

WIESŁAWA ALEKSANDRA
SACHER

Pedagogika
muzyki

TEORETYCZNE PODSTAWY
POWSZECHNEGO KSZTAŁCENIA MUZYCZNEGO

impuls



© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012
© Copyright by Wiesława Aleksandra Sacher

Recenzenci:

prof. zw. dr hab. Jerzy Kurcz

dr hab. Małgorzata Suświłło, prof. UWM

Redakcja wydawnicza:

Beata Bednarz

Projekt okładki:

Irena Katarzyna Czus

Opracowanie typograficzne:

Andrzej Augustyński

ISBN 978-83-7850-196-1

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47, 506 624 220

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2012



Podziękowania

Praca nad tą książką zbiegła się z moimi dość poważnymi problemami, stąd każda pomoc była dla mnie cenna. Chciałabym więc bardzo serdecznie podziękować Panu Profesorowi Stanisławowi Juszczykowi, który swoim zainteresowaniem i zachętą wspierał mnie, wierząc, że książka powstanie.

Dziękuję też Rodzinie i moim Przyjaciołom za pomoc i psychiczne wsparcie. Szczególne wyrazy wdzięczności składam też Recenzentom, Pani Profesor Małgorzacie Suświłło oraz Panu Profesorowi Jerzemu Kurczowi, których cenne i wnikliwe uwagi znacząco wpłynęły na ostateczny kształt tej książki.

*Wystarczy mi, że wiem, że muzyka prowadzi do różnych emocjonalnych
reakcji prawie u każdego, czym nie może pochwalić się żaden inny rodzaj sztuki.
I nigdy specjalnie nie chciałem wiedzieć, dlaczego tak się dzieje.*

Keith Lockhart

Spis treści

Wprowadzenie	11
--------------------	----

Rozdział I

Źródła pedagogiki muzyki i jej miejsce wśród nauk o wychowaniu

1.1. Filozoficzne źródła powszechnego kształcenia muzycznego	17
1.2. Praktyka pedagogiczna jako źródło wiedzy teoretycznej o powszechnym kształceniu muzycznym	39
1.2.1. Naukowe uzasadnienia dla powszechnej edukacji muzycznej	56
1.3. Pedagogika muzyki w systemie nauk	67
1.3.1. Przedmiot badań prowadzonych w obszarze pedagogiki muzyki	72
1.4. Metodologia i metodyka badań w pedagogice muzyki	75

Rozdział II

Badania nad powszechnym kształceniem muzycznym

2.1. Badania nad rozwojem muzycznym	91
2.2. Badania nad zdolnościami muzycznymi	103
2.3. Rozwój dyspozycji umysłowych i fizycznych w związku z kształceniem muzycznym	109
2.4. Preferencje muzyczne dzieci i młodzieży	115
2.5. Emocjonalny aspekt powszechnego kształcenia muzycznego	125
2.6. Skuteczność nauczania muzyki w szkolnictwie ogólnokształcącym	133
2.7. Nauczyciel muzyki w przedszkolach i szkołach ogólnokształcących	143
2.8. Koncertowa edukacja muzyczna	153

Rozdział III

Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego

3.1. Pojęcia w obszarze pedagogiki muzyki	161
3.2. Kształcenie i wychowywanie muzyką jako podstawowa kategoria myślenia o powszechnym kształceniu muzycznym	163
3.3. Podstawowe założenia teorii powszechnego kształcenia muzycznego	167
3.4. Cele powszechnego kształcenia muzycznego	171
3.5. Treści powszechnego kształcenia muzycznego	177
3.6. Formy i metody realizacji powszechnego kształcenia muzycznego	185
3.7. Uwarunkowania procesu powszechnego kształcenia muzycznego	199



3.8. Kształcenie i wychowywanie muzyką jako źródło wszechstronnego rozwoju	207
3.8.1. Kształcenie zdolności muzycznych w kontekście ogólnego rozwoju umysłowego	209
3.8.2. Kształtowanie osobowości ucznia w procesie kształcenia muzycznego	214
3.8.3. Rozwijanie motywacji w procesie kształcenia muzycznego	218
3.8.4. Kształtowanie emocjonalności w procesie kształcenia muzycznego ...	220
3.8.5. Rozwijanie kreatywności w procesie kształcenia muzycznego	223
3.8.6. Kształtowanie postaw społecznych w procesie kształcenia muzycznego	226
3.9. Kształcenie i wychowywanie muzyką w profilaktyce i terapii zaburzeń rozwojowych	231
3.9.1. Nauczyciel muzyki wobec wiedzy o rozwoju ogólnym i muzycznym dziecka	237

Rozdział IV

Pozaszkolne kształcenie muzyczne

4.1. Równoległe kształcenie muzyczne jako forma spędzania wolnego czasu	245
4.2. Miejsce koncertów muzyki artystycznej dla dzieci i młodzieży na współczesnej mapie kulturalnej Polski i wybranych krajów świata	251
4.3. Media w kreowaniu postaw dzieci i młodzieży wobec muzyki	263

Rozdział V

Systemy powszechnej edukacji muzycznej w niektórych krajach Europy i świata

5.1. Próba klasyfikacji systemów powszechnego kształcenia muzycznego	275
5.2. Wybrane systemy powszechnego kształcenia muzycznego	279

Refleksja końcowa	289
-------------------------	-----

Bibliografia	291
--------------------	-----

Źródła internetowe	315
--------------------------	-----



Wprowadzenie

Pedagogika muzyki obejmuje obszar wiedzy odnoszący się do kształcenia muzycznego. Szeroki zakres zagadnień związanych z tym procesem czyni tę subdyscyplinę nauk o kształceniu i wychowywaniu trudną w definiowaniu oraz w ścisłym wyznaczeniu granic jej badań. Niemniej wielowiekowe już tradycje w kształceniu muzycznym w obszarze kultury europejskiej, torując ścieżkę rozwoju muzyki zarówno jako sztuki, jak i przedmiotu nauczania, daje podstawę dla oglądu tej ważnej dziedziny życia, edukacji i kultury. Obecnie muzyka ze względu na łatwą dostępność dzięki upowszechnieniu różnych nośników dźwięku zmienia się w produkt, który często pełni funkcję służebną wobec innych sztuk oraz rozmaitych zjawisk społecznych, niekiedy o charakterze ludycznym czy nawet marketingowym. W tym kontekście powszechne nauczanie muzyki powinno być uzasadnione rzeczywistymi potrzebami poszczególnych jednostek, a nie wynikającymi z istnienia kreowanych reklamą „produktów muzycznych”, posiadających swoich odbiorców i przynoszących określone zyski. Potrzebą pierwszorzędną jest uzyskanie możliwych korzyści, które osiąga się poprzez edukację muzyczną przyczyniającą się do wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży. Należy podkreślić, że dużo jest jeszcze luk w naszej wiedzy na ten temat, wiele dotychczas przyjętych tez powinno być zweryfikowanych ze względu na zmienność kulturową, w którą proces powszechnego kształcenia muzycznego jest uwikłany. Wiele też założeń uwzględnianych w teorii kształcenia muzycznego wymaga pogłębionych badań, aby je potwierdzić lub sfalsyfikować. Przede wszystkim należy prowadzić szeroko zakrojone badania diagnostyczne, pozwalające na rzetelne rozeznanie się w aktualnej sytuacji kultury muzycznej oraz na projektowanie takiego procesu kształcenia, który wpisując się w ową kulturę, będzie jak najlepiej służyć obecnemu i następnym pokoleniom.

Dyskurs obejmujący problematykę powszechnego kształcenia muzycznego w kontekście współczesnej kultury, prowadzony już od wielu lat przez pedago-



gów muzyki, artystów muzyków oraz kulturoznawców, zmusza do namysłu nad jakością kształcenia muzycznego, nad jego formami realizacyjnymi, czy w końcu nad jego celami. Niezgodność w poglądach na rolę muzyki popularnej w powszechnym kształceniu muzycznym nie jest czymś niekorzystnym. Zmusza bowiem do rozpatrywania tego ważnego zagadnienia wielowarstwowo, do podejmowania prób nadania temu obszarowi kultury muzycznej właściwego miejsca zarówno w codzienności, jak i edukacji.

Ze względu na specyfikę kształcenia muzycznego w naszym kraju, gdy nauczanie to stało się powszechne, ale też jakościowo słabe, a nawet – w licznych przypadkach – tylko pozorowane, istnieje konieczność jego uporządkowania. Tym bardziej że raporty z badań (sprzed lat i te bardziej aktualne) nie pozostawiają wątpliwości co do takiej potrzeby. Mam nadzieję, że publikacja, którą oddaję do rąk Czytelników, będzie jednym z elementów owego porządkowania, a następnie rozwijania tej subdyscypliny naukowej oraz praktyki pedagogicznej, obecnie chaotycznej i nieprzynoszącej pożądanych rezultatów, chociażby w postaci podnoszenia poziomu kultury muzycznej polskiego społeczeństwa.

Pisząc książkę, opierałam się na mojej dotychczasowej działalności zawodowej: najpierw jako nauczyciela muzyki, potem wykładowcy uniwersyteckiego, a następnie pracownika naukowo-dydaktycznego. Zatem jest w pewnym sensie podsumowaniem zdobytej wiedzy i doświadczeń. Być może stanie się zachętą do dalszych prac nad rozwijaniem tej subdyscypliny nauki, ponieważ w kontekście olbrzymich potrzeb edukacyjnych, które powstają we współczesnym świecie i jego dynamicznie rozwijającej się kulturze, każdy zakres działalności pedagogicznej przynoszący korzyści poszczególnym jednostkom jest bardzo cenny.

Część pierwsza tej pracy zawiera podstawowe elementy wiedzy o pedagogice muzyki, rozumianej jako subdyscyplina pedagogiki ogólnej. Analizując wybrane poglądy filozoficzne w ujęciu chronologicznym z odniesieniami do problematyki estetyki i muzykologii, uwzględniłam te z nich, które znacząco wskazywały na ich powiązania z muzyką i kształceniem muzycznym (rozdział 1.1). Najważniejszym jednak źródłem wszelkich poglądów i cząstkowych teorii kształcenia muzycznego jest praktyka pedagogiczna. Problematykę tę omówiłam, akcentując szczególnie prace, których swoistość jest najwyraźniejsza i wpłynęła zarówno na teorię, jak i praktykę nauczania muzyki w obszarze kultury zachodnioeuropejskiej (rozdział 1.2).

Pedagogika muzyki, jak wcześniej wspomniałam, jest subdyscypliną pedagogiki ogólnej, lecz wiąże się z innymi, niepedagogicznymi dyscyplinami nauk. Wskazując jej powiązania wynikające z logiki, ale też z tradycji, starałam się opisać owe powiązania oraz ogólnie określić przedmiot badań tej subdyscypliny (rozdziały 1.3 i 1.3.1).

Każda dyscyplina naukowa posiada specyficzne procedury badań, których wyniki wchodzą w zakres jej teorii. W przypadku pedagogiki muzyki specyfika ta wynika przede wszystkim z faktu, że najistotniejsza zmienna – muzyka – jest zmienną niemierzalną, co w znacznym stopniu wpływa na dobór zarówno metod, jak i narzędzi badań. Poruszając tę problematykę, zwróciłam szczególną uwagę na potrzebę interdyscyplinarnego podejścia do badania wie-

lu zjawisk odnoszących się do procesu powszechnego kształcenia muzycznego (rozdział 1.4).

Część druga publikacji w całości poświęcona jest omówieniu i syntezie dotychczasowych, wybranych wyników badań na procesem powszechnego kształcenia muzycznego. W poszczególnych podrozdziałach poruszyłam zagadnienia zawarte w ich tytułach. Badania nad rozwojem muzycznym oraz możliwym wpływem edukacji muzycznej na kształtowanie i kształcenie niektórych dyspozycji umysłowych i fizycznych zreferowałam w rozdziałach 2.1, i 2.2 oraz 2.3. Ze względu na sposoby kierowania kształceniem muzycznym uczniów znaczącym obszarem badań są preferencje muzyczne dzieci i młodzieży. Tematykę tę podjęłam w rozdziale 2.4. Uwzględniłam ponadto problematykę emocji związanych z kształceniem muzycznym (rozdział 2.5), przeanalizowałam wyniki badań opisujące skuteczność kształcenia muzycznego (rozdział 2.6) oraz poziom przygotowania zawodowego nauczycieli muzyki (rozdział 2.7). Omówiłam także edukację koncertową, która powinna uzupełniać szkolne kształcenie muzyczne (rozdział 2.8).

Rozdział trzeci jest własną propozycją opisu teorii pedagogiki muzyki, z zastrzeżeniem, że ów opis odnosi się tylko do procesu powszechnego kształcenia muzycznego. Wychodząc od objaśnienia pojęć w obrębie pedagogiki muzyki, skupiam się na procesie kształcenia i wychowywania muzyką (rozdziały 3.1 i 3.2). Na podstawie omówionej w poprzednich rozdziałach literatury oraz własnego doświadczenia pedagogicznego i swoich przemyśleń wyłoniłam główne założenia, cele, treści, formy i metody realizacyjne powszechnego kształcenia muzycznego (rozdziały 3.3, 3.4, 3.5 i 3.6). Następnie opisałam uwarunkowania tego procesu (rozdział 3.7) oraz podjęłam próbę wykazania, że kształcenie muzyczne może być źródłem ogólnego rozwoju muzycznego dzieci i młodzieży z uwzględnieniem problematyki uzdolnień muzycznych. Rozdział ten zawiera także treści odnoszące się do kształtowania osobowości w procesie kształcenia muzycznego, rozwijania motywacji, kształtowania emocjonalności i kreatywności oraz postaw społecznych (rozdziały od 3.8 do 3.8.6). Aby opis był dokładniejszy, uwzględniłam także problematykę profilaktyki i terapii muzyką (rozdział 3.9) oraz niektóre problemy związane z funkcjonowaniem nauczycieli muzyki w praktyce pedagogicznej (rozdział 3.9.1).

Zagadnienia dotyczące pozaszkolnego kształcenia muzycznego, które obecnie ma bardzo duże znaczenie dla akulturacji muzycznej kolejnych pokoleń dzieci i młodzieży, przedstawiłam w rozdziale czwartym, wraz z ukazaniem przedsięwzięć koncertowych podejmowanych przez różne instytucje w Polsce i w innych krajach oraz roli mediów w owej akulturacji muzycznej (rozdziały 4.1, 4.2 i 4.3).

Rozdział piąty, ostatni, poświęciłam omówieniu wybranych systemów edukacji muzycznej w niektórych krajach Europy i świata w celu orientacji w ich różnorodności zarówno na polu organizacyjnym, jak i teleologicznym (rozdziały 5.1 i 5.2). Książkę zamyka kilka refleksji będących wskazówką do dalszych analiz teoretycznych i ewentualnych badań.



Rozdział I

Źródła pedagogiki muzyki i jej miejsce wśród nauk o wychowaniu



1.1. Filozoficzne źródła powszechnego kształcenia muzycznego

Muzyka od zarania dziejów jest elementem życia ludzi. Wpisała się w najdawniejsze rytuały, towarzyszyła i towarzyszy wielu doniosłym wydarzeniom, ale też zwykłej codzienności. W starożytności zajęła wyróżnione miejsce w systemie kultury i nauki, a więc stała się ważnym elementem kształcenia. Źródłem tak postrzeganej roli muzyki był pitagorejski system, w którym harmonię muzyki odnoszono do porządku całości wszechświata.

Pitagoras uznał liczbę za źródło wszelkiego bytu. Sądził, że niebiosy są jak gama muzyczna, że gwiazdy wydają harmonijne dźwięki, a najdoskonalsze dusze muszą być zawsze harmonijnie zestrojone z niebiosami¹.

Przenosząc zależności liczbowe interwałów w obrębie oktawy na relacje zjawisk w otaczającym świecie, uznawano, że wszystko, co nas otacza, jest odbiciem harmonii dźwięków. W badaniach akustycznych pitagorejczycy odkryli, że źródłem dźwięku jest ruch, a harmonia współbrzmień wynika z liczb. Tak postrzegana muzyka stała się punktem odniesienia dla rozumienia wielu zjawisk, decydując o powstaniu ogólnej koncepcji filozoficznej w tamtych czasach², co wpłynęło na jej znaczenie zarówno w wychowywaniu, jak i rozwoju ówczesnej nauki. Harmonijność była także cechą świata dla G. Bruna, który wysnuł stąd wnioski, że świat, będąc harmonijny, jest doskonały, stanowi więc obraz Boga, co można rozumieć przez analogię do dzieł sztuki³. Należy tu wspomnieć

¹ D. Collinson, *Pięćdziesięciu wielkich filozofów*, Poznań 1997, s. 21.

² Por. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, Warszawa 1995.

³ *Ibidem*.



też o Demokrycie, współczesnym sofistom filozofie, który w swoich pismach o charakterze etycznym wskazał na wiele problemów pedagogicznych. Przede wszystkim uważał, że „[...] nie osiągnie się ani sztuki, ani nauki, jeśli przedtem nie będzie się uczyć⁴”, czyli wskazał na podstawowy warunek rozwoju, który jest naturalny także dziś, podnosząc kwestię konieczności wytężonej pracy nad własnym rozwojem. Poza tym był przeciwny zbytniemu chronieniu dziecka⁵.

W V w. p.n.e., gdy uznano, że wykształcenie i wychowanie to nie tylko tężyzna fizyczna i duchowa, lecz przede wszystkim oświata i uczestnictwo w życiu publicznym, specjalną rolę przypisano nauczycielom. Ich najbardziej znanym przedstawicielem był Protagoras, najwybitniejszy wśród sofistów. Oni jako pierwsi podjęli dyskusję o estetyce, przypisując poezji i muzyce – podobnie jak pitagorejczycy – moc oczyszczającą poprzez naśladowanie odczuć prezentowanych przez artystów oraz uznając je za sztukę, przy czym inne dziedziny (malarstwo, architektura i rzeźba) były dla nich kunsztownymi umiejętnościami, ponieważ ich wytwory – w odróżnieniu od poezji i muzyki – były materialne⁶. Sofiści przyjęli ponadto pogląd, że wychowanie jest zależne od sytuacji i okoliczności, zatem moralność jest – w odróżnieniu od idei sokratejskiej – względna⁷. W tym kontekście oddziaływanie na wychowanków za pomocą sztuki wydaje się mieć jeszcze większe znaczenie. Podczas swoich wędrowek sofisci nauczali retoryki, dialektyki, polityki, etyki, geometrii, astronomii, muzyki oraz wielu praktycznych umiejętności⁸.

Platon, podtrzymując ten pogląd, rozszerzył go o miejsce muzyki w tworzeniu państwowości, wychowywaniu oraz etyce, dostrzegając jej ekspresywne i emocjonalne własności. Przyjął również apriorycznie znaczenie poszczególnych skal muzycznych dla tworzenia nastrojów czy stanów umysłu bez żadnego wyjaśniania, na czym miałyby ono polegać⁹. Wprawdzie sztuka była dla niego rodzajem naśladownictwa, które nie przydawało rzeczywistości żadnych walorów, jednak swoimi poglądami nadał jej pojmowaniu dwa kierunki. Pierwszy miał charakter mistyczny i uznawał sztukę za źródło głębokiego rozumienia. Drugi zaś kierunek miał charakter naturalistyczny i traktował sztukę jako naśladowanie tego, co już jest, a więc coś, co nie jest twórczością. Echa tak rozumianej sztuki obserwuje się przez wiele następnych stuleci rozwoju estetyki.

Głównymi zasadami platońskiej estetyki muzycznej są: wiara w możliwość kształtowania przez muzykę charakteru ludzkiego, pochwała dobra, jakie niesie ze sobą, i obawa przed złem, które również może nieść ze sobą, rygoryzm moralny jako kryterium oceny utworów muzycznych oraz integralne włączenie wychowania muzycznego w ogólny system pedagogiczny. Muzyka – zakłada Platon – odzwierciedla określone wzorce moralne. W zetknięciu z prezentacjami

⁴ W. F. Asmus, za: S. Sztobryn, *Historia wychowania* [w:] *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 9.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*.

⁷ G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003.

⁸ S. Sztobryn, *Historia wychowania...*, op. cit.

⁹ K. Sz wajgier, *Muzyczne reprezentacje idei filozoficznych. Trzy przybliżenia* [w:] *Filozofia muzyki. Studia*, red. K. Gu czalski, Kraków 2003, s. 121.

pozytywnymi odbiorca nabiera cech dodatnich; w zetknięciu z prezentacjami wzorów negatywnych – cech ujemnych¹⁰.

W dobie działalności Arystotelesa powstały warunki do sformułowania ogólnej teorii sztuki dotyczącej wszystkich jej dyscyplin. Tej formie działalności człowieka przypisywano naśladowanie natury. W dziele *Polityka* Arystoteles wyraźnie podkreśla funkcje sztuki. Poza walorami wychowawczymi przyznawał jej rolę etyczną, wpływającą na kształtowanie charakteru, ponadto spełniającą funkcję hedonistyczną, katartyczną, uzdrawiającą duchowo. Dostrzegał także, że uprawianie muzyki jest formą pożytecznego spędzania czasu wolnego¹¹. Ważnym aspektem opisu sztuki w jego poglądach było też uwzględnianie jej formy oraz uczuciowości, którą owe formy wywołują.

Do dalszego rozwoju pedagogiki muzyki przyczyniły się wskazówki zawarte w poglądach Kwintyliana i Plutarcha (I w. n. e.). Były one wprawdzie dyskusyjne, jednak należy je docenić, gdyż mogły być źródłem ważnych zjawisk pedagogicznych. W pierwszym wypadku chodzi o przyznanie, że „[...] zdecydowana większość dzieci posiada predyspozycje wystarczające do podjęcia edukacji”¹², w drugim zaś o potrzebę dokonywania obserwacji dzieci podczas zabaw, ponieważ umożliwi to oszacowanie ich uzdolnień¹³. Trudno oprzeć się wrażeniu, że takie podejście do dziecka pojawiło się ponownie w związku z uzasadnianiem konieczności upowszechniania edukacji muzycznej w XX wieku.

Średniowieczna Europa to obszar ścierania się ze sobą różnych kultur muzycznych, szczególnie ze względu na stosowanie różnych systemów dźwiękowych. Niektóre z nich znane są tylko za pośrednictwem średniowiecznych traktatów muzycznych. Najstarszym takim systemem jest oczywiście system grecki, tzw. *systema teleion*. Innym był system muzyczny funkcjonujący w północnej Galii jako system kwintowy, zwany często *systemem enchiriadis*. W VIII i IX wieku zastąpiono go systemem greckim, który był stosowany w Europie w postaci zmodyfikowanej przez Gwidona z Arezzo. Ważny wkład w rozwój myśli teoretycznej o muzyce, a jednocześnie kompozycji średniowiecznej, wniósł zakon cystersów¹⁴.

Znaczącym nurtem rozwoju myśli o muzyce są traktaty teoretyczne zapoczątkowane przez św. Augustyna, który w dziele *De musica libri VI* opisał problemy melodyczne i metryczne śpiewu¹⁵. Według niego muzyka była *science benemodulandi*, co w przybliżeniu rozumie się „jako dobre kształtowanie ruchu”¹⁶. Jego poglądy estetyczne wiązały teorie neopitagorską i neoplatońską z filozofią chrześcijańską¹⁷. Myśli tego teoretyka były kontynuowane do XIII wieku,

¹⁰ T. Misiak, *Platon – Arystoteles: dwie wersje tezy o wychowawczej funkcji muzyki w społeczeństwie*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1988, styczeń/luty, s. 26.

¹¹ Por. K. Guczałski, *Wprowadzenie [w:] Filozofia muzyki. Studia, op. cit.*

¹² S. Sztobryn, *Historia wychowania...*, op. cit., s. 21.

¹³ *Ibidem*, s. 22.

¹⁴ http://www.kul.pl/katedra-teorii-i-historii-muzyki-sredniowiecza-nauka,art_26980.html, dostęp: 2011.

¹⁵ E. Fubini, *Historia estetyki muzycznej*, Kraków 2002.

¹⁶ *Ibidem*, s. 73.

¹⁷ *Encyklopedia muzyczna PWM*, red. E. Dziębowska, część A–B, Kraków 1979, s. 94–95.



kiedy to św. Tomasz z Akwinu w komentarzach do dzieł Arystotelesa odniósł się do estetyki, oddzielając piękno od dobra, sztukę od nauki, a kryteriami piękna były w jego przekonaniu proporcje i przejrzystość (prostota)¹⁸. Miało to swoje konsekwencje dla muzyki ówczesnej Europy, szczególnie sakralnej, powstawała ona bowiem zgodnie z określonymi zasadami zarówno pod względem treści, jak i formy. Muzykę traktowano wówczas jako dziedzinę wiedzy, a nie sztuki. Św. Tomasz z Akwinu podczas swoich studiów na Uniwersytecie w Neapolu kształcił się w czytaniu i interpretacji dzieł Arystotelesa oraz w zakresie siedmiu nauk humanistycznych, a więc logice, retoryce, arytmetyce, geometrii, gramatyce, muzyce i astronomii¹⁹. Studia muzyczne polegały na analizie dzieła oraz opisywaniu technik komponowania (kontrapunktu) i służebnej roli muzyki w kontekście jej tworzenia ku chwale bożej.

Niemal sto lat później powstało dzieło *De institutione musica* Boecjusza. Według tego myśliciela muzyka była „fenomenem głęboko zakorzenionym w naturze ludzkiej”²⁰. Ważnym aspektem rozważań Boecjusza było wskazanie, że muzyka jest wiedzą, że nie tylko jej słuchanie stanowi o jej znaczeniu dla człowieka, lecz przede wszystkim rozumienie, a to oznacza poznanie jej właściwości i refleksję nad nią²¹. Konsekwencją tak pojmowanej muzyki był fakt, że przez całe średniowiecze muzyka była przedmiotem wykładanym na ówczesnych uczelniach, prowadząc do jej rozumienia od strony rytmicznej, harmoniczej oraz w pewnym sensie formalnej, co jest odbiciem klasyfikacji muzyki zgodnie z tradycją grecką (*musica mundana, humana, instrumentalis*). Muzykę wykonywaną umieścił Boecjusz na końcu tej klasyfikacji²².

Podobne zapatrywania na muzykę miał Cassiodorus, który pogłębiając wszystkie myśli Boecjusza, powiązał muzykę z etyką, ale przede wszystkim wypuklił jej aspekt religijny. Nadał jej również ogólne znaczenie dla harmonii wewnętrznej człowieka²³.

Na szczególną uwagę zasługuje traktat *Musica enchiriadis* z X wieku, którego autorstwo pozostaje sporne. Przypisuje się je Hucbaldowi z Saint-Amand, choć według nowszych opinii uważa się, że autorem tej pracy był Odon z Cluny. W treści tego dzieła – w odróżnieniu od traktatów z poprzedniej epoki – widzimy aspekt pedagogiczny, z podkreśleniem kształcenia bardziej praktycznego niż teoretycznego.

Intencja pedagogiczna, prowadząca naturalnie ku silniejszemu związkowi z praktyką, łączy się też z liturgicznym zastosowaniem muzyki, a więc z koniecznością kształcenia śpiewaków²⁴.

¹⁸ *Encyklopedia muzyki*, red. A. Chodkowski, Warszawa 1995, s. 903.

¹⁹ D. Collinson, *Pięćdziesięciu wielkich filozofów*, *op. cit.*, s. 67.

²⁰ Boecjusz, za: E. Fubini, *Historia estetyki...*, *op. cit.*, s. 79.

²¹ *Ibidem*.

²² B. Sudak, *Matematyczna koncepcja muzyki*, Zielona Góra 1992, s. 32.

²³ E. Fubini, *Historia estetyki...*, *op. cit.*; por. S. Litak, *Historia wychowania*, t. 1: *Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Kraków 2005.

²⁴ *Ibidem*, s. 91.

Specyficzny pogląd na muzyków wykonawców głosił Gwidon z Arezzo – włoski teoretyk muzyki, twórca solmizacji. W dziele *Regulae rhythmicae* wyrażnie dzieli muzyków na tych, którzy ją uprawiają, i na tych, którzy ją znają, przy czym wykonawców uznawał za osoby nierozumiejące muzyki, pracujące, a więc w myśl tradycji platońsko-arystotelesowskiej wykonujące czynności niegodne człowieka wolnego. Jak bardzo pogardliwy stosunek do ówczesnych śpiewaków (*cantores*) był przyjęty w owych czasach, potwierdza cytat ze wspomnianego dzieła Gwidona:

Istnieje wielki dystans między kantorami i muzykami: pierwsi śpiewają, drudzy znają to, z czego składa się muzyka. Kto jednak czyni to, czego nie zna, może być porównywany do zwierzęcia²⁵.

Takie rozróżnianie wykonawców i teoretyków muzyki miało negatywny wpływ na pozycję muzyków przez wiele wieków, kiedy to zarówno wykonawcy, jak i kompozytorzy byli traktowani na równi ze służbą. Miało to także znaczenie dla upowszechniania kształcenia muzycznego, gdyż najczęściej śpiewacy wywodzili się z niskich warstw społecznych. Dla nich była to szansa na życie bez głodu, choć wymagania im stawiane były bardzo wysokie.

Wśród myślicieli średniowiecznych postacią wybiegającą w przyszłość, mającą wtedy nowoczesne poglądy, był Konrad Bitschin z Łukowa. Jego podejście do wychowania i kształcenia miało świecki charakter, uważał bowiem, że edukacja powinna być skierowana nie tylko do szlachty, ale również do mieszczan, a nawet dziewcząt. W jego koncepcji kształcenia szlachty znajdujemy

[...] pewne motywy perypatetyckie – do siódmego roku życia dziecka edukacja w zakresie języka ojczystego, w kolejnym siedmioleciu – gramatyka, muzyka i łacina, między czternastym a szesnastym rokiem – siedem sztuk wyzwolonych²⁶ oraz etyka²⁷.

Podsumowując poglądy średniowiecznych myślicieli na muzykę i jej znaczenie dla edukacji, należy jeszcze wspomnieć Johanna Tinctorisa, który w 1495 roku, z myślą o Beatrycze Aragońskiej, córce Ferdynanda I panującego w Hiszpanii na przełomie XV i XVI wieku, napisał pierwszy słownik terminów muzycznych *Diffinitorium musicae* służący celom dydaktycznym. Analizując sposób definiowania pojęć w tym słowniku, można zauważyć różne od pitagorejskiej i boecjańskiej filozofii spojrzenie na zjawiska muzyczne – spojrzenie empiryczne. Odmienność od myślenia średniowiecznych filozofów Tinctorisa szczególnie wyraża pogląd na muzykę zamieszczony w *Liber de arte contrapuncti* (1477), który warto przytoczyć:

²⁵ Za: Fubini, *Historia estetyki...*, op. cit., s. 94. W pracy A. Brożek (*Principia musica. Logiczna analiza terminologii muzycznej*, Warszawa 2002) tytuł tego słownika brzmi *Terminorum musicae diffinitorium*; ponadto autorka podaje też wcześniejsze słowniki: *Vocabularium musicum*, Monte Casino IX wiek oraz Johanna de Garlandia *Dictionarius* z XIII wieku.

²⁶ Wśród których również była muzyka, co sugeruje, że poświęcano na jej poznawanie przynajmniej dziewięć lat.

²⁷ S. Sztobryn, *Historia wychowania...*, op. cit., s. 25.



Harmonie dźwięków i melodii, z których słodczy – jak powiada Lactantius – pochodzi przyjemność słuchu, są wydawane nie przez ciała niebieskie, lecz raczej przez ziemskie instrumenty, z pomocą natury²⁸.

Oznacza to, że muzyka jest tworzona i wykonywana przez ludzi, że jej „słodczy” im także powinna służyć, gdyż nie jest odbiciem wszechświata i nie sprowadza się do liczb i proporcji. Według Tinctorisa

[...] działania wolnej i zacnej muzyki należy sprowadzić do dwudziestu funkcji: Boga radować, Boga chwalić, radość zbawionych zwiększać, Kościół wojujący do triumfującego zbliżać, przygotowywać do uzyskania Bożego błogosławieństwa, dusze do pobożności pobudzać, smutek rozpraszać, zatwardziałość serca zmiękczać, diabła zmuszać do ucieczki, wywoływać stan ekstazy, umysły przyziemne podnosić, złą wolę odbierać, ludzi cieszyć, chorych leczyć, w trudach ulgę dawać, dusze do walki podniecać, miłość podsycać, obcowaniu ludzi przyjemności dodawać, uczonym w muzyce sławę dawać, dusze zbawiać²⁹.

Niektóre z tych funkcji przypisuje się muzyce także dzisiaj.

Wraz z rozwojem muzyki instrumentalnej, gdy zawiłe, polifoniczne formy śpiewów średniowiecznych powoli odchodzą z praktyki kościelnej i świeckiej, gdy słowo i muzyka stają się zrozumiałe i proste, wreszcie gdy powstaje monodia akompaniowana będąca następstwem powrotu do klasycznych wzorów muzyki greckiej i staje się coraz bardziej popularna wśród kompozytorów i wykonawców, obserwuje się powolne zmiany w postrzeganiu wykonawców muzyki, uznając, że wymaga to nie tylko rzemieślniczej pracy, lecz także myślenia, talentu, odczuwania i wiedzy oraz wielkiej biegłości w posługiwaniu się głosem i instrumentem.

Oddalenie teorii średniowiecznych, zagmatwanych i trudnych do pogodzenia z praktyką muzyczną, wynikało z powstawania nowych poglądów myślicieli i artystów renesansu. Vincenzo Galilei, teoretyk i muzyk, bardzo krytycznie odniósł się do stylu muzyki średniowiecznej:

Owa maniera śpiewania razem kilku melodii była absurdem nie tylko ze względu na zamieszanie językowe i muzyczne, jakie powodowała, lecz również przez fakt, iż skupiała różne etosy i nakładała na siebie rozmaite skale, i niweczyła – przez pomieszanie i sprzeczność – efekt, jaki każda linia melodyczna mogła wyrzucić na dusze słuchacza³⁰.

Ważnym zwrotem w myśleniu o muzyce, jej twórcach i słuchaczach jest proces sekularyzacji ówczesnego społeczeństwa. Muzyka powinna wzruszać, bawić, dostarczać przeżyć nie tylko wykonawcom, lecz także publiczności. Do takiego postrzegania muzyki w znacznym stopniu przyczyniła się jej harmonia

²⁸ C. E. H. Coussemaker, *Scriptorum de musica medii aevi*, Paryż 1864–1976, za: E. Fubini, *Historia estetyki...*, op. cit., s. 111.

²⁹ J. Wasiukiewicz, *Nauczanie muzyki w szkołach waldorfskich*, „Edukacja i Dialog” 2007, nr 1; por. A. Jarzębska, *O znaczeniu muzyki w świetle refleksji estetycznej Igora Strawińskiego* [w:] *Filozofia muzyki...*, op. cit., s. 135.

³⁰ V. Galilei, za: E. Fubini, *Historia estetyki...*, op. cit., s. 129.

tonalna, czyniąc przekaz muzyczny jaśniejszym, zrozumiałym, określonym i sfinalizowanym³¹. Syntezę obejmującą renesansowy ideał muzyki opisał Gioseffo Zarlino w pracy *Le istituzioni harmoniche* (1558), w której zawarł postulaty odnoszące się do zasad komponowania, funkcji kompozytora oraz stosunku do publiczności. Szczególnie to ostatnie zagadnienie ma znaczenie dla rozwoju muzyki, a także – pośrednio – dla rozwoju kształcenia muzycznego. Okres ten, wprowadzający próby wiązania muzyki z kulturą czy innymi dziedzinami sztuk, rozpoczął powolną zmianę kondycji społecznej twórcy, zmianę myślenia o sztuce i kulturze, wreszcie zmiany kierujące powiązanie muzyki z humanizmem, co nastąpiło pod koniec XVI wieku, szczególnie w działalności Cameraty Giovanniego Bardiego³².

Z punktu widzenia rozwoju edukacji muzycznej znaczącym przełomem była reforma protestancka, która wpłynęła na postrzeganie roli muzyki w życiu człowieka. Warto tu przytoczyć część listu Marcina Lutra, adresowanego do Ludwiga Senfla, ponieważ jest to rodzaj teoretycznego ujęcia koncepcji muzyki, jak na owe czasy, w sposób jasny i zwięzły:

Muzyka jest dyscypliną, która czyni ludzi cierpliwymi, łagodniejszymi, skromniejszymi i rozumniejszymi [...], przepędza złego ducha i napawa szczęściem. Dzięki muzyce zapomina się o gniewie oraz o wszystkich grzechach [...]. Muzyka jest najsukuteczniejszym balsamem, co uspokaja, rozwesela i ożywia serca tych, którzy smucą się i cierpią [...]. Należy zaznajomić młodych z tą sztuką, gdyż czyni ona ludzi dobrymi, delikatnymi i gotowymi do wyrzeczeń³³.

W okresie renesansu nowoczesne i pionierskie poglądy, mające dziś zwolenników wśród praktyków edukacyjnych, głosił Michel de Montaigne. „Szkoła, jaką zastał Montaigne, była przerażająca. Nauka trwała po 14–15 godzin dziennie, przerastała siły młodych ludzi”³⁴. Wymagano od uczniów zapamiętywania, wkuwania faktów i informacji. Nie było miejsca na uczenie myślenia. W odrodzeniu chciano – co usiłuje się zrobić również współcześnie – „uczynić szkołę miejscem radości i zabawy”³⁵. Obecnie ten postulat, realizowany między innymi poprzez zabawy z muzyką zarówno na poziomie edukacji przedszkolnej, jak i szkolnej, ma także zastosowanie w terapii muzyką.

Sposób pojmowania muzyki, skupiony na odczuciach człowieka, na zaspokajaniu potrzeb jego psychiki oraz na budowaniu jego moralności, ma znaczenie w kontekście możliwości, ale i potrzeby obejmowania kształceniem muzycznym jak największej rzeszy młodzieży. W pewnym sensie można przyjąć, że w poglądach Marcina Lutra dostrzegamy pierwszy postulat upowszechnienia nauczania muzyki.

³¹ *Ibidem*, s. 119.

³² Szerzej na ten temat w pracy E. Fubini: *ibidem*.

³³ *Ibidem*, s. 140–141.

³⁴ S. Sztobryn, *Historia wychowania...*, op. cit., s. 34.

³⁵ *Ibidem*.



Jeśli w katolickiej Europie muzyka w okresie renesansu prowadziła [...], zarówno w liturgii, jak też w swych przejawach świeckich, do rozdziału między wykonawcą a słuchaczem, ideał, do którego dążył Luter, był wręcz przeciwny i zgodny z jego intencją dydaktyczną³⁶.

Idee te zostały powstrzymane przez Jana Kalwina, który podkreślając wagę muzyki w oddawaniu chwały Bogu, jednocześnie przestrzegał przed jej nadużywaniem, ponieważ może ona stać się narzędziem zepsucia.

Pierwszym myślicielem, uznającym muzykę za znaczący, niezbędny element kształcenia ogólnego, był Jan Amos Komeński, który w dziele *Wielka dydaktyka* (1657) akcentował, że śpiew powinien być obowiązkowy w szkołach elementarnych dla wszystkich dzieci, ponieważ stanowi ważny środek kształcenia słuchu i spostrzegawczości, co jest przydatne zarówno dla rozwoju dziecka, jak i dla funkcjonowania osób dorosłych. Poglądy Komeńskiego miały więc wpływ na wdrażanie postulatu powszechności wychowania muzycznego, co powoli dokonywało się w krajach Europy, a potem także poza nią³⁷.

Na przełomie XVII i XVIII wieku myślenie o muzyce i jej znaczeniu dla człowieka było dwukierunkowe. Z jednej strony kontynuowano pitagorską teorię muzyki, jako daru od Boga będącego odbiciem kosmosu, którą Johannes Kepler rozwinął i objął w dziele *Harmonices mundi*³⁸. Z drugiej zaś z poglądów encyklopedystów wyrasta

[...] koncepcja muzyki jako języka intersubiektywnego, narzędzia komunikowania uczuć zmieniających się w toku historii; komunikowania zależnego od charakteru każdego podmiotu, każdej zbiorowości, każdej nacji, nie pozwalającego się ująć w reguły i odwiecznych prawach, lecz poddanego swobodnej inwencji melodycznej³⁹.

Wnikając w tę myśl, można dopatrzyć się pewnej bliskości z współczesnymi poglądami, sugerującymi trudności w poznawaniu zarówno muzyki, jak i jej odbiorców, wskazującymi na jej nieograniczoność i bogactwo, co w kontekście różnorodności percepcyjnej słuchaczy tworzy dotychczas nierozwiązany problem badań nad relacją człowiek – muzyka⁴⁰.

W czasach nowożytnych muzyka była przedmiotem rozważań każdego wielkiego systemu filozoficznego, począwszy od koncepcji Anthony'ego A. C. Shaftesbury'ego, na wielkich systemach filozofii współczesnej kończąc. Shaftesbury rozpoczął rozwój filozofii moralnej oraz estetyki. Nie zgadzając się z poglądami współczesnych sobie myślicieli, a więc podważając zarówno empiryzm, jak i racjonalizm, uważał, że najwłaściwszą postawą badacza jest typowa dla artystów kontemplacja. Porównując moralność do piękna, uznając,

³⁶ S. Sztobryn, *Historia wychowania...*, op. cit., s. 141.

³⁷ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1979, s. 112.

³⁸ L. Miodoński, *Muzyka i absolut. O wartości muzyki i idealizmie niemieckim* [w:] *Filozofia muzyki. Studia*, op. cit., s. 257.

³⁹ *Ibidem*, s. 152.

⁴⁰ Por. W. A. Sacher, *Relacja dziecko – muzyka jako podstawowy problem badań pedagogiki muzyki* [w:] *Badania naukowe nad edukacją artystyczną i kulturową*, red. W. A. Sacher, A. Weiner, Bielsko-Biała 2011.

że „[...] czyni moralne wzbudzają wśród ludzi taki sam podziw i upodobanie, jak piękno”⁴¹, przyjął, iż moralność jest bliska czy prawie tożsama z pięknem i dobrem, których istota zawiera się w harmonii. A ponieważ natura jest harmonijna, człowiek, będąc jej elementem, jest dobry. Pogląd ten mógłby mieć duże znaczenie dla ówczesnej i późniejszej edukacji, jeśli miałby w niej zastosowanie. Jednak sam Shaftesbury, wychowywany i żyjący w luksusie i w pięknym otoczeniu, nie rozumiał innych grup społecznych, dla których tylko piękno przyrody było dostępne, oczywiście pod warunkiem, że potrafili je dostrzec i docenić oraz że trudy życia codziennego mogły im na to pozwolić⁴².

Estetyczna postawa wobec świata (emocjonalizm⁴³), którą Shaftesbury rozwinął w swoich pracach, była znacząca dla następnych pokoleń. Do jego filozofii nawiązywali myśliciele, a także poeci, którzy przekonani o harmonii świata postrzegają emocjonalnie wiele aspektów bytu. Widzimy więc wpływ Shaftesbury’ego u Spinozy, Diderota i Rousseau, a także Goethego i Schillera. Jego oddziaływania były więc istotne dla sztuki nawet w epoce romantyzmu, którą swoim poglądem wyraźnie wyprzedził.

Dla pedagogiki muzyki kluczowe jest niemieckie oświecenie, kiedy to powstało wiele traktatów o charakterze dydaktycznym. Zapoczątkował je Johann Joachim Quantz, dokonując szczegółowych analiz reguł dotyczących kształtowania form muzycznych (koncertów, kwartetów, triów itp.). Wśród tego typu prac na uwagę zasługują także opis metody nauczania gry na skrzypcach autorstwa Leopolda Mozarta⁴⁴ (ojca Wolfganga Amadeusza) oraz traktat o nauce gry na klawesynie Carla Philippa Emanuela Bacha.

Oświecenie jednak, ze względu na obyczajowość i związaną z nią rolę muzyki, która często służyła celom hedonistycznym i utylitarnym, towarzysząc raczej różnym zdarzeniom niż będąc w ich centrum (szczególnie muzyka instrumentalna), postrzegana była jako coś ubocznego, nieistotnego, wykreowało niekorzystne tendencje wśród ówczesnych filozofów. Według Immanuela Kanta, który przecież jako pierwszy zdefiniował pojęcie **piękna**⁴⁵, a także podstawy estetyki muzycznej jako samodzielnej nauki⁴⁶, była „grą przyjemnych uczuć”. W jego poglądach można było doszukać się oddzielania sądów artystycznych (doskonałość formalna, techniczno-kompozytorska) od sądu smaku, według którego przedmiot (muzyka) jest piękny lub brzydki, czyli wzbudza (lub nie) uczucie przyjemności. Muzyka była zatem dla tego filozofa płaszczyzną, na której zauważało się jego uprzedzenia estetyczne doby oświecenia, także płaszczyzną dyskusji nad problemem piękna uniwersalnego i subiektywnego⁴⁷.

Jean-Jacques Rousseau nazwał muzykę „abstrakcyjną arabeską”, która nie posiadając treści intelektualnych i moralnych, nie mogła pełnić też funkcji

⁴¹ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 2, Warszawa 1995, s. 119.

⁴² I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1970, s. 49.

⁴³ Por. W. Tatarkiewicz, *Historia...*, t. 2, *op. cit.*, s. 117.

⁴⁴ L. Mozart, *Versuch einer gründlichen Violinschule*, Augsburg 1756, za: *ibidem*, s. 233.

⁴⁵ W. Tatarkiewicz, *Historia...*, t. 2, *op. cit.*, s. 180.

⁴⁶ H. Kostrzewska, *Analogia i muzyka. Z filozoficznych zagadnień muzyki*, Poznań 2001, s. 56.

⁴⁷ C. Dalhaus, *Estetyka muzyki*, Warszawa 2007, s. 42–43.



wychowawczych⁴⁸. W *Rozprawie o naukach i sztukach* podkreślał, że sztuka może mieć szkodliwy wpływ na moralność człowieka, ponieważ, tak jak nauka, dostarcza środków do osiągnięcia celów społecznych, ale nie kształtuje własnego sumienia, którym człowiek powinien się kierować w swoim postępowaniu⁴⁹. Jednak w późniejszym okresie poglądy naturalistyczne Rousseau⁵⁰, a szczególnie po jakimś czasie Heinricha Pestalozziego na temat wychowania i kształcenia miały wpływ na edukację muzyczną. W systemach powszechnego nauczania muzyki z pierwszej połowy XX wieku zasada o zdecydowanym odrzuceniu werbalnego podejścia do nauczania ma swoje wyraźne zastosowanie (por. rozdział 1.2.1).

Filozofia XVIII wieku wniosła też interesujące poglądy dotyczące wychowania w pracach i w działalności Claude’a Helvetiusa, który głosił, że ten proces w powiązaniu z prawidłowym prawodawstwem może przyczynić się do doskonalenia ludzi, że żadne właściwości jednostek nie są wrodzone. Helwecjusz uważał, że

[...] każdy [...] ma za wychowawców także formę rządu, pod jaką żyje, przyjaciół swych i kochanki, ludzi, jacy go otaczają, książki, jakie czyta, a także i przypadek, czyli nieskończoność zdarzeń, których związki i przyczyny ukryte są przed naszą ignorancją⁵¹.

Tak szerokie ujęcie procesu wychowania, wcześniej niesformułowane, nie mogło przełożyć się na ówczesną praktykę edukacyjną, ponieważ w wielu punktach nie korespondowało z przyjmowanymi wówczas zasadami i normami etycznymi. Myśli Helwecjusza były więc uważane za niebezpieczne. Nie mógł się zgodzić z nim przede wszystkim Rousseau, który uznawał wrodzoną dobroć ludzką i powszechne prawo do uczuć.

Główne założenie Rousseau odnoszące się do wychowania opierało się na przekonaniu, że cywilizacja nie przyczyniła się do oczyszczania obyczajów. Niezwykle krytycznie – jak wcześniej wspomniano – wypowiadał się o nauce i sztuce: „Astronomię zrodziła przesądność; wymowę – ambicja, nienawiść, pochlebstwo, geometrię – skąpstwo; a wszystkie nauki, nie wyłączając etyki – pycha ludzka. [...] Co poczęlibyśmy ze sztukami, gdyby nie zbytek, który je karmi?”⁵². W kontekście jego poglądów na wychowanie trudno doszukiwać się jakichkolwiek racji dla potrzeby wychowywania dzieci poprzez muzykę. Według tego myśliciela wychowanie powinno być naturalne, poglądowe i kształtujące uczucia. Jednak wobec braku kierowania rozwojem jednostki taki pogląd odgrywał negatywną rolę⁵³.

⁴⁸ E. Fubini, *Historia...*, *op. cit.*, s. 254.

⁴⁹ G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne...*, *op. cit.*, s. 70–99.

⁵⁰ Rousseau był twórcą uproszczonej metody zapisu nutowego znaną potem jako metoda Galin-Chevé-Paris, podają za: M. Przychodzińska-Kaciczak, *Muzyka i wychowanie*, Warszawa 1979, s. 242.

⁵¹ W. Tatarkiewicz, *Historia...*, t. 2, *op. cit.*, s. 147.

⁵² *Ibidem*, s. 151.

⁵³ *Ibidem*.

Osiemnastowieczne idee postępu w zakresie postrzegania wiedzy naukowej opartej na metodach empirycznych wniosły do kształcenia nowe trendy, wymuszające powstawanie takiej wiedzy także o kształceniu nauczycieli. Koncepcje edukacyjne najwybitniejszych myślicieli oświecenia (John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Johann Henrich Pestalozzi), poza różnicami, miały kilka wspólnych płaszczyzn⁵⁴.

Propagowały między innymi:

- upowszechnienie kształcenia;
- krytyczny stosunek do tradycyjnych autorytetów;
- kult natury, rozumu, wolności samodzielnego myślenia;
- wykształcenie oparte na najnowszych osiągnięciach naukowych [...];
- dobra znajomość języków nowożytnych;
- przygotowanie do pełnienia ról obywatelskich w strukturach nowoczesnego państwa europejskiego;
- przygotowanie do zawodu⁵⁵.

Najważniejszym z powyższych zadań, które wprowadzono w dziewiętnastowiecznej Europie, była powszechność kształcenia na poziomie elementarnym, co z jednej strony wymagało konieczności budowania systemów oświatowych, zróżnicowanych w poszczególnych krajach, z drugiej zaś pozwalało na kontrolowanie świadomości społecznej i wywieranie wpływu na narody⁵⁶. Upowszechnienie nauczania to doniosły moment dla rozwoju oświaty. Oczywiście poziom edukacji w szkołach elementarnych był niski, gdyż ograniczano się do kształcenia podstawowych umiejętności, czyli nauki czytania, pisania i rachowania oraz nauki religii. Jednak umożliwiało to rozwój społeczeństw, a jednostkom wybitnym, pochodzącym z biednych warstw społecznych dawało szansę na dalsze kształcenie. Konsekwencją upowszechnienia nauczania było wprowadzenie nauki śpiewu na poziomie szkół elementarnych⁵⁷ oraz kształcenie muzyczne nauczycieli. Był to przełom na drodze do rozkrzewienia edukacji muzycznej, choć jeszcze długo trzeba było czekać na jej powszechność w kształceniu ogólnym w znaczeniu dzisiejszym. Należy przypomnieć, że J. Locke w swojej pracy *Uwagi o wychowaniu* (1693), w której podnosił sprawy kształcenia i wychowania, ustanowił hierarchię zadań kształcenia. Pierwsze miejsce przyznawał wychowaniu zdrowotnemu, drugie moralnemu, potem dopiero wskazał na nauczanie. Wprawdzie uwzględniał wśród przedmiotów muzykę, jednak – ponieważ na jej bardzo dobre opanowanie trzeba było poświęcić dużo czasu – uznawał, że zajmowanie się nią jest najmniej pożądanym efektem kształcenia i wychowywania. „Myślę, że wśród umiejętności [cenionych – przyp. W.A.S.], które mógłbym wymienić, muzykę moglibyśmy zamieścić na ostatnim miejscu”⁵⁸.

⁵⁴ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 88–89.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 89.

⁵⁷ W planach Pestalozziego nauczanie dzieci obejmowało czytanie, pisanie i rachunki, elementy geometrii i rysunku, geografii i przyrodznawstwo oraz muzykę i gimnastykę.

⁵⁸ J. Locke, podaje za: L. Burlas, *Teoria hudołnej pedagogiki*, Prešov 1997, s. 13 [cytat w tłumaczeniu własnym – W. A. Sacher].



Wraz z działalnością Rousseau rozkwitał idealizm niemiecki; szczególnie znaczące stawały się poglądy Johanna Gottfrieda Herdera, Friedricha Hugo von Dalberga, Wilhelma Heinricha Wackenrodera, Augusta Wilhelma Schlegela oraz Friedricha Wilhelma Josepha Schellinga, który muzykę uznał za „[...] najbardziej doskonałe zjawisko absolutnego aktu poznawczego”⁵⁹. Podstawowym założeniem tych filozofów w odniesieniu do muzyki było przekonanie, że poprzez muzykę i muzyczną harmonię kosmosu przemawia nie tylko symbolika dźwięku, ale też uniwersalny porządek moralny⁶⁰. Okres ten zdominowały próby powiązania estetyki oraz świata przyrody, co przekładało się na estetyzację ówczesnej filozofii⁶¹.

Największym wkładem filozofii romantyzmu do wychowania estetycznego było przede wszystkim uznanie sztuki za najważniejszy twór ludzki. Poznanie jej i w ogóle poznawanie jako takie zostało w tym okresie, szczególnie wśród filozofów niemieckich, sprowadzone do dociekań spekulatywnych i dialektycznych, bez posługiwania się metodami naukowymi, co przyczyniło się do odcięcia się od kantowskiego krytycyzmu i skierowania sposobów rozumowania na drogę idealistycznej spekulacji. W toczących się dyskusjach porzucono więc empiryzm i realizm. Szczególnie znaczenie na tym polu miał Schelling⁶², gdyż przyznawał intuicji artystycznej i wierze religijnej łatwiejszą możliwość poznania absolutu niż poprzez dedukcję logiczną.

Jednym z najbardziej rozbudowanych i spójnych systemów filozoficznych był system Georga Wilhelma Friedricha Hegla, obejmujący problematykę logiki, przyrody i kultury, państwa i społeczeństwa, prawa, religii i sztuki. W odniesieniu do tej ostatniej Hegel uznawał, że tylko w pięknie, będącym wyrazem ducha absolutnego, dokonuje się synteza zjawiska z ideą, rzeczywistości z myślą i treści z formą⁶³. Stąd Fubini, analizując formę sonatową, sugeruje, że „[...] filozofia Hegla lub Schellinga tłumaczy być może lepiej od filozofii Kanta konceptualne znaczenie formy sonatowej w toku jej przekształceń u progu romantyzmu”⁶⁴. Wynika to z przyjęcia poglądu, że utwory muzyczne zdolne są

[...] do przekazywania uczuć, takich jak radość, smutek, lęk, miłość, skarga, żal, i ta właściwość muzyki stanowi, według Hegla, a w przeciwieństwie do Kanta, o wyższości muzyki względem innych sztuk⁶⁵.

Należy tu dodać, że współcześni Heglowi kompozytorzy (np. Ludwig van Beethoven) z upodobaniem studiowali dzieła filozofów, czerpiąc z nich inspirację dla rozumienia i rozwijania swojej twórczości. Jeszcze bliższe muzyce były poglądy Schlegela, który porównuje tworzenie muzyki do prowadzenia dyskur-

⁵⁹ F. W. J. Schelling, *Filozofia sztuki*, podają za: L. Miodoński, *Muzyka i absolut...*, *op. cit.*, s. 261.

⁶⁰ L. Miodoński, *Muzyka i absolut...*, *op. cit.*, s. 259.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² Zob. *ibidem*.

⁶³ *Ibidem*, s. 215; zob. L. Kiejzik, R. Sapeńko, *Filozofia w schematach pojęciowych dla laików i nie tylko*, cz. 1, Toruń 2002.

⁶⁴ E. Fubini, *Historia...*, *op. cit.*

⁶⁵ H. Kostrzewska, *Analogia i muzyka...*, *op. cit.*, s. 57.

su filozoficznego, nadając tym samym duże znaczenie muzyce instrumentalnej, co na przełomie XVIII i XIX wieku było przeciwieństwem przekonania o konieczności podporządkowania muzyki tekstowi literackiemu⁶⁶.

Na potrzebę poznawania sztuki i kontaktu z nią zwracał uwagę Artur Schopenhauer. Filozof ten tylko w sztuce widział możliwość doznania ulgi egzystencjalnej oraz drogę do poznania. Jego myśl o bycie i świecie była bowiem pesymistyczna, a życie człowieka w jego pojmowaniu to męka, poszukiwanie, pragnienie, które nigdy się nie ziści. Sztuka natomiast poprzez kontemplację i bezinteresowność umożliwia wyzbycie się pożądliwości i pragnień. Ten aspekt filozofii Schopenhauera wniknął w jego system myślenia jako jeden z podstawowych elementów⁶⁷, a muzyka stała się punktem centralnym jego myśli filozoficznej, „najdoskonalszą filozoficzną systematyzacją [...] wedle ideałów romantycznych”⁶⁸; według tego myśliciela była też sztuką doskonałą, autonomiczną, dla której tekst jest niepotrzebny, czy wręcz zaburzający jej treść muzyczną⁶⁹.

Idealizm niemiecki był fundamentem romantyzmu europejskiego, epoką płodną zarówno w twórczości muzycznej, jak i piśmiennictwie na temat muzyki. Nie sposób pominąć tu spuścizny pisarskiej kompozytorów romantyków, do których należał Ludwig van Beethoven. Ponieważ był człowiekiem o szerokich horyzontach, czytał dostępne ówczesnie prace zarówno innych kompozytorów, jak i filozofów; jego pogląd na twórczość muzyczną był jakby zwierciadłem podłoża kulturalnego epoki romantyzmu. Faworyzował poglądy Kanta i Schellinga, zapożyczając od nich – w pierwszym przypadku – afirmację moralności, w drugim zaś przyznawanie muzyce miejsca szczególnego, jako objawienia Absolutu. Poglądy te opisywane później w pracach Ernsta Theodora Hoffmanna, zmitologizowane, przerysowane, uczyniły z Beethovena symbol muzyki romantycznej, aczkolwiek pojęcie to u Hoffmanna jest niedookreślone i niejasne⁷⁰. Podkreślanie jednak ekspresyjności i „nieskończoności” muzyki Beethovena było w pewnym sensie kierunkiem myślenia o sztuce muzycznej w tej epoce, przekładało się także na kulturę, przyjmowane postawy i sposób postrzegania przeżycia estetycznego.

W rozwijającej się gwałtownie kulturze mieszczańskiej, gdy muzyka była dostępna poprzez edukację dla wielu osób z tej klasy, gdy nadawano jej swoje znaczenie kulturowe i moralne, gdy w salonach mieszczańskich ówczesnej Europy rozmawiano na temat jej przekazu emocjonalnego, gdy pasjonowano się muzycznymi koncertami, tworzył się klimat dla rozwoju myśli o znaczeniu muzyki. Jak wspomniano wcześniej, wielu kompozytorów, krytyków, poetów i filozofów wypowiadało się na temat muzyki często w sposób daleki od profesjonalizmu czy rzetelności. „Krytyka romantyczna grzeszyła być może

⁶⁶ E. Fubini, *Historia...*, *op. cit.*

⁶⁷ *Ibidem*.

⁶⁸ *Ibidem*, s. 272.

⁶⁹ A. Lorenz, *Metafizyka muzyki Schopenhauera a muzyka Beethovena* [w:] *Filozofia muzyki. Studia*, *op. cit.*

⁷⁰ E. Fubini, *Historia...*, *op. cit.*



dyletantyzmem [...] dlatego, iż wszyscy uważali się za uprawnionych do mówienia o muzyce⁷¹. Z drugiej strony to docieranie do coraz większych rzesz ludzi wzmagало potrzebę zajmowania się muzyką, a więc prowadziło także do coraz większego upowszechniania kształcenia muzycznego. Stąd w XIX wieku nauczanie muzyki odbywające się w mieszczańskich domach stało się normą, powinnością, dając szansę na rozkwit wielu talentów. Mnóstwo znakomitych kompozytorów miało takie doświadczenia na swojej drodze muzycznej. Owo kształcenie miało też bardzo zróżnicowany poziom, ponieważ nie selekcjonowano adeptów sztuki muzycznej ze względu na ich uzdolnienia muzyczne, co przyczyniało niekiedy do pojawiania się karykaturalnych rezultatów takiego nauczania muzyki.

Cały system ówczesnego kształcenia został poddany krytyce przez Friedricha Nietzschego, który podkreślał jego braki dotyczące przede wszystkim doświadczenia wychowanków w procesie nauczania i wychowywania:

Niech kto zbada jeno literaturę wyższego szkolnictwa i pedagogii z ostatnich dziesięcioleci właśnie co do tego: badacz spostrzeże ku swemu nieukontentowanemu zdumieniu, jak jednokształtnie, przy całej chwiejności projektów, przy całej sile sprzeczności, myśli się o zbiorowym celu wychowania, jak niewątpliwie przyjmuje się dotychczasowy wynik, „człowieka wykształconego”, w obecnym rozumieniu rzeczy, jako konieczny i rozumny fundament wszelkiego dalszego wychowania. [...] Tę wiedzę o wykształceniu wpaja się lub wlewa w młodzieńca jako wiedzę historyczną; to znaczy głowę jego napełnia się olbrzymią ilością pojęć, które abstrahuje się z pośredniej w najwyższym stopniu znajomości czasów minionych, nie z bezpośredniej obserwacji życia. Jego żądze, by samemu czegoś doświadczyć i czuć w sobie wzrost będącego z sobą w związku życiowym systemu własnych doświadczeń – taką żądze ogłasza się i niejako upaja, to jest przez obfite łudzenie, że jest możliwe w kilku latach zsumować w sobie najwyższe i najgodniejsze uwagi doświadczenia czasów dawnych i właśnie czasów największych. Jest to zgoła ta sama obłąkana metoda, która wiedzie naszych młodych artystów plastycznych do gabinetów sztuki i galerii, zamiast do warsztatu mistrza, a przede wszystkim do jedynego warsztatu jedynej mistrzyni natury⁷².

W kontekście kształcenia artystycznego myśl ta jest szczególnie doniosła, sugeruje bowiem konieczność własnej wytężonej pracy nad poznawaniem sztuki w odróżnieniu od uczenia się tylko o sztuce. Do przeżycia estetycznego nie wystarczy wiedza o dziełach, ale potrzebna jest także fascynacja i estetyczne „zdziwienie” czy zachwyt, a takie stany mogą pojawić się tylko dzięki głębokiemu zrozumieniu i przeżyciu muzyki lub innych dzieł sztuki; ponadto wymagają twórczej percepcji czy kreatywności w myśleniu, a więc też bycia wolnym – co można także wywnioskować z poglądów Nietzschego⁷³. Sztuka dla niego jest

⁷¹ E. Fubini, *Historia..., op. cit.*, s. 293.

⁷² F. Nietzsche, *Niewczesne rozważania*, z serii „Wielkie Dzieła Filozoficzne”, Kraków 2002 (tłum. L. Staff).

⁷³ Zob. E. Wysocka, *Czy jesteśmy „skazani na twórczość”? Psychologia transgresyjna jako podstawa działalności wychowawczej wspomagającej autokreację młodego pokolenia [w:] Transgresyjna istota kreacji*, red. K. Krasoń, M. Kleszcz, A. Wąsiński, Bielsko-Biała – Katowice 2010.

„[...] uwięzieniem istnienia, wytwarzaniem doskonałości i pełni; sztuka z istoty swej jest potwierdzeniem, błogosławieniem, ubóstwianiem istnienia [...]”⁷⁴.

Do upowszechniania nauczania muzyki przyczynił się w dużej mierze ruch Nowego Wychowania, będący opozycją wobec herbartyzmu, zniekształconego i wypaczonego przez następców samego J. H. Herbart. Jego poglądy sprowadzono do dominacji nauczyciela w szkole i konieczności ślepego posłuszeństwa uczniów, czyli wyparcia ze szkół wolności, a więc także podmiotowości dziecka, bez dostrzegania Herbartowskiej idei wychowującego nauczania. Andrzej Murzyn przywraca znaczenie tego myśliciela dla pedagogiki⁷⁵, a Bogusław Śliwowski podkreśla, że rozumienie tej filozofii pozwala na utrzymanie ciągłości refleksji pedagogicznej oraz „[...] jej względną niezależność od nieuprawnionych roszczeń, na przykład politycznych”⁷⁶.

Wśród przedstawicieli tego ruchu John Dewey był postacią szczególną. Na bazie swoich doświadczeń i prac naukowych rozwinął zupełnie nowy prąd myśli nazwany pragmatyzmem, uwzględniając sytuację społeczną i polityczną Stanów Zjednoczonych. Z uwagi na tematykę tej książki najbardziej interesujące są poglądy Deweya dotyczące sztuki⁷⁷. Uważał, że poznanie powinno być powiązane z doświadczeniem; pogląd ten wyrażał także w odniesieniu do relacji człowiek – sztuka. Swoją teorię estetyczną oparł na założeniu, że sztuka jest w istocie środkiem publicznej komunikacji oraz służy wymianie wrażeń pomiędzy artystą a odbiorcą⁷⁸. Jednak w rozwoju myśli o kształceniu muzycznym najważniejszy element systemu Deweya ma zastosowanie w powiązaniu nauczania muzyki z doświadczeniem, opieraniu poznawania muzyki nie na nabywaniu wiedzy o niej, lecz jej uprawianiu, co w czasie coraz większej powszechności kształcenia muzycznego miało i ma do dzisiaj ważne implikacje dla praktyki pedagogicznej.

Idee Nowego Wychowania – w kontekście omawianych źródeł powszechnej edukacji muzycznej – to podstawa rozwoju zarówno praktyki edukacyjnej na tym polu, jak i teorii pedagogicznych związanych z wychowaniem przez sztukę i do sztuki. Nowe Wychowanie zrodziło się z założeń filozoficznych indywidualizmu, które implikowały swobodę w wychowaniu dziecka, respektowanie jego potrzeb i tempa możliwego rozwoju. Obok sięgania do poglądów Rousseau i Pestalozziego szczególną rolę w kształtowaniu odmiennego od tradycyjnego pojmowania edukacji i wychowania odegrali Henri Bergson i wspomniany już John Dewey oraz pedagodzy i wychowawcy: Alfred Binet, Owidiusz Decroly, Adolphe Ferriere, Maria Montessori, Stanley Hall i inni. Wśród założeń teoretycznych ruchu Nowego Wychowania podkreślano także wartość wychowania

⁷⁴ J. Dankowska, *Miejsce muzyki w filozofii Fryderyka Nietzschego*, „Estetyka i Krytyka” 2000, nr 1(1), s. 25–26.

⁷⁵ A. Murzyn, *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w pokantowskiej myśli idealistycznej*, Kraków 2004.

⁷⁶ B. Śliwowski, *Wprowadzenie do pedagogiki* [w:] *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2006, s. 81.

⁷⁷ Zob. J. Dewey, *Art as experience*, New York 1934.

⁷⁸ G. L. Gutek, *Filozoficzne...*, op. cit., s. 87.



estetycznego. Przyznawano, że zarówno aktywność, jak i swobodna ekspresja artystyczna stymulują ogólny rozwój dziecka.

Filozoficzne poglądy Bergsona w pewnym sensie także były źródłem myśli o wychowaniu i kształceniu muzycznym, ponieważ fundamentem jego wizji świata było zjawisko nazwane „pędem życiowym”, pobudzające jednostkę do twórczości, natomiast „[...] muzyczny charakter treści psychicznych określa bergsonowskie pojęcie trwania”⁷⁹. Poznanie siebie i otaczającego świata powinno być zgodne z zasadą wolności i wynikać z intuicji czy instynktu. Intuicję zaś można najprościej ująć jako bezpośrednie poznanie, a także jako wyczucie, zdolność przewidywania oraz wyobraźnię twórczą⁸⁰.

Instynkt jest sympatią podobną do stanu, jaki przeżywamy, delektując się dziełem sztuki. Można wszak o nim rozprawiać z pozycji chłodnego, bezstronnego obserwatora, ale twórcy nie o taki odbiór chodzi. Dzieło ma wywołać zachwyt, stan uniesienia zmysłowego, psychicznego i intelektualnego, stan estetycznej, „sympatycznej” identyfikacji odbiorcy z dziełem i autorem⁸¹.

Intuicja i ów instynkt w procesach pedagogicznych mogły mieć niebagatelne znaczenie w sytuacjach kontaktu ze sztuką, zwłaszcza gdy zaczęto podnosić kwestie kreatywności dzieci i młodzieży w procesach edukacyjnych i podkreślano istotny wpływ tych procesów na rozwój wielu dyspozycji umysłowych oraz postaw wobec siebie, innych i świata⁸².

Uczniem Bergsona był Jacques Maritain, jednak tworząc własny styl myślenia filozoficznego, odszedł od poglądów swojego nauczyciela. Uważał, że wartość osoby jest ważniejsza niż wartość grup społecznych. Jego filozofia to personalizm neotomistyczny, którego źródła tkwią w poglądach Arystotelesa, św. Tomasza z Akwinu oraz św. Augustyna. Podkreślając, że człowiek jest bytem fizycznym, częścią świata materialnego, Maritain uznawał nadrzędność osoby ludzkiej wobec technologicznej i ekonomicznej rzeczywistości współczesnej, osoby, która ciągle musi podejmować trud wyboru między „być” a „mieć”. Ma to swoje konsekwencje także w sferze kontaktu człowieka z kulturą, z wytworami artystycznymi. Tu wybór również jest trudny, ponieważ przejście na wysoki poziom kontemplacji sztuki (także muzyki artystycznej) wymaga pracy nad sobą, natomiast bez wysiłku można czerpać pospolitą przyjemność z muzyki popularnej, która jest łatwo dostępna zarówno fizycznie, jak i percepcyjnie, czyli z łatwością można ją „mieć”. Problem ten jest do dziś bardzo aktualny w procesie kształcenia muzycznego, szczególnie w powszechnej edukacji muzycznej.

⁷⁹ I. Wojnar, *Estetyka..., op. cit.*, s. 84.

⁸⁰ H. Zielińska-Kostyło, P. Kostyło, *W poszukiwaniu utraconej intuicji. Henri Bergson w rozmowie z nauczycielami i uczniami* [w:] H. Bergson, *Wykłady o wychowaniu*, Warszawa 2004, s. 61–74; zob. także I. Wojnar, *Estetyka..., op. cit.*

⁸¹ W. Mackiewicz, *Filozofia współczesna w zarysie*, Warszawa 1996, s. 69.

⁸² Por. B. Suchodolski, *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1959, nr 9; I. Wojnar, *Podstawowe problemy wychowania estetycznego (teoria i praktyka)* [w:] *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, red. I. Wojnar, W. Pielasińska, Warszawa 1990.

Wracając do Ruchu Nowego Wychowania, można przyjąć, że wywodził się z różnych kierunków teoretycznych oraz praktycznych. Jednak M. Przychodzińska-Kaciczak wyłoniła wspólne cechy zjawisk kształtujących teorię i praktykę tego Ruchu. Należało do nich wspomniane już sięganie do rozważań Rousseau i Pestalozziego, uwzględnianie w programach wychowawczych współczesnej wiedzy z dziedziny fizjologii, psychologii eksperymentalnej i eksperymentowania na polu pedagogiki, wyprowadzanie teorii pedagogicznych z filozofii, szczególnie Deweya i Bergsona, a przede wszystkim podkreślano rolę aktywności i kreatywności dziecka w wychowaniu i kształceniu⁸³. Aby bardziej uświadomić sobie znaczenie tej „rewolucji” w postrzeganiu procesów kształcenia, należy przypomnieć, że wówczas w szkołach dzieci nie miały swobody, były uczone posłuszeństwa, karności, a nauczanie, zbyt przeintelektualizowane, opierało się bardzo często na prostym poznawaniu i zapamiętywaniu informacji i faktów, które przekazywał nauczyciel. Zupełnie odmienne spojrzenie na potrzeby dziecka, na dostrzeganie zarówno jego możliwości, jak i różnic indywidualnych, było podstawą nowych koncepcji powszechnego kształcenia muzycznego. Przyczyniły się do tego również powstające wówczas placówki o charakterze eksperymentalnym, w których podejmowano próby zastosowania założeń Nowego Wychowania (Szkoła Deweya w Chicago powstała w 1896 roku, C. Reddiego w Abbotsholm w 1889, H. Lietza w Ilseburgu w 1898, Bibierstein w 1904, E. Demolinsa w 1898, O. Decroly’ego w Brukseli w 1901 i 1907, P. Geheeba w Wickersdorfie w 1906 oraz G. Wynekena w Odenwald w 1906 roku).

Współczesna filozofia ma silny związek z edukacją. Poglądy wielu myślicieli wpływały i wpływają na postrzeganie procesów kształcenia i wychowywania następnych pokoleń. Oczywiście są one bardzo zróżnicowane, tak jak zróżnicowana staje się rzeczywistość, czyli droga rozwoju społecznego i technologicznego poprzez rozwój masowej produkcji, masowych środków transportu, Internetu i oczywiście masowej kultury. Ukształtowała się na tej podstawie struktura korporacyjna społeczeństwa, które może sprzyjać zaspokajaniu potrzeb przeciętnego człowieka, jednak dla poszczególnych jednostek stała się okazją do odzierania jej z prywatności oraz zaniechania poszukiwania własnego, indywidualnego stylu życia⁸⁴. „Korporacyjność i standaryzacja społeczeństwa masowego zaznaczają się nie tylko w życiu gospodarczym, politycznym i społecznym, ale również w dziedzinie edukacji”⁸⁵. Szczególnie ten proces uwidacznia się w edukacji artystycznej, a najbardziej – muzycznej. Tu bowiem kultura masowa poczyniła – moim zdaniem – najwięcej szkód w pojmowaniu, rozumieniu i przeżywaniu muzyki jako dzieła sztuki. Muzyka, tak jak człowiek, została pozbawiona swej tajemniczości, stała się towarem do sprzedania, hałaśliwą oprawą masowych zjawisk kultury współczesnej.

Egzystencjalizm, w którego ramach istnieje wiele bardzo zróżnicowanych poglądów, we wspólnej płaszczyźnie odnosi się do przeciwstawiania indywi-

⁸³ M. Przychodzińska-Kaciczak, *Muzyka i wychowanie*, op. cit., s. 17–18.

⁸⁴ G. L. Gutek, *Filozoficzne...*, op. cit.

⁸⁵ *Ibidem*, s. 115.



dualnej egzystencji wolnego, niepowtarzalnego człowieka masom, tłumowi. Stanowisko to wyrażali już Søren Kierkegaard, wcześniej Nietzsche czy Fiodor Dostojewski. Jednak do rozwinięcia tego nurtu przyczynili się między innymi Karl Jaspers, Martin Heidegger i Jean Paul Sartre. Dążono zatem do humanizacji edukacji i stworzenia warunków sprzyjających nawiązywaniu dialogu między uczniem i nauczycielem. Konsekwencją rozwijania filozofii egzystencjalnej było powstanie odmiennego od wcześniejszych nurtu psychologii. Ów nurt, humanistyczny, reprezentowany był przez wybitnych psychologów, takich jak Abraham Maslow, Gordon Allport czy Carl Rogers. Zgodnie z założeniami psychologii humanistycznej edukacja egzystencjalistyczna powinna być skierowana na stymulowanie i ułatwianie uczenia się drogą delikatnej równowagi pozwalającej zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi na zachowanie własnej indywidualności⁸⁶. Reminiscencje tych poglądów widzimy w różnych systemach i koncepcjach kształcenia artystycznego, co wydaje się oczywiste. Sztuka bowiem wymaga równowagi w pracy z nią oraz delikatności zarówno w kierowaniu pracą ucznia, jak i w stymulowaniu dotarcia do jej immanentnych treści, będących podstawą przeżycia estetycznego. Stąd w programie nauczania, zgodnie z poglądami egzystencjalistycznymi, powinny się znaleźć przedmioty artystyczne, jednak z zastrzeżeniem, że

[...] celem wychowania estetycznego nie jest naśladowanie stylów charakterystycznych dla wybranych artystów klasycznych – chociaż nic nie stoi na przeszkodzie, aby je studiować – ale inspirowanie twórczej ekspresji⁸⁷.

Twórcza ekspresja to dzisiaj bardzo nośny termin w pedagogice. Rozważania na ten temat oscylują wokół teorii i praktyki edukacyjnej, są punktem wyjścia do tworzenia różnych programów rozwijających uczniowską ekspresję i kreację, choć trudno dokładnie określić cele tych rozważań i działań, jak również przewidywać ich rezultaty. Badania bowiem nad tą problematyką są rozproszone, wycinkowe, a ich wyniki jak dotąd nie mogą być podstawą tworzenia systemów teoretycznych (por. rozdział 1.4).

Filozoficzny pogląd na edukację muzyczną przedłożył B. Reimer⁸⁸, którego praca, pomimo trzydziestu lat od jej powstania jest ciągle czytana i dyskutowana, tym bardziej że powstały trzy jej wydania. Podejmując się odpowiedzi na kilka podstawowych pytań: Czym jest muzyka? Dlaczego należy uczyć muzyki? Kto oraz jak powinien jej uczyć? Jakiej muzyki należy uczyć?, nurtujących wielu pedagogów i artystów muzyków oraz aktualnych także dzisiaj, Reimer opisał sposób postrzegania muzyki, jej funkcje, określił podstawowe cele uczenia się jej i nauczania⁸⁹. Przy świadomości różnorodności z jednej strony sposobów percepcji muzyki przez ludzi, z drugiej – bogactwa stylów i jej gatunków, uważał, że każdy człowiek ma prawo do rozwijania swoich zainteresowań muzyką.

⁸⁶ G. L. Gutek, *Filozoficzne...*, op. cit., s. 123.

⁸⁷ *Ibidem*, s. 124.

⁸⁸ B. Reimer, *A philosophy of music education, advancing the vision*, Englewood Cliffs, NJ 2002.

⁸⁹ Por. M. Suświłło, *Wczesna edukacja muzyczna – w poszukiwaniu nowej koncepcji* [w:] *Wybrane problemy wczesnej edukacji artystycznej*, red. E. Szatan, Gdańsk 2007, s. 17–35.

Opowiadał się za tolerancją i otwartością w kontaktach nauczyciela i uczniów podczas doświadczeń muzycznych. Nauczyciele zaś powinni cechować się – jego zdaniem – rzetelną wiedzą i rozumieniem zjawisk muzycznych. Reimer promował więc profesjonalizm pedagogów muzyki. Jego poglądy warte są poważnego rozważenia także w Polsce, gdyż podobnie jak w innych krajach europejskich⁹⁰ przedmiot muzyka jest zagrożony marginalizacją.

Trzy dekady później ukazała się książka Davida J. Elliotta *Music matters: A new philosophy of music education*. Elliott sugeruje, że edukacja muzyczna ma niepowtarzalną możliwość wzmaganie rozwoju, porządkowania myślenia i świadomości, może być drogą samorozwoju, samopoznania oraz wzbudzania poczucia własnej wartości⁹¹. Jednak charakter owej edukacji zależy od charakteru muzyki, natomiast znaczenie muzyki – od tego, jaką wagę ma ona dla osoby uczącej się. Elliott, nie zgadzając się z wnioskami Jamesa Mursella, Susan Langer, a także Benetta Reimera, którego był uczniem, dla swojej filozofii szukał źródeł w poglądach kognitywnych Francisa Sparshotta, psychologicznych Mihály'a Csíkszentmihályiego, a także teoretycznych – Daniela C. Dennetta. Stwierdził, że muzyka powinna być rozumiana w odniesieniu do wartości zweryfikowanych w rzeczywistych sytuacjach jej wykonywania i tworzenia, a nie drogą sądów estetycznych.

Warto zaprezentować tu wyniki analizy porównawczej tych dwóch stanowisk filozofii edukacji muzycznej dokonanej przez J.F. Daugherty'ego. Różnice między nimi wynikają przede wszystkim z różnych ujęć definicyjnych samej muzyki oraz dróg jej doświadczania i poznawania. Elliott podkreśla praktyczną stronę tego procesu, czyli rezultaty nauczania osiągnęte w tym zakresie, natomiast Reimer skupił się na autonomiczności muzyki, której oddziaływanie wynika z niej samej⁹². Zarówno Reimer, jak i Elliott zgadzają się, że kontakt z muzyką oraz edukacja muzyczna to procesy poznawcze. Podobieństwo w tej kwestii wynika z założeń wspólnych dla obu filozofii: dotyczą one faktu, że inteligencja jest zróżnicowana wśród ludzi i wielowymiarowa, sama muzyka stanowi unikatową metodę aktywności poznawczej człowieka, a różnice indywidualne zasadzają się także na odmienności „map poznawczych” w mózgu, specyficznych dla różnych inteligencji człowieka. Rezultatem tych założeń jest sugestia, aby cel edukacji muzycznej sformułować w postaci wspierania i rozwijania muzycznych procesów poznawczych przez aktywność muzyczną, jak również inne obszary aktywności. Do takich wniosków obaj autorzy doszli jednak innymi drogami. Reimer skupił się na immanentnych cechach muzyki, jej ekspresyjnych znaczeniach, co można uznać za uniwersalne atrybuty tej dziedziny sztuki. Nie umieszcza muzyki w kontekstach kulturowych, tradyc-

⁹⁰ B. Olsson, *A classic updated: A review essay*, „International Journal of Education & the Arts” 2007 8, 1, January 10, <http://www.ijea.org/v8r1/v8r1.pdf>, dostęp 2011.

⁹¹ G. J. Scott, *Perspectives on practice: A pragmatic comparison of the praxial philosophies of David Elliott and Thomas Regelski*, „Philosophy of Music Education Review” 2003, 11(1), Spring, s. 23–44.

⁹² J. F. Daugherty, *Why music matters: The cognitive personalism of Reimer and Elliott*, „Australian Journal of Music Education” 1996, 1, s. 29–37, <http://web.ku.edu/~cmed/private/daugherty.html>, dostęp 2011.



jach artystycznych czy obecnie panujących trendach lub ideologiach. Przyznaje muzyce wartości poznawcze, podkreślając jej autonomiczność.

Elliott uważa, że muzyka jest uwikłana w kontekst kulturowy, jej znaczenie zaś wynika przede wszystkim z praktyki edukacyjnej, gdyż proces jej poznawania ma charakter zgłębiania celowo wytworzonych przez człowieka informacji. Zaniechał też używania pojęcia **przeżycia estetycznego**, zastępując je doświadczeniem. Można więc przyjąć, że poglądy Elliotta mają wymiar kontekstualno-poznawczy.

Reimer i Elliott uznawali specyfikę procesu poznawania muzyki, indywidualnego dla każdej jednostki, ponadto zwracali uwagę, że owe procesy dostarczają wiedzy o sobie i przynoszą korzyści przede wszystkim podmiotowi poznającemu, stąd nie uwzględniają oni społecznych aspektów edukacji muzycznej (choć w pracy Elliotta znajdujemy stwierdzenie o wspólnotowym wyrażaniu wartości poprzez doświadczenia muzyczne)⁹³. Poglądy obu autorów sytuują ich wywody filozoficzne w nurcie personalistyczno-kognitywnym⁹⁴.

Oczywiście prace Reimera i Elliotta są poddawane krytyce⁹⁵, ponieważ w wielu kwestiach ich wywody wydają się albo niejasne, albo sprzeczne z poglądami innych autorów. Wyłania się tu przede wszystkim problem z zastosowanymi pojęciami, ich definicjami, z którymi nie zawsze się można zgodzić. Także założenia podstawowe dotyczące edukacji muzycznej, a raczej ich uzasadnianie jest przedmiotem dyskusji. Niemniej jednak prace te sytuują edukację muzyczną w obszarze zainteresowań wielu pedagogów, są impulsem do przemyśleń i będą być może rozwijane w kontekście zmieniających się warunków zarówno kulturowych, jak i społecznych. Szczególnie praca *Music matters* Elliotta przybliży nauczycielom krytyczną perspektywę wobec nauczania muzyki, a więc uzasadniania tego procesu korzystnym wpływem na rozwój jednostki.

W Polsce tematyka filozofii muzycznej była poruszana przez Irenę Wojnar oraz Bogdana Suchodolskiego w kontekście relacji człowiek – sztuka. Obecny renesans tej problematyki w literaturze polskojęzycznej zawdzięczamy między innymi Alicji Jarzębskiej, Krzysztofowi Guczalskiemu i Maciejowi Gołąbowi⁹⁶. Prace tych autorów wpisują się w analizy filozoficzne zarówno samej muzyki, jak i jej odbiorców i adresowane są raczej do grupy specjalistów muzykologii i nauk pokrewnych niż do pedagogów muzyki.

Podsumowując wybrane w tym rozdziale myśli filozofów, należy uznać, że poczynając od czasów pitagorejskich, poglądy na potrzebę obcowania człowieka z muzyką i kształcenia w tym zakresie kształtowały się rozmaicie, niekiedy wręcz meandrycznie, jednak ponieważ rozwijano filozofię w kierunku jej coraz większej rozumności i uwzględniano zdobycze nauk przyrodniczych, a także

⁹³ J. Elliott, *Music matters: A new philosophy of music education*, New York 1995.

⁹⁴ J. F. Daugherty, *Why music matters...*, op. cit.

⁹⁵ *Symposium: Bennett Reimer's philosophy of music education*, red. W. Bowman, „Action, Criticism, and Theory for Music Education” 2003, 2(1), September, http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman2_1.pdf, dostęp 2010.

⁹⁶ M. Gołąb, *Spór o granice poznania dzieła muzycznego*, Wrocław 2003; A. Jarzębska, *Spór o piękno muzyki. Wprowadzenie do kultury muzycznej XX wieku*, Wrocław 2004; *Filozofia muzyki. Studia, op. cit.*; K. Guczalski, *Znaczenie muzyki. Znaczenia w muzyce*, Kraków 2002.

coraz głębiej wchodzono w naturę człowieka i jego relacje z otaczającą rzeczywistością, obcowanie ze sztuką stało się zagadnieniem koniecznym do rozpatrywania teoretycznego. Stąd logiczna droga prowadziła do uświadomienia potrzeby kształcenia estetycznego (a więc też muzycznego) dzieci i młodzieży, gdyż w tym procesie zaczęto dopatrywać się korzyści, które w XX wieku, w ramach psychologii, pedagogiki, a także socjologii, weryfikowano drogą badań. Źródłem powszechnego wychowania muzycznego są więc przekonania zawarte w rozwijających się przez wiele stuleci systemach filozofii europejskiej, a na przełomie XIX i XX wieku także amerykańskiej, powoli wskazujące na konieczność ubogacania człowieka, na jego humanizację i wolność – także wolność wyboru w sferach twórczości artystycznej, czy też szeroko pojętej kultury, która uczyni jego życie pełniejszym i wartościowszym zarówno dla niego samego, jak i dla wchodzących z nim w interakcje innych ludzi. Oczywiście pierwszym źródłem dla poglądów o powszechności kształcenia muzycznego jest i będzie filozofia starożytnych⁹⁷, greckich myślicieli, którzy do kształtowania człowieka przywiązywali wielką wagę i spostrzegali w tym procesie wszystko to, co dziś ma swoje uzasadnienie. Dzisiaj także poszukujemy dróg do „uczłowieczania” człowieka, między innymi poprzez jego relacje ze sztuką, choć sztuka, a szczególnie muzyka, tak bardzo obecna w teraźniejszości, przestaje mieć dla człowieka znaczenie. Jak pisał Nicolaus Harnoncourt,

[...] stała się jedynie ornamentem pozwalającym zapełnić puste wieczory wizytami w operze czy filharmonii, przystrajającym oficjalne uroczystości, czy też – przy wydatnej pomocy radia [dziś powiedzielibyśmy – mediów, przyp. W.A.S.] – wypierającym i ożywiającym ciszę domowej samotności⁹⁸.

Obecnie rozważania powinny być skierowane z jednej strony na właściwie postawione pytania o dzisiejszą kondycję kultury i miejsca człowieka w niej, z drugiej zaś z perspektywy przyszłości. Kształcenie i wychowywanie bowiem tworzyło i tworzy podstawę dla świata, który dopiero będzie się stawał. Jakie więc argumenty należy przywołać dla humanizacji życia codziennego każdego człowieka, jakie uzasadnienia konstruować dla wykorzystywania środków wychowawczych i kształcących tkwiących w kulturowym (artystycznym) dorobku poprzednich pokoleń, jak w końcu przewidzieć przyszłość i warunki, które mogą uczynić człowieka lepszym i szczęśliwszym. Sądzę, że podejmowanie prób odpowiedzi na te pytania może być fundamentem refleksji nad filozofią edukacji w przyszłości. Teraz jednak nie potrafimy na nie odpowiedzieć, nie potrafimy też pytać o to, co jeszcze niewyobrażone. Fakt ten nie zwalnia nas jednak ze starań o pogłębianie wiedzy o dziecku, o człowieku i jego potrzebach kulturowych, o zaniedbanych i zapomnianych lub nieodkrytych jeszcze możliwościach, które niesie ze sobą muzyka (sztuka). „Opór, jaki stawia nam sztuka dzisiejsza, nie dając się wpasować w tradycyjne koleiny myślenia, nie

⁹⁷ Klasowość społeczeństw starożytnych wskazuje na inne niż dzisiaj rozumienie powszechności kształcenia. Wtedy dotyczyła ona wszystkich osób należących do warstw rządzących.

⁹⁸ N. Harnoncourt, *Muzyka mówi dźwięków*, Warszawa 1996, za: Z. Konaszkiewicz, *Szkice z pedagogiki muzycznej*, Warszawa 2002, s. 34–35.

powinien zniechęcać, lecz stanowić wyzwanie”⁹⁹. Chodzi więc o to, aby wizje zapaści kulturowej ogłaszane przez Witkacego na początku XX wieku nie stały się bolesną rzeczywistością¹⁰⁰.

PODSUMOWANIE

Od początków rozwoju europejskiej filozofii muzyka zajmowała i zajmuje kluczowe miejsce w rozważaniach nad człowiekiem i jego funkcjonowaniem w świecie i w społeczeństwie. Relacja muzyki i człowieka, podobnie jak wiele innych zagadnień, nurtowała i nurtuje do dziś myślicieli, pedagogów, a także melomanów i słuchaczy. Na podstawie rozważań, obserwacji i analiz formułowano liczne tezy na temat znaczenia muzyki dla człowieka; przyznawano i przyznaje się nadal, że zawiera ona czynniki stymulujące rozwój umysłowy i duchowy, lecz dotychczas nie ma wystarczająco jasnej odpowiedzi na pytanie, dlaczego oddziałuje na człowieka. Pomimo tej niejasności, ograniczonej wiedzy czy nawet niewiedzy, bez względu na rodzaj przyjętej perspektywy filozoficznej, nie można podważyć faktu o wpływie muzyki na człowieka funkcjonującego w każdym obszarze kulturowym. Prawdopodobnie dlatego, że dźwięki są jego naturalnym środowiskiem, a ich porządkowanie i tworzenie nowych zestrojów jest podstawową potrzebą intelektu ludzkiego.

⁹⁹ K. Wilkoszewska, *Estetyczna przygoda sztuki*, „Horyzonty Wychowania” 3/2004, nr 5, s. 165.

¹⁰⁰ J. Dankowska, *O uczuciu niepokoju metafizycznego w estetyce Stanisława Witkiewicza*, „Kwartalnik ISME” 1994, nr 3.



1.2. Praktyka pedagogiczna jako źródło wiedzy teoretycznej o powszechnym kształceniu muzycznym

Filozofowie, zajmując się poszukiwaniem odpowiedzi na najważniejsze pytania ludzkości, nie pomijali istnienia w życiu człowieka sztuki i próbowali relacji człowiek – sztuka nadać swoje znaczenia. Jednak najistotniejszym źródłem teorii pedagogicznych, także nauki o wychowaniu estetycznym czy pedagogiki muzyki, jest praktyka edukacyjna, którą w ciągu wielu stuleci doskonalono, poszukując jak najlepszych metod potrzebnych do uzyskania oczekiwanych rezultatów przede wszystkim w kształceniu umiejętności muzycznych. Aby rozpatrzyć to zagadnienie, należy – tak jak w wypadku filozoficznych źródeł kształcenia muzycznego – sięgnąć do opisu dawnych i współczesnych sposobów wychowywania i kształcenia muzycznego.

W starożytnych kulturach basenu Morza Śródziemnego praktyka ta oparta była na związku **mistrz – uczeń**. Jednak nie posiadamy wiedzy o metodach i organizacji nauczania muzyki w tym okresie. Na podstawie źródeł pośrednich możemy o ówczesnej wiedzy muzycznej wnioskować tylko (por. rozdział 1.1), że muzyka była wykonywana, więc musiał też istnieć sposób na jej nauczanie. Nie wiemy też, jaki związek miało to nauczanie z tworzeniem owej wiedzy.

W wiekach średnich, gdy w Europie rozrastały się ośrodki kultury chrześcijańskiej, wraz z rozwojem liturgii powstawały szkoły przyparafialne, w których kształcono młodzież męską w śpiewie chorałowym. Praktyka ta była nie tylko źródłem wiedzy o możliwościach wykonawczych, ale stanowiła też przyczynek do powstawania dydaktyki muzyki. Spostrzeżenia dokonywane w codziennej pracy nad kształceniem muzycznym musiały bowiem przyczyniać się do



wnioskowania o skuteczności działań i przydatności poszczególnych śpiewaków ze względu na poziom ich zdolności muzycznych. Można o tym okresie mówić, że kształcenie muzyczne odbywało się dwoma ścieżkami. Jedną z nich było oddzielenie tego procesu od świeckiej kultury muzycznej związanej z chorałem gregoriańskim, drugą zaś łączyła się z dziełami skupionego wokół dworu Karola Wielkiego Cassiodora, który dokonał syntezy nauczania pogańskiego i chrześcijańskiego¹⁰¹.

Połączeniem klasztornych, miejskich oraz katedralnych szkół średniowiecznych były uniwersytety, które powstały w Europie już w XII wieku (np. w 1158 roku w Bolonii, w 1207 – w Paryżu, w 1348 – w Pradze). Na wydziale artystycznym studenci pobierali nauki w zakresie teorii muzyki. Funkcjonowało wtedy także praktyczne nauczanie wykonawstwa muzycznego, choć nie wszyscy historycy wychowania zgadzają się z taką interpretacją wiedzy na ten temat¹⁰².

Na podstawie źródeł polskich można wnioskować, że w Europie systemy kształcenia młodzieży dla potrzeb Kościoła były o wiele wcześniejsze. Szczególną rolę odegrał w tym procesie Marcin Luter, ponieważ uznawał, że śpiew w szkole był ważnym środkiem wychowawczym. W szkołach ewangelickich na tę formę nauczania poświęcano kilka godzin tygodniowo, jednak cały repertuar miał charakter liturgiczny, a muzyka świecka była wręcz zakazana¹⁰³.

W Krakowie, gdy biskupem został Aaron, trwała praktyką stało się wspólne liturgiczne wykonywanie psalmów i modlitw. Stamtąd chorał trafił do innych ośrodków biskupich na ziemiach polskich. Pierwsze zapiski na ten temat znajdujemy w *Sakramentarzu Tynieckim* z 1060 roku. Nauczanie śpiewu prawdopodobnie wiązało się także z poznawaniem pewnych elementów teorii muzyki¹⁰⁴. W tym czasie powstała szkoła katedralna w Krakowie, w której przygotowywano oprawę muzyczną dla nabożeństw w katedrze na Wawelu¹⁰⁵.

Potrzeba kształcenia dla liturgii kościelnej była źródłem prac teoretycznych Guido d'Arezzo, włoskiego teoretyka muzyki i nauczyciela śpiewu, którego system solmizacyjny stosowano w nauczaniu melodii za pomocą nut. W swoich pracach opisał on także technikę ówczesnych kompozycji polifonicznych, czyli technikę organalną. Stosowanie zapisu nutowego w średniowiecznej Europie oraz specjalnej metody nauczania śpiewu z nim związanej stało się podstawą rozwoju dydaktyki muzyki. Praktyka nauczania muzyki stawiała się także źródłem wiedzy o tym procesie, choć w innym niż dzisiaj rozumieniu. Nauczanie w szkołach katedralnych i parafialnych było traktowane przede wszystkim jako służba Bogu, a sam proces był o tyle ważny, o ile był skuteczny, aby młodzież dobrze wykonywała pieśni kościelne. Naukę prowadził kantor, czyli odpowiednio przygotowany nauczyciel, który potrafił czytać nuty i śpiewać, znał też zasady

¹⁰¹ L. Burlas, *Teória...*, op. cit., s. 10.

¹⁰² *Ibidem*; por. także: T. Przybylski, *Z dziejów nauczania muzyki w Krakowie. Od Średniowiecza do czasów współczesnych*, Kraków 1994.

¹⁰³ L. Burlas, *Teória...*, op. cit.

¹⁰⁴ T. Przybylski, *Z dziejów nauczania...*, op. cit.

¹⁰⁵ Na podstawie instrukcji pastoralnej wydanej w Bawarii obowiązek zakładania takich szkół przez biskupów datuje się od 774 roku, za: *ibidem*, s. 12.

kontrapunktu, a sam był też często kompozytorem. W średniowiecznym Krakowie funkcjonowało osiem szkół parafialnych, w których uczono śpiewu, oraz kilka szkół nowicjackich przy klasztorach¹⁰⁶.

Także na Uniwersytecie Jagiellońskim w ramach ówczesnie obowiązującego programu studiów studenci wysłuchiwali wykładów na temat teorii muzycznych (od 1406 do końca XVII wieku). Jednak nie nabywali tam żadnych umiejętności muzycznych, stąd młodzież przygotowująca się do stanu duchownego musiała pobierać naukę śpiewu w szkole zamkowej (wcześniej katedralnej) i to przez trzy lata¹⁰⁷. „Na temat praktycznego nauczania muzyki na Uniwersytecie, związanego z grą na instrumentach czy śpiewem, brak materiałów źródłowych z tego okresu”¹⁰⁸. Z pewnością na dworze królewskim, gdzie funkcjonowała królewska kapela wykonująca wokalne utwory wielogłosowe, gdzie działali znakomici kompozytorzy, uczono śpiewu młodzież pochodzącą z różnych rodów. Oprócz tego kształcono także młodzież plebejskiego pochodzenia, ponieważ w Krakowie działali wówczas muzykanci miejscy zrzeszeni w cechach¹⁰⁹.

W XVII wieku Jan Amos Komeński (*Wielka dydaktyka*, 1657) uznał, że śpiewanie jako obowiązująca powszechnie forma pracy pedagogicznej ze wszystkimi dziećmi może przynosić korzyści zarówno w ich rozwoju muzycznym, jak i pogłębianiu spostrzegawczości¹¹⁰, a więc cechy przydatnej nie tylko w aktywności muzycznej. Od Komeńskiego można więc datować rozkwit powszechnego kształcenia (wychowania) muzycznego.

Kontynuacją tej idei było zaangażowanie w kształcenie muzyczne dzieci Jeana Jacques’a Rousseau. W *Rozprawie o muzyce* zanalizował formy i treści nauczania, uświadamiając czytelnikom, że od metody umuzykalniania dzieci zależy ich rozwój muzyczny i estetyczny. Opracował ponadto ułatwiającą czytanie nut metodę cyfrową, która miała wiele zastosowań w różnych krajach ówczesnej Europy¹¹¹.

Istotny wpływ na praktykę edukacyjną wywarły doświadczenia pedagogiczne i piśmiennictwo Johanna Heinricha Pestalozziego. W swoim programie zadań dla wychowywania i kształcenia dzieci umieścił – oprócz wielu innych wskazówek – muzykowanie, które uznał za niezbędne do prawidłowego, pełnego rozwoju wychowanków¹¹².

XIX wiek w Europie to okres intensywnego rozwoju praktyki edukacyjnej w zakresie muzyki. Mieszczański model wychowania i kształcenia wymagał nabywania umiejętności muzycznych przynajmniej w stopniu pozwalającym na amatorskie wykonywanie muzyki w domach. W obszarze niemieckojęzycznym postęp w tej dziedzinie był szczególnie widoczny. Powstawały akademie śpiewacze (*Singakademien*), prywatne i miejskie szkoły muzyczne, a także chóry,

¹⁰⁶ *Ibidem*.

¹⁰⁷ *Ibidem*, s. 14.

¹⁰⁸ *Ibidem*, s. 15–16.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

¹¹⁰ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee..., op. cit.*

¹¹¹ *Ibidem*.

¹¹² L. Burlas, *Teoria..., op. cit.*



w tym mieszane, co dowodziło rozluźnienia zakazu ograniczania możliwości kształcenia dla kobiet¹¹³.

Praktyka edukacyjna w powiązaniu z teorią dydaktyki muzyki rozpoczęła się od działań Hansa Georga Nägelego w Szwajcarii. Proces nabywania umiejętności muzycznych według modelu Pestalozziego przyjętego przez Nägelego, polegał na wyjściu od poznawania melodii, zapamiętywania, a następnie zapisywania jej i poznawania elementów muzycznych. Model ten więc opierał się na aktywności muzycznej dziecka, szczególnie ułatwianiu „czytania” muzyki¹¹⁴ oraz poznawaniu podstawowej wiedzy teoretycznej z tego zakresu. Znaczące też były prace Nägelego, które stały się podręcznikami dla nauczycieli muzyki. Wspólnie z Traugottem Michelem Pfeifferem wydali w 1810 roku pracę *Gesangsbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen* („Nauczanie śpiewu według zasad Pestalozziego”)¹¹⁵. Jej trzyczęściowy układ zawiera ogólne nauczanie o dźwiękach, czyli wiedzy ucznia od praktyki do poznawania zasad muzyki. Część drugą poświęcono już specjalistycznemu nauczaniu, a więc prawidłowej i świadomej intonacji dźwięków głosem (solfeż), wiązaniu słowa z melodią i ich wspólną akcentacją oraz prawidłowej artykulacji. Przybliżono też ogólne zasady interpretacji utworów muzycznych. Wiązanie praktyki z teorią w tym modelu nauczania muzyki postrzegane było jednak przez nauczycieli jako nadmierne teoretyzowanie czynności dydaktycznych. Toteż bardziej skupiano się na nauczaniu śpiewu metodą naśladownictwa.

W tym samym czasie powstała także podobna, choć lepiej przyjmowana metoda nauczania śpiewu w szkołach powszechnych, polegająca na integrowaniu wszystkich elementów procesu uczenia się nowej pieśni, opisana w pracy *Anleitung zur Unterweisung im Singen* Bernharda Christiana Ludwiga Natorpa opublikowanej w 1813 i 1820 roku¹¹⁶. Dla praktyki w szkołach powszechnych w Niemczech ważne były też prace Ernsta Juliusa Hentschela oraz Adolfa Diesterwega. Ten ostatni określił ramy wiekowe dla stosowanych wtedy metod nauczania śpiewu. Dzieci w wieku 6–10 lat uczyły się pieśni ze słuchu, starsze natomiast nabywały tę umiejętność za pomocą nut. Diesterweg był także twórcą programu nauczania śpiewu w szkołach podstawowych, a jego wkład w rozwój praktyki edukacyjnej był utrwalany.

Powszechne kształcenie muzyczne ograniczone tylko do tego rodzaju aktywności uczniów pozostało na długo formą edukacji muzycznej dziewiętnastowiecznej i dwudziestowiecznej Europy pomimo prób syntezy teorii i praktyki edukacyjnej. Uczynił to Johann Georg Friedrich Pflüger w pracy *Anleitung zum Gesangunterricht in Schulen* (1853, „Metoda nauczania śpiewu w szkole”), układając odpowiedni repertuar pieśniowy zgodnie z metodycznymi zasadami kolejno poznawanych podstawowych problemów muzyki, co wywodził z Herbartowskich zasad dydaktyki. Powstała też wówczas, na podsta-

¹¹³ L. Burlas, *Teoria...*, op. cit.

¹¹⁴ Taki model edukacji muzycznej, po pobycie w Szwajcarii i w Niemczech, wprowadzał do szkół w Stanach Zjednoczonych Lowell Mason w połowie XIX wieku.

¹¹⁵ Przedmowę do tej pracy napisał Pestalozzi.

¹¹⁶ L. Burlas, *Teoria...*, op. cit.

wie dydaktyki ogólnej, praca Gustawa Schillinga *Musikalische Didaktik oder die Kunst des Unterrichts in der Musik* („Muzyczne nauczanie lub sztuka nauczania muzyki”, 1851), który dydaktykę muzyki rozumiał jako teorię nauczania objaśniającą treści i metody kształcenia w tej dziedzinie. Obszar zainteresowań dydaktyków muzyki dotyczył – według Schillinga – przedmiotu, treści, metod i form nauczania muzyki, problematyki wzbudzania zainteresowań oraz motywacji, rozwijania muzycznych zdolności, ponadto przekazywania ogólnej wiedzy o muzyce oraz instrumentach muzycznych.

Warto też wspomnieć o koncepcji Carla Kehrsa opublikowanej wielokrotnie (w latach 1868–1913) w książce pod tytułem *Die Praxis der Volksschule* („Praktyka w szkole podstawowej”). Autor stawiając pytania o to, dlaczego dzieci w szkole powinny śpiewać oraz jaki repertuar, a także o to, jakie warunki sprzyjają dobremu śpiewaniu, przedstawił argumenty za rzetelnym prowadzeniem tego przedmiotu w szkole powszechnej¹¹⁷. W tym samym czasie ważną inicjatywą było usystematyzowanie wymagań w wychowaniu muzycznym przez Hermanna Kretzschmara. Do owych wymagań należały umiejętności, które w procesie nauczania uczniowie powinni osiągnąć, a więc śpiewanie z nut a vista, jak również poszerzenie wiedzy o teorię i historię muzyki. Podstawowym założeniem Kretzschmara było umożliwianie uczniom bezpośredniego kontaktu z muzyką (wykonawstwa), gdyż tylko ono umożliwia jej zrozumienie¹¹⁸.

Reformatorskiego zadania podjął się Leo Kestenberg, pełniąc funkcję referenta muzyki w Pruskim Ministerstwie Nauki, Sztuki i Szkolnictwa. Mając świadomość, że kształcenie muzyczne ma ścisły związek z kulturą niemieckiego społeczeństwa, systematycznie wprowadzał naukę muzyki na każdym etapie kształcenia. Zdawał sobie też sprawę, że kształcenie muzyczne jest powiązane z ogólnym wychowaniem dzieci i młodzieży. Według niego nauczanie muzyki powinno rozpoczynać się już w przedszkolu, a potem, w szkole, umożliwić dzieciom poznanie podstaw teorii i w końcu rozumienie muzyki¹¹⁹.

Wkład do rozwoju dydaktyki muzyki w obszarze niemieckojęzycznym wniósł także Fritz Jöde. Sprzeciwiając się elitarności sztuki muzycznej, organizował otwarte lekcje śpiewu w ogólnodostępnych miejscach oraz wydawał zbiory pieśni. W jego metodzie zauważa się zwracanie uwagi na twórczą postawę nauczyciela i ucznia oraz na wykorzystywanie w nauczaniu muzyki związków mowy ze śpiewem¹²⁰.

Pomimo wielu działań i koncepcji rozwoju powszechnego nauczania muzyki w licznych krajach europejskich edukacja muzyczna – zgodnie z poglądami Johna Pyke’a Hullaha, angielskiego kompozytora i nauczyciela muzyki oraz wizytatora szkół w Anglii, pozostawiała sporo do życzenia, szczególnie w Niemczech i Austrii. Śpiewanie w szkołach, prowadzone często przez słabo przygotowanych nauczycieli, nie stawało się bowiem podstawą dla rozwoju kultury

¹¹⁷ *Ibidem*.

¹¹⁸ M. Krušinská, *Kontext hudobno-pedagogický* [w:] *Psychológia hudby. Nielen pre hudobníkov. Od hľadania vzťahu k hudbe k umeleckému majstrovstvu*, red. P. Krbaťa i in., Bratislava 2008.

¹¹⁹ *Ibidem*, s. 229.

¹²⁰ *Ibidem*.



muzycznej¹²¹. Hullah sporządził sprawozdanie ze swoich obserwacji podczas podróży po Europie i dopiero po jego śmierci opublikowano ten dokument. Zdaniem M. Przychodzińskiej,

[...] rozpowszechnienie przedmiotu „śpiew” w szkołach podstawowych Europy, a wkrótce i Stanów Zjednoczonych [...], równocześnie wyznaczyło jednak temu przedmiotowi zbyt sztywne ramy dydaktyczne i ograniczyło na wiele lat kontakt dziecka z muzyką wyłącznie do nauki śpiewu łączonej z analizą elementów muzyki – piosenki [...] ¹²².

Jak widzimy, problem ten także dzisiaj wymaga rozwiązania, choć jego zakres i znaczenia są odmienne. Inne są bowiem potrzeby współczesnych ludzi.

W Stanach Zjednoczonych, na podstawie poglądów na nauczanie i wychowanie Rousseau, Pestalozziego oraz Froebła, Satis Naronna Coleman stworzyła system powszechnej edukacji muzycznej z zastosowaniem śpiewu, tańca i gry na instrumentach oraz z podkreśleniem spontanicznej twórczości dzieci. Swoje rozważania na ten temat zawarła w pracy doktorskiej obronionej w Bostonie 1937 roku oraz w późniejszych publikacjach¹²³. Jej przekonania dotyczyły także konieczności upowszechnienia kształcenia muzycznego dla wszystkich dzieci. W swojej praktyce edukacyjnej stosowała symboliczny (cyfrowy) zapis dźwięków ułatwiający uczniom wykonawstwo muzyczne. Do tworzenia instrumentów poszukiwała źródeł w różnych kulturach, co uznano za bardzo nowoczesne i wzbogacające dydaktykę muzyki¹²⁴. Pomysły Coleman miały szeroki oddźwięk na świecie, choć w naszym kraju są mało znane. Jednak można przyjąć, że jej zamysł pedagogiczny rozwinęli w swoich pracach europejscy pedagodzy (m.in. Carl Orff), w bardziej spójnych systemach kształcenia muzycznego.

Poglądy Coleman rozwinął James Mursell, psycholog i pedagog, zajmujący się na bazie badań oraz własnych doświadczeń pedagogicznych problematyką edukacji muzycznej, jej uwarunkowaniami i skutecznością. Różnorodność form w pracy z dzieckiem nad jego rozwojem muzycznym uzasadnił koniecznością uwzględniania specyfiki psychiki dziecka oraz specyfiki dydaktyki muzycznej. Upowszechnił też pogląd, że nauczanie muzyki powinno być zintegrowane z procesem kształcenia i wychowania ogólnego, ponieważ muzyka ma znaczenie ogólnorozwojowe i ogólnowychowawcze¹²⁵. Problematykę kształcenia muzycznego Mursell podjął w wielu pracach, m.in. w: *Human values in music education* („Humanistyczne wartości edukacji muzycznej”) (1934) oraz *The psychology of music* („Psychologia muzyki”) (1937). Jednak dla rozwoju kształcenia muzycznego najważniejsza była praca *Music education – principles and progra-*

¹²¹ L. Burlas, *Teoria...*, *op. cit.*

¹²² M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee...*, *op. cit.*, s. 112–113.

¹²³ Zob. S. N. Coleman, *Creative music for children*, New York 1922; *eadem*, *A children's symphony*, New York 1931.

¹²⁴ Zob. J. Southcott, *A music education pioneer – Dr. Satis Naronna Barton Coleman*, „British Journal of Music Education” 1990, 7(2), s. 123–132.

¹²⁵ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne...*, *op. cit.*, s. 138–142.

mes („Edukacja muzyczna – zasady i programowanie”, 1956)¹²⁶, w której opisał zasady i programowanie powszechnego nauczania muzyki, nazywanego dzisiaj systemem Mursella¹²⁷.

Należy też zwrócić uwagę, że obecnie coraz więcej publikacji poświęconych jest pedagogice muzyki, zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej. Na podstawie badań pedagogicznych, psychologicznych, neurofizjologicznych i społecznych poszukuje się uzasadnienia dla różnych opcji kształcenia muzycznego oraz koniecznych zmian w tym zakresie, zarówno ze względu na zmienioną sytuację muzyki w kontekście łatwej jej dostępności, jak i przeobrażenia współczesnej kultury muzycznej.

Często cytowaną i studiowaną książką jest *Prelude to music education* („Wprowadzenie do edukacji muzycznej”)¹²⁸, w której autorzy zawarli wskazówki praktycznego podejścia do edukacji muzycznej, a więc opisali różne sytuacje w klasie oraz ułatwiające pracę nauczyciela plany zajęć muzycznych uwzględniających normatywy edukacji muzycznej w USA. Ważnym wkładem do praktyki edukacyjnej są narzędzia do nauczania, a więc szczegółowe programy zajęć i (poza)lekcyjnych (np. związanych z zespołami muzycznymi, chórami). A wszystko to omówione jest w kontekście edukacji wielokulturowej opartej na filozofii edukacji muzycznej. Autorzy tej książki badali także cechy skutecznego nauczyciela muzyki, co może być pomocne także dla polskich badaczy. Zagadnienie to bowiem rzadko jest przedmiotem ich opracowań.

Warto tu przywołać zrecenzowaną przez Marcina Michałaka pracę Charlesa R. Hoffera *Introduction to music education* („Wstęp do edukacji muzycznej”) wydaną w tym samym (2002) roku. Będąc rodzajem podręcznika dla przyszłych i obecnych nauczycieli, publikacja ta wykazuje spore braki dotyczące opisu najważniejszych europejskich i amerykańskich systemów kształcenia muzycznego rozpowszechnionych na całym świecie, a więc C. Orffa, E. J. Dalcroze’a, Z. Kodály’a czy E. E. Gordona i J. Mursella. Trudno zatem polecać nie tylko samą książkę jako podręcznik, lecz przede wszystkim taki sposób opisu podejmowanej problematyki¹²⁹, skupiony na obszarach arbitralnie wybranych przez autora, bez uzasadnienia takich wyborów.

Najważniejszym jednak źródłem teorii powszechnej edukacji muzycznej usytuowanym w praktyce są systemy kształcenia muzycznego powstałe w duchu pedagogiki Nowego Wychowania. Według M. Przychodzińskiej

[...] systemami wychowania muzycznego nazywamy [...] umownie takie programy, które w sposób konsekwentny określają cele, treści, formy, metody kształcenia, proponują programy przedmiotu **wychowanie muzyczne** dla

¹²⁶ Zob. L. J. Simutis, J. L. Mursell, *An annotated bibliography*, „Journal of Research in Music Education” 1968, Fall, 16, s. 254–266.

¹²⁷ Por. J. T. Gates, *Introduction: Grounding music education in changing time* [w:] *Music education for changing times: Guiding visions for practice*, red. T. A. Regelski, J. T. Gates, London – New York 2009.

¹²⁸ J. Erwin, K. Edwards, J. Kerchner, J. Knight, *Prelude to music education*, New Jersey 2002.

¹²⁹ M. Michałak, *Edukacja muzyczna na miarę współczesności?*, „Edukacja Muzyczna” 2005, vol. 1, nr 1, s. 143–154.



szkolnictwa i kształcenia nauczycieli, opierają się na określonych podstawach estetyczno-pedagogiczno-psychologicznych, weryfikują teoretyczne założenia w badaniach empirycznych i przez lata sprawdziły się w praktyce edukacyjnej¹³⁰.

Argument o praktycznej weryfikacji omawianych tu systemów ma swoją wagę, ponieważ jest to rodzaj sprawdzania skuteczności kształcenia muzycznego w doświadczeniu, a więc może być porównywalny z weryfikacją efektywności tych systemów za pomocą badań.

Przede wszystkim należy tu przywołać metodę kształcenia muzycznego E. J. Dalcroze'a i jego następców¹³¹, C. Orffa, pedagogów wzorujących się na systemie C. Freineta, następnie Z. Kodály'a, S. N. Coleman i J. Mursella, a także S. Suzuki oraz E. Gordona.

Emil Jaques Dalcroz, szwajcarski pedagog, pianista i kompozytor¹³², na podstawie własnych doświadczeń nauczycielskich wypracował metodę opartą na idei platońskiej¹³³. Potrafił przenieść ją w obszar rozumienia wychowawczych wartości sztuki, w tym muzyki. Jego system kształcenia muzycznego z jednej strony nawiązywał do tradycyjnych poglądów humanizmu, z drugiej zaś wywodził się z postępowych idei we współczesnej mu pedagogice. Nawiązywał więc do nurtu Nowego Wychowania, budując przemyślane w różnych aspektach program kształcenia muzycznego i ogólnego¹³⁴. Owe aspekty odnosiły się do psychologii, pedagogiki, filozofii oraz dydaktyki muzyki.

Dydaktyka muzyki Dalcroze'a zawierała trzy podstawowe elementy:

- 1) plastykę, w której dokładnej realizacji rytmu odpowiada także interpretacja ruchowa wyrazu muzycznego utworu;
- 2) solfeż – z zastosowaniem ćwiczeń opartych na gamach, ale z ich bogatą inwencją melodyczną oraz ciekawą rytmiką. Celem tych ćwiczeń było uzyskanie u uczniów świadomości w myśleniu muzycznym w zakresie systemu tonalnego;
- 3) improwizację – jednak bardziej niż uczniów dotyczyła ona nauczyciela, który powinien improwizować na instrumencie, wzbogacając przebieg ćwiczeń.

Ważnym aspektem tego systemu było wiązanie różnych form aktywności muzycznej ucznia, wykorzystywanie immanentnych treści zawartych w muzyce, które interpretowane za pomocą ruchu prowadziły do rozumienia muzyki na płaszczyźnie intelektualnej i emocjonalnej, tworząc głęboki kontakt z tym rodzajem sztuki. Ten obszar dalcrozowskiego systemu rozwijany był przez

¹³⁰ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne...*, op. cit., s. 114.

¹³¹ Takich jak: R. Münnich, F. Jöde, E. Bahaley i M. Battke.

¹³² E. Jakubowska, *Emil Jaques Dalcroze (1865–1950)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 4, s. 4–5.

¹³³ H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa 1976.

¹³⁴ Por. E. Jakubowska, *Rytmika Dalcroze'a...*, op. cit., s. 9–15.

Carla Orffa i Fridricha Jöde'a, a także nauczycieli wzorujących się na projektach Celestyna Freineta¹³⁵.

Działania i poglądy C. Orffa rozwinęły praktykę muzyczną w innym kierunku. Był to człowiek wszechstronnie wykształcony i o szerokich horyzontach (interesował się teatrem, rzeźbą, sztuką obrzędową, prymitywną, ludową i mieszczańską, a także muzyką egzotyczną). Komponował w pierwszej połowie XX wieku i stworzył własny system powszechnego kształcenia muzycznego. Założenia tego systemu wywiedzione były z poglądu, że rozwój człowieka jest podobny do rozwoju kultury ludzkości, stąd uznał, że pracę z dzieckiem należy rozpoczynać od muzyki elementarnej, z wykorzystaniem naturalnej potrzeby zabaw, których treścią była synkretycznie pojmowana sztuka (ruch, taniec, muzyka, słowo). W związku z tym w programie nauczania tą metodą dbano o poprawną intonację i emisję głosu podczas śpiewu, ćwiczone także dykcję, przy zachowaniu naturalnego posługiwania się głosem, a nie jak w ówczesnych szkołach z zastosowaniem ćwiczeń odpowiednich dla osób dorosłych.

Najbardziej znany jest jednak system Orffa¹³⁶ powstały na bazie jego poglądów na temat powszechnej edukacji muzycznej oraz praktycznych zastosowań gry na instrumentach. Dzięki audycjom radiowym, do których zachęcił Orffa Alfred Panofski, metoda ta zainteresowała nauczycieli, lecz potrzebowali oni instrumentów, które umożliwiłyby jej realizowanie. W tym celu Klaus Becker-Ehmck stworzył „Studio 49”, w którym produkowano wzorowane na projektach Karla Maendlera instrumentarium¹³⁷, złożone z instrumentów perkusyjnych o określonej i nieokreślonej wysokości dźwięków, fletów prostych oraz wioł i lutni. Instrumentarium to miało zastosowanie od początku nauki dziecka muzyki, co przy niezbyt dużych trudnościach technicznych związanych z wykonawstwem dostarczało silnych wrażeń i radości, a przede wszystkim kształciło poczucie rytmu oraz – szerzej ujmując – uzdolnienia muzyczne i wrażliwość na piękno muzyki, jej sonoryczne i wyrazowe cechy. Ważnym aspektem tego programu była także improwizacja oraz stosowanie wielu źródeł dźwięku, także z instrumentów wykonanych według pomysłów samych uczniów. Improwizacja mogła mieć charakter spontaniczny i zdyscyplinowany. Dzieci rozwijały więc swoją kreatywność, ale też uczyły się wykonywania określonych zadań muzycznych, co wymagało wykorzystania zdobytych umiejętności, uwzględniania strony wyrazowej wykonywanych utworów oraz podporządkowania się wymogom pracy w grupie.

W 1950 roku w wydawnictwie Schott-Verlag opublikowano pierwszy tom nowego Schulwerku, zawierający doświadczenia pedagogiczne Orffa i Gunild Keetman (nauczycielki i współpracowniczki Orffa, której pomysły także były

¹³⁵ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee...*, op. cit., s. 116–118. Szeroko tematykę systemu Emila Jaques'a Dalcroza omawia praca M. Brzozowskiej-Kuczkiewicz, *Emil Jaques Dalcroze i jego rytmika*, Warszawa 1991; zob. także: M. Suświłło, *Psychopedagogiczne...*, op. cit.; M. Wieman, *Rytmika – wychowanie przez sztukę dla muzyki*, „Kwartalnik ISME” 1989, nr 3/4.

¹³⁶ Zob. K. Jakóbczak-Drażek, *Życie i twórczość Carla Orffa*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 3, s. 4–7.

¹³⁷ B. Michałak, *Carl Orff: Schulwerk. Od eksperymentu do modelu i jego recepcji*, <http://wychowaniamuzyczne.pl/orff.php>, dostęp 2011.



źródłem jego inspiracji w tworzeniu tego systemu), zatytułowany *Orff-Schulwerk. Musik für Kinder* („Orff-Schulwerk. Muzyka dla dzieci”). Wydanie to zapoczątkowało pięciotomową serię, która nie tylko spotkała się z gorącym przyjęciem w krajach niemieckojęzycznych, ale też wkrótce przetłumaczono poszczególne tomy na język angielski. W 1953 roku Akademia Mozarteum podczas międzynarodowej konferencji dla dyrektorów szkół muzycznych zorganizowała pokazowe lekcje Schulwerku z dziećmi w różnym wieku, prowadzone przez G. Keetman. Obecni wówczas przedstawiciele, między innymi Royal Conservatory of Music z Toronto oraz Masashino Music Academy z Tokio, zdecydowali o wprowadzeniu tej koncepcji wychowania muzycznego w swych krajach¹³⁸.

Materiał muzyczny zalecany w pięciotomowej pracy C. Orffa i G. Keetman jest szczególnie znamieny dla metody kształcenia muzycznego. „Całość ma charakter wybitnie narodowy, zarówno ze względu na muzykę, jak i na teksty”¹³⁹, a zamiarem Orffa nie było podawanie gotowych rozwiązań, lecz wzbudzenie inwencji nauczycieli, którzy korzystając z tego podręcznika, tworzą przekształcaliby zamieszczone w nim propozycje¹⁴⁰.

Tradycje nauczania muzyki na niemieckojęzycznym obszarze stworzyły podstawę dla ugruntowania się działań zarówno dydaktycznych, jak i naukowych. Najbardziej rozpowszechnioną pracą w latach osiemdziesiątych XX wieku była książka Sigrid Abel-Struth¹⁴¹, która rozpatruje w niej trzy obszary z zakresu pedagogiki muzyki: kształcenie muzyczne, wychowanie muzyczne oraz interakcje między samą muzyką, nauczaniem muzyki i wychowywaniem, uwzględniając aspekty historyczne, estetyczne, psychologiczne oraz socjologiczne. Autorce chodziło o wsparcie praktyki edukacyjnej poprzez poszerzanie wiedzy o samym procesie nauczania muzyki. Poza problematyką z zakresu dydaktyki muzyki praca S. Abel-Struth zawiera opis rozwoju zawodowego nauczyciela muzyki w ujęciu historycznym oraz wgląd w edukacyjne podejście do muzyki zarówno na podstawie badań, jak i praktyki pedagogicznej. Abel-Struth akcentowała także socjologiczny wymiar edukacji muzycznej, nadając jej swoiste znaczenie dla relacji społecznych i możliwości muzyki w ich kształtowaniu. Podnosząc problemy szeroko pojętej socjalizacji przez muzykę, a także osobiste wymiary kontaktów ze sztuką muzyczną, podkreślała potrzebę osadzania edukacji muzycznej w środowisku, z jego aktualnymi problemami oraz wytworami kultury¹⁴².

¹³⁸ <http://www.orff.de/orff-schulwerk.html>, dostęp 2010.

¹³⁹ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee...*, op. cit., s. 127.

¹⁴⁰ Szerzej na temat systemu nauczania muzyki C. Orffa w: J. Frazee, *Orff Schulwerk today: Nurturing musical expression and understanding*, New York 2007; S. Kennedy, *Roots entwined. Orff Schulwerk and the German modern dance*, „The Orff Echo” 1999, 2, s. 7–10; K. Jakóbczak, *Co to jest muzyka elementarna*, „Polskie Towarzystwo Carla Orffa”, nr 2, Warszawa 1995, s. 8–9; K. Jakóbczak-Drażek, *Życie i twórczość...*, op. cit.; B. Michalak, *Bibliografia prac związanych z koncepcją edukacji muzycznej Orffa*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 3 oraz http://www.orff-zentrum.de/forschung_biblio.asp.

¹⁴¹ S. Abel-Struth, *Grundriss der Musikpädagogik*, Mainz 1985; zob. też: Th. Adorno, *O społecznej sytuacji muzyki* [w:] *Szkoła frankfurcka, Kolegium Otryckie*, red. J. Łoziński, Warszawa 1985, s. 123–157.

¹⁴² S. Abel-Struth, *Musikpädagogik als Sozialwissenschaft Musikpädagogische Aspekte* [w:] *Musik und Individuum, Vorträge der zehnten Bundeschul musikwoche*, red. E. Kraus, München 1974.

Rozprzestrzeniające się idee powszechnego kształcenia muzycznego Dalcroze’a i Orffa były źródłem wielu zmian w pojmowaniu nauczania muzyki w szkołach powszechnych¹⁴³, implikując różne rozwiązania praktyczne. Szczególnie widoczne to było w szkołach stosujących techniki C. Freineta. Nauczyciele uwzględniali jego pomysły także w kształceniu muzycznym, skupiając się na procesie twórczości dziecięcej.

Celem tworzenia [...] jest doskonalenie ekspresji, postawy twórczej, obrona dziecięcej wyobraźni, jej oryginalności i szczerości, rodzenie się zainteresowań dla muzyki tworzonej przez kompozytorów¹⁴⁴.

Oparty na tym założeniu program nauczania muzyki nie znalazł jednak szerszego zastosowania, choć w wielu europejskich i amerykańskich szkołach poszczególni nauczyciele wykorzystują z powodzeniem jego elementy w rozwijaniu umiejętności twórczych swoich uczniów.

Inną znaną, spójną i przemyślaną koncepcją powszechnego kształcenia muzycznego jest koncepcja programowo-metodyczna Zoltána Kodály’a, węgierskiego kompozytora i pedagoga, który wspólnie z Belą Bartokiem wykonał ogromną pracę związaną z zachowaniem muzycznej, węgierskiej kultury ludowej oraz jej włączeniem w systematyczną naukę muzyki w powszechnych szkołach na Węgrzech¹⁴⁵.

Uzasadniając tę praktykę, Kodály

[...] dowodzi, podobnie jak wielu przed nim żyjących filozofów, pedagogów i artystów, iż muzyka w specyficzny i głęboki sposób wpływa na doskonalenie sfery uczuć i intelektu. Udowadnia też istnienie swoistej „dyskursywności” języka muzycznego, to jest możliwości porozumiewania się ludzi za jego pośrednictwem¹⁴⁶.

Miał więc swój pogląd na potrzebę powszechnego kształcenia muzycznego wywiedziony z teorii muzykologicznych (muzyka jako język), psychologicznych (procesy śpiewania rozwijają dyspozycje umysłowe) i pedagogiczno-kulturowych (śpiewanie rodzimych pieśni rozwija kulturę muzyczną wychowanków i uczy szacunku dla innych kultur).

Kodály równolegle z komponowaniem zajmował się badaniem węgierskiego folkloru (praca doktorska) oraz pedagogiką¹⁴⁷. W znacznym stopniu przyczynił się do umuzykalnienia dzieci i młodzieży, dążąc do podniesienia kultury muzycznej swojego narodu do poziomu europejskiego. Postulował więc powszechne umuzykalnienie społeczeństwa poprzez wprowadzenie nauczania muzyki

¹⁴³ Zob. B. Michalak, *Recepcja systemu Orffa w Polsce*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 3, s. 8–15.

¹⁴⁴ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee...*, op. cit., s. 130.

¹⁴⁵ <http://www.profesor.pl/publikacja,18334,Referaty,Zoltan-Kodaly-zycie-i-tworczosc>, dostęp 2011.

¹⁴⁶ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee...*, op. cit., s. 132.

¹⁴⁷ Zob. Zoltán Kodály i jego pedagogika muzyczna, red. M. Jankowska, W. Jankowski, Warszawa 1990; *The selected writings of Zoltan Kodály*, oprac. F. Baonis, London 1974; B. Kamińska, *Z badań nad wpływem metody Kodály’a na rozwój ogólny dzieci i młodzieży*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2003, nr 2, s. 76–79.



(śpiewu) do wszystkich szkół powszechnych. Uważał ponadto, że wychowanie muzyczne powinno rozpoczynać się już w przedszkolu. Do 1967 roku za jego staraniem powstało na Węgrzech 120 szkół z poszerzonym wychowaniem muzycznym (szkoły „śpiewające”), w których lekcje te odbywały się codziennie¹⁴⁸.

Podstawą od strony praktycznej nauczania muzyki był śpiew¹⁴⁹, jednak proces ten znacząco różnił się od nauczania śpiewu w szkołach ówczesnej Europy. Nie uczono tu metodą naśladowania czy odwzorowywania śpiewu nauczyciela. Kodály zalecał proces świadomego emitowania dźwięków przy zastosowaniu tak zwanej metody relatywnej, która ułatwiała czytanie nut głosem dzieciom, jednocześnie kształcąc ich wyobraźnię muzyczną i bardzo czystą – bo świadomą – intonację. Taki proces kształcenia słuchu opiera się na fonogestyce, polegającej na śpiewaniu zgodnym z ruchem ręki nauczyciela, czyli z układem dłoni wskazującym poszczególne nazwy solmizacyjne dźwięków oraz kierunek ruchu adekwatny do kierunku melodii. Fonogestyka jest zatem pogładową metodą nauczania czytania nut, ponieważ ułatwia wyobrażanie sobie wysokości dźwięków. Według Kodály’a także rytm realizuje się przy zastosowaniu pewnego udogodnienia, które nazwano „tataizacją”, polegającą na nadawaniu wartościom nut odpowiednich sylab¹⁵⁰.

Praca Kodály’a w trzech obszarach, którymi intensywnie się zajmował, czyli komponowaniem, badaniem muzycznego folkloru Węgier oraz pedagogiką muzyczną, przyniosła mu międzynarodową sławę, jednak szczególną wartość miała i ma dla kształcenia muzycznego na Węgrzech i w wielu innych krajach.

Do dzisiaj w Kecskemét, w pięknym budynku wyremontowanym i przebudowanym w latach 1973–1975, mieści się Instytut Pedagogiki Muzycznej¹⁵¹ im. Zoltána Kodály’a. Znajduje się w nim wystawa upamiętniająca jego życie i twórczość. Budynek wyposażono w meble i dzieła sztuki, czyniąc to miejsce szczególnie pięknym. W nowej, wzniesionej na tyłach klasztoru w 1980 roku budowli ulokowane są biura, biblioteka oraz studio audiowizualne. Instytut rozpoczął swoją działalność w 1975 roku seminarium dla nauczycieli muzyki węgierskiej. W następnych szkoleniach i seminariach uczestniczyli studenci z 44 krajów Europy i świata. Międzynarodowe Stowarzyszenie Kodály’owskie (International Kodály Society), także z siedzibą w Kecskemét, skupia przedstawicieli 34 krajów. Węgry promują w ten sposób muzyczne, edukacyjne i kulturowe dokonania Z. Kodály’a. Stowarzyszenie to jest międzynarodowym forum dla wszystkich, którzy zajmują się jego twórczością jako kompozytora, naukowca i pedagoga¹⁵².

W Polsce także funkcjonuje takie stowarzyszenie. Na głównej stronie internetowej tego stowarzyszenia czytamy:

¹⁴⁸ <http://www.profesor.pl/publikacja,18334,Referaty,Zoltan-Kodaly-zycie-i-tworczosc>, dostęp 2011.

¹⁴⁹ Por. M. Kisiel, *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*, Katowice 2005.

¹⁵⁰ „Ta” to sylaba dla ćwierćnuty, półnuty i całej nuty, przy odpowiednim przedłużeniu jej wymawiania – śpiewania, „ti” dla ósemki, „to” dla szesnastki. Dla pauz jest „sza” – ćwierćnutowej, „es” – ósemkowej.

¹⁵¹ <http://www.kodaly-inst.hu>, dostęp 2011.

¹⁵² <http://www.iks.hu/>, dostęp 2011.

Naszym głównym celem jest szerzenie wiedzy o Z. Kodály'u jako wielkim kompozytorze, znakomitym uczonym – etnomuzykologu i twórczym pedagogu, filozofie i pisarzu; wykorzystanie koncepcji muzyczno-edukacyjnej Węgierskiego Mistrza dla rozwoju kultury muzycznej społeczeństwa i skutecznego wychowania dla muzyki i przez muzykę możliwie najszerzych kręgów dzieci i młodzieży¹⁵³.

W rodzimej praktyce edukacyjnej koncepcja powszechnego kształcenia muzycznego Z. Kodály'a ma zastosowanie w różnych ośrodkach. Powstały też prace związane z ich realizacją¹⁵⁴.

Szczególną postacią wśród dydaktyków muzyki był Shinichi Suzuki¹⁵⁵, którego pomysł i metoda pracy nad rozwojem muzycznym dzieci są znane na całym świecie. Był utalentowanym nauczycielem, a efekty jego pracy były imponujące. Uznanie, że każde dziecko jest uzdolnione muzycznie to główne założenie tego systemu, natomiast „[...] właściwe wychowanie i dobra edukacja czynią każdego człowieka wewnętrznie bogatszym i szlachetnym, a jego umysł szlachetnym i czystym”¹⁵⁶. Suzuki położył nacisk na grę na instrumentach, indywidualizując przydzielane dzieciom zadania według ich możliwości, rozwijając ich umiejętności małymi krokami oraz stosując różne formy zachęty i pochwały. Starał się, aby dziecko nabywało umiejętności muzyczne podobnie jak umiejętności językowe, czyli poprzez częsty i naturalny kontakt ze słowem/muzyką. Toteż pierwszy etap nauki prowadziły poinstruowane dokładnie matki w domach rodzinnych, po kilka razy dziennie, „bawiąc” się z dzieckiem grą na instrumencie, analogicznie jak mową. Potem w nauczaniu szkolnym prowadził zajęcia nauczyciel muzyki według określonego planu, przy zachowaniu zasady stopniowania trudności.

Tak ogromny wysiłek w powszechnym kształceniu muzycznym w Japonii daje wspaniałe rezultaty. Dzieci uczą się bowiem muzyki, osiągając wysoki poziom artystyczny swoich wykonanń zarówno zespołowych, jak i solowych. Jednak sukces tej metody wynikał nie tylko z niej samej, ale miał swoje zakotwiczenie w charakterze Japończyków, których cechują cierpliwość, precyzyność i perfekcja. Ów sukces może też być przykładem dla innych narodów. Dowodzi, że dobrze przygotowany plan edukacyjny z właściwą jego realizacją może wszędzie przynosić dobre wyniki, choć – zdaniem E. E. Gordona¹⁵⁷ – dzieci kształcone tą metodą mogą być pozbawione możliwości nauczania się audycji, ponieważ poprzestaje się w niej na metrum dwudzielnym, co pozbawia

¹⁵³ <http://www.kodaly.art.pl/>, dostęp 2011.

¹⁵⁴ *Pierwsze w Polsce klasy śpiewające*, red. W. Jankowski, Warszawa 1991, s. 15–107 (seria: „Pedagogika Muzyczna Zoltána Kodály'a. Materiały źródłowe i opracowania”, t. 3); w pracy tej są również przedstawione w skrócie doświadczenia i badania prowadzone w Katowicach; obszerniejsze ich ujęcie znajduje się w pracy doktorskiej A. Walugi *Skuteczność nauczania śpiewu dwugłosowego w klasach I–III według założeń koncepcji Kodály'a*, napisanej w Instytucie Pedagogiki Muzycznej AMFC pod kierunkiem W. Jankowskiego i obronionej w Instytucie Badań Pedagogicznych w Warszawie w 1990 roku.

¹⁵⁵ S. Suzuki, *Karmieni miłością. Podstawy kształcenia talentu*, Warszawa 2010.

¹⁵⁶ *Ibidem*.

¹⁵⁷ E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość, motywy*, Bydgoszcz 1997, s. 115.



je możliwości porównywania z metrum nietypowym. Powodzenie tej metody warunkują także czynniki psychopedagogiczne, takie jak konieczność obecności rodziców podczas nauki, ich wyrozumiałość i cierpliwość, bliski kontakt emocjonalny dziecka z matką, wzmożone oddziaływanie wychowawcze, a od strony nauczyciela stopniowanie trudności w nabywaniu umiejętności muzycznych i wiedzy o muzyce, uczenie koncentracji i grania na instrumencie z pamięci, a także wzbudzanie zamiłowania do muzyki¹⁵⁸.

Wśród systemów nauczania muzyki najbardziej zwartym, szczegółowo opisanym, a także uzasadnianym teoretycznie jest system Edwina E. Gordona. Punktem wyjścia dla procesu nauczania muzyki – według tego autora – jest audiacja, czyli proces asymilacji i rozumienia dźwięku, który słyszymy lub który słyszeliśmy wcześniej. Audiacja to także rozumienie i asymilacja słyszanej muzyki lub słyszenie muzyki tylko z zapisu nutowego. Jest to specyficzny sposób „[...] słuchania, odtwarzania, wykonywania, interpretowania, tworzenia, improwizowania, czytania i zapisywania muzyki”¹⁵⁹, czyli dotyczy każdego rodzaju kontaktu z tą dziedziną sztuki.

Gordon, posługując się analogią do języka¹⁶⁰, sugeruje, że podobnie jak podczas rozmowy myślimy o tym, co usłyszymy; także podczas słyszenia innych dźwięków (np. muzyki) zachodzi taki proces, przy czym same dźwięki jeszcze nie są muzyką¹⁶¹. Dopiero podczas audiacji, gdy nadajemy dźwiękom znaczenie, możemy mówić o słyszeniu muzyki¹⁶². Z tego założenia wywiódł kilka typów i stadiów audiacji, opisując je szczegółowo w przywoływanej pracy, z podkreśleniem, że istnieje różnica między nauczaniem a uczeniem się muzyki i że owa różnica rzutuje na uzyskiwane rezultaty edukacji muzycznej.

Według Gordona „[...] teoria uczenia się muzyki łączy w sobie wiedzę o uczeniu się muzyki w sposób sekwencyjny z tym, co wiemy na temat uzdolnień muzycznych i audiacji”¹⁶³. Porównując tę teorię do ogólnej teorii uczenia się, zwrócił uwagę na przesunięcie akcentu z procesów percepcyjnych na procesy poznawcze i rozwojowe, co czyni tę teorię ewolucyjną, czyli otwartą na nowe koncepcje, jednocześnie sytuując edukację muzyczną wśród integralnych zjawisk współczesnej kultury.

Gordon, wskazując kolejne sekwencje uczenia muzyki, wyjaśnia różnice między metodą a techniką nauczania, wskazuje reguły uczenia się, a także sugeruje, w jaki sposób należy sformułować podstawę programową edukacji muzycznej. Kładzie nacisk ponadto na całościowy proces wchodzenia dziecka w świat muzyki: od narodzin w środowisku rodzinnym poprzez doświadczenia

¹⁵⁸ J. Fyk, *Pedagogiczne i społeczne aspekty rozwoju dziecka w świetle metody Shinichi Suzuki* [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2001.

¹⁵⁹ *Ibidem*, s. 22.

¹⁶⁰ Por. H. Kostrzevska, *Analogia i muzyka...*, op. cit.; por. K. Guczalski, *Znaczenie muzyki. Znaczenia w muzyce*, Kraków 2002.

¹⁶¹ Por. B. Bonna, *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia muzycznego według teorii E. E. Gordona* [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej...*, op. cit.

¹⁶² E. E. Gordon, *Sekwencje...*, op. cit.

¹⁶³ *Ibidem*.

przedszkolne i szkolne, a więc poprzez akulturację i absorbcję, imitację, asymilację oraz koordynację, do ukształtowania zamiłowań muzycznych w dorosłości. Można więc przyjąć, że nauczyciel stosujący tę metodę kształcenia muzycznego otrzymuje w jego pracach¹⁶⁴ rzetelną pomoc zarówno w wyjaśnianiu procesów nauczania, jak i na polu instrukcji postępowania dydaktycznego. W kontekście poziomu przygotowania muzycznego nauczycieli w naszym kraju prace Gordona mogą być mało przystępne, chociażby dlatego, że wielu z nich nie potrafi czytać nut czy grać na instrumencie, wielu z nich nie rozumie muzyki, wielu też, nie będąc testowanym pod względem uzdolnień muzycznych, posiada je w minimalnym zakresie, wykluczającym samodzielne uzupełnienie braków w umiejętnościach muzycznych. System kształcenia muzycznego nauczycieli dla szkolnictwa ogólnokształcącego jest więc bardzo daleki od pożądanego¹⁶⁵. Także sam Gordon zwraca uwagę na niedostatki w kształceniu amerykańskich nauczycieli, którzy nie umiejąc audiować, mechanicznie wyuczyli się umiejętności muzycznych, co utrudnia im wykonywanie takich zadań jak improwizacja czy próby twórczości muzycznej¹⁶⁶.

W Polsce prowadzi się wiele działań na rzecz rozpowszechnienia metody Gordona¹⁶⁷. Przede wszystkim przetłumaczono na język polski jego prace¹⁶⁸. Ponadto organizuje się seminaria Gordonowskie, konferencje naukowe, a przede wszystkim prowadzono badania nad skutecznością tej metody, których wyniki wskazują, że w naszych warunkach metoda ta może mieć zastosowanie i jest efektywna w kształceniu zdolności i umiejętności muzycznych dzieci z młodszych klas szkoły podstawowej¹⁶⁹.

Wśród pedagogów muzyki na stałe wpisał się w praktykę edukacyjną spiralny model rozwoju muzycznego Keitha Swanwicka, który ze swoją współpracowniczką June Tillman na podstawie badań i obserwacji dzieci i młodzieży opisali etapy rozwoju muzycznego. W swoich analizach, opierając się na teorii J. Piageta, wykorzystywali przede wszystkim materiał muzyczny powstający w procesach twórczości muzycznej dzieci. Wyniki tych analiz doprowadziły do

¹⁶⁴ *Ibidem*.

¹⁶⁵ R. Ławrowska, *Nauczyciel i uczeń w edukacji muzycznej*, Kraków 2003; A. Pyda-Grajpel, *Nauczyciele czy uzurpatorzy? O przygotowaniu zawodowym osób prowadzących wychowanie muzyczne w szkołach ogólnokształcących* [w:] *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, red. B. Kamińska, Warszawa 2007; M. Chmurzyńska, *Podobieństwa i różnice w sytuacji zawodowej nauczycieli muzyki w Wielkiej Brytanii i w Polsce* [w:] *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, op. cit.; R. Ciesielski, *Nauczyciel muzyki w systemie powszechnej edukacji – konteksty profesji. Refleksja nie całkiem subiektywna* [w:] *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, op. cit.; W. A. Sacher, *Krańce chaosu koncepcyjnego w kształceniu nauczycieli muzyki*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2006, nr 3, s. 25–33, i in.

¹⁶⁶ E. E. Gordon, *Early childhood music abuse: Misdeeds and neglect*, <http://users.rider.edu/~vrme/v17n1/visions/article2>, dostęp 2011.

¹⁶⁷ E. Zwolińska, *Koncepcja rozwoju audiacji w polskiej edukacji* [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej...*, op. cit.

¹⁶⁸ E. E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce...*, op. cit.; E. E. Gordon, *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*, Kraków 1997; E. E. Gordon, D. G. Woods, *Zanurz się w program nauczania muzyki. Działania w kolejności uczenia się. Podręcznik dla nauczycieli*, Bydgoszcz 1999.

¹⁶⁹ Szeroko na ten temat pisze M. Kołodziejski, *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Płock 2008.



opisu czterech poziomów rozwoju muzycznego z wydzielonymi w nich etapami. Są to:

- 1) **opanowywanie** – poprzez zmysłowe doświadczanie i manipulowanie; w zakresie bawienia się muzyką okres ten jest u dzieci bogaty w próby, badanie dźwięków, żywe reakcje na ich barwę i dynamikę, które są nieprzewidywalne i bardzo atrakcyjne, stąd dziecko manipuluje przedmiotami wydającymi dźwięki. Etap ten przechodzi w działanie będące wynikiem opanowania pewnych wzorów muzycznych i dziecko zaczyna stosować naśladownictwo;
- 2) **imitacja** – przejawiająca się własną ekspresyjnością i własnym językiem muzycznym, z wykorzystywaniem swojej wrażliwości, charakterystycznych dźwięków i zwrotów, które mają charakter onomatopieczny;
- 3) **zabawa twórcza** – opiera się na spekulacji i idiomatyczności, gdy poszukując pomysłów na zabawę twórczą, dziecko tworzy swoje pomysły przez kombinowanie oparte na poznanych, idiomatycznych wzorcach muzycznych. Na tym etapie dostrzega się pewien regres w zakresie oryginalności twórczej dzieci, ponieważ stosowanie owych wzorców pozbawia je spontaniczności, tak charakterystycznej dla pierwszego etapu rozwoju;
- 4) **metapoznanie** – oparte na stosowaniu symboliki oraz systematyczności. Ten opis etapu rozwoju muzycznego wywiedziony z teorii R. Buntin-ga i J. Brunera¹⁷⁰, bez obserwacji prowadzonych na grupie dzieci w tym wielu (15 lat i więcej), ma charakter spekulatywny. Swanwick sugeruje, że jest to okres kumulowania się zdobytych wcześniej umiejętności twórczych dziecka, osadzonych w intensywnym zaangażowaniu emocjonalnym w proces tworzenia własnych pomysłów muzycznych.

Miało to konsekwencje dla zaleceń programowych edukacji muzycznej, które obowiązywały w Narodowym Programie Edukacji Muzycznej (*English National Curriculum*) w Anglii¹⁷¹, co także obecnie jest poddawane krytyce, gdyż tworzenie muzyki przez dzieci nie zawsze jest rzeczywistą twórczością, a wchłanianie wzorców ze środowiska akustycznego powoduje, że sam proces tworzenia jest zaburzany tymi wpływami¹⁷².

Fazowa czy stadialna i spiralna teoria rozwoju muzycznego Swanwicka jest krytycznie przyjmowana ze względu na coraz to nowsze badania, szczególnie dotyczące pracy mózgu dzieci, co ma związek z coraz to doskonalszymi narzędziami badań. Sugerowanie pewnych etapów lub momentów krytycznych w rozwoju muzycznym dzieci jest zatem ciągle problemem otwartym, stąd stosowanie tej teorii w praktyce edukacyjnej wydaje się obecnie problematyczne.

¹⁷⁰ M. Suświłło, *Psychopedagogiczne...*, op. cit.; M. Suświłło, *Teoria rozwoju muzycznego Keitha Swanwicka* [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej...*, op. cit.

¹⁷¹ Zob. T. Cain, *Theory, technology and the music, curriculum*, <http://www.music-ite.org.uk/files/articles/theory-technology.pdf>, dostęp 2011.

¹⁷² *Ibidem*.

W praktyce edukacyjnej ważne dla polskiej pedagogiki muzyki były dokonania zespołu pedagogów pracujących pod kierunkiem Marii Przychodzińskiej¹⁷³, której prace indywidualne stanowią już klasyczną literaturę dla każdego nauczyciela i badacza tej problematyki w naszym kraju. Autorka ta sformułowała własną, pluralistyczną koncepcję powszechnego wychowania muzycznego, opierając ją na najnowszych ówczesnie poglądach pedagogów, psychologów, estetyków i filozofów oraz socjologów. Najistotniejszym elementem tej koncepcji był pluralizm odnoszący się zarówno do treści, jak i form kształcenia muzycznego dzieci i młodzieży w szkołach ogólnokształcących. W obszernej pracy pod tytułem *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*¹⁷⁴ z wielką troską o pełny opis całej problematyki dotyczącej kształcenia muzycznego w Polsce, w Europie i poza nią przedstawiła wszystkie aspekty ówczesnych trendów w teorii i praktyce edukacyjnej w zakresie muzyki oraz opisała wspomnianą już własną koncepcję kształcenia, która w różnych wersjach i odmianach stosowana jest do dziś zarówno w przedszkolach, jak i szkołach. Oczywiście owa koncepcja miała swoje źródła w różnych systemach wychowania muzycznego wówczas i wcześniej funkcjonujących w Europie. Przychodzińska z perspektywy czasu określiła najbardziej charakterystyczne cechy tej koncepcji:

- pluralizm treści muzycznych w programach nauczania;
- pluralizm form kontaktów z muzyką i określenie proporcji ich stosowania wobec dzieci i młodzieży w różnym wieku, o różnym poziomie rozwoju i różnych potrzebach [...];
- otwartość na różne metody, w tym na twórczość metodyczną nauczycieli;
- wykorzystanie kontaktów ucznia z muzyką w procesie ogólnego kształcenia oraz kształcenia wrażliwości muzycznej – estetycznej [...] ¹⁷⁵.

W sytuacji lepszej kondycji przedmiotu muzyka w szkolnictwie ogólnokształcącym koncepcja ta mogła, przy dobrej realizacji, znacząco podnieść poziom kultury muzycznej polskiego społeczeństwa. Niestety kolejne zmiany systemowe na polu organizacji i reform szkolnictwa zaprzępały tę szansę.

PODSUMOWANIE

W literaturze spotykamy się z różnymi określeniami dokonań wymienionych w tym rozdziale pedagogów. Nazywane są metodami, systemami albo koncepcjami. Opis tych systemów ograniczyłam do ich najważniejszych zało-

¹⁷³ Przede wszystkim byli to autorzy podręczników i przewodników metodycznych dla nauczycieli: Andrzej Banasiewicz, Ewa Lipska, Danuta Wasilewska, Leokadia Jankowska, Dorota Malko i Magdalena Stokowska.

¹⁷⁴ M. Przychodzińska, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*, Warszawa 1979.

¹⁷⁵ M. Przychodzińska, *Powszechne wychowanie muzyczne 1960–1990. Między koncepcją a realizacją (I)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2011, nr 3, s. 4–14.



żeń i cech, tym bardziej że wielu autorów uczyniło to już wcześniej i bardziej szczegółowo¹⁷⁶. Żadne z tych systemów czy koncepcji nie spełniają jednak warunków zwartego systemu teoretycznego, stąd nie można ich traktować jako jedyną podstawę dla tworzenia teorii pedagogiki muzyki. Jeśli mimo to przeanalizuje się większość z nich i dokona rzetelnej syntezy, można wtedy, uwzględniając dotychczasowe badania nad ich weryfikacją, utworzyć rodzaj „matrycy” teoretycznej dla tej subdyscypliny. Podjęłam więc próbę ułożenia logicznego obrazu założeń teoretycznych wyłonionych zarówno z tez owych systemów, jak i ich praktycznych implikacji, z wykorzystaniem rozproszonych w wielu pracach wyników badań. Ów obraz przedstawiam w rozdziale III.

1.2.1. Naukowe uzasadnienia dla powszechnej edukacji muzycznej

Podstawowym założeniem teoretycznym wszystkich przywołanych w poprzednim rozdziale systemów kształcenia muzycznego jest uznanie, że każdy człowiek jest zdolny do uczenia się muzyki, choć zdolności te, tak jak wszystkie ludzkie dyspozycje umysłowe i fizyczne, są zróżnicowane, co jest zgodne z tezą o tzw. rozkładzie normalnym Carla Friedricha Gaussa. Przyjmuje się więc, że wszystkie dzieci powinny być objęte nauczaniem muzyki. Owa powszechność kształcenia muzycznego oraz korzyści ogólnorozwojowe tego procesu mają swoje uzasadnienie psychologiczne, socjologiczne, antropologiczne (kulturowe) i – oczywiście – pedagogiczne. Uzasadnienie **psychologiczne** powszechnego kształcenia muzycznego to przede wszystkim przyjęcie wyników badań dowodzących, że dzieci poddawane temu kształceniu osiągają wyższy poziom rozwoju zdolności muzycznych. Wprawdzie badacze tego zagadnienia wskazują, że uczniowie nieuczący się muzyki mogą także uzyskiwać wysokie wyniki w testach zdolności muzycznych (co sugeruje ich wrodzony charakter), to jednak uczący się regularnie osiągają wyniki najwyższe¹⁷⁷.

¹⁷⁶ M. Przychodzińska-Kaciczak, *Muzyka i wychowanie...*, op. cit.; M. Przychodzińska, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania...*, op. cit.; M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee...*, op. cit.; M. Brzozowska-Kuczkiewicz, *Emil Jaques Dalcroze i jego rytmika*, Warszawa 1991; M. Kisiel, *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*, Katowice 2005; Zoltan Kodály i jego pedagogika muzyczna, red. M. Jankowska, W. Jankowski, Warszawa 1990; J. K. Dadak-Kozicka, *Śpiewajże mi jako umiesz: muzykowanie w szkole według koncepcji Kodály’a*, Warszawa 1992; D. Sławiec-Domagala, *Rytmika E. J. Dalcroze’a metodą wychowania przez sztukę*, „Nauczanie Początkowe” 1989/1990, nr 2; M. Kołodziejski, *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji...*, op. cit.; A. Waluga, *Adaptacja koncepcji muzyczno-edukacyjnej Zoltana Kodály’a do polskich warunków nauczania muzyki na podstawie podręcznika „Rozśpiewana szkoła”* [w:] *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2000; K. Stasińska, *Adaptacja metod Z. Kodály’a i C. Orffa w podręczniku „120 lekcji muzyki”* [w:] *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej...*, op. cit.

¹⁷⁷ Zob. R. Shuter-Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, Warszawa 1987.

Poza rozwojem zdolności muzycznych uczenie się muzyki i aktywny z nią kontakt może modelować jeszcze inne cechy czy zachowania dziecka. Niezbędne wydaje się kształcenie umiejętności skupiania uwagi, co w codziennej praktyce szkolnej jest obszarem działań dość ograniczonym. Polega raczej na upominaniu uczniów niż wprowadzaniu jakichś metod rozwijania tej umiejętności. Umiejętność ta jest szczególnie ważna podczas słuchania, ponieważ może wpływać na jakość wykonywania wszystkich zajęć. Tylko zrozumienie i zapamiętanie informacji podanych przez nauczyciela dają taką możliwość¹⁷⁸. Podkreślają to Meredith Damien Gall i współautorzy: „W istocie sukces dzieci w szkole zależy bezpośrednio od ich zdolności słuchania, ponieważ słuchanie jest głównym kanałem odbierania instrukcji”¹⁷⁹.

Systematyczne aktywizowanie muzyczne w toku nauki szkolnej skutkuje też akceleracją ogólnego rozwoju dzieci. Potwierdzają to badania przeprowadzone zarówno w Polsce¹⁸⁰, jak i innych krajach¹⁸¹. Słuchanie muzyki jako codzienne, systematyczne doświadczenie w szkole ogólnokształcącej jest z pewnością rzadko stosowane, choć jest „[...] jedyną aktywnością muzyczną, która może i faktycznie ma miejsce po ukończeniu nauki szkolnej w życiu większości ludzi”¹⁸² i może ono skutecznie wspierać funkcjonowanie ucznia poprzez kształcenie umiejętności skupiania uwagi¹⁸³. Badania nad tym zagadnieniem przeprowadzone w grupach uczniów z klas III szkoły podstawowej także sugerują rozwijanie tej umiejętności podczas częstego, aktywnego słuchania muzyki artystycznej¹⁸⁴.

Innym aspektem edukacji muzycznej dzieci w formie słuchania muzyki jest możliwość kształtowania dziecięcej emocjonalności. Wyniki dwuletniego eksperymentu pedagogicznego pozwalają na przyjęcie tezy o kształtowaniu emocjonalności dziecka poprzez stały kontakt z muzyką artystyczną, przy zastrzeżeniu, że zmiana emocjonalności jest możliwa w granicach wyznaczonych przez uwarunkowania genetyczne¹⁸⁵. Ponieważ pozytywna emocjonalność¹⁸⁶ dziecka w znacznym stopniu może warunkować jego funkcjonowanie zarówno w szkole, jak i w środowisku, ponadto, utrwalając się, może kształtować jego

¹⁷⁸ W. A. Sacher, *Słuchanie muzyki w kształceniu uwagi dzieci* [w:] *Wybrane problemy wczesnej edukacji artystycznej*, red. E. Szatan, Gdańsk 2007, s. 37–44.

¹⁷⁹ M. D. Gall, J. P. Gall, D. R. Jacobsen, T. L. Bullock, *Tools for learning: A guide to teaching study skills*, Alexandria, Virginia 1990, s. 87.

¹⁸⁰ Z. Burowska, *Wpływ kształcenia muzycznego na zachowanie się uczniów i na wyniki w nauce osiągnięte przez nich w zakresie przedmiotów ogólnokształcących*, „Poradnik Muzyczny” 1972, nr 1; W. A. Sacher, *Słuchanie muzyki w kształceniu uwagi dzieci*, op. cit.

¹⁸¹ A. Pugh, L. Pugh, *Music in the early years*, London – New York 1998; M. Spychiger, *Musik und außermusikalische Lerninhalte* [w:] *Musikpsychologie. Ein Handbuch*, red. H. Bruhn, R. Oerter, H. Rösing, Hamburg 1997.

¹⁸² Z. Burowska, E. Głowacka, *Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki*, Kraków 1998.

¹⁸³ W. A. Sacher, *Słuchanie muzyki w kształceniu uwagi...*, op. cit.

¹⁸⁴ *Ibidem*.

¹⁸⁵ Por. W. A. Sacher, *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*, Katowice 2004; W. A. Sacher, *Słuchanie muzyki klasycznej a kształtowanie emocjonalności dzieci* [w:] *Sztuka w edukacji i terapii*, red. M. Knapik, W. A. Sacher, Kraków 2004, s. 210–224.

¹⁸⁶ Cecha psychiki rozumiana jako dominujący styl reagowania emocjonalnego wyznaczony czynnikami genetycznymi, podlegająca modyfikacjom w wyniku wpływów środowiska i uczenia się, za: W. A. Sacher, *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*, op. cit., s. 51.



relacje z innymi osobami w życiu dorosłym, wprowadzanie kształcenia w zakres słuchania muzyki artystycznej wydaje się uzasadnione.

Aktywność muzyczna dziecka, czyli śpiew, gra na instrumentach, ruch z muzyką oraz próby twórczości muzycznej to procesy, w których udział myślenia, zapamiętywania i doświadczania emocji jest obserwowany zarówno w empirii, jak i w praktyce szkolnej.

Interesujące badania przeprowadziła Ewa Zwolińska. W zrealizowanym przez nią eksperymencie, polegającym na wprowadzeniu metody uczenia się na pamięć wierszy z muzyką, wykazano większą skuteczność zapamiętywania tekstów z zastosowaniem tej metody niż bez niej, co sugeruje, że muzyka (tu wykonywane z tekstem melodia i rytm) jest czynnikiem przyspieszającym proces zapamiętywania tekstów przez dzieci¹⁸⁷. Podobne wyniki uzyskano przy porównywaniu ćwiczenia pamięci różnymi technikami słownymi z ćwiczeniami i zabawami muzycznymi. Rezultaty pozwalają na przyjęcie założenia o większej skuteczności technik ćwiczenia pamięci związanych z muzyką¹⁸⁸. Zwolińska wskazuje także na możliwość akceleracji rozwoju myślenia dziecka przy zastosowaniu metody nauczania muzyki według Edwina E. Gordona. Wnioski takie przedstawiła na podstawie analizy etapów rozwoju mowy w kontekście audiacji¹⁸⁹.

Mocniejsze dowody na zjawisko powiązań między pamięcią językową i muzyczną przyniosły inne badania. W poszukiwaniu miejsc w ludzkim mózgu, które aktywują się podczas słuchania muzyki, niemieccy naukowcy z Instytutu Maksa Plancka¹⁹⁰ stwierdzili, że zarówno w tym przypadku, jak i podczas rozumienia języka aktywują się podobne obszary mózgu.

Na podstawie wyników badań encefalografem już wcześniej zauważono pewną prawidłowość. Jeśli osoba badana nie rozumie słów, to po około 400 milisekundach pokazuje się silna ujemna fala. Postanowiono sprawdzić, czy mechanizm ten działa także w odniesieniu do rozumienia muzyki. Przy dobrze przemyślanej procedurze badań, z wybraniem odpowiednich fragmentów muzycznych (np. do słowa „igła” przyporządkowano fragment *Tria smyczkowego* Arnolda Schönberga) i słów – konkretnych i abstrakcyjnych – przeprowadzono eksperyment ujawniający wyżej wspomnianą zależność. W badaniach wzięło udział 122 osób, które nie miały żadnego przygotowania muzycznego. Oceniając zgodność znaczeniową fragmentów muzycznych ze znaczeniem słów, uzyskano w tym eksperymencie 82% poprawnych stwierdzeń. Najważniejszym jednak odkryciem tych badań było stwierdzenie występowania efektu ujemnej fali na

¹⁸⁷ E. Zwolińska, *Skuteczność zapamiętywania tekstów poetyckich w formie wierszy i piosenek*, Bydgoszcz 1997.

¹⁸⁸ A. S. Chan, Y. C. Ho, M. C. Cheung, *Music training improves verbal memory*, „Nature” 1998, 369; http://www.brainmusic.org/EducationalActivitiesFolder/chan_memory1998.pdf, dostęp 2011; por. także A. T. Tierney, T. R. Bergeson-Dana, D. B. Pisoni, *Effects of early musical experience on auditory sequence memory*, „Empir Musicol Rev.” 2008, 3(4), s. 178–186.

¹⁸⁹ E. Zwolińska, *Znaczenie audiacji dla rozwoju procesów myślowych*, „Kwartalnik ISME” 1993, nr 3–4, s. 101–106.

¹⁹⁰ S. Koelsch, E. Kasper, D. Sammler, K. Schulze, T. Gunter, A. D. Friederici, *Music, language and meaning: Brain signatures of semantic processing*, „Nature Neuroscience” 2004, 7, s. 302–307.

encefalografie, z podobnym opóźnieniem czasowym, jak to ma miejsce w przypadku rozumienia języka. Czyli w przypadku niezgodności znaczenia słów ze znaczeniem (charakterem) muzyki pojawiał się ten efekt, nazwany $N = 400$.

Psychologiczny aspekt aktywizacji dzieci muzyką ma swoje odbicie także w badaniach nad wiązaniem ruchu z muzyką. Przyjmuje się, że dziecko doświadczające takich sytuacji dydaktycznych rozwija się lepiej, bardziej wszechstronnie. Poza umiejętnością orientacji w funkcjonowaniu własnego ciała rozwija orientację przestrzenną, podzielnosc i skupianie uwagi, ćwiczy pamięć i koordynację słuchowo-ruchowo-przestrzenną, a w przypadku zastosowania metod twórczych w tej formie pracy staje się bardziej kreatywne. Dyspozycje te poprzez transfer obejmują inne niż muzyczne rodzaje aktywności dziecka, czyli poprawiają jego ogólne funkcjonowanie¹⁹¹.

Badania nad szerokim zakresem oddziaływania aktywności muzycznej dzieci na ich rozwój ogólny przeprowadziła Susan Hallam. W swojej pracy dotyczącej wpływu aktywnego obcowania z muzyką na poziom rozwoju intelektualnego i społecznego dzieci i młodzieży poparła założenie o tym związku wynikami swoich badań. Weryfikując ów związek, wykorzystała najnowszą technologię obrazowania pracy mózgu oraz typ badań jakościowych o charakterze pedagogicznym i psychologicznym. Wyjaśniając, w jaki sposób dokonuje się transfer umiejętności muzycznych na inne, sugeruje podobieństwo w działaniu struktur mózgowych podczas aktywności muzycznej i innych rodzajów aktywności czy dyspozycji, czyli czytania, liczenia oraz inteligencji i kreatywności, koordynacji ruchowej, uwagi, wrażliwości emocjonalnej i dyscypliny. Jej wyniki sugerują także rozwój umiejętności społecznych. Autorka ponadto podkreśla, że takie rezultaty można osiągnąć pod warunkiem, że aktywność muzyczna będzie dla uczniów przyjemnym, relaksacyjnym doświadczeniem¹⁹².

W świetle badań także nauczanie gry na instrumencie przyczynia się do uzyskiwania lepszych rezultatów w nabywaniu umiejętności językowych, szczególnie w czytaniu ze zrozumieniem. Takie rezultaty otrzymano również w trakcie eksperymentu, którym objęto 103 uczniów wczesnej edukacji w szkole powszechnej¹⁹³.

Glenn Schellenberg¹⁹⁴ sugeruje, że na podstawie dostępnego piśmiennictwa oraz ostatnio opublikowanych wyników badań wykazano korzystne różnice w zakresie zdolności poznawczych (werbalnych, wzrokowo-ruchowych, ruchowo-przestrzennych, pamięci) u dzieci, które oprócz obowiązkowej nauki kształciły

¹⁹¹ Zob. K. Krasoń, G. Szafraniec, *Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja – odkrywanie – poznanie*, Kraków 2002; K. Krasoń, *Music, movement activities and intersemiotic play in early education* [w:] *Spiel und Spielzeug in der Gegenwart. Play and Toys Today. Conference Proceedings*, red. E. Schmuck, F. Bottcher, A. Schubert, Universitat Erfurt, ICCP, Thuringer Institut für Akademische Weiterbildung e. Verlag 2001.

¹⁹² S. Hallam, *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*, „International Journal of Music Education” 2010, 28(3), s. 269–289.

¹⁹³ Por. J. M. Piro, C. Ortiz, *The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students*, „Journal Psychology of Music”, marzec 2009.

¹⁹⁴ E. G. Schellenberg, *Music training and nonmusical abilities: Commentary on Stoesz, Jakobson, Kilgour, and Lewycky (2007) and Jakobson, Lewycky, Kilgour, and Stoesz (2008)*, <http://www.utm.utoronto.ca/~w3psygs/Schellenberg2009MP.pdf>, dostęp 2011.



się także w dziedzinie muzyki. Zależności między nauczaniem muzyki a inteligencją ogólną zostały także potwierdzone, choć Schellenger ma wątpliwości zarówno co do poprawności metodologicznej analizowanych badań, jak i wnioskowania na ich podstawie. Sugeruje więc, że relacja między kształceniem muzycznym a kształceniem ogólnym jest jeszcze mało poznana, a uzyskane wyniki można wytłumaczyć następująco: osoby z wyższym poziomem inteligencji (zarówno dzieci, jak i dorośli) chętniej i z większą skłonnością podejmują się nauki muzyki niż osoby o mniejszych możliwościach intelektualnych. Ponadto należy także rozpatrzyć możliwość, że kierunek zależności między ogólnymi zdolnościami a uczeniem się muzyki może być przeciwny, niż to podają w swoich publikacjach badacze tego zagadnienia, czyli zasygnalizowane w badaniach zależności mogą mieć swoje źródło w specyfice funkcjonowania mózgu.

Według Gottfrieda Schlauga¹⁹⁵ i jego współpracowników wprowadzanie nauczania muzyki przed siódmym rokiem życia ma kluczowe znaczenie dla rozwoju struktur mózgowych dzieci, co ma konsekwencje zarówno dla ich funkcjonowania intelektualnego, jak i społecznego. Muzyka zatem nie jest tylko dobrą zabawą dla dzieci. Badania nad związkiem między uczeniem się muzyki a rozwojem ogólnym zdają się potwierdzać tezę o tej współzależności¹⁹⁶.

Podobną tezę można znaleźć w pracy Pawła Krukowa, który powołując się na badania neurofizjologiczne mózgu wykonane przy zastosowaniu najnowocześniejszej aparatury, sugeruje, że proces percepcji bodźców muzycznych jest automatyczny i jest już obserwowany u niemowląt. Innym aspektem tych badań było odkrycie, że jeśli odbiór muzyki traktuje się jako stymulację przetwarzania informacji przez mózg, jego praca w różnych sytuacjach jest zróżnicowana.

Osoby bez wykształcenia muzycznego, nieinteresujący się muzyką z jakimś zaangażowaniem odbierają muzykę głównie przy pomocy struktur prawej półkuli mózgu. Owe struktury przetwarzają przede wszystkim proste wrażenia słuchowe (bez specjalizacji na różne grupy wrażeń). Co więcej, charakteryzują się one przetwarzaniem bodźców emocjonalnych tyle, że niemających cech jakiegoś ukształtowanego wzorca. Inaczej natomiast wygląda ten proces u osób z wykształceniem muzycznym i zaangażowanych w poznawanie i obcowanie z muzyką. U tych osób także uaktywniają się przedstawione wcześniej obszary mózgowie, ale – co istotne – aktywują się też struktury lewej półkuli. Struktury te uczestniczą w przetwarzaniu przebiegającym w ten sposób, w jaki przetwarza się język. A więc dostrzega się sensowność lub nonsensowność danego przekazu, przede wszystkim zaś dostrzega się swoistą „składnię”. Nasuwa się więc istotny wniosek, że jakkolwiek posiadamy pewną podstawową „aparatwę” mózgową, która umożliwia nam odbieranie muzyki na podstawowym, konkretno-emocjonalnym poziomie, to jednak kształcenie muzyczne i tzw. osłuchanie mogą spowodować, że będziemy muzykę nie tylko odbierać, ale przede wszystkim rozumieć i że muzyka może stać się językiem zawierającym wiele znaczeń¹⁹⁷.

¹⁹⁵ G. Schlaug, L. Jäncke, Y. Huang, J. F. Staiger, H. Steinmetz, *Increased corpus callosum size in musicians*, „Neuropsychologia” 1995, 33, s. 1047–1055.

¹⁹⁶ *Ibidem*.

¹⁹⁷ P. Krukow, *Muzyka i mózg*, „Muzyka21” 2003, nr 9.

Proces kształcenia różnych dyspozycji umysłowych poprzez nauczanie muzyki był przedmiotem jeszcze wielu innych badań, których tu wszystkich wymienić nie sposób (por. rozdział II). Często też w publikacjach na ten temat autorzy powołują się na swoje lub innych pedagogów obserwacje z praktyki szkolnej. Można oczywiście dyskutować zarówno z wynikami badań, jak i teorianami wysnutymi z praktyki, jednak jest mnóstwo przesłanek, aby uwzględniać omówione wcześniej możliwości kształcenia muzycznego w ogólnym rozwoju dziecka¹⁹⁸.

Widzimy więc, że zakres badań nad procesem uczenia się muzyki, jej percepcji i znaczenia dla człowieka w ujęciu psychologicznym poszerza się o obszary medyczne, a ściślej neurologiczne, na których gruncie znajdzie się być może w przyszłości odpowiedź na pytanie, dlaczego muzyka oddziałuje na człowieka. Obecnie musimy poprzestać na wiedzy, że zjawisko to jest obserwowalne i zbadane jedynie wycinkowo.

Uzasadniając socjologicznie potrzebę edukacji muzycznej, należy ten problem rozpatrywać na wielu płaszczyznach. Z jednej strony można poszukiwać związków między szeroko pojętą kulturą społeczeństw a procesami kształcenia muzycznego, z drugiej zaś – jest wiele obszarów społecznego funkcjonowania dzieci, młodzieży i osób dorosłych, w których muzyka i kształcenie odgrywają w tej sferze ważną rolę. Wprawdzie socjologia muzyki obejmuje swym zasięgiem wiele przedmiotów badań¹⁹⁹ (instytucje muzyczne i zakres ich działalności, np. teatry operowe, filharmonie, media, społeczne aspekty zawodów muzycznych, począwszy od twórców muzyki, a skończywszy na handlowcach zajmujących się marketingiem muzykaliów²⁰⁰, sytuacja muzyki w społeczeństwie w ujęciach historycznych, społeczne funkcje muzyki, upodobania muzyczne i uwarunkowania ich zmienności, publiczność jako odbiorca dóbr kultury muzycznej²⁰¹), to jednak tylko część tej problematyki jest wpisana w procesy edukacji muzycznej. Przede wszystkim funkcje społeczne muzyki mogą mieć znaczenie w wychowywaniu kolejnych pokoleń.

Socjologowie muzyki zajmują się najczęściej uwarunkowaniami społecznymi powstawania muzyki, jej wykonywania i w końcu jej percepcji przez publiczność, a także podejmują próby wyjaśniania, w jaki sposób muzyka, jako sztuka i jako zjawisko kulturowe, może wpływać na społeczeństwo²⁰², czyli jego poglądy, postawy i zachowania. Wiele miejsca w swoim dorobku na ten temat poświęcił T. Adorno, jednak w kontekście gwałtownych zmian współczesnej kultury jego ujęcia nie obejmują już całego obszaru zjawisk zarówno społecz-

¹⁹⁸ Por. R. Staines, *Transfer revisited: Re-evaluating the non-musical potential of learning and listening to music. An overview of selected literature*, „British Journal of Music Education” 1999, 16(2), s. 123–138.

¹⁹⁹ G. Filipiak, *Perspektywy socjologicznych badań muzyki*, Poznań 1997; zob. także S. Abel-Struth, *Musikpädagogik...*, op. cit.

²⁰⁰ Por. A. Czech, *Sprzedawcy wiatru. Muzykanci i ich muzyka*, Warszawa 2008.

²⁰¹ Por. B. Mika, *Krytyczny konseser czy naiwny konsument? Śląska publiczność muzyczna u końca XX wieku*, Katowice 2000.

²⁰² Zob. T. Misiak, *Muzyka jako wspólnota: kulturowe wzory odbioru muzyki w europejskiej kulturze muzycznej XX wieku*, Warszawa 1990.



nych, jak i muzycznych, których jesteśmy świadkami²⁰³, a których Adorno jeszcze nie doświadczył²⁰⁴.

Z badań przeprowadzonych przez Svena-Erika Holgersena, w których analizował i porównywał zachowywanie się dzieci w sytuacjach społecznych i dydaktycznych podczas zajęć muzycznych, wynika, że owe zajęcia, połączone z ruchem przy muzyce wpływają na uspołecznienie dzieci, co uwidoczniło się w ich zachowaniach²⁰⁵.

Badania nad procesami powstawania, odbioru i percepcji sztuki prowadzone przez Howarda S. Beckera przybliżyły nam szansę na rozeznanie, w jaki sposób i z jakimi uwarunkowaniami oraz na zasadzie jakich konwencji ów proces zachodzi. Autor ten próbuje też stawiać prognozy co do rozwoju sztuki w przewidywanych warunkach społecznych²⁰⁶. Becker zwraca uwagę szczególnie na istotę konwencji w tworzeniu i odbiorze sztuki. Przywołując przykład o konieczności zmian w przypadku wykonywania utworu muzycznego w skali ćwierćtonowej – dotyczących przyjętego zapisu muzycznego, a także nowych, spełniających nowe warunki instrumentów – podkreśla, jak znaczące są ogólnie poznane wzorce komunikacji w danej dziedzinie sztuki, będące fundamentem konwencji przyjętej przez artystów²⁰⁷. Owa konwencja dotyczy także odbiorców sztuki, stąd kształcenie w tym zakresie daje możliwość korzystania z wytworów artystycznych. Bez znajomości zasad, podstaw muzyki, bez osłuchania się w danym stylu muzycznym nie może być mowy o zaistnieniu procesu percepcji rozumiejącej, co też znacznie utrudnia przyswajanie zawartych w dziele muzycznym emocji. Zatem tworzenie i odbiór muzyki, poza zaspokajaniem potrzeb poszczególnych podmiotów tego procesu, opiera się na pewnego rodzaju umowie pozwalającej na porozumienie się i rozumienie nadawanych komunikatów. Relacje społeczne decydują więc także o kształtowaniu się konwencji w zakresie tworzenia i odbioru sztuki. Najwięcej możliwości w ich powstawaniu znajdujemy w permanentnej edukacji, systematycznej i ukierunkowanej na osiągnięcie określonego efektu. Uczenie się odbioru sztuki jest bowiem procesem długotrwałym i wymaga kontaktu z nauczycielem znającym sztukę i uprawiającym ją oraz z samą sztuką w postaci własnej aktywności.

Z dość dużego obszaru badań socjologii muzyki najważniejsze dla moich rozważań są te, które dotyczą społecznych funkcji muzyki, szczególnie w odniesieniu do współczesnej sytuacji medialnej, ponieważ istnieją związki między procesami kształcenia muzycznego a wchodzeniem dzieci i młodzieży w kulturę muzyczną propagowaną przez media. Przywołując poglądy Pierre'a Bor-

²⁰³ T. Adorno, *Sztuka i sztuki. Wybór esejów*, Warszawa 1990; T. Adorno, *O społecznej sytuacji muzyki*, Warszawa 1985–1987.

²⁰⁴ Szeroko, w ujęciu historycznym i z powiązaniem filozoficznymi problematykę socjologii sztuki omawia praca A. Harrington, *Art and social theory: Sociological arguments in aesthetics*, Cambridge 2004.

²⁰⁵ S.-E. Holgersen, *Mening og deltagelse – iakttagelse af 1-5 årige børns deltagelse i musikundervisning, doctoral dissertation*, København 2002.

²⁰⁶ H. S. Becker, *Art. Worlds*, Berkeley 1984.

²⁰⁷ H. S. Becker, *Art as collective action*, „American Sociological Review” 1974, 39(6), s. 767–776.

dieu²⁰⁸, który uważał, że między poziomem ekonomicznym poszczególnych grup społecznych a jakością ich gustów muzycznych zachodzi związek, można podjąć próbę przedyskutowania tego przekonania z perspektywy współczesnych zjawisk kulturowych. Otóż przyjmując istnienie przemocy symbolicznej, należy także uznać, że jest używana świadomie w pełnieniu władzy nad osobami jej podlegającymi. Jeśli przyjrzymy się bliżej marketingowi związanemu z muzyką popularną, można – wprawdzie po głębszej analizie – zauważyć mechanizmy psychologiczne, które zostały wykorzystane do owego marketingu, przede wszystkim rodzaj manipulacji, który mógłby wpisywać się we wspomnianą przemoc symboliczną²⁰⁹. Ma to oczywiście swoje konsekwencje dla praktyki pedagogicznej, szczególnie w odniesieniu do edukacji muzycznej, ponieważ w procesie tym musi się uwzględniać te mechanizmy²¹⁰.

Innym socjologicznym aspektem wymagającym rozpatrzenia w kontekście teorii kształcenia muzycznego jest powstawanie subkultur związanych z poszczególnymi rodzajami twórczości muzycznej. Owe subkultury posiadają wewnętrzne struktury oparte na specyficznych zachowaniach i przyjmowanych systemach wartości, co wiąże się z ogólnymi procesami wychowania i kształcenia, a raczej wpływa na nie, wprawdzie nie zawsze negatywnie, jednak stanowi to pewien zakres zagrożeń dla społeczeństw, zarówno ze względu na rodzaj alienacji osób należących do tych subkultur, jak i na ich ewentualne wpływy na postawy i systemy wartości pozostałych grup dzieci i młodzieży. Może więc tu zaistnieć zaburzenie tożsamości społecznej wśród młodego pokolenia²¹¹.

Ważnym aspektem społecznym funkcjonowania muzyki we współczesnej kulturze jest również jej rola w codziennym życiu dzieci i młodzieży. Wszystkie bowiem kontakty z kulturą są mocno nacechowane różnymi rodzajami muzyki. Jest ona płaszczyzną komunikacji między grupami społecznymi, ale oddziałuje też na kulturę globalizującą. Wystarczy prześledzić obecne programy muzyczne emitowane przez stacje telewizyjne, a dostrzeżemy rodzaj unifikacji muzyki oferowanej na całym świecie. Oczywiście są także enklawy tradycji muzycznych, specyficznych dla danego narodu czy plemienia, jednak muzyka popularna „produkowana” w Europie i USA dociera do wszystkich zakątków świata, wpajając młodzieży wzorce zachowań, mody i trendów przekładających się również na przyjmowane systemy wartości.

Teraźniejszość wymaga więc od pedagogów (teoretyków i praktyków) szczególnego spojrzenia na procesy związane z kulturą i edukacją muzyczną, ponieważ stała się wyznacznikiem wielu obecnych zjawisk kulturowych, szczególnie wśród dzieci i młodzieży.

²⁰⁸ Zob. R. A. Peterson, *Problems in comparative research: The example of omnivorousness*, „Poetics” 2005, 33, s. 257–282.

²⁰⁹ Zob. H. S. Becker, *Art as collective...*, *op. cit.*

²¹⁰ Por. W. A. Sacher, *Medialne upowszechnianie kultury muzycznej wśród dzieci i młodzieży – stymulacja jej rozwoju czy umasowienie?* [w:] *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, red. R. Ławrowska, B. Muchacka, Kraków 2009, s. 31–39.

²¹¹ D. Grazian, *Opportunities for ethnography in the sociology of music*, „Poetics” 2004, 32, s. 197–210.



Antropologiczne ujęcie nauczania muzyki wynika przede wszystkim ze związku tej dyscypliny sztuki z rozleglejszą wiedzą, gdyż „[...] wychowanie ma miejsce zawsze w konkretnej kulturze”²¹². Już w latach sześćdziesiątych XX wieku zwracano uwagę na potrzebę badań muzycznych nad zachowaniami ludzi z perspektywy antropologicznej, gdyż wówczas najwięcej prac poświęcano tematyce muzykologicznej, obejmującej analizy dzieła muzycznego, bez uwzględniania wspomnianej wcześniej zależności²¹³. Nie można bowiem rozpatrywać żadnego procesu kształtowania osoby bez tej perspektywy. Wprawdzie „[...] społeczna praktyka edukacyjna stała się przedmiotem zainteresowań antropologów stosunkowo niedawno”²¹⁴, co wyjaśnia, że w literaturze polskiej znajdujemy niewiele prac dotyczących tej problematyki w aspekcie pedagogiki muzyki²¹⁵, to jednak – rozumując w kategoriach wnioskowania – związek między procesem kształcenia muzycznego a antropologią wydaje się łatwy do zauważenia. Muzyka bowiem była i jest znaczącym elementem kultury, a człowiek, będąc jej twórcą, jednocześnie ponosi konsekwencje jej asymilacji przez społeczeństwo. Alan Merriam w swojej książce pt. *The anthropology of music*²¹⁶ wyraźnie podkreśla, że aby rozumieć muzykę, poznawać jej istotę i specyficzne właściwości, niezbędny jest jej ogląd w kontekście kultury, w jakiej powstała oraz jest odbierana czy wykonywana, czyli najważniejszym aspektem badań nad muzyką (jako zjawiskiem sztuki oraz jako zjawiskiem społecznym) jest poznawanie relacji człowieka z muzyką w szerokim horyzoncie kulturowym.

Debata nad tymi zagadnieniami prowadzona wśród naukowców, nauczycieli, wychowawców i rodziców jest ciągle zmieniającym się strumieniem poglądów w nurcie przemian współczesnego świata²¹⁷. Powstająca obecnie kultura, będąca wytworem człowieka otoczonego wyprodukowaną przez niego technologią informacyjną, ma olbrzymi wpływ na dzieci i młodzież, co oczywiście ma swoje konsekwencje w procesach edukacyjnych²¹⁸, które należałoby analizować z perspektywy logiki działań komunikacyjnych, według których rezygnuje się z budowania uniwersalnych i skutecznych pedagogii. Są one bowiem rodzajem wychowania i kształcenia prowadzącym do panowania nad człowiekiem, zarówno odbiorcą i kontestatorem, jak i twórcą kultury²¹⁹. Natomiast wrastanie w kulturę muzyczną dokonuje się w sposób niezamierzony, a edukacja muzyczna powinna być procesem akceptowalnym ze strony wychowanków, co narzuca

²¹² D. Bis, *Antropologiczne podstawy edukacji medialnej* [w:] *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Lublin 2010, s. 388.

²¹³ A. P. Merriam, *The anthropology of music*, Chicago 1964.

²¹⁴ T. Hejnica-Bezwińska, *Antropologiczny punkt widzenia a poszukiwanie pedagogicznego sensu edukacji w społecznym dyskursie o edukacji* [w:] *Antropologiczna pedagogika ogólna*, op. cit., s. 21.

²¹⁵ Zob. J. K. Dadak-Kozicka, *O trzech odmianach antropologii muzyki* [w:] *Muzyka w kontekście kultury*, red. M. Janicka-Słysz, T. Malecka, K. Sz wajgier, Kraków 2001; J. K. Dadak-Kozicka, *Pionowy wymiar antropologii muzyki*, „Muzyka” 1999, nr 2, s. 115–132.

²¹⁶ A. P. Merriam, *The anthropology...*, op. cit.

²¹⁷ Zob. J. K. Dadak-Kozicka, *Antropologiczna perspektywa wiedzy o muzyce i jej znaczenie dla kształcenia muzycznego*, Warszawa 1982.

²¹⁸ J. Miąso, *Homo mediens – antropologicznym wyzwaniem dla pedagogiki* [w:] *Antropologiczna pedagogika ogólna*, op. cit.

²¹⁹ T. Hejnica-Bezwińska, *Antropologiczny...*, op. cit., s. 28.

pedagogom muzyki szczególne role: bycia animatorem, osobą wspomagającą, zachęcającą, osobą życzliwą i pełną własnych pasji²²⁰. Role te dzieci i młodzież mogą przejąć jako własne.

Przywołane w rozdziale 1.2.1 systemy kształcenia muzycznego skupiają się nie tylko na samym procesie edukacji. Ich autorzy sytuują swoje propozycje dydaktyczne w szeroko pojętej kulturze muzycznej, z korzyściami, jakie mogą przynieść człowiekowi w jego rozwoju ogólnym²²¹.

Związek antropologii z kulturą jest naturalny. Człowiek bowiem jest twórcą kultury, jej odbiorcą, a nawet sam jest wytworem tego procesu. Gdy Bogdan Suchodolski napisał, że „[...] kultura – jak pieniądź – staje się pewną postacią panowania ludzi nad ludźmi, swoistą władzą, którą obalić bardzo trudno”²²², to jakby przewidział jej obecną kondycję. Szczególnie wyraziste jest to na płaszczyźnie kultury muzycznej. Nie można nie zauważyć, że jej komercjalizacja decyduje o jakości przekazywanej muzyki w mediach. Czy nie jest to pewnego rodzaju panowanie nad gustami słuchaczy i widzów, a przede wszystkim dzieci i młodzieży? Wprawdzie można dyskutować nad problemem manipulacji ekonomicznej mediów w kształtowaniu gustów muzycznych współczesnej młodzieży, jak to czyni Witold Jakubowski²²³, jednak jego argumentacja pozwala raczej przyjąć pogląd o współzależności tych zjawisk niż o sugerowanym wpływie upodobań słuchaczy na „produkcję” muzyki emitowanej w mediach.

Twórcy poszczególnych systemów edukacji muzycznej kładą nacisk na kształcenie muzyczne na poziomie umożliwiającym dzieciom i młodzieży korzystanie z całego dorobku twórczości muzycznej, a także sugerują, że własna twórczość muzyczna jest ważnym elementem wchodzenia w kulturę muzyczną. Wskazują drogi do muzyki o najwyższym poziomie artystycznym, ale nie omijając muzyki elementarnej, ani popularnej czy etnicznej, czyli przyznają człowiekowi prawo do wyboru oraz nadają mu w sztuce miejsce centralne. Zwracają jednak uwagę, że kultura muzyczna społeczeństw może osiągnąć poziom zadowalający tylko wtedy, gdy poziom edukacji muzycznej jest wystarczająco skuteczny, a więc zaspokaja większość potrzeb emocjonalnych i poznawczych dziecka i osoby dorosłej. Stąd cele kształcenia muzycznego powinny być otwarte na możliwości pełnego urzeczywistniania człowieka, a więc być zakotwiczone w podstawach antropologii²²⁴.

Pedagogiczny aspekt uzasadniania powszechnego kształcenia muzycznego zawarty jest przede wszystkim w wynikach badań, które prowadzono według założeń teoretycznych poszczególnych systemów edukacji muzycznej. Oczywiście także poglądy różnych autorów, wydedukowane na podstawie

²²⁰ Zob. Z. Konaszekiewicz, *Wychowanie muzyczne a wychowanie człowieka integralnego* „Wychowanie Muzyczne” 2011, nr 4, s. 17–23.

²²¹ Najmniej tego rodzaju odniesień zawiera teoria uczenia się muzyki E. E. Gordona.

²²² B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990, s. 78.

²²³ W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2006.

²²⁴ M. Nowak, P. Magier, I. Szewczyk, *Wprowadzenie [w:] Antropologiczna pedagogika ogólna, op. cit.*, s. 8.