

Rola edukacji muzycznej we współczesnym systemie nauczania

Wojciech M. Marchwica  <https://orcid.org/0000-0002-4949-8722>

Uniwersytet Jagielloński
e-mail: wojciech.marchwica@uj.edu.pl

ORYGINALNY ARTYKUŁ NAUKOWY

Źródła finansowania publikacji / Funding acknowledgements: brak źródeł

Polityka open access / OA policy: CC BY 4.0

Informacja o konflikcie interesów / Conflict of interest: brak konfliktu interesów

Sugerowane cytowanie artykułu: Marchwica Wojciech M. (2024). Rola edukacji muzycznej we współczesnym systemie nauczania. *Zarządzenie w Kulturze*, 25(1–2), 383–398.

Abstract

The Role of Music Education in the Contemporary Education System

In recent decades, the level of music education in Polish general schools has been systematically decreasing. This results both from the lowering of the importance of music as a school subject and from the common belief that teaching music is a waste of time. Meanwhile, both neuropsychological research and observations resulting from the analysis of American data on the skill growth depending on selected school subjects indicate that systematic and practical contact with music for a minimum of two years significantly increases the intellectual abilities of young people – especially in the field of science. The author suggests increasing the role of music as a subject in the Polish public education system.

Keywords: music in the educational system, music teaching in the public education system, music and the ability to abstract thought

Kolejna reforma? Sytuacja w Polsce

Od wielu lat, a właściwie dekad prowadzona jest w Polsce dyskusja na temat kształtu edukacji powszechnej. Po licznych reformach – a jak twierdzą złośliwi: „deformach” naszego systemu zbliżamy się do kolejnego wariantu organizacji systemu oświaty powszechnej. Dotychczasowe ewolucje systemu, koncentrujące się na ideologicznie motywowanych zmianach list lektur, dodawaniu i odejmowaniu kolejnych przedmiotów i wreszcie na niekończącej się dyskusji na temat: religia/etyka w szkole?, w jakim kształcie?, pomijały kwestie zdecydowanie bardziej podstawowe. Można je zawrzeć w szeregu opozycji, takich jak: wiedza czy umiejętności? nauczanie czy wychowywanie? model dziewiętnastowieczny czy nowoczesny? nowoczesny, czyli jaki? itp. Chciałbym odnieść się do jednego z aspektów owego „nowoczesnego” modelu oświaty powszechnej z punktu widzenia muzykologa. Nie chodzi mi jednakże o nauczanie muzyki w szkołach artystycznych, które wciąż jeszcze utrzymywane

jest na niezłym poziomie, ale na wykorzystywaniu szeroko pojętej „muzyki” jako jednego z elementów powszechnego systemu oświatowego.

Zarówno w szkołach podstawowych, jak i w szkołach średnich istnieją przedmioty wiążące się z ową szeroko pojętą „muzyką”, takie jak: muzyka, muzyka z rytmiką, edukacja muzyczna czy historia muzyki. Szczegółowe sformułowania zawierające treści programowe (*Podstawa programowa*) są pełne górnolotnych sformułowań w stylu:

Muzyka jest szczególną dziedziną sztuki pięknych, która stymuluje wielostronny, harmonijny i całościowy rozwój ucznia. Poprzez realizację wszystkich jej funkcji: wychowawczej, poznawczej, kształcącej, kompensacyjno-terapeutycznej, estetycznej, integrującej, ludycznej i kreatywnej, przyczynia się do kształtowania osobowości młodego człowieka otwartego na świat i wyzwania, które niesie współczesność. Zadaniem muzyki jest przede wszystkim rozwijanie wrażliwości, wyobraźni i kreatywności uczniów. [...] Szczególnie ważne jest, aby uczeń doświadczał radości z muzykowania (*Podstawa programowa*, przedmiot „Muzyka” dla klas IV–VIII, wstęp).

czy:

Treści kształcenia są skorelowane z zagadnieniami poruszonymi na wielu przedmiotach szkolnych. Wprowadzanie w obszar kultury muzycznej, jej teorii i praktyki, powinno odbywać się poprzez kontakt z dziełami muzycznymi, twórcami oraz instytucjami zajmującymi się jej upowszechnianiem i promowaniem. Muzyka jest także ważnym elementem całościowego wychowania (postawy, kompetencje społeczne), wprowadza również w zagadnienia wiążące się z ochroną dóbr kultury i własności intelektualnej, wdraża także do szacunku dla narodowego i ogólnoludzkiego dziedzictwa kulturowego (*Podstawa programowa*, przedmiot „Muzyka” dla liceum/technikum, wstęp).

Trudno się nie zgodzić z powyższymi sformułowaniami. Ośmielę się nawet stwierdzić, że zakres przedmiotu „historia muzyki” jest stanowczo zbyt szeroki jak na uczniów niezajmujących się zawodowo muzyką klasyczną. Problem polega na tym, że kiedy wchodzimy w szczegóły tego dokumentu stanowiącego obowiązujący drogowskaz dla nauczycieli, to podstawowe założenia bloku muzycznego koncentrują się wokół sformułowań typu „uczeń rozpoznaje”, „wykazuje wrażliwość”, „okazuje szacunek dla twórców” – czyli zajmuje się ową muzyką w sposób bierny lub tylko wykorzystuje dostępne programy komputerowe do tworzenia własnych wypowiedzi (czyli przekształca wsadowy materiał, korzystając z zamkniętej liczby możliwości). Oczywiście znajdziemy też sformułowania dotyczące rozwijania aktywności własnej, ale dzieje się to albo „w kontekście własnych doświadczeń”, albo poza systemem szkolnym „w wybranych (bliskich mu) gatunkach i stylach muzycznych”, czyli np. w amatorskim disco polo czy rapie. Brak jest zobowiązania szkół do prowadzenia własnych zespołów muzycznych (instrumentalnych bądź wokalnych), a rzeczywistość szkolna

wprost uniemożliwia takie inicjatywy poprzez brak środków na zakup i konserwację instrumentów, nut, innych sprzętów (pulpity itp.). Rozmowy z nauczycielami muzyki w szkołach potwierdzają, że jakiegokolwiek inicjatywy dotyczące praktyki muzycznej są z góry odrzucane pod pretekstem braku: funduszy, pomieszczeń, czasu lekcyjnego, chęci uczniów/rodziców itp.

Tymczasem wiele badań, obserwacji i danych statystycznych dowodzi, że kontakt z praktyką muzyczną zdecydowanie poprawia ogólne możliwości intelektualne młodzieży – szczególnie w odniesieniu do myślenia abstrakcyjnego, tak ważnego przy nauczaniu przedmiotów ścisłych, jak matematyka czy fizyka. Zamiast więc zastanawiać się, jak zwiększyć liczbę godzin w celu umożliwienia realizacji mitycznego „programu”, należy zmienić zupełnie kierunek myślenia i przywrócić w szkołach powszechnych nauczanie muzyki praktycznej – poprzez śpiew, grę na instrumentach muzycznych, wspólne gry i zabawy muzyczne – nie dla kształcenia powszechnego artystów (do tego celu w zupełności wystarcza istniejąca sieć szkół muzycznych), ale dla poszerzenia intelektualnej sprawności młodzieży. Ośmielę się nawet stwierdzić – choć moje serce muzykologa tu krwawi – że taka aktywność jest ważniejsza niż nauczanie podstaw form muzycznych, historii muzyki czy sławetnego „życiorysu Chopina”. Podczas muzykowania w chórze czy orkiestrze/zespole instrumentalnym zawsze zresztą można znaleźć chwilę na przekazanie podstawowych danych o kompozycji i jej autorze – nie jako wiedzy abstrakcyjnej, której znaczenia uczeń nie dostrzega, ale jako wiedzy związanej z własną aktywnością, wypowiedzeniem opowieści, w której uczeń sam bierze udział. Co więcej, pojawia się wówczas przestrzeń do poszerzania repertuaru o kompozycje bliższe kultury młodzieżowej (np. repertuar musicalowy czy muzyki filmowej) niż tak nie lubiana przez młodych „twórczość zmarłych ludzi”.

Dodatkowo muzyka traktowana jest w dzisiejszych szkołach jako zupełnie niepotrzebne zawracanie głowy uczniom, którzy powinni uczyć się bardziej „praktycznych” przedmiotów, jak marketing, języki obce, przedmioty zawodowe itd., zarówno „muzyka”, jak i „plastyka” uważane są bowiem za zanikające obszary edukacji, kierowane głównie dla pięknoduchów i osób, które nie rozumieją, na czym polega tzw. prawdziwe życie. Efektem takiego myślenia jest bardzo niska ranga nauczycieli muzyki.

Analiza ogólnodostępnych danych dotyczących nauczycieli bloku muzyki i bloku plastyki w szkołach powszechnych wskazuje wyraźnie, że jest ich mniej niż nauczycieli innych przedmiotów (nawet pomijając podstawowe grupy, czyli matematyków, polonistów i historyków) i, co ważniejsze, zatrudniani są głównie na cząstki etatu, co prowadzi do ich zdecydowanie niższej rangi w gronie pedagogicznym. W poniższej tabeli zestawiono wyciąg z danych Serwisu Rzeczypospolitej Polskiej. Wynika z nich niezbicie, że choć bezwzględna liczba nauczycieli zajmujących się muzyką daje się porównywać z liczbą biologów czy geografów (stanowiących punkt odniesienia), to już ich stosunek do liczby etatów jest znacząco niższy. Oznacza to, że większość

nauczycieli muzyki zatrudnianych jest na cząstki etatu lub tzw. godziny, co w praktyce wyklucza ich ze społeczności nauczycieli w poszczególnych szkołach.

W omawianych powyżej dokumentach podstawy programowej kwestia koordynacji muzyki z innymi przedmiotami pojawia się głównie jako coś dodatkowego, mniej ważnego. Cytuję: „Jako przedmiot rozszerzony historia muzyki powinna być rozpatrywana w szerokim kontekście kultury, języka, literatury, sztuki, architektury i nauki. Należy również uwzględnić uwarunkowania, procesy i fakty mające bezpośredni i pośredni związek z historią powszechną” (*Podstawa programowa, przedmiot „Historia muzyki”*, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia-muzyki>). Takie rozumienie muzyki ogranicza się do jej historycznego i kulturowego kontekstu. Tymczasem muzyka to nie tylko kolejny zasób wiedzy szkolnej – to również powinien być przedmiot, który może wspomagać rozwój ogólny ucznia, wpływać na jego mentalność oraz zdolność do postępów w innych niż sztuki piękne dziedzinach. Od XIX wieku uważano, że udział młodzieży i dzieci w zespołach muzycznych, orkiestrach i chórach ma pozytywny wpływ na ich rozwój umysłowy, samodyscyplinę i umiejętności współzycia w grupie.

Tabela 1. Nauczyciele według obowiązków i województw w osobach i etatach w roku szkolnym 2022/2023

Przedmiot	Liczba nauczycieli	Liczba etatów	Proporcja
ogółem	1 603 649	761 938,30	2,10
muzyka	11 954	4 335,53	2,76
muzyka z rytmiką	1 260	200,82	6,27
plastyka + blok przedmiotowy sztuka	12 677	3 785,85	3,35
edukacja muzyczna	18 622	793,20	23,48
edukacja plastyczna	10 050	707,00	14,21
biologia + przyroda	30 463	12 092,89	2,52
geografia z ochroną i kształtowaniem środowiska	17 082	10 092,27	1,69
procent nauczycieli muzyki do „ogółem”	1,99%	0,70%	
procent nauczycieli „plastyki” do „ogółem”	1,42%	0,59%	
procent nauczycieli „biologia + przyroda” do „ogółem”	1,90%	1,59%	
procent nauczycieli „geografia + ochrona środowiska” do „ogółem”	1,07%	1,32%	

Źródło: otwarte dane, [https://dane.gov.pl/pl/dataset/811,nauczyciele-w-osobach-i-etatach/resource/45761/table?page=1&per_page=20&q=&sort=\[odczyt:6.08.2024\]](https://dane.gov.pl/pl/dataset/811,nauczyciele-w-osobach-i-etatach/resource/45761/table?page=1&per_page=20&q=&sort=[odczyt:6.08.2024]).

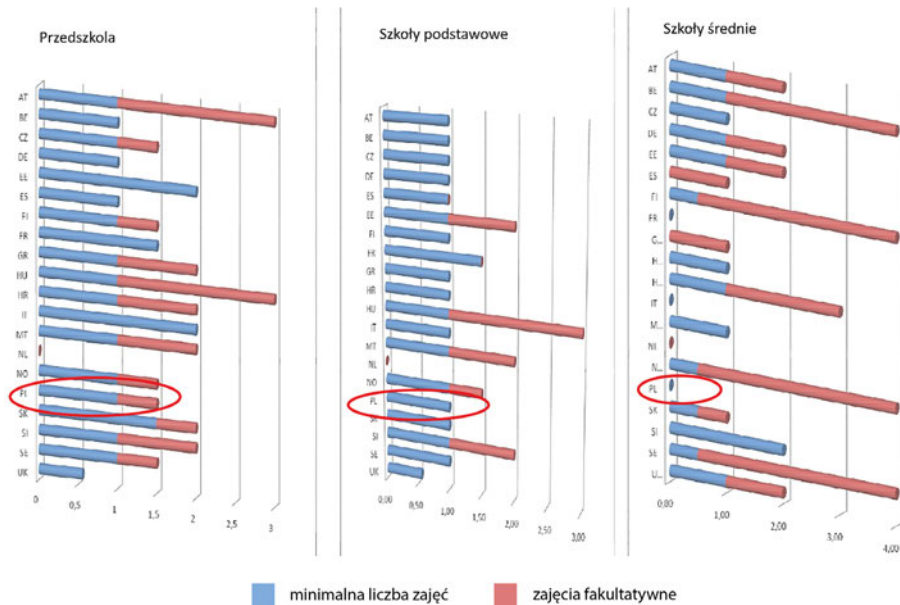
Oczywiście istnieją prace omawiające te zagadnienia i postulujące przykładowo włączanie tradycji ludowych do kształcenia dzieci, co proponuje w swoich artykułach Anna Waluga (2005), lub też sugerujące kulturotwórczą rolę nauczyciela muzyki w środowiskach lokalnych (np. Szubertowska 2005, 2010), ale są to raczej oderwane od praktyki szkolnej, tyleż słuszne, co mało popularne postulaty. Znane i cenione są też inicjatywy zmierzające do innowacyjnego uczenia muzyki – szczególnie w okresie przedszkolnym. Publikacje Beaty Bonnej (Bonna, Michalski, Szubertowska 2003; Bonna 2016) promujące Akademię Malucha czy znana ogólnopolska akcja *smykonia.pl* są tu dobrymi przykładami. Jednakże dziś w polskiej szkole panuje raczej przekonanie, że edukacja muzyczna to coś dodatkowego, odrębnego od edukacji „podstawowej” i jedynie wypełnianie wolnego czasu. Muzyce przyczepiono etykietkę „rozrywka” i w powszechnym odczuciu nie jest to pożyteczne zajęcie. Dlaczego?

W Polsce wciąż pokutuje przekonanie, zaimplementowane w umysłach nauczycieli i metodyków kilka pokoleń wstecz, że w nauczaniu powszechnym należy muzykę omawiać w sposób bierny – jako wiedzę o kompozytorach i ich dziełach oraz znajomość podstaw zasad muzyki (rozumianych jako bezmyślne powtarzanie „gamy do-re-mi-fa-sol”) – zapominając o aktywizowaniu dzieci poprzez grę na instrumentach i śpiew. Szczytem możliwości muzykowania szkolnego było i jest jednogłosowe wykonywanie prostej piosenki lub hymnu państwowego. Praktyczna nauka gry na instrumentach i śpiewu zarezerwowana bowiem była (w systemie postsowieckim) dla szkół artystycznych, które notabene w polskich warunkach wciąż radzą sobie – jako relikty przeszłości – całkiem nieźle. Takie rozumienie roli muzyki w edukacji powszechnej stoi w sprzeczności nie tylko z tradycjami systemu anglosaskiego – słynnymi z przywiązywania dużej wagi do wszechstronnej edukacji – lecz także z systemem znanym w krajach niemieckojęzycznych, który przykładą do muzykowania amatorskiego sporą wagę, czy nowoczesnymi systemami stosowanymi w Skandynawii, opierającymi się na podobnych założeniach. Dowodem tego stanu rzeczy są liczne orkiestry, zespoły muzyczne czy półprofesjonalne chóry działające przy szkołach powszechnych w wielu krajach europejskich. Dodać należy, że przed drugą wojną światową w wielu polskich gimnazjach działały uczniowskie orkiestry symfoniczne, orkiestry dęte i chóry wykonujące arcydzieła muzyki światowej. Stan ten gwałtownie zmienił się w okresie stalinowskim i nigdy nie powrócił do sytuacji sprzed 1939 roku.

Sytuacja w innych krajach

Moje spostrzeżenia można poprzeć różnymi badaniami realizowanymi w ostatnich dekadach przez niezależnych naukowców. Znamienne jest przykładowo porównanie roli muzyki w systemach krajów europejskich dokonane choćby w raporcie *Music in schools across Europe...* (Rodríguez-Quiles y García, Dogani 2011). Autorki zauważają,

ze choć we wszystkich 20 krajach objętych badaniem nauka muzyki w szkołach powszechnych jest postrzegana w oficjalnych dokumentach jako ceniony i ważny element obowiązkowej nauki szkolnej, to jednak w niektórych przypadkach istnieje sprzeczność pomiędzy „programem pisanim” i „programem nauczania w praktyce”. To przypadek m.in. Polski. W naszym kraju – podobnie jak w Hiszpanii – filozofia nauczania muzyki odbiega od formalnych zaleceń programowych. Jednym z analizowanych elementów jest muzykowanie zespołowe w szkołach. Chociaż wszystkie kraje uznają znaczenie bycia członkiem chóru lub zespołu instrumentalnego za aktywność ważną dla rozwoju osobistego, to praktyczne wdrożenie tego rozwiązania jest w dużej mierze pozostawione przypadkowi, a dostęp do nauki gry na instrumencie czasami (i to przypadek Polski) pozostaje całkowicie poza zakresem odpowiedzialności szkoły. Dowodem praktycznego pomijania edukacji muzycznej w systemie polskim jest choćby analiza czasu zarezerwowanego na edukację muzyczną na poszczególnych stopniach nauki (przedszkolny, szkoła podstawowa, szkoła średnia), co uwidacznia poniższy diagram dotyczący zajęć obowiązkowych. W przypadku zajęć obowiązkowych Polska pozostaje jednym z nielicznych krajów europejskich, w których na wszystkich szczeblach nauczania badanie uwidoczniło zbiór pusty.



Rys. 1. Orientacyjne porównanie czasu poświęcanego na zajęcia muzyczne w przedszkolach, szkołach podstawowych i w szkołach średnich w poszczególnych krajach. Zaznaczono pozycję Polski.

Źródło: na podst. Rodríguez-Quiles y García, Dogani (2011: 12, Table 5).

Traktowanie nauczania muzyki jako nikomu niepotrzebnej fanaberii prowadzi w prosty sposób do pogarszania się sprawności intelektualnej absolwentów polskich szkół na tle ich koleżanek i kolegów w innych krajach. Według mnie, ale też innych osób patrzących na polski system edukacyjny z dystansu, sytuacja taka wymaga znaczącej zmiany. Co więcej, zmiana taka powinna być zaplanowana na lata w formie długotrwałej strategii przebudowywania i unowocześniania systemu edukacji powszechnej w naszym kraju.

Muzyka w szkołach – czy Kopciuszek może stać się królewną?

Skąd się bierze owa niska ranga nauczania muzyki w polskich szkołach? To efekt długotrwałego procesu degradacji zawodu nauczyciela, nauczyciela muzyki w szczególności. Wspomniane już zatrudnianie nauczycieli muzyki „na godziny” skutecznie odcina ich od praktycznego wpływu na kształt edukacji w konkretnej szkole podczas dyskusji w ramach rad pedagogicznych. Mówiąc językiem potocznym, nieobecni, ryby i nauczyciele „michałków” nie mają głosu. Z kolei wpływ edukacji muzycznej na ogólny rozwój intelektualny i emocjonalny dzieci i młodzieży uznawany jest za domenę wychowawców i psychologów szkolnych. Próby organizowania stowarzyszeń zrzeszających nauczycieli muzyki w Polsce z trudem zbierały grono kilkuset osób, a targi muzyczne organizowane przed 10 laty przez Stowarzyszenie Nauczycieli Muzyki gromadziły nieco ponad 100 uczestników. Dla porównania w Wielkiej Brytanii działające już kilkanaście lat Music Education Expo w okresie największej świetności przedcovidowej, czyli w 2014 roku, gromadziło na trzydniowej imprezie 125 wystawców i około 3700 zarejestrowanych uczestników, którzy tłumnie uczestniczyli w ponad 50 warsztatach/wykładach omawiających szczegółowe elementy nauczania muzyki w angielskich szkołach powszechnych. Dla porównania właśnie zakończona edycja 2024 zgromadziła ponad 200 wystawców i około 2500 uczestników w samym Londynie (uczestników wirtualnych nie liczone). Music Expo zaprosiła też 25 mówców. Na ponad 8000 nauczycieli muzyki na wyspach brytyjskich (pracujących w pełnym zatrudnieniu) co 15. jest dyrektorem szkoły. Sytuację w tych obu krajach naprawdę trudno porównywać – a efekty dla polskiego systemu edukacji są niestety oczywiste.

Oczywiste jest, że zwiększenie nacisku na praktyczne muzykowanie i kontakt z żywą muzyką zarówno w części obowiązkowej procesu nauczania, jak i w zajęciach nadobowiązkowych organizowanych przez szkoły nie wydarzy się z dnia na dzień i nie może być zorganizowane poprzez pojedyncze zarządzenie najświetlejszego nawet ministra edukacji. Może jednak warto zastanowić się – wzorem wielu krajów, które zainwestowały w unowocześnienie systemu edukacyjnego i górują w testach konkurencyjności – nad perspektywicznym przedstawieniem procesu edukacyjnego na kreowanie nowego myślenia o szkole – szkole uczącej zachowań, a nie tylko

wymagającej wiedzy, szkole kształtującej intelekt, a nie walczącej jedynie o realizację tego czy innego minimum programowego, szkole z nauczycielami, którzy stanowią bardziej mentorów niż treserów próbujących zapanować nad temperamentami młodych ludzi. Muzyka w tych wszystkich elementach może pełnić ważną funkcję.

Jaki więc może być ów wpływ edukacji muzycznej na ogólną? Anglosascy metodycy (Hoffer 1988) podkreślają, że:

- muzyka powinna być częścią codziennego programu nauczania;
- muzyka powinna być włączona w różne przedmioty nauczania;
- uczniowie, niezależnie od rodzimej kultury, płci czy rasy, powinni korzystać z dobroczynnego wpływu ekspresji muzycznej;
- muzyka wypełnia luki międzykulturowe, niweluje różnice płci i uprzedzenia społeczne;
- muzyka może u każdego wyzwalać pozytywne emocje.

Podobnie jak używanie mowy muzyka jest nieodłącznym elementem człowieczeństwa i występuje we wszystkich znanych nam kulturach. Podkreśleniem wagi tego zagadnienia jest stworzenie w Parlamencie Brytyjskim specjalnej All-Party Parliamentary Group for Music Education. Oficjalny raport zaraz na wstępie konstatuje i przyjmuje jako aksjomatyczne założenie, że

uczenie się muzyki rozwija wiedzę kulturową i umiejętności twórcze. Poprawia stan zdrowia, dobrostan i wpływa na ogólne osiągnięcia edukacyjne dzieci. Tak zwane sektory kreatywne gospodarki brytyjskiej, warte obecnie ponad 100 miliardów funtów, w dużym stopniu opierają się na pozyskiwaniu ze szkół młodych, innowacyjnie myślących, utalentowanych absolwentów, co odgrywa kluczową rolę w podtrzymywaniu światowej renomy brytyjskiego przemysłu muzycznego. Muzyka umożliwia także dzieciom i młodzieży rozwinięcie czystej miłości do samorealizacji, odkrywania własnego wnętrza oraz rozwijania inteligencji emocjonalnej i empatii poprzez muzykę. Istotny też jest wpływ edukacji muzycznej na ogólną, choć większość uczących się muzyki robi to dla przyjemności, nie traktując muzyki jedynie jako narzędzia do nabywania innych umiejętności (Music Education 2019: 3)¹.

Wspomniany raport odwołuje się również do opinii wyrażonej przez Tristrama Hunta, dyrektora Victoria & Albert Museum, oraz innych badaczy, którzy podkreślają wieloaspektowość efektu nauki muzyki na rozwój intelektualny i emocjonalny w procesie wychowania:

Przedmioty takie, jak projektowanie i technologia, muzyka, sztuka i teatr są niezwykle ważne dla dzieci, aby rozwijały wyobraźnię i zaradność, elastyczność myślenia, umiejętność rozwiązywania problemów, pracę zespołową i umiejętności techniczne. To właśnie te umiejętności (a nie oceny z egzaminów) pozwolą młodym ludziom odnaleźć się w zmieniającym się miejscu

¹ Tłum. cytatów z raportu *Music Education* (2019) – W.M.M.

pracy przyszłości i uzyskać przewagę nad wszelkimi formami sztucznej inteligencji. Te właśnie metaumiejętności mają kluczowe znaczenie we wszystkich obszarach wymagających myślenia i wyobraźni, a nie tylko w branżach kreatywnych (ibidem: 5).

Autorzy raportu – co z punktu widzenia niniejszego artykułu jest może mniej istotne – podkreślają też, jak bardzo szeroko pojęta branża muzyczna jest ważna dla Wielkiej Brytanii w kontekście światowej konkurencji w dziedzinie rozwoju kultury masowej. Dochodzą jednak do wniosków, które daleko wykraczają poza trendy sektorowe. Chodzi o zaimplementowanie na szeroką skalę sformułowanego w 2011 roku Narodowego Programu dla Edukacji Muzycznej (The National Plan for Music Education, NPME), w którym przewiduje się, że pierwszy krok w kierunku powszechnej edukacji muzycznej należy wykonać, opierając się na systemie szkolnictwa powszechnego, i że należy pielęgnować takie podejście, aby zapewnić szerokie możliwości i ścieżki rozwoju dla młodzieży. Może więc zamiast poszukiwać wciąż nowych rozwiązań edukacyjnych, należy w polskim systemie szkolnym zaimplementować sprawdzone i przetestowane rozwiązania z krajów, które w tej dziedzinie daleko wyprzedzają naszą myśl edukacyjną. Omawiany raport międzypartyjnej grupy parlamentarnej kończy 18 zaleceń, które dla przeciętnego polskiego nauczyciela muzyki w szkole powszechnej brzmią jak marzenie senne, ale szczególnie dwa należałoby zacząć stosować w polskich szkołach natychmiast:

Zalecenie 16: Zapewnienie wystarczającej liczby odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli, którzy będą wspierać realizację edukacji muzycznej w naszych szkołach i innych ośrodkach edukacyjnych.

Zalecenie 17: Muzykę w szkołach średnich należy traktować jako przedmiot deficytowy i należy zwiększyć wysiłki i zachęty finansowe, aby przyciągnąć wysokiej klasy kandydatów do programów nauczania muzyki (ibidem: 31).

Nie należy pozostawać obojętnym na liczne badania dowodzące statystycznie istotnego zwiększenia umiejętności werbalnych i wyższej inteligencji w grupie profesjonalnych muzyków. Oczywiście można dowodzić, że to jedynie przypadkowa zbieżność w grupie osób zajmujących się muzyką, trudniej jednak pominąć milczeniem liczne badania wskazujące na poprawę umiejętności językowych i ogólnej inteligencji, kiedy analizujemy wpływ edukacji muzycznej na wyniki szkolne uczniów. Warto pamiętać, że takie badania prowadzone już od lat dziewięćdziesiątych oraz analiza danych wyników uczniów amerykańskich college'ów prowadzona przez National Center for Educational Statistics (m.in. przez Stevena J. Morrisona na próbie 13 327 uczniów i absolwentów szkół średnich) wykazały znaczącą korelację wyższych ocen osób uczestniczących w zajęciach z muzyki w stosunku do tych, którzy zajęć z muzyki nie mieli. Wzmiankowana grupa „edukowanych muzycznie” miała

o ok. 20% wyższe oceny z: angielskiego, matematyki, historii i przedmiotów ścisłych. Chodzi oczywiście o praktyczne obcowanie z muzyką (gra na instrumentach, śpiew, muzykowanie zespołowe itp.) przez okres nie mniejszy niż dwa lata, który znacząco poprawia myślenie abstrakcyjne, wyobraźnię – szczególnie przestrzenną – i kojarzenie niekonwencjonalne (Hodges, O'Connell 1994).

Ponieważ wyniki te były podważane z powodów metodologicznych – dowodono, że badano poziom wiedzy, a nie przyrost wiedzy – podjęto próbę ich ponownej oceny z wykorzystaniem amerykańskich danych w grupach różniących się wiekiem i w równych obszarach geograficznych. Wcześniej prezentowane wnioski zostały potwierdzone. Nowe badania zawarte w dysertacji doktorskiej z 2003 roku potwierdziły, iż ci, którzy uczestniczyli w zajęciach z muzyki (zarówno dotyczących wiedzy o muzyce, jak i praktycznej nauki gry/śpiewu czy zakładających udział w zespołach muzycznych), osiągnęli lepsze wyniki na studiach od grup porównawczych uczniów, którzy nie uczęszczali na dodatkowe zajęcia (Cardarelli 2003). Podobne wyniki znaleźć można w badaniach opublikowanych w roku 2000. W tych analizach wzięto pod uwagę „muzyków” (którzy mieli kontakt z nauką muzyki) i referencyjną grupę „atletów” uczęszczających na dodatkowe zajęcia sportowe. W tych badaniach grupa porównawcza miała co prawda oceny zbliżone do „muzyków” (choć niższe), ale rozrzut ich ocen był mniej ustabilizowany (Schneider, Klotz 2000). Oznacza to jednoznaczne potwierdzenie pozytywnego wpływu uczenia się muzyki na rozwój intelektualny w toku kariery uniwersyteckiej. Jeszcze bardziej katagoryczne wnioski wyprowadzono w pracy z 2003 roku, gdzie wprost pada stwierdzenie, iż ci, którzy uczestniczyli w edukacji muzycznej przez minimum sześć lat, uzyskiwali średnie oceny znacząco wyższe (w analizie statystycznej z użyciem testów istotności) – szczególnie w odniesieniu do języka angielskiego, sztuki i matematyki (Palos-Tuley 2003).

Spośród wielu badań cząstkowych dotyczących pozytywnego wpływu uczenia się muzyki na rozwój intelektualny dzieci wymienić należy badania z lat dziewięćdziesiątych, w których udało się jednoznacznie potwierdzić wysoką korelację umiejętności czytania i rozpoznawania wysokości dźwięków, czyli jednego z mierników muzykalności u dzieci w wieku przedszkolnym (Lamb, Gregory 1993). Podobnie pozytywne wnioski zawierają prace dotyczące treningu pamięci (Chan, Ho, Mei-Chun 1998). Szczegółowe badania na próbach klinicznych pokazują, że osoby edukowane muzycznie przed 12. rokiem życia wykazują się zdecydowanie lepszą pamięcią werbalną (choć nie wizualną).

Twierdzeniem, które już częściowo przebiło się do świadomości społecznej, jest szczególnie zbieżność uzdolnień matematycznych i muzycznych (Vaughn 2000). Kwestia ta nie jest nowa i zakorzeniona jest już w pierwszych, starogreckich spekulacjach muzyczno-matematycznych. Muzyka odnosi się do bowiem do matematyki w kilku różnych obszarach:

- w sferze fizycznej definicji muzyki (akustyka) – kwestie stroju, interwałów, alikwotów itp.;

- matematycznych definicji podstaw rytmu i melodii poprzez pojęcia metrum, proporcji, symetrii – analogicznie do matematycznych działań, jak np.: podział, zwielokrotnienie, funkcje logarytmiczne;
- poprzez wykorzystywanie wzorów matematycznych stosowanych wprost w kompozycjach wielu twórców od Williama Byrda poprzez Johanna Sebastiana Bacha aż do Oliviera Messiaena;
- a nawet poprzez matematyczne wyrażenia typu „ciąg Fibonacciego” lub „złota proporcja”, które stanowiły podstawę formalną wielu dzieł muzycznych.

W odniesieniu do relacji między muzyką a wyobraźnią przestrzenną można dowodzić z kolei, że wykonywanie melodii sprowadza się do rekonstruowania przestrzenno-czasowego wzoru, w którym elementami nie są abstrakcyjne puzzle, ale zjawiska akustyczne o różnych wysokościach, charakterystykach audytywnych i czasie trwania. Nie dziwi więc, że istnieją przekonujące wyniki doświadczeń ukazujące statystycznie istotne korelacje pomiędzy edukacją muzyczną a rezultatami testów matematycznych we wszystkich obszarach, jak: arytmetyka, logika, kombinatoryka i in. (Santos-Luiz 2007). Wnioski te poświadczone są przez odkrycia neurofizjologów, którzy zauważają, że uporządkowany strukturalnie model neuronowy kory mózgowej opracowany przez Xiaodana Lenga i G.L. Shawa (1991), zwany „modelem trionowym”, potwierdza neurologiczny kontekst relacji między muzyką i wyobraźnią przestrzenną.

Wspomnieć w tym miejscu jeszcze należy o tzw. efekcie Mozarta, który co prawda nie jest już tak powszechnie akceptowany jak dwie–trzy dekady temu, ale wskazuje na istotną zbieżność percepcji człowieka z wrażliwością na dzieła muzyczne. „Efekt Mozarta” w rzeczywistości odnosi się do dwóch stosunkowo odrębnych zjawisk. Pierwsze dotyczy krótkotrwałego wzrostu zdolności przestrzennych, który, jak się uważało, wynika ze słuchania muzyki skomponowanej przez Mozarta. Najnowsze badania wskazują, że efekt ten jest raczej krótkoterminowy i niewielki, a jego znaczenie mało istotne dla zmian psychofizjologicznych. Co więcej, jeśli nawet istnieje, to można je wyjaśnić na poziomie pobudzenia poznawczego. Badania z 2001 roku (Schellenberg 2001; Schellenberg, Hallam 2005) pokazują raczej, że pozytywny efekt dotyczy nie tyle samej muzyki Mozarta, ile słuchania muzyki, która sprawia przyjemność słuchaczowi. W ramach tego eksperymentu zdolności przestrzenne dużej próby 10- i 11-latków badano w trzech grupach wybranych losowo. Pierwsza słuchała współczesnej muzyki pop, druga muzyki Mozarta, a trzecią zapoznano z dyskusją na temat prezentowanego eksperymentu. Następnie każde dziecko przeszło dwa testy zdolności przestrzennych. Wyniki jednego z testów (dopełnianie do kwadratu) nie różniły się w zależności od zaprezentowanych wrażeń słuchowych, natomiast wyniki w drugim teście (składanie papieru) były wyższe w przypadku dzieci słuchających muzyki popularnej w porównaniu z pozostałymi dwiema grupami. Odkrycie to potwierdziło, że pozytywne korzyści ze słuchania muzyki dla

zdolności poznawczych są zależne nie tyle od rodzaju konkretnej muzyki, ile raczej od tego, czy dostarczała ona słuchającemu przyjemności.

Drugie rozumienie efektu Mozarta dotyczy przekonania, że formalne i regularne szkolenie muzyczne może przynieść korzyści pozamuzyczne. Z kolei wpływ lekcji historii muzyki na pozamuzyczne aspekty rozwoju poznawczego wydaje się nadal kwestią otwartą. W kilku badaniach wykazano pozytywne powiązania między formalnymi lekcjami muzyki a umiejętnościami w dziedzinach pozamuzycznych, np. językowych, matematycznych i przestrzennych (Incognito, Scaccioni, Pinto 2022). Ponieważ w dzisiejszym świecie edukacja w zakresie nauk ścisłych wydaje się mieć szczególnie dużą wagę, solidne podstawy terminologii matematycznej są bardzo ważne dla wszechstronnej edukacji STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics). Wielu uczniów ma jednak trudności z powiązaniem pojęć matematycznych z życiem codziennym, a terminologia fachowa jest dla nich nieintuicyjna, co może stanowić istotną przeszkodę dla wielu studentów w podejmowaniu dalszych studiów STEAM. W Australii podjęto ciekawy eksperyment – badanie pilotażowe (Hamilton 2018), którego celem jest ustalenie, czy zrozumienie matematyki, a w szczególności: ułamków, równań, proporcji, porządkowania i dzielenia, poprawi się, gdy na lekcjach wykorzystana zostanie muzyka, a w szczególności rytm muzyczny. Wstępne dane sugerują, że uczniowie reagują na tę nowatorską metodologię nauczania pozytywnie. Potwierdzają to zarówno sprawdziany, jak i poziom zaangażowania uczniów.

Konkluzje

Na podstawie powyżej przedstawionych argumentów łatwo dojść do przekonania, że proponowane przywrócenie muzyce należnego jej ważnego miejsca w systemie edukacji powszechnej powinno stać się faktem jak najszybciej. Niemniej powszechna niechęć do nauk humanistycznych i nauk o sztuce oraz traktowanie ich jako zbędnego balastu we współczesnym świecie nie dają nadziei na szybkie przekonanie społeczeństwa polskiego o celowości takich zmian. Sądzę jednak, że trzeba podjąć przynajmniej próbę wytyczenia nowego kursu edukacji w Polsce – jeśli nasz kraj ma w najbliższych dekadach kreować inteligentnych i kreatywnych obywateli świata, a nie tylko biernych pracowników konsumujących dorobek cywilizacyjny innych, bardziej ambitnie myślących o sobie nacji. Muzyka ma kluczowe znaczenie dla naszej kultury i rozwoju nas jako ludzi. Jest czymś, co wszyscy cenimy, i każdy powinien mieć możliwość jej poznawania i uprawiania, niezależnie od statusu społecznego i przekonań.

Choć muzyka nie jest – jak się do niedawna sądziło – językiem uniwersalnym, to jednak badania interkulturowe potwierdzają, że muzyka sama w sobie jest uniwersalna. Jest też – jak wykazywałem powyżej – kluczem do nowoczesnego, elastycznego myślenia o problemach naszej rzeczywistości. W różnych pracach

potwierdza się bowiem, że aktywne muzykowanie (nie bierne słuchanie) w okresie dziecięcym wpływa znacząco na rozwój mózgu. Muzyka nie pozwala li jedynie na miłe spędzanie czasu, na mniej lub bardziej zaawansowaną intelektualnie rozrywkę. Muzyka jest jedną z dróg do tworzenia człowieka przyszłości – prawdziwego *homo sapiens*, a nie tylko *homo laborans*. Neurolog Frank L. Wilson twierdzi, że wszyscy mamy biologiczną gwarancję muzykalności (Cutietta 1986), nie w tym sensie, że każdy powinien być wirtuozem fortepianu, skrzypiec czy wokalistyki, ale dlatego, że doświadczenie muzykowania czyni nas bogatszymi emocjonalnie, pogłębiłymi intelektualnie i sprawniejszymi w zakresie STEAM istotami. Wynika to nie z naszych przekonań, ale z pogłębionych badań ludzkich procesów myślowych i poznawczych (Parsons, Fox, Hodges 1998).



Rys. 2. Smykofonia – zdjęcie poglądowe

Źródło: <https://www.sinfoniavarsovia.org/wydarzenia/smykofonia-na-grochowskiej-jesienny-czas-2/> [odczyt: 6.08.2024].

Właśnie z tego względu dostępu do muzyki nie należy limitować tylko do tych „utalentowanych”, którzy mogą stać się profesjonalnymi muzykami, czy tylko do tych, których rodziców stać na edukację muzyczną dla swoich dzieci. Nie istnieją naukowe dowody na „amuzyczność” kogokolwiek, a naturalna chęć dzieci do muzykowania wskazuje, że ten rodzaj aktywności jest atawistycznie, rzecz można, przypisany rodzajowi ludzkiemu. To w toku edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

dzieci dowiadują się, że muzykowanie jest „obciachowe” lub „nienowoczesne”. To my już w wieku dziecięcym poprzez nieprzemyślane wybory edukacyjne zabijamy w młodych ludziach chęć aktywnego zajmowania się muzyką. Akcje takie jak słynna Smykofonia pokazują, że naturalną aktywnością człowieka jest chęć do słuchania i kreowania muzyki. Może warto uwierzyć naszym naturalnym skłonnościom...

Bibliografia

- Bonna Beata (2016). *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Bonna Beata, Michalski Andrzej, Szubertowska Elżbieta (2003). *Wybrane problemy edukacji muzycznej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Cardarelli Diane M. (2003). The Effects of Music Instrumental Training on Performance on the Reading and Mathematics Portions of the Florida Comprehensive Achievement Test for Third-Grade Students (doctoral dissertation, University of Central Florida). *Dissertation Abstracts International*, 64(10), 3624A.
- Chan Agnes S., Ho Yim C., Mei-Chun Cheung (1998). Music Training Improves Verbal Memory. *Nature*, 396(6707), 128–129.
- Cutietta Robert A. (1986). Tone Deaf and All Thumbs? An Invitation to Music-Making for Late Bloomers and Non-Prodigies: Frank R. Wilson. *Music Educators Journal*, 73(1), 54–55, <https://doi.org/10.2307/3400395>.
- Department for Education: The Importance Of Music: A National Plan for Music Education*, strona internetowa, dostęp online: <https://www.gov.uk/government/publications/the-importance-of-music-a-national-plan-for-music-education> [odczyt: 25.02.2024].
- Hamilton Tara J. et al. (2018). *Teaching Mathematics with Music: A Pilot Study*. Conference: Proceedings of IEEE International Conference on Teaching, Assessment and Learning for Engineering TALE, 927–931, <http://doi:10.1109/TALE.2018.8615262>.
- Ho Yim-Chi, Mei-chun Cheung, Agnes S. Chan (2003). Music Training Improves Verbal but not Visual Memory Cross-Sectional and Longitudinal Explorations in Children. *Neuropsychology*, 17(3), 439–450.
- Hodges Donald A., O'Connell Morrison Debra S. (1994). The Impact Of Music Education On Academic Achievement. Music Students and Academic Growth. *Music Educators Journal*, 81(2), 33–36.
- Hoffer Charles R. (1988). Informing Others about Music Education. *Music Educator's Journal*, 74(8), 30–33.
- Incognito Oriana, Scaccioni Laura, Pinto Giuliana (2022). The Impact of a Music Education Program on Meta-Musical Awareness, Logical-Mathematical, and Notational Skills in Preschoolers. *International Journal of Music Education*, 40(1), 90–104, <https://doi.org/10.1177/02557614211027247>.
- Kołodziejski Maciej (2007). Nauczyciel kreator – causa efficiens? W: Jacek Piekarski, Jolanta Mielczarek, Agnieszka Głowala (red.), *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee*.

- Nauczyciel – zawód czy powołanie. Cz. II. Oblicza nauczycielskiej praktyki – polemiki i dyskusje.* Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej (seria: Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku. Pedagogika, t. 6), 141–153.
- Kołodziejski Maciej (2015). Koncepcja oceniania osiągnięć muzycznych uczniów w edukacji początkowej dziecka. W: Maciej Kołodziejski, Barbara Pazar (red.), *Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej.* Lublin: Wydawnictwo Polihymnia, 207–239.
- Lamb Susannah J., Gregory Andrew H. (1993). The Relationship between Music and Reading in Beginning Readers. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 13(1), 19–27.
- Leng Xiaodan, Shaw G.L. (1991). Toward a Neural Theory of Higher Brain Function Using Music as a Window. *Concepts in Neuroscience*, 2, 229–258.
- Music Education* (2019). *Music Education: State of the Nation Report by the All-Party Parliamentary Group for Music Education, the Incorporated Society of Musicians and the University of Sussex*, <https://www.ism.org/images/images/State-of-the-Nation-Music-Education-WEB.pdf> [odczyt: 6.08.2024].
- Otwarte dane*, https://dane.gov.pl/pl/dataset/811,nauczyciele-w-osobach-i-etatach/resource/45761/table?page=1&per_page=20&q=&sort= [odczyt: 6.08.2024].
- Palos-Tuley Belen (2003). An Examination of the Relationship Between Fine Arts Experiences and Creative Thinking, Academic Self-Concept, and Academic Achievement of Hispanic Students in Grades 3, 4, and 5 in Selected South Texas Schools (doctoral dissertation, Texas A & M University). *Dissertation Abstracts International*, 65(01), 008A.
- Parsons Lawrence, Fox Peter, Hodges Donald (1998). *Neural Basis of the Comprehension of Musical Melody, Harmony, and Rhythm*, article presented during the meeting of Society for Neuroscience, Los Angeles, November, https://www.researchgate.net/publication/242398177-Neural_Basis_of_the_Comprehension_of_Musical_Harmony_Melody_and_Rhythm [odczyt: 6.08.2024].
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa – muzyka*, www.reformaedukacji.men.gov.pl [odczyt: 6.08.2024].
- Podstawa programowa*, <https://podstawaprogramowa.pl/> [odczyt: 6.08.2024].
- Rodríguez-Quiles y García J.A., Dogani Konstantina (2011). Music in schools across Europe: Aanalysis, interpretation and guidelines for music education in the framework of the European Union. W: Airi Liimets, Marit Mäesalu (red.), *Music Inside and Outside the School*, Series: *Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 95–122, https://www.researchgate.net/publication/235935364_Music_in_schools_across_Europe_analysis_interpretation_and_guidelines_for_music_education_in_the_framework_of_the_European_Union [odczyt: 6.08.2024].
- Santos-Luiz Carlos (2007). The Learning of Music as a Means to Improve Mathematical Skills. W: Aaron Williamon (ed.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007*. Utrecht: AEC, 135–140.
- Schellenberg E. Glenn (2001). Music and Nonmusical Abilities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 355–371.

- Schellenberg E. Glenn, Hallam Susan (2005). Music Listening and Cognitive Abilities in 10- and 11-year-olds: The Blur Effect. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 202–209.
- Schneider Timothy W., Klotz Jack (2000). *The Impact of Music Education And Athletic Participation on Academic Achievement*. ERIC Document Reproduction Service No. ED448186, <https://eric.ed.gov/?id=ED448186> [odczyt: 6.08.2024].
- Smykofonia.pl, <https://www.smykofonia.pl/> [odczyt: 6.08.2024].
- Szubertowska Elżbieta (2005). Muzyczna aktywność twórcza młodzieży. W: Ewa A. Zwolińska (red.), *Edukacja kreatywna*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 268–280.
- Szubertowska Elżbieta (2010). Nauczyciel muzyki jako artysta, dydaktyk i społecznik. *Wartości w Muzyce*, 3, 264–272.
- Vaughn Kathryn (2000). Music and Mathematics: Modest Support for the Oft-Claimed Relationship. *The Journal of Aesthetic Education*, 34, 149, <http://dx.doi.org/10.2307/3333641> [odczyt: 6.08.2024].
- Waluga Anna (2005). *Pieśń ludowa fundamentem edukacji muzycznej*. Katowice: Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego.