

Tomasz Dolski

*Uniwersytet Warszawski, Polska**

E-mail: t.dolski@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-0236-0179

Technika w procesie dydaktycznym jako narzędzie do rozwijania zainteresowań muzyką poważną dzieci i młodzieży. Implikacje dla edukacji muzycznej**

Summary

TECHNOLOGY IN THE DIDACTIC PROCESS AS A TOOL FOR DEVELOPING CHILDREN'S AND YOUTH'S INTEREST IN CLASSICAL MUSIC. IMPLICATIONS FOR MUSIC EDUCATION**

The article presents the difficulties and challenges in music education. The author tries to show the causes and answer the question if this branch of science is needed. For this purpose, the results of research in the field of musical education, cognitive neuroscience, psychology, as well as theoretical concepts, which are confronted with the original educational project "Symphony for Violin and DJ", are analysed in order to show practical possibilities and solutions. The main problem of the article concerns the relevance of teaching methods to the digital world in which students live. It is presented from various perspectives and its implications are indicated.

Keywords: didactics, music education, technology, contemporaneity

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Artykuł ma na celu przedstawienie aktualnej refleksji pedagogicznej dotyczącej praktyki nauczania muzyki w zestawieniu z wybranymi aspektami

* Adres: Wydział Pedagogiczny, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

teoretycznymi podstaw wychowania muzycznego, czy też inaczej rzecz ujmując – wychowania przez sztukę. Zwróć uwagę na stosowane w nim metody, formy i środki dydaktyczne i współczesny potencjał wynikający z możliwości technicznych oraz tkwiący w bogatej kulturze otaczającego świata. Wszystko po to, aby czynić proces kształcenia muzycznego ciekawszym i bardziej produktywnym, by w umysłach uczniów niejako „odczarowywać” muzykę poważną, która zajmuje istotne miejsce w kulturze, a pomimo to dzieci niechętnie po nią sięgają.

Temat jest ważny, ponieważ już od wielu lat **edukacja muzyczna** na etapie wychowania przedszkolnego i nauczania wczesnoszkolnego, a także kondycja nauczania przedmiotu **muzyka** na późniejszych etapach w Polsce nie jest dobra. W dalszej części artykułu spróbuję odpowiedzieć na pytanie, jakie są tego przyczyny.

Doświadczenia uczniów w szkole ogólnokształcącej wskazują, że do uczestnictwa w lekcjach muzyki zniechęca ich nieatrakcyjna forma. Mając tego świadomość wielokrotnie podejmowałem próbę zainteresowania dzieci i młodzieży muzyką poważną intuicyjnie odkrywając pewne rozwiązania, które sprzyjają percepcji muzyki w czasach, w których obecnie żyjemy. Rozwiązania, o których piszę dotyczą bardziej współczesnego niż tradycyjnego przedstawiania muzyki, przez co należy rozumieć nietypowe aranżacje i instrumentacje wykorzystujące muzykę elektroniczną oraz współczesne gatunki, a także style muzyczne. To również zastosowanie improwizacji, a więc ukazywanie swoistego mostu między tradycją (melodie oryginalne), a współczesnością (interpretacje). Co istotne, to także postrzeganie edukacji muzycznej nie jako typowej lekcji w polskiej szkole, lecz jako wydarzenia, do którego potrzebne są określone warunki, niekoniecznie zorganizowane w sposób iście profesjonalny. Do przeżywania sztuki na poziomie szkolnym nie potrzeba auli koncertowej – może to być standardowa sala gimnastyczna czy szkolny korytarz, który zostanie zaadaptowany, a więc wyciemniony, utworzy się w nim widownię i scenę, zorganizuje nagłośnienie, oświetlenie, dekoracje itp. co spowoduje, że percepcja sztuki stanie się zdarzeniem wyjątkowym i niecodziennym.

Dydaktyka w nauczaniu muzyki

Ważne w omawianym kontekście wydają się rozważania Petera Gouzouasisa z Uniwersytetu Kolumbii Brytyjskiej. Z jego licznych prac poświęconych edukacji muzycznej wynika wiele wniosków, dotyczących wyzwań, jakie stawia przed nią

współczesność i przyszłość. Wykorzystywanie w tym obszarze nowych technik wydaje się jedną z najbardziej kluczowych sugestii. Autor zwraca również uwagę na dużą rolę świata cyfrowego, który powstaje i cały czas ulega procesowi transformacji. Gouzouasis i Bakan w jednej z prac wskazują na jeszcze inny istotny element: konieczność **bycia na bieżąco** z trendami, aby pozostać (działać) w zgodzie z kulturą młodzieżową (Gouzouasis, Bakan, 2011, s. 1).

Często jednak, mimo tak oczywistych stwierdzeń, obserwuje się w edukacji (nie tylko muzycznej) swoiste anachronizmy. Nie mam tu na myśli – co ważne – postrzegania samej kultury czy przekazywanych treści w ujęciu ogólnym – lecz precyzując: chodzi mi o towarzyszący temu procesowi element dydaktyki. Przywoływani autorzy analizując ten właśnie aspekt rzeczywistości, wyszczególniają wiele współczesnych środków takich jak komputery, tablety, smartfony, a także oprogramowanie służące do tworzenia i kreowania muzyki, odtwarzania jej czy też nauki podstaw z nią związanych. W nieunikniony sposób pojawia się przy tej okazji wątek swoistej ewaluacji tych współczesnych implikacji dla edukacji muzycznej. Jak wskazują Gouzouasis i Bakan – istnieje wiele zagrożeń. W celu konkretyzacji określają aplikacje muzyczne (narzędzia cyfrowe) w czterech podstawowych kategoriach: (1) narzędzia muzyczne, które zapewniają tabele akordów, wątpliwej jakości książki (*fake books*), programy szkoleniowe czy lekcje, (2) muzyczne zabawki i gry, które zapewniają „muskie” wrażenia (*musicky experience*, rozumiane tu jako – powierzchowne, prowizoryczne), (3) narzędzia muzyczne umożliwiające strojenie instrumentów, a także platformy do nagrywania i edycji oraz (4) wirtualne instrumenty muzyczne (Gouzouasis, Bakan, 2011, s. 3). Jak wynika z podziału – wymienione tu narzędzia cyfrowe stanowią raczej surogat, niż rzetelne, nasycone znaczącą pedagogiczno-artystyczną wartością wsparcie dydaktyczne *in toto*.

W dużej mierze zgadzam się z tą pesymistyczną wizją, z uwagi na prozaiczny fakt, iż wszystkie wymieniane tu zamienniki odbierają (często) osobom obcującym z techniką w celu muzykowania – możliwość nauki zapisu nutowego, który jak się wydaje stanowi absolutną podstawę. Mówiąc wprost: sytuacja dydaktyczna tego typu może skutecznie prowadzić do analfabetyzmu muzycznego.

Zasadne wydaje się zastanowienie nad wnioskami Mirosława Niziurskiego wynikającymi z jego badań przeprowadzonych w 1993 r. Autor wskazuje, iż jeszcze w latach 70., kiedy pojawiała się koncepcja przedmiotu **muzyka**, młodzież chętnie dążyła do czynnego uprawiania jej, to jest do muzykowania. Najczęściej polegało to na naśladowaniu idoli ze świata muzyki rozrywkowej, nie rzadko na prymitywnych instrumentach – wykonanych samodzielnie lub uzyskanych na wyprzedaży garażowej za kilka złotych. W procesach tych notacja

muzyczna rzadko miała miejsce, bo muzykowanie odbywało się ze słuchu. W przypadku sztuki – pytanie, które należy rozstrzygnąć w kontekście filozofii edukacji to, czy aby uwrażliwić człowieka, potrzeba tradycyjnych, hieratycznych środków czy też raczej przysłowiowego „haczyka”, który wciągnie go w świat muzyki i będzie dlań w konsekwencji na wyciągnięcie ręki (Niziurski, 1995, s. 76–77)?

W ten sposób docieram do przedstawienia tezy, która w mojej ocenie jest *a fortiori* i dotyczy istoty rozważanego problemu, a także powinna mieć wpływ na wszystkie działania związane z edukacją humanistyczną w tym obszarze. Sądzę mianowicie, iż uwrażliwianie na świat wartości związanych z muzyką, ale i sztuką *in extenso* – na pierwszym etapie spotkania z muzyką, czy też swoiście *in statu nascendi* nie powinno koncentrować się na rozwijaniu kompetencji związanych z zapisem nutowym, a także na szeregu żmudnych, nieatrakcyjnych ćwiczeń praktycznych. Sztuka w pierwszej kolejności zawsze powinna **chwycić, wciągnąć** do swojego świata *ceteris paribus*.

Tezę tę podzielają i znajdują jej uzasadnienie w praktyce Ewa Lipska i Maria Przychodzińska, autorki książki *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*. Praca ta zawiera dobrze wyselekcjonowany zbiór metodyczny materiału do pracy nad każdym obszarem związanym z kompetencjami muzycznymi, a więc (1) śpiewie, (2) grze na instrumentach, (3) ruchu przy muzyce, (4) twórczej aktywności muzycznej, (5) słuchaniu muzyki i kształceniu świadomych wyobrażeń muzycznych. Autorki wielokrotnie podkreślają, że notacja muzyczna czy też wykonywane ćwiczenia nie powinny być zbyt długie, ponadto na bieżąco dostosowywane do potrzeb percepcyjnych dzieci. Konkludując – powinny zachęcać dzieci do obcowania ze sztuką, niż powodować efekt odwrotny. Metodyka ta nawiązuje również wielokrotnie do wyodrębnionych systemów wychowania muzycznego, w tym np. systemu Dalcroze’a, Orffa, Kodalya czy koncepcji Gordona (Lipska, Przychodzińska, 1991, s. 217–218).

Projekt „Symfonia na Skrzypce i Dj-a” jako praktyczny przykład

Pragnąc przekonać uczniów o wartości muzyki poważnej stworzyłem projekt o nazwie „Symfonia na Skrzypce i Dj-a”. Ideą projektu jest uwrażliwianie na sztukę, konkretyzując zaś – przedstawianie muzyki poważnej, jak również wyselekcjonowanych przykładów muzyki rozrywkowej – w sposób atrakcyjny,

odpowiadający według mnie wyzwaniom współczesności. Ilekroć w artykule piszę o **muzyce poważnej**, to mam na myśli muzykę artystyczną, opartą na zapisie nutowym i tradycyjnych formach muzycznych, najczęściej pochodzącej z epok minionych. Takie rozumienie jest zgodne z definicjami przedstawianymi w słownikach. Według Jerzego Habeli określenie to oznacza muzykę „koncertową, symfoniczną, kameralną, solistyczną operową itp. w przeciwieństwie do muzyki rozrywkowej” (Habela, 2015, s. 150), zaś według Ireny Poniatowskiej muzyka poważna to taka, która ma na celu wyrażanie głębszych treści, a także wywoływanie wzruszeń (Poniatowska, 1991, s. 78).

„Symfonia na Skrzypce i Dj-a”, to projekt edukacyjny, którego głównym celem jest uwrażliwianie na świat kultury estetycznej przy użyciu współczesnych środków. Jego realizację rozpocząłem w roku 2017 podczas studiów na Akademii Muzycznej. Po niedługim czasie okazało się, że wprowadza on swoistą – pozytywną zmianę w postrzeganiu muzyki, jej historii i kultury wśród dzieci i młodzieży. Koncerty realizowano dla szkół podstawowych oraz średnich. Przedsięwzięcie, po półrocznej realizacji urosło do rangi edukacyjnej trasy koncertowej. W ciągu trzech lat na terenie Polski odbywało się rocznie ponad 100 koncertów. Prezentacja projektu odbywała się również na arenie międzynarodowej przy okazji warsztatów muzycznych, jakie organizowałem w Polsce dla uczestników z Niemiec i Włoch, a także m.in. podczas Festiwalu Muzycznego „Imola in Musica” we Włoszech. W 2019 r., gdy skala przedsięwzięcia osiągnęła ponad 300 zrealizowanych koncertów, w których udział wzięło ponad 100 000 uczniów, postanowiłem zbadać rezultaty i efektywność projektu według konkretnego paradygmatu naukowego – metodą badań jakościowych. Jak sądziłem, projekt ten, wnosi pewną wartość do edukacji i może okazać się przydatny dla społeczeństwa. Moje wnioski wynikały z doświadczeń, setek rozmów przeprowadzonych z uczniami, nauczycielami i rodzicami dzieci, którzy uczestniczyli w koncertach. Wszystkie podmioty – jeszcze przed podjęciem badań wskazywały, że takie prezentowanie muzyki zachęca ich do obcowania z nią, a także działa inspirująco.

W odniesieniu do metodyki nauczania muzyki, projekt ten koncentruje się głównie na **śłuchaniu muzyki**, na tym jednak jego cel i wartość się nie kończy. Każda audycja trwa 45 minut, aby jej realizacja nie przekraczała czasu trwania jednej lekcji. W trakcie koncertu uczniowie słuchają muzyki poważnej w tradycyjnej oraz przetworzonej formie (współczesne aranżacje). Utwory przeplatane są opowieściami o historii muzyki, a także o samej muzyce, którą w celu

ułatwienia percepcji, przedstawia się jako rozmowę. Podczas audycji zawsze występuje interakcja. Słuchaniu muzyki towarzyszą dodatki estradowe, tj. światła, multimedia i efekty sceniczne takie jak dym (Dolski, 2017).

Chciałbym w tym miejscu odnieść się krytycznie do bardzo rozpowszechnionej tezy, iż dzieci w wieku 6–9 lat mają trudności z koncentracją na słuchanej muzyce, nawet gdy jest ona wykonywana „na żywo” przez artystów. Ustalenia te pochodzą z badań po wielu koncertach realizowanych przez Filharmonię Narodową i filharmonie w innych miastach, a także przez różne towarzystwa muzyczne w drugiej połowie XX w. Kolejnym wnioskiem z owych badań było stwierdzenie, iż dzieci najchętniej słuchają muzyki ze słowami, utwory instrumentalne są zaś dla nich trudniejsze w percepcji (Lipska, Przychodzińska, 1991, s. 217–218).

Badania, które prowadziłem w latach 2019–2020 dowiodły, że respondenci w tym samym wieku nie mieli trudności z percepcją utworów instrumentalnych. Jednocześnie udało się zaobserwować, że gdyby muzyka nie była prezentowana w sposób współczesny, wyniki badań byłyby zbliżone do tych sprzed 30 lat. Obserwowano bowiem, iż w każdym momencie koncertu, gdzie muzykę poważną prezentowano w tradycyjnej formie – pojawiały się reakcje takie jak znużenie czy rozmowy – czyli w dużej mierze problemy z koncentracją. W każdym zaś momencie, gdy muzyka przedstawiana była z wykorzystaniem współczesnych środków, o których piszę – obserwowano znaczny przyrost emocji i stanów takich jak radość, zaskoczenie, zdziwienie (w jego pozytywnym znaczeniu) czy euforia (Dolski, 2020, s. 38–60).

Edukacja a filozofia projektu

W edukacji współcześnie bardzo dużo mówi się o interdyscyplinarności, szczególnie w edukacji wczesnoszkolnej – o edukacji zintegrowanej oraz o wykorzystywaniu metod aktywizujących na każdym etapie kształcenia. Cel projektu „Symfonia na Skrzypce i Dj-a” jest głęboko zakorzeniony w omawianym podejściu. Chcę podkreślić jak bardzo ważne wydaje mi się odnoszenie przekazywanej w trakcie koncertów wiedzy do innych obszarów edukacji. Projekt umożliwia tworzenie istotnej korelacji między edukacją muzyczną a np. językową – gdy muzyka przedstawiana jest jako rozmowa, która składa się z pytań, odpowiedzi i innych elementów. Muzyka jest również przy tej okazji doskonałym pretekstem do edukacji zdrowotnej, kiedy uczniowie poznają ją w praktyczny sposób np. przez ćwiczenie mięśnia – przepony. Ukazywanie muzyki jako

rozmowy jest również dobrą okazją do wprowadzenia edukacji matematycznej i medialnej. Te wszystkie wątki występują oczywiście w mniejszym lub większym stopniu podczas realizacji koncertu – należy przy tym pamiętać, że jest to 45-minutowe spotkanie, które ma pewne ograniczenia. W ten sposób docieramy do drugiego wnioskowanego postulatu, o którym piszę – do metod aktywizujących. Jednym z głównych celów projektu na etapie jego tworzenia, było nie tylko przedstawianie i uwrażliwianie na świat wartości estetycznych – co wydaje się dosyć oczywiste, ale przede wszystkim to, co w konsekwencji może z tego wyniknąć. Chodzi więc *explicite* o wydarzenie katalityczne. Termin ten określa takie doświadczenie, które jest inspiracją do podjęcia nowych działań w konkretnym obszarze. Lissanna Follari precyzuje, że jest to „doświadczenie (wydarzenie, przeżycie), które wzbudza zainteresowanie dzieci i motywuje je do nauki” (Follari, 2015, s. 188).

Odbiorcy zainspirowani nowymi wiadomościami, połączeniem historii i kultury wysokiej z dźwiękami i stylami muzycznymi, które są im znane, czy jak to określa Gouzouasis „są dla nich na czasie, stanowią trendy”, mogą być zainteresowani podjęciem czynnego uprawiania muzyki czy też zgłębiania tajników wiedzy związanej z kulturą estetyczną, korzystając np. z zasobów online. Taka sytuacja otwiera wiele możliwości na edukację muzyczną, ale i medialną, matematyczną czy inne – przez pryzmat współczesności. Po takim wydarzeniu katalitycznym – przyjmując, że w ten sposób zadziała – można zaproponować dzieciom konkretne rozwiązania, które wprowadzą je w świat muzyki w sposób już bardziej praktyczny. Tutaj możemy odwołać się ponownie do konkretnych rozwiązań przedstawianych przez Gouzouasisa i Bakana, a więc do wykorzystania komputerów czy urządzeń mobilnych, a także oprogramowania (*software*), jak np. *GarageBand* (Gouzouasis, Bakan, 2011, s. 6–7).

Rezultat badania

W moich naukowych poszukiwaniach zastosowałem metodologię badań jakościowych. Wyszczególniłem dwa cele: opisowy i wyjaśniający, a więc szczegółowe opisanie zjawiska (reakcje widowni), a także dokonanie analizy i przedstawienie wyników na podstawie zgromadzonej dokumentacji. Zgodnie z przygotowaną procedurą badawczą zorganizowałem trzy koncerty, będące przedmiotem badania (dwa zasadnicze i trzeci, który był badaniem kontrolnym). Sformułowalem główny problem – czy muzyka poważna jest interesująca dla

dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym? Zastosowałem dwie techniki: obserwację bezpośrednią (we wszystkich koncertach uczestniczył obserwator, który notował reakcje odbiorców) oraz analizę materiałów audiowizualnych (dokonano rejestracji reakcji widowni). Zgromadzony materiał empiryczny stanowił podstawę do analizy zjawiska. Wykorzystałem dwa narzędzia: arkusz obserwacji oraz kamerę filmową. Dwa koncerty zrealizowano 7 czerwca 2019 r. dla uczniów z kilku szkół podstawowych w jednym z warszawskich amfiteatrów, trzeci (badanie kontrolne) zaś 11 czerwca 2019 r. w warunkach szkolnych, również w Warszawie. Podjąłem decyzję o organizacji badania kontrolnego, aby ustalić czy miejsce, w jakim odbywa się koncert ma znaczenie dla jego percepcji, a także, aby sprawdzić czy projekt można realizować z powodzeniem w warunkach szkolnych (Babbie, 2008).

Prowadzone badania zawęziłem do grup obejmujących dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Można wyprowadzić z nich wiele optymistycznych wniosków. Jednym z nich jest to, że dzieci reagują na muzykę prezentowaną w ramach projektu: żywiłowo, radośnie, często się weń zaśluchując. Na podstawie obserwacji udało się określić różne ich stany, takie jak radość, zaniepokojenie, zdziwienie czy euforia, wśród negatywnych zaś głównie obserwowano znużenie. Pomimo przyjętego przeze mnie paradygmatu jakościowego, oprócz opisu reakcji na muzykę oraz bodźce pozamuzyczne starałem się wyniki badań przedstawić również w formie zestawień ilościowych, które w swoisty sposób wzmacniały wnioski i stanowiły dobre podłoże do rozważań na ich temat. Kilka wyników tylko zasygnalizuję. Audytorium średnio podczas 45-minutowego koncertu *Symfonia na Skrzypce i Dj-a* reagowało następującymi emocjami: radość – 13 razy, zaniepokojenie – 13 razy, euforia – 5 razy, znużenie – 3 razy i zaskoczenie – 1 raz. Ponadto na podstawie opinii uzyskanych od uczniów ustalono, iż emocje pozytywne (97,4%) znacząco górowały nad negatywnymi (2,6%) (Dolski, 2020).

Opisane badanie wraz z wnioskami stanowią podstawę, swoiste *sine qua non*, do przeniknięcia w głąb zagadnienia. Powróć więc do kluczowego pytania: po co (w ogóle) jest edukacja muzyczna? Odpowiedź naturalnie jest złożona.

Podejmując próbę odpowiedzi nie można zignorować obecnego stanu edukacji w tym zakresie: jej pewne deficyty, jak i zasadniczo słabą kondycję edukacji ogólnokształcącej z omawianego obszaru – zarówno na etapie nauczania początkowego (czy może nawet zwłaszcza), a także na dalszych etapach, to jest obecnie klasach 4–8 i w szkołach średnich. Zwracam szczególną uwagę na nauczanie początkowe, ponieważ zazwyczaj na tym etapie elementy edukacji

muzycznej realizuje wychowawca klasy, a więc absolwent kierunku pedagogiki ze specjalizacją pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. W starszych klasach, gdzie każdy przedmiot prowadzony jest przez specjalistę z innego kierunku pojawia się szansa na spotkanie z nauczycielem, który będzie absolwentem akademii muzycznej lub innej szkoły wyższej – po kierunku związanym z wychowaniem muzycznym. W niektórych szkołach zdarza się, iż zajęcia muzyczne prowadzą specjaliści z zewnątrz, a także organizowane są różne formy zajęć pozaszkolnych. Problem ten jest mimo wszystko wyraźnie widoczny. Analizę kwalifikacji niezbędnych do prowadzenia zajęć w zakresie kształcenia muzycznego, jak i refleksje dotyczące siatki godzin czy ogólnie rzecz ujmując – refleksje dotyczące standardów edukacji muzycznej znajdujemy w książce Andrzeja Białkowskiego i Wiesławy Sacher (2010). Wśród publikacji pod redakcją Białkowskiego znaleźć można wiele badań i refleksji dotyczących edukacji muzycznej i wyzwań jakie przed nią stoją. Cenna wydaje się praca *Wychowanie muzyczne: stan badań a praktyka edukacyjna*. Przeważają w niej badania z 1993 r. wspomnianego już wcześniej Mirosława Niziurskiego wskazują, że ówczesna młodzież zafascynowana była nowoczesną techniką audiowizualną. Jeszcze wtedy niezbyt rozwinięty i popularny teledysk, czyli utwór audiowizualny był atrakcyjny dla 62% badanych. Z kolei 72,7% uczniów wskazywało, że w ten sposób wyobraża sobie percepcję muzyki w przyszłości. Obserwując edukację muzyczną w wielu szkołach (głównie w Polsce), odnoszę wrażenie, że mimo upływu prawie 30. lat, niewiele zrobiono w tym zakresie. *Status quo* w tej dziedzinie jest niemal niechlubną tradycją, ponieważ zmiany, które zachodzą, mają mało wspólnego z potrzebami współczesnych uczniów – są raczej pozorne, tworząc z tego obszaru quasi-edukację.

Drugą kwestią, na którą zwraca się od wielu lat uwagę, jest umiejscowienie tego obszaru edukacji w siatce godzin (zarówno w klasach 1–3, jak i wyższych). Dość szczegółowo przedstawia to Urszula Mizia w jednej ze swoich prac. Autorka zestawia dane dotyczące organizacji przedmiotów związanych z edukacją muzyczną w kilku krajach, m.in. w: Polsce, Litwie, Czechach, Ukrainie, Niemczech i Finlandii. Analizując wymiar tygodniowy – czyli najbardziej podstawowy punkt odniesienia – Polska w tym zestawieniu zajmuje ostatnie miejsce. Nawiązując do edukacji wczesnoszkolnej stwierdza się, że w Polsce uczniowi w pierwszych czterech latach nauki oferuje się jedną godzinę tygodniowo, gdzie tymczasem w Niemczech uczeń na tym etapie ma do dyspozycji 8 godzin tygodniowo – zarówno zajęć praktycznych, jak i teoretycznych (Mizia, 2008, s. 140).

Inaczej jest na Węgrzech, gdzie po dziś dzień edukacja muzyczna jest na dobrym poziomie – oparta w dużej mierze na Systemie Wychowania Muzycznego Zoltána Kodálya (Janiszewska, 2020). Cenną refleksją, która stanowi sedno owego systemu jest wykorzystanie folkloru i śpiewu w edukacji (w tym powszechne używanie *solfeżu* – co w Polsce praktykowane jest głównie w szkołach muzycznych). Jednak, aby taka, to jest bardziej zaawansowana forma edukacji mogła być możliwa, potrzebna jest odpowiednia siatka godzin. W Polsce wiele uwagi poświęcili temu badacze z Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie. Pierwsze klasy, które miały być prowadzone w oparciu o system węgierskiego kompozytora powstały już w 1984 r. – w Warszawie, następnie kolejne w Katowicach czy Bydgoszczy. W latach 2000–2002 przeprowadzono w Katowicach badania dotyczące efektywności kształcenia tą metodą, które okazały się wielkim sukcesem. W ramach lekcji muzyki dzieci z klas IV–VI chodziły trzy razy w tygodniu na lekcje 45-minutowe. Badania objęły trzy klasy: jedną *śpiewającą* oraz dwie kontrolne. Wyniki jednoznacznie wskazały, iż dzieci uczęszczające do klasy śpiewającej miały lepsze przystosowanie do edukacji muzycznej – co wydaje się zasadniczo naturalne, ale co więcej – lepiej przechodziły przez cały proces wychowawczy. Stwierdzono, że dzieci z klasy śpiewającej mają lepszy kontakt z rówieśnikami oraz rodzicami – w kontekście kultury osobistej, ponadto szybciej rozwijały się w ujęciu ogólnym – ujawniały swój potencjał, były bardziej samodzielne, przejawiały radość z chodzenia do szkoły i chętnie opowiadały o zajęciach muzyki w szkole. Pozytywne zmiany zachodzące w zachowaniu dzieci z klasy śpiewającej w odniesieniu do grup kontrolnych dostrzegali wszyscy pedagodzy, którzy podkreślali, że klasa ta jest jedną z najlepszych, jeżeli chodzi o zachowanie i rozwój intelektualny (Janiszewska, 2020, s. 92–93).

Wnioski te zdaje się potwierdzać eksperyment Glenna Schellenberga z 2005 r. (psychologa muzyki z Uniwersytetu w Toronto) dotyczący wpływu muzyki na rozwój inteligencji. Badacz dowiódł, iż samo słuchanie muzyki nie jest bezpośrednim źródłem wzrostu inteligencji, natomiast walor ten mają praktyczne działania związane z tym obszarem, takie jak gra na instrumentach czy śpiew. Respondentami badania były 6-letnie dzieci, którym mierzono poziom inteligencji, a następnie przypisywano je do losowych grup eksperymentalnych, w których przez kolejne 36 tygodni uczestnicy uczyli się gry na instrumentach lub/i śpiewu. Grupy kontrolne zaś miały w tym samym czasie lekcje z zakresu nauki aktorstwa lub inne, nie związane ze sztuką. Po zakończonym eksperymencie, gdy ponownie dokonano pomiaru inteligencji okazało się, że dzieci, które uczestniczyły w zajęciach związanych z muzyką miały wyższy przyrost IQ niż

grupy kontrolne. Badania wykazały, że dzieci te były wszechstronnie bardziej inteligentne (Schellenberg, 2005, s. 317–320).

Słuszność stawianych tez zdają się potwierdzać także badania z zakresu neuronauki poznawczej. W artykule z 2018 r. *Dlaczego mózg kocha sztukę i rzemiosło?* – przedstawione są wyniki wielu badań z tej dziedziny. Na ich podstawie stwierdzono, iż obcowanie z muzyką, ale i sztuką w szerszym rozumieniu, sprzyja budowaniu dobrego samopoczucia (*well-being*). Podkreśla się przy tym rolę ruchu rozumianego *explicite*, to jest wykonywanie różnych czynności (najczęściej za pomocą rąk). Natomiast badania Toussainta i Meugnota z 2013 r. dowiodły, że ograniczanie aktywności fizycznej ogranicza zdolności umysłowe. Zwrócić należy uwagę, iż obszary somatosensoryczne, ruchowe i wzrokowe – wszystkie aktywowane podczas tworzenia sztuki lub rzemiosła – zajmują dużą część powierzchni korowej. Dlatego stymulacja tych obszarów jest szczególnie istotna w okresie dorastania, ponieważ w przeciwnym razie nie będą się one mogły normalnie rozwijać.

Badania przeprowadzone przez Christię Hyde w 2009 r. dowiodły, że mózgi dzieci po 15 miesiącach gry na fortepianie uległy zmianie. Odnotowano, iż po regularnym kontakcie z instrumentem w tym przedziale czasu znaleziono więcej szarej materii w obszarach słuchowych i motorycznych, a także ciała modzelowatego. Wniosek finalny: wymienione obszary mózgu stały się bardziej aktywne, poprzez zwiększenie połączeń między neuronami. Wnioski te potwierdziły również kolejne badania, bardziej wydłużone w czasie, m.in. Vesya Putkien i in. w 2014 r., Pauli Virtuali i in. w 2012 r., czy Vesya Putkien, Mari Tervaniemi i Minny Houtilainen w 2013 r. (Houtilainen).

Dlaczego obszar słuchania muzyki?

Jak wskazywałem wcześniej projekt opracowany przeze mnie koncentruje się głównie na obszarze słuchania muzyki. Z uwagi na przedstawione wnioski łączy się go jednak z czynnościami praktycznymi, takimi jak wspólne klaskanie, mówienie, a także ćwiczenie oddechu (poznawanie przepony). Pragnę jednak w tym miejscu zwrócić uwagę na inną – kluczową w moim rozumieniu kwestię. Projekt ma na celu wprowadzić odbiorcę w świat muzyki i niejako zainspirować go. Jest to bardzo istotne, aby dalej mogło wydarzyć się wszystko to, co się z reguły nie wydarza – aby młodzi ludzie **poczu**li potencjał muzyki poważnej, postrzegając ją przez pryzmat swoich możliwości i bagażu własnych doświadczeń na gruncie emocjonalnym i estetycznym. Niezwykle trafnie ujmuje to

Stefan Szuman w jednej ze swoich czołowych prac, która pochodzi z roku 1962, ale pomimo upływu lat nie traci na aktualności. Mówi w niej o konieczności **upowszechniania kultury**. Cel ten, autor książki *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, chciał osiągnąć poprzez udostępnianie i uprzystępnianie sztuki. Pozornie tylko są to bliskoznaczne określenia. Udostępnianie sztuki oznacza więc zadbanie o to, aby dzieła mogły oddziaływać na widzów i słuchaczy. Uprzystępnianie sztuki zaś to „zespół tych czynności wychowawczych, za pomocą których wytwarzamy u kogoś zainteresowanie i zapotrzebowanie na sztukę oraz zdolność właściwego jej spostrzegania, rozumienia i przeżywania” (Szuman, 1962, s. 15).

W cytowanej pracy Szumana moją uwagę zwróciła szczególnie następująca wypowiedź:

[...] podobnie jak o barwach nie może wytwarzać sobie pojęcia człowiek pozbawiony wzroku, a o dźwiękach – człowiek pozbawiony słuchu, tak o dziełach sztuki i ich potężnym oddziaływaniu na człowieka nie może mieć pojęcia ktoś, kto ich nie widział na własne oczy, nie słyszał lub nie przeczytał (Szuman, 1962, s. 15).

Podsumowanie

Odnosząc się do całości zarysowanej problematyki i cytowanych tu refleksji Szumana, stwierdzam, iż w dobie XXI w. wydaje się niezmiernie ważne i potrzebne zajmowanie się muzyką, a na poziomie akademickim – edukacją muzyczną. Analizując różne obszary kształcenia, związane z edukacją muzyczną, podkreśliłem jej wagę oraz przydatność wzbudzania zainteresowania sztuką, kształtowania *well-being*, a także szeroko pojętego rozwoju humanistycznego, uwrażliwiania na piękno, nauki szacunku oraz współtworzenia kultury otaczającego świata. Korzystając z mojego doświadczenia i przywołując inne źródła – starałem się pokazać, że modyfikacja metod dydaktycznych – jest niemal punktem wyjścia dla wprowadzania pozytywnych zmian w tworzeniu wartościowego procesu kształcenia. Wydaje się, że oprócz kluczowego pedagogiczno-filozoficznego pytania o **cel kształcenia**, stanowi jedno z najważniejszych ogniw organizacji nauczania – pozwala bowiem na uatrakcyjnienie i **uprzystępnienie** każdego niemal rodzaju wiedzy. Warto zatem szukać nowych rozwiązań i udoskonaleń dydaktycznych (nie tylko w przypadku muzyki), aby edukować ciekawie i skutecznie.

References

- Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Białkowski, A., Sacher, W. A. (2010). *Standardy edukacji muzycznej*. Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”.
- Dolski, T. (2017). *Symfonia na Skrzypce i Dj-a*. Pobrane z: www.tomaszdolski.com.pl/symfonia-na-skrzypce-i-dj-a/ (otwarty 18.10.2020).
- Dolski, T. (2020). *Projekt edukacyjny „Symfonia na Skrzypce i Dj-a”. Próba zainteresowania dzieci i młodzieży muzyką poważną*. Niepublikowana praca magisterska (UW). Warszawa.
- Follari, L. (2015). *Foundations and Best Practices in Early Childhood Education History, Theories, and Approaches to Learning Third Edition*. Hoboken: Pearson Education.
- Glenn Schellenberg, E. (2005). Music and cognitive abilities, current directions. *Psychological Science*, 14 (6).
- Gouzouasis, P., Bakan, D. (2011). *The future of music making and music education in a transformative digital world*, UNESCO Observatory, The University of Melbourne refereed e-journal, Vol. 2. Issue 2. December 2011. Pobrane z: https://www.researchgate.net/publication/237067499_The_future_of_music_making_and_music_education_in_a_transformative_digital_world (otwarty 18.10.2020).
- Habela, J. (2015). *Słowniczek muzyczny*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Houtilainen, M., Rankanen, M., Groth, C., Seitamaa-Hakkarainen, P., Mäkelä, M. *Why our brains love arts and crafts*. Pobrane z: <https://www.researchgate.net/publication/328337756> (otwarty 18.10.2020).
- Janiszewska, M. *Koncepcja Wychowania Muzycznego Zoltána Kodály*. Pobrane z: http://www.pedkat.pl/images/czasopisma/pk19/PK19_08.pdf (otwarty 18.10.2020).
- Lipska, E., Przychodzińska, M. (1991). *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Mizia, U. (2008). Edukacja muzyczna wobec wyzwań XXI wieku. W: M. Kaczmarkiewicz (red.), *Wychowanie przez muzykę jako skuteczna metoda pracy z dziećmi i młodzieżą*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Niziurski, T. (1995). *Wychowanie muzyczne – co dalej?* W: A. Białkowski, *Wychowanie muzyczne: stan badań a praktyka edukacyjna*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Poniatowska, I. (1991). *Słownik szkolny. Muzyka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szuman, S. (1962). *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.