partyzancku, na zasadzie prywatnej. Prof. Marek Podhajski, muzykolog z Gdańska, opowiada, jak jego żona, mająca uprawnienia nauczyciela metody Suzuki, chciała założyć normalną szkołę, ale gdy złożyła papiery do ministerstwa, odmówiono jej z powodu braku programu i wymogów egzaminacyjnych – tak jakby można było stawiać wymagania egzaminacyjne dwulatkom. W końcu jednak szkoła działa.

„Teraz żona ma 40 uczniów i listę oczekujących. To wspaniale widzieć, jak te dzieciaki cieszą się podczas muzykowania!”

W lipcu odbędzie się obóz treningowy w Kościerzynie, na który przyjedzie 200 dzieci z różnych krajów wraz z rodzinami. Na finałowym koncercie w gdańskim kościele św. Jana wystąpi 140 małych skrzypków, najpierw w grupach, potem razem. To będzie wspaniała, integrująca zabawa.

Wspólna gra przydaje się także w wieku szkolnym. Badania potwierdziły, że zespoły muzyczne, działające przy szkołach ogólnokształcących w Ameryce, Niemczech czy Finlandii, przyczyniają się do lepszego wychowania młodzieży. „Muzykowanie zespołowe nie tylko uwrażliwia, ale też uczy porządku, samodyscypliny, konsekwencji” – podkreśla prof. Rakowski.

## Zabawa w muzykę

Każda nauka i każdy rozwój zyskuje dzięki kreatywności. Nie wystarczy powtarzać i imitować aż do perfekcji, trzeba się nauczyć tworzyć samemu. O tej zasadzie zapomina się już, niestety, nawet w świecie zawodowych muzyków. Uczniów się trenuje, by wyrosli na wirtuozów, ale nie uczy się ich, by mieli coś do powiedzenia od siebie.

Improwizacja zajmuje w naszym życiu więcej miejsca, niż to sobie wyobrażamy. „Muzyczna improwizacja jest jak oracja: każdy z nas improwizuje używając języka” – twierdzi Szabolcs Esztényi, wybitny kompozytor, pianista i pedagog węgierski zamieszkały w Polsce, i trudno się z nim nie zgodzić.

„Kompozycja zaczyna się od improwizacji. Czasem coś pięknego bierze się z pomyłki” – twierdzi kompozytor Krzysz-

tof Knittel, który w zeszłym roku stworzył nową imprezę jeścienną w warszawskim Centrum Sztuki Współczesnej – serię koncertów i warsztatów pod nazwą *Ad libitum*. W folderze imprezy napisał:

„improvizacja uczy spontaniczności i naturalności zachowań, uczy pokonywania nieśmiałości, odblokowuje psychicznie, uczy radości przebywania razem i radości życia”.

Niezwykle oryginalny program przy współpracy z kompozytorami (m.in. z Lidią Zielińską, Tadeuszem Wieleckim, Jarosławem Siwińskim, Jarosławem Kordaczukiem) tworzy od wielu lat poznańskie Centrum Sztuki Dziecka, zwane wcześniej Ogólnopolskim Ośrodkiem Sztuki dla Dzieci i Młodzieży. Organizuje ono serię koncertów „Muzyka i zabawa”, zawierających specjalnie napisane do tych celów utwory. W większości z nich chodzi o to, by wciągać dzieci do wspólnej zabawy w muzykę – poprzez granie wraz z zawodowymi muzykami, dyrygowanie, odgrywanie określonych ról, a przy tym odkrywanie fascynującego zjawiska, jakim jest dźwięk. To kompozycje interaktywne z elementami bajki, teatru, choreografii.

W mniejszym zakresie i jednorazowo podjęto podobną próbę cztery lata temu w Krakowie na festiwalu muzyki współczesnej „Pomosty”. Przyjechali m.in. muzycy słynnej orkiestry kameralnej London Sinfonietta, którzy w ramach własnego programu edukacyjnego jeżdżą po brytyjskich szkołach i prowadzą warsztaty z dziećmi, wciągając je do wspólnych zabaw logicznych i gier, wprowadzając je płynnie w świat muzyki współczesnej. Warsztaty improwizacyjne z dziećmi wprowadza też pomału w cykl swoich zajęć edukacyjnych warszawskie Centrum Sztuki Współczesnej.

Warto próbować różnych sposobów muzykowania. Jeden drugiego nie zastąpi, a każdy uczy czegoś innego. I każdy rozwija.