




ALICJA KOZŁOWSKA-LEWNA

*Instytut Teorii Muzyki
Wydział Dyrygentury, Kompozycji i Teorii Muzyki
Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku
ul. Łąkowa 1–2, 80–743 Gdańsk, +48 58 300 92 33
a.kozłowska-lewna@amuz.gda.pl
ORCID:  <https://orcid.org/0000-0002-4541-9943>*

Wczesnoszkolna antyedukacja muzyczna

Tytuł mojego artykułu jest wyraźnie inspirowany pracą zbiorową pod redakcją naukową Doroty Klus-Stańskiej, która ukazała się w wydawnictwie „Impuls” w 2014 roku¹. Redaktorka tej publikacji użyła wprawdzie wyrażenia *(anty)edukacja wczesnoszkolna*, z przedrostkiem *anty-* w nawiasie, sądzę jednak, że w przypadku edukacji muzycznej ten nawias jest zbędny, bowiem wszyscy zdajemy sobie sprawę z tego, że na tym etapie nauczania w szkolnictwie powszechnym mamy do czynienia z rzeczywistą antyedukacją. Znamienne jest przy tym, że w tej bardzo rozbudowanej książce, która liczy blisko pięćset stron, poświęconej różnym aspektom edukacji wczesnoszkolnej i towarzyszącym jej procesom (takim jak: dezintegracja tożsamości i wiedzy, dezintegracyjne aspekty polityki oświatowej, spór o edukację sześciolatków, wolny rynek w edukacji przedszkolnej, procesy towarzyszące dezintegracji dziecięcej tożsamości, rozpad i deformacja wiedzy, dezintegracja szkolnego środowiska, opis edukacji językowej, matematycznej, przyrodniczej, plastycznej) — kształceniu muzycznemu nie poświęcono żadnego artykułu, ba — nawet akapitu. Recenzent tej pracy, prof. dr hab. Katarzyna Krasoń, zauważa wprawdzie w obwolucie książki, że „wskazanie wszystkich obszarów niebezpiecznie przemilczanych lub trywializowanych

¹ *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Kraków 2014.

w dotychczasowych dociekaniach jest zadaniem nowym, ambitnym i potrzebnym dla tej subdyscypliny pedagogicznej”, ale nie da się zaprzeczyć, że termin *muzyka* lub *edukacja muzyczna* nie występuje nawet w skorowidzu rzeczowym publikacji.

Z tych też przesłanek zrodziła się moja wypowiedź. Niewątpliwie edukacja muzyczna należy do obszarów niebezpiecznie przemilczanych lub całkowicie zaniechanych w refleksji pedagogicznej wśród czołowych reprezentantów środowiska wczesnoszkolnych pedagogów. Wydaje się nawet, że zdecydowana większość z nich nie zdaje sobie sprawy z walorów tej edukacji oraz z jej specyfiki — ze znaczenia tzw. okresu krytycznego dla rozwoju czystej intonacji, potencjalnych zdolności i zainteresowań muzycznych, który przypada na ten właśnie etap życia dziecka. Znamienne jest także, że sama idea integracji budzi coraz większe zastrzeżenia, a D. Klus-Stańska — we wprowadzeniu do wyżej wzmiankowanej publikacji — tak ją charakteryzuje: „wdrożenie nieistniejącego projektu”, „idea najbardziej mglista”, „niespójna strukturalnie i treściowo”, „jest [...] ideą niemożliwą do realizacji w deklarowanej treści, gdyż ta treść jest dowolna i w tym sensie nierealna”².

Niebezpieczną trywializację treści muzycznych obserwujemy także w najnowszej podstawie programowej³. Uważna lektura tej podstawy skłania nas do przyjęcia wniosku, że po raz kolejny, po tragicznym dla edukacji muzycznej roku 1999, robimy krok do tyłu. Wprawdzie we wprowadzeniu do tejże podstawy — jeszcze w wersji roboczej — pisano, że „profesjonalna organizacja procesu uczenia się uczniów w klasach I–III powinna opierać się na aktualnych podstawach naukowych i osiągnięciach współczesnej pedagogiki, aby kształcenie na tym etapie, chroniąc naturalny rozwój dzieci, prowadziło do uczenia się poprzez doświadczenie [...]”⁴, to jednak we wprowadzonej oficjalnej wersji rozporządzenia czytamy: „Edukacja w klasach I–III realizowana jest w postaci kształcenia zintegrowanego. Kształcenie zintegrowane obejmuje: integrację

² Ibidem, s. 28–31.

³ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dnia 24 lutego 2017, poz. 356.

⁴ *Projekt podstawy programowej. I etap edukacyjny: klasy I–III. Edukacja wczesnoszkolna*, s. 1 [online], <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/edukacja-wczesnoszkolna.pdf> (dostęp: 30.10.2017).

czynnościową, metodyczną, organizacyjną i treściową”⁵. Nie dostrzegamy żadnych nawiązań do aktualnej wiedzy o rozwoju słuchu muzycznego u dzieci.

Teoretycznie nadal można powierzyć prowadzenie zajęć muzycznych specjalistom wychowania muzycznego (przynajmniej taka interpretacja pojawiała się w oficjalnych komentarzach do podstawy programowej)⁶, ale nadal uprawnienia do nauczania muzyki mają osoby, które ukończyły tzw. pedagogikę wczesnoszkolną, studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie nauczanego przedmiotu⁷. Liczne protesty nauczycieli wczesnej edukacji — sygnalizowane w trakcie dyskusji nad zmianami w podstawie programowej — mogą utrudnić profesjonalnym nauczycielom muzyki prowadzenie zajęć w klasach I–III⁸.

Autorzy podstawy programowej podkreślają wprawdzie, że „kształcenie zintegrowane to koncepcja wieloaspektowej aktywizacji dziecka wraz z potrzebą stałego diagnozowania jego rozwoju, wspieranie funkcji stymulujących rozwój i jednocześnie odrzucenie funkcji selektywnych”⁹, nasuwa się jednak pytanie: „jak nieprzygotowany muzycznie nauczyciel wczesnej edukacji może wspierać rozwój muzyczny dziecka?”.

W rozporządzeniu tym tak uwypuklono zalety edukacji muzycznej:

Edukacja muzyczna, która z uwagi na swą specyfikę doskonali percepcję słuchową, sferę emocjonalną, wrażliwość estetyczną i ekspresję twórczą, w kształceniu zintegrowanym jest codziennym elementem aktywności dzieci. Muzykowanie wspiera motywację do działań

⁵ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej...*, op. cit., s. 53.

⁶ D. Majchrzyk, *Zmiany w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej. Pytania i odpowiedzi eksperta, fragment dyskusji* [online], <https://www.mac.pl/e-konferencje/Zmiany-w-podstawie-programowej-edukacji-wczesnoszkolnej> (dostęp: 30.10.2017).

⁷ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli*, *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa, dnia 24 sierpnia 2017, poz. 1575, s. 3–4.

⁸ Zob. D. Majchrzyk, op. cit., 13.04.2017, pytanie anonimowe: „Moje pytanie dotyczy wydzielenia przedmiotów w edukacji wczesnoszkolnej i możliwości prowadzenia ich przez specjalistów. Wspomnę, że nauczyciel ew [edukacji wczesnoszkolnej — dop. A. K.-L.] ma tylko 18 godzin („goły” etat). Jeżeli specjaliści (muzyk, plastyk...) zabiorą mu te godziny, to nie będzie miał całego etatu (tym straszy dyrektor). Czy my — nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej nie jesteśmy specjalistami w tym zakresie, tylko nauczycielami gorszego gatunku?” — Rozgorączona nauczycielka ew z 30-letnim stażem.

⁹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej...*, op. cit., s. 53–54.

grupowych [reminiscencje myślenia kolektywistycznego? — dop. A. K.-L.], wpływa także na nastrój uczniów, co ma wielkie znaczenie w procesie organizacji grupy¹⁰.

Zdumiewająco brzmią natomiast zalecenia dotyczące pomocy naukowych: „Nauczyciel ma dostęp do różnorodnych narzędzi i pomocy umożliwiających przeprowadzanie zajęć: ruchowych, muzycznych, plastycznych, technicznych, np. piłki, skakanki, woreczki, słupki, grzechotki [podkr. A. K.-L.]”¹¹. Niedouczony muzycznie nauczyciel wczesnej edukacji chętnie będzie z owych grzechotek korzystał, dzięki czemu edukacja muzyczna dziecka powróci do etapu niemowlęcego.

W formułowaniu podstaw programowych widać wyraźny wpływ specyficznego myślenia absolwentów rytmiki — zafascynowania rolą ekspresji ruchowej i ćwiczeń rytmicznych¹². Czytamy tam m.in., że:

uczeń [...] słucha muzyki w połączeniu z aktywnością ruchową, gestami dźwiękotwórczymi: klaskanie, pstrykanie, tupanie, uderzenie o uda itp. [...]; reaguje na sygnały muzyczne w różnych sytuacjach zadaniowych; [...] przedstawia ruchem treść muzyczną (np. dynamikę, nastrój, wysokość dźwięku, tempo, artykulację) oraz treść pozamuzyczną (np. fabułę, odczucia, przekład znaczeniowy słów); interpretuje ruchem schematy rytmiczne; tworzy improwizacje ruchowe inspirowane wyliczankami, rymowankami i rytmizowanymi tekstami; wykonuje pląsy; porusza się i tańczy według utworzonych przez siebie układów ruchowych, z rekwizytem, bez rekwizytu do muzyki i przy muzyce [...]¹³.

Podstawa definiuje też oczekiwane osiągnięcia ucznia. One także dotyczą głównie sfery ruchowej. Natomiast wyraźnie ograniczone zostają umiejętności wykonawcze w zakresie śpiewu i gry na instrumentach:

¹⁰ Ibidem, s. 55.

¹¹ Ibidem, s. 58.

¹² Na dominującą rolę ekspresji ruchowej i działań twórczych w podstawie programowej dla klas wyższych (IV–VIII) zwraca także uwagę Mirosław Grusiewicz, pisząc: „Domyślałem się, że zamysłem autorów dokumentu było dowartościowanie działań twórczych. Wydaje się to szczytnym celem, ale może prowadzić do wielu nieporozumień. W podstawie każde wykonywanie, a nawet słuchanie muzyki jest ekspresją; uczeń tworzy grając, śpiewając, tańcząc. Działania twórcze powiązane są nawet z wiedzą o muzyce, a znajomość różnych zagadnień muzycznych — z myśleniem muzycznym”. Por. Mirosław Grusiewicz, *Od redakcji*, „Wychowanie Muzyczne” 2017, nr 1, s. 3.

¹³ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej...*, op. cit., s. 44–46.

uczeń śpiewa różne zestawy głosek, sylaby, wykorzystuje poznane melodie i tworzy własne, naśladuje odgłosy zwierząt; nuci poznane melodie, [...] rozpoznaje i śpiewa hymn Polski; [...] gra zadane przez nauczyciela i własne schematy rytmiczne; wykonuje tematy rytmiczne wybranych, znanych utworów muzycznych, [...] realizuje schematy i tematy rytmiczne, eksperymentuje przy użyciu np. patyczków, pudełek, papieru, trawy, piszczalek, gwizdków, kogucików na wodę; [...] wykonuje akompaniament do śpiewu, stosuje gesty dźwiękotwórcze (np. tupanie, klaskanie, pstrykanie, uderzanie o uda) [...] ¹⁴.

Także w zakresie gry na instrumentach dominują zatem zadania rytmiczne. Nie zdefiniowano liczby piosenek, które dziecko w danej klasie powinno poznać. Zdumienie budzi akapit poświęcony znajomości pisowni muzycznej:

uczeń wyjaśnia różne formy zapisu dźwięków, muzyki, np. nagranie przy pomocy komputera, dyktafonu, telefonu, czy zapis przy pomocy notacji muzycznej; zapisuje w zabawie z instrumentami perkusyjnymi dźwięki np. poprzez układ piktogramów, klocek rytmicznych, kolorów, liczb, czy obrazków; szyfruje, koduje, wykorzystuje utworzony zapis w zabawie; korzysta z wybranego zapisu melodii w czasie gry na instrumencie: dzwonkach, ksylofonie, flecie podłużnym, fłażolecie — fliciku polskim ¹⁵.

Poza sferą zainteresowań znalazły się natomiast wszelkie ćwiczenia słuchowe i praca nad czystą intonacją.

Z powyższych danych widać wyraźnie, że nawet na poziomie formułowania podstawy programowej mamy do czynienia nie tylko z niedocenianiem edukacji muzycznej, brakiem znajomości jej specyficznych uwarunkowań, ale także z niespotykaną dotąd w podstawach programowych infantyлизacją jej treści.

Edukacja muzyczna a antyedukacja wczesnoszkolna

Na przestrzeni ostatnich lat wielokrotnie wskazywano na pogarszające się efekty nauczania muzyki na etapie wczesnoszkolnym. Dokumentowała je Barbara Kamińska ¹⁶, Andrea Jaworska ¹⁷, Agnieszka Weiner ¹⁸, Elżbieta

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem, s. 46.

¹⁶ B. Kamińska, *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży — ich rozwój i uwarunkowania*, Warszawa 1997.

¹⁷ A. Jaworska, *Osiągnięcia uczniów klas I–III w zakresie muzyki*, w: *Skuteczność nauczania początkowego w Polsce w latach 1976–1990*, red. M. Cackowska, Lublin 1999, s. 7–38.

¹⁸ A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Lublin 2010.

Frołowicz¹⁹ i niżej podpisana²⁰. Niepokojące dane pojawiły się także w najnowszym raporcie z badań nad kompetencjami muzycznymi absolwentów pierwszego etapu edukacyjnego szkół podstawowych²¹.

W tabeli 1 zestawiałam syntetyczne ujęcie badań nad poziomem kompetencji wokalnych u dzieci w Polsce od 1968 do 2015 roku. Wynika z niego, że umiejętność śpiewu zanika w klasach I–III, a skutki tych zaniedbań obserwujemy już na zajęciach z kształcenia słuchu w akademiach muzycznych. Do niedawna było to zjawisko marginalne, obecnie zaś — zwłaszcza wśród osób grających na instrumentach dętych, które rozpoczynają profesjonalną edukację muzyczną później, w wieku ok. dwunastu lat — jest to zjawisko niemal nagminne. Studenci akademii muzycznych nie są w stanie zaśpiewać czysto jednogłosowej melodii i zdarza się, że część z nich ma trudności z powtórzeniem pojedynczego dźwięku.

Z badań przeprowadzonych przez Agnieszkę Weiner wynika, że 27% dzieci kończących pierwszy etap edukacyjny (w wieku ok. dziesięciu lat) stanowią dzieci monotoniczne²². Na świecie tylko 2,5–4% osób dotkniętych jest amuzją (I. Peretz i in.)²³. W ciągu ostatnich trzydziestu lat zaobserwowano wyraźny spadek umiejętności wokalnych u dzieci (Osiecki, Kozłowska-Lewna)²⁴.

To rzeczywiście efekt działań muzycznych nauczycieli wczesnej edukacji. Ich umiejętności muzyczne są bliskie zeru.

¹⁹ E. Frołowicz, *Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka. Studium z obszaru wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*, Gdańsk 2012.

²⁰ A. Kozłowska-Lewna, *Dziecko poza światem muzyki*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2007, nr 4, s. 10–17; eadem, *Priorytetowe cele edukacji muzycznej w Polsce*, „Wychowanie Muzyczne” 2014, nr 2, s. 7–11.

²¹ *Kompetencje muzyczne absolwentów I etapu edukacyjnego podstawowych szkół ogólnokształcących i ich wybrane determinanty. Raport z badań*, Warszawa 2016.

²² A. Weiner, op. cit., s. 223.

²³ I. Peretz, S. Cummings, M.-P. Dubé, *The genetics of congenital amusia (tone deafness): a family-aggregation study*, „American Journal of Human Genetics” 2007, Vol. 81, No. 3, s. 582–588.

²⁴ M. Osiecki, *Badania nad poziomem kompetencji wokalnych u uczniów szkół podstawowych* [maszynopis pracy magisterskiej], promotor: dr hab. A. Kozłowska-Lewna, Wydział Dyrygentury, Kompozycji i Teorii Muzyki, Akademia Muzyczna im. S. Moniuszki w Gdańsku, 2015; A. Kozłowska-Lewna, *Śpiew w świetle interdyscyplinarnych badań empirycznych i rozważań teoretycznych*, „Konteksty Kształcenia Muzycznego” 2016, nr 5 (2), s. 45–61.

Tabela 1. Syntetyczne ujęcie badań nad poziomem kompetencji wokalnych u dzieci

Autor badań	Rok przeprowadzenia badań	Liczba badanych (n)	Odszetk dzieci monotonicznych	Średnia ocena śpiewu w skali 0–5	Uwagi
K. Lewandowska	1968–1971	821	13%	–	dzieci i młodzież z klas II–VIII
B. Kamińska	1987–1988	445	0% 67% śpiewających z fałszywą intonacją	2,78	dzieci i młodzież w wieku 6–17 lat
D. Trzeciak	2006	73	–	2,53 w tym: – 4,10 dla szkoły muzycznej – 1,38 dla szkół ogólnokształcących	dzieci z klas I i III ze szkół podstawowych (n = 42) i szkół muzycznych (n = 31)
A. Weiner	2006–2007	176 × 2	27%	2,19 w tym: – 2,37 w pierwszym badaniu – 1,98 w drugim badaniu	dzieci z klas III
E. Frolowicz	2010	94	20% w tym: – 24% w grupie K (kontrolnej) – 17% w grupie <i>action research</i> (AR)	– 2,28 dla grupy K (kontrolnej) – 2,46 dla grupy AR (<i>action research</i>)	dzieci z klas III
M. Osiecki	2015	103	20,1%	2,41	dzieci z klas IV

Źródło: opracowanie własne.

Jest to m.in. efektem tego, że: liczba godzin zajęć muzycznych na pedagogice wczesnoszkolnej zmniejszyła się w ciągu ostatnich dwudziestu lat więcej niż dziesięciokrotnie (z 345 w Akademii Pedagogicznej w Krakowie w latach 1996–1998²⁵ do 30 godzin na Uniwersytecie Gdańskim obecnie²⁶); niektóre uczelnie nie prowadzą zajęć muzycznych w ogóle, zastępując je edukacją artystyczną (muzyczną, plastyczną, techniczną); najczęstszą formą prowadzonych zajęć jest wykład; nie sprawdza się u studentów predyspozycji słuchowych.

W tabeli 2 prezentuję umiejscowienie zajęć muzycznych w systemie edukacji studentów pedagogiki wczesnoszkolnej w kilku uczelniach uniwersyteckich w roku akademickim 2015/2016.

Tabela 2. Liczba godzin zajęć muzycznych na pedagogice wczesnoszkolnej w roku akademickim 2015/2016

Nazwa uczelni	Liczba godzin na studiach licencjackich (nazwa przedmiotu)	Liczba godzin na studiach magisterskich (nazwa przedmiotu)
Uniwersytet Szczeciński	25 (metodyka edukacji muzycznej)	20 (edukacja muzyczna)
Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie	30 (edukacja muzyczna)	–
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	30 (muzyka z metodyką)	15 (muzyka z metodyką) 10 (rozwijanie ekspresji muzycznej dziecka)
Uniwersytet Warszawski	30 (edukacja muzyczna)	30 (edukacja muzyczna)
Uniwersytet Gdański	30 (muzyka i wspieranie twórczości muzycznej)	–

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych zamieszczonych w pracy M. Kuźmicz, *Badania nad stanem kompetencji muzycznych przyszłych nauczycieli wczesniej edukacji zintegrowanej* [maszynopis pracy licencjackiej], promotor: dr hab. A. Kozłowska-Lewna, Wydział Dyrygentury, Kompozycji i Teorii Muzyki, Akademia Muzyczna im. S. Moniuszki w Gdańsku, 2016.

²⁵ A. Wilk, *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992–1999*, Kraków 2004, s. 189.

²⁶ M. Kuźmicz, *Badania nad stanem kompetencji muzycznych przyszłych nauczycieli wczesniej edukacji zintegrowanej* [maszynopis pracy licencjackiej], promotor: dr hab. A. Kozłowska-Lewna, Wydział Dyrygentury, Kompozycji i Teorii Muzyki, Akademia Muzyczna im. S. Moniuszki w Gdańsku, 2016, s. 33.

Efekty źle prowadzonej przez nauczycieli nauczania zintegrowanego edukacji muzycznej są tragiczne. Zwracała na nie uwagę m.in. Alicja Delecka-Bury²⁷, Beata Bonna²⁸, Agnieszka Konarczak-Stachowiak²⁹, Maciej Kołodziejski³⁰, Małgorzata Miller³¹, Wiesława Sacher³², Małgorzata Kuźmicz³³. Problem jest dostrzegany nawet w środowisku uniwersyteckim, gdzie narodziła się idea integracji, o czym świadczą cytaty pochodzące z pracy pod redakcją Haliny Sowińskiej:

szkoła nie zrealizowała pomyślnie założeń reformy [...]; nauczyciele małych uczniów są źle przygotowani do zawodu [...]; niepokój środowiska matematycznego spowodowany tym, że dziecko nie rozumie matematycznie, czy muzyków obniżaniem kultury muzycznej uczniów jest uzasadniony³⁴.

Wiesława Sacher tak ocenia przygotowanie muzyczne nauczycieli wczesnej edukacji:

Nauczyciele z przygotowaniem uniwersyteckim (przygotowywani do nauczania w klasach I–III i w przedszkolach) nie posiadają wystarczających umiejętności muzycznych i orientacji w literaturze muzycznej. [...] poziom ich osobistej kultury muzycznej jest ukształtowany tylko przez mass media i zasadza się na powierzchownej znajomości muzyki popularnej³⁵.

Z badań Alicji Deleckiej-Bury dowiadujemy się, że tylko 11% czynnych nauczycieli wczesnej edukacji potrafi podpisać prawidłowo nazwy dźwięków pod

²⁷ A. Delecka-Bury, *Przygotowanie muzyczne przyszłych nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2006, nr 4, s. 14–18.

²⁸ B. Bonna, *Umiejętności percepcyjne przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji dziecka w zakresie muzyki artystycznej*, w: *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, red. M. Suświłło, Olsztyn 2006, s. 501–510.

²⁹ A. Konarczak-Stachowiak, *Przygotowanie nauczycieli edukacji zintegrowanej do prowadzenia zajęć muzycznych w świetle przeprowadzonych badań*, w: *Wybrane problemy badań naukowych z zakresu edukacji artystycznej*, red. W.A. Sacher, Bielsko-Biała 2010, s. 111–116.

³⁰ M. Kołodziejski, *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*, Częstochowa 2012.

³¹ M. Miller, *Edukacja muzyczna w szkole powszechnej w klasach I–III. Między teorią i praktyką*, w: *Tożsamość pedagogiki muzyki*, red. A. Michalski, Gdańsk 2012, s. 344–353.

³² W. Sacher, *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Kraków 2012.

³³ M. Kuźmicz, op. cit.

³⁴ *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Poznań 2011, s. 10–11, s. 560–561.

³⁵ W. Sacher, op. cit., s. 228.

gamą C-dur, a jedynie 21% zna nazwy solmizacyjne³⁶. Oznacza to, że zdecydowana większość nie jest w stanie odczytać z zapisu nutowego żadnej piosenki. Agnieszka Konarczak-Stachowiak pisze:

kandydaci na studia nie mają żadnego przygotowania muzycznego, nie posiadają wystarczającej wiedzy na temat muzyki, a ich zainteresowania muzyczne ograniczają się wyłącznie do muzyki popularnej; zdecydowana większość z nich nie potrafi poprawnie powtórzyć prostej melodii i rytmu³⁷.

Maciej Kołodziejski zauważa, że studenci kierunku pedagogika o specjalności wczesnoszkolnej (n=129): nie interesują się muzyką artystyczną; nie znają podstawowych dzieł z kanonu kulturalnego człowieka; mają negatywne skojarzenia z muzyką artystyczną; prezentują przeciętne i niskie uzdolnienia muzyczne. „Tym sposobem wysoce prawdopodobny jest transfer preferencji nauczyciela na zachowania muzyczne ucznia, jako odpowiedniego dla dziecka modelu do naśladowania w danym momencie edukacyjnym”³⁸. Małgorzata Kuźmicz ustaliła ponadto, że „przyszłe nauczycielki muzyki znacznie gorzej radzą sobie z identyfikacją stylu kompozytora (i identyfikacją muzyki folkowej) niż uczniowie gimnazjum”³⁹. W roli narzędzia badawczego wykorzystano *Test kompetencji muzycznych uczniów kończących gimnazjum* opracowany przez Mirosława Grusiewicza, w którym studentki uzyskały 29% poprawnych odpowiedzi, gimnazjaliści — w testach ogólnopolskich — 50%⁴⁰.

Paradoks polega także na tym, że nauczyciele wczesnej edukacji zdają sobie na ogół sprawę z braku wiedzy i umiejętności muzycznych i niechętnie podejmują się prowadzenia tych zajęć. Z przeprowadzonych przez Małgorzatę Miller badań ankietowych wynika, że większość respondentek nie potrafi grać nawet na instrumentach szkolnych (flet, dzwonki chromatyczne), „zastanawia zatem to, w jaki sposób uczą tego swoich uczniów” — stwierdza autorka⁴¹. Po prze-

³⁶ A. Delecka-Bury, op. cit., s. 17.

³⁷ A. Konarczak-Stachowiak, op. cit., s. 113.

³⁸ M. Kołodziejski, *Percepcja muzyki artystycznej wśród studentów pedagogiki wczesnoszkolnej w świetle założeń teoretyczno-programowych polskiej koncepcji edukacji muzycznej i badań własnych*, w: *Różne oblicza funkcjonowania szkoły*, red. L. Hurlo, M. Przybysz-Zaremba, Olsztyn 2010, s. 107–108.

³⁹ M. Kuźmicz, op. cit., s. 61.

⁴⁰ M. Grusiewicz, *Kompetencje muzyczne uczniów ogólnokształcących szkół podstawowych i gimnazjów*, Lublin 2010, s. 78.

⁴¹ M. Miller, op. cit., s. 349.

prowadzeniu badań nad stosunkiem do prowadzenia zajęć muzycznych (n=40)
Izabela Kunikowska pisze w związku z powyższym:

1. Nauczyciele pracujący w edukacji wczesnoszkolnej w większości niechętnie prowadzą zajęcia z edukacji muzycznej. [...] Muzyka jest często prowadzona niejako z przymusu, sztampowo i polega głównie na nauce piosenek [najczęściej z płyt, jak podaje ostatnio przygotowany raport o kompetencjach muzycznych absolwentów I etapu edukacyjnego podstawowych szkół ogólnokształcących⁴² — dop. A. K.-L.].
2. Młodzi nauczyciele edukacji zintegrowanej nie są dobrze przygotowani do prowadzenia zajęć muzycznych z małymi dziećmi. W obecnym systemie kształcenia nauczycieli nie jest możliwe poznanie całego wachlarza praktycznych metod nauczania muzyki. Bardzo często zdolności i umiejętności muzyczne kandydatów na studia są na zbyt niskim poziomie, żeby wykształcić je podczas zajęć w czasie studiów.
3. Nauczyciele wczesniej edukacji [...] nie mają podstaw teoretycznych i umiejętności praktycznych, aby zapewnić wychowankom rozwój uzdolnień i umiejętności muzycznych.
4. Edukacja muzyczna w klasach I–III powinna być prowadzona przez nauczycieli wychowania muzycznego, którzy są w pełni przygotowani do prowadzenia przemyślanej i świadomej edukacji muzycznej. Takie rozwiązanie da szansę na zdecydowaną poprawę efektywności edukacji muzycznej w klasach początkowych⁴³.

Sytuacja jest niezwykle dramatyczna także i z tego względu, że pierwsza dekada życia dziecka jest najważniejszym okresem w jego muzycznym rozwoju. Problem ten jedynie sygnalizuję w tych rozważaniach, opisywałam go już wielokrotnie w swoich artykułach⁴⁴. Przypomnę jedynie, że okres krytyczny dla nauki czystej intonacji przypada ok. dziewiątego roku życia dziecka, a kształtowanie poczucia tonalnego kończy się w pierwszej dekadzie życia dziecka.

⁴² *Kompetencje muzyczne absolwentów I etapu edukacyjnego...*, op. cit., s. 82: Tylko 24,4% nauczycieli uczy piosenki poprzez śpiewanie dzieciom a cappella, 54,4% uczy piosenek z nagrania na płycie. Trzeba pamiętać także, że powyższe badania przeprowadzane były przy użyciu *Kwestionariusza Ankiety dla Nauczyciela*, jest to więc rezultat deklarowany, a nie rzeczywisty. Badań nad rzeczywistymi umiejętnościami muzycznymi nauczycieli prawie nikt nie prowadzi.

⁴³ I. Kunikowska, *Stosunek nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do prowadzenia zajęć muzycznych* [maszynopis pracy końcowej], promotor: dr hab. A. Kozłowska-Lewna, Studium Kształcenia Podyplomowego Nauczycieli, Muzyka w szkole podstawowej i gimnazjum, Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna w Gdańsku, 2016, s. 35–36.

⁴⁴ A. Kozłowska-Lewna, *Rozwój słuchu muzycznego u dzieci w świetle współczesnych badań*, w: *Tradycje myśli pedagogicznej w nauczaniu muzyki*, red. A. Michalski, Gdańsk 2013, s. 235–255.

Rozwiązania europejskie

Dokładna analiza europejskich rozwiązań, którą przeprowadziłam w jednym z ostatnio opublikowanych tekstów⁴⁵, dotycząca usytuowania zajęć muzycznych w systemie edukacji wczesnoszkolnej, wskazuje, że w umiejscowieniu zajęć muzycznych w systemie nauczania wczesnoszkolnego w Europie zauważa się następujące trendy:

- 1) przedmiot prowadzi wyłącznie profesjonalni pedagodzy muzyki (Dania, Estonia, Francja, Grecja, Hiszpania, Litwa, Łotwa, Niemcy, Szwajcaria, Szwecja, Wielka Brytania),
- 2) zajęcia muzyczne prowadzi pedagog nauczania zintegrowanego lub nauczyciel przedmiotu (Belgia, Bułgaria, Finlandia, Norwegia, Polska, Węgry),
- 3) nauczyciele przedmiotów zintegrowanych są wspierani przez nauczycieli przedmiotu (Portugalia),
- 4) jeden z nauczycieli posiadający pełniejsze kwalifikacje muzyczne przejmuje w drodze wymiany przedmiot (Austria),
- 5) nauczanie odbywa się w ramach modułów przedmiotowych (Włochy),
- 6) zajęcia muzyczne są prowadzone wyłącznie w ramach nauczania zintegrowanego (Słowacja),
- 7) zajęć muzycznych nie prowadzi się w ogóle (Holandia, Malta).

Nauczanie muzyki w szkolnictwie podstawowym jest w większości krajów europejskich standardem. Nieobowiązkowe jest jedynie we Włoszech, Francji i Anglii. Tylko w nielicznych krajach europejskich prowadzenie zajęć muzycznych powierza się nauczycielom edukacji zintegrowanej — jednym z nich jest Słowacja. Pamiętać jednak należy, że na Słowacji przygotowanie do zawodu nauczycielskiego rozpoczyna się już na etapie liceum pedagogicznego⁴⁶.

Nowe propozycje rozwiązania problemu

Zdaję sobie sprawę, że problemu w zasadzie nie da się pozytywnie rozwiązać. U źródeł zaistniałej sytuacji leży przede wszystkim niezwykle wręcz upór środowiska uniwersyteckiego, zdecydowanie optującego za modelem nauczania zintegrowanego. Warto jednak w tym miejscu przypomnieć, że model integralnej

⁴⁵ A. Kozłowska-Lewna, *Dlaczego nauczanie zintegrowane nie powinno dotyczyć muzyki?*, w: *Ontologia pedagogiki muzyki. Europejskie systemy edukacji muzyki*, red. A. Michalski, Gdańsk 2015, s. 115–139.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 135.

edukacji wczesnoszkolnej, opracowany w latach sześćdziesiątych przez Jadwigę Walczynę (1916–1991), został zniekształcony⁴⁷. Dopuszczał on bowiem zatrudnianie nauczycieli specjalistów, jeśli wychowawca klasy z jakichś przyczyn, np. „braku słuchu muzycznego lub nieznajomości języka obcego”, nie dawał „gwarancji uzyskiwania maksymalnie dobrych wyników”⁴⁸. Zdecydowana większość osób nauczających w uczelniach pedagogicznych zdaje sobie sprawę z faktu, że umiejętności muzyczne studentów wczesnej pedagogiki są znikome. Trudno jest bowiem przygotować ich do pracy, gdy zajęcia muzyczne prowadzi się w wymiarze trzydziestu godzin w całym cyklu kształcenia i traktuje niekiedy jako przedmiot fakultatywny, zaliczany bez oceny. Argument, że nauczyciele wczesnej edukacji wskutek wyłączenia zajęć muzycznych tracą magiczny komfort pracy z jedną klasą i nie wypełnią podstawowego pensum osiemnastu godzin, staje się główną praktyczną przeszkodą w powierzaniu przez dyrektora placówki zajęć muzycznych profesjonalistom.

W środowisku pedagogów muzycznych pojawiły się nowe propozycje rozwiązań systemowych. W 2014 roku na łamach „Wychowania Muzycznego” Ryszard Popowski, Mirosław Grusiewicz i Agnieszka Sołtysik⁴⁹ zaprezentowali i uzasadnili merytorycznie, przy zastosowaniu jedenastu kryteriów, trzy możliwe warianty nauczania muzyki w klasach I–III. W wariacie pierwszym lekcje muzyki w klasach najmłodszych prowadzi nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, w wariacie drugim — wykwalifikowany nauczyciel muzyki. Trzeci z nich — rekomendowany przez II Konwencję Muzyki Polskiej, która odbyła się w dniach 12–14 maja 2014 roku w Warszawie, oraz przez autorów wyżej cytowanego opracowania uznany za „najbardziej optymalny” — zakłada prowadzenie zajęć muzycznych w klasach I–III przez w pełni wykwalifikowanego nauczyciela muzyki w obecności i przy wsparciu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Jest to propozycja zbliżona do modelu stosowanego w Portugalii, gdzie nauczyciel przedmiotów zintegrowanych jest wspierany przez nauczycieli przedmiotu⁵⁰. Autorzy w ten oto sposób podkreślają m.in. zalety owego rozwiązania:

⁴⁷ J. Walczyna, *Integracja nauczania początkowego*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968.

⁴⁸ Ibidem, s. 229.

⁴⁹ R. Popowski, M. Grusiewicz, A. Sołtysik, *Nauczanie muzyki w szkole podstawowej. Analiza rozwiązania systemowego*, „Wychowanie Muzyczne” 2014, nr 5, s. 4–10.

⁵⁰ A. Boroń, *System edukacji w Portugalii*, w: *Systemy edukacji w krajach europejskich*, red. E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, Kraków 2012, s. 319.

przy wspólnej pracy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej rozwijają swoje umiejętności muzyczne. [...] Wzrost kompetencji muzycznych nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej ma znaczenie dla całości jego pracy wychowawczej. [...] W ciągu trzech lat (cykl klas 1–3) nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w niektórych obszarach uzyskuje znaczne sprawności muzyczne, poznaje literaturę muzyczną, repertuar wokalny i ćwiczenia elementarne. Nauczyciel muzyki staje się korepetytorem muzycznym nauczyciela klas 1–3. Po kilku latach takiej współpracy (np. dwa cykle 1–3) kompetencje muzyczne nauczycieli klas 1–3 pozwalają na samodzielne i poprawne włączenie muzyki do codziennej pracy dydaktycznej⁵¹.

Niestety, nigdzie nie pojawia się odpowiedź na pytanie: „kto będzie ów podwójny model edukacji muzycznej uczniów i nauczycieli finansował?” Przyjęcie bowiem wariantu trzeciego oznacza dwukrotne zwiększenie kosztów edukacji muzycznej uczniów w klasach I–III.

Sądzę, że jedynym realnym rozwiązaniem problemu, które może przynieść wyraźną poprawę wyników nauczania na tym decydującym etapie edukacji muzycznej u dzieci, jest model, w którym jedną godzinę zajęć muzycznych powierza się wyłącznie profesjonalnie przygotowanym nauczycielom muzyki, a nauczyciele wczesnej edukacji prowadzą wybrane działania muzyczne, zwłaszcza te — jak sugeruje podstawa programowa — z zastosowaniem płaśów i użyciem grzechotek w ramach nauczania zintegrowanego.

Paradoksalnie w nowej podstawie programowej sytuacja w klasach I–III ułatwia przejęcie godzin przeznaczonych na edukację muzyczną przez nauczycieli muzyki. Obniżono tam limit obowiązujących godzin dydaktycznych do osiemnastu i dokładnie zdefiniowano ich liczbę na poszczególne rodzaje edukacji:

W przypadku powierzenia prowadzenia zajęć z zakresu języka obcego nowożytnego, edukacji muzycznej, edukacji plastycznej, informatyki lub wychowania fizycznego nauczycielom posiadającym odpowiednie kwalifikacje określone w przepisach [...], wymiar godzin tych zajęć wynosi dla: a) języka obcego nowożytnego — po 2 godziny w każdej klasie, b) edukacji muzycznej, edukacji plastycznej i informatyki — po 1 godzinie w każdej klasie, c) wychowania fizycznego — po 3 godziny w każdej klasie⁵².

W przypadku zatrudnienia wszystkich specjalistów (filologów, nauczycieli plastyki, muzyki, informatyki i wychowania fizycznego) pozostaje dziewięć go-

⁵¹ R. Popowski, M. Grusiewicz, A. Sołtysik, op. cit., s. 7, 9, 10.

⁵² D. Majchrzyk, op. cit.

dzin na zajęcia zintegrowane. Nauczyciel mógłby zatem pracować z dwiema klasami, by wypełnić podstawowe pensum. Ponadto w dyspozycji dyrektora znajdują się dwie godziny dyrektorskie, które mogą być przeznaczone na rozwijanie zdolności. Warto z tych możliwości korzystać.

Edukacja muzyczna w młodszym wieku przynosi bowiem największe korzyści. Słabo rozwinięta percepcja słuchowa obniża efekty nauczania pozostałych przedmiotów. By podkreślić wagę problemu, dodam tylko, że w światowej literaturze pojawia się coraz więcej doniesień o doniosłym znaczeniu słuchu muzycznego w życiu dziecka. Patrick Bermudez i Robert J. Zatorre, pisząc o słuchu absolutnym, zauważają, że neuronowe podwaliny tej niezwyklej zdolności pozwalają uznać ją za „muzyczną manifestację” różnych zdolności poznawczych, czego przejawem anatomicznym są różnice w grubości warstwy korowej u muzyków słyszących absolutnie i muzyków bez słuchu absolutnego⁵³. We wstępie do innej pracy tych autorów pojawiła się sugestia, że muzykalność można traktować jako model służący sondowaniu m.in. pamięci, a w jej podsumowaniu czytamy:

Wierzmy, że nasze dane, [...] potwierdzają pogląd, że lata intensywnego treningu muzycznego i praktyki, prawdopodobnie łączące się z gamą dyspozycji biologicznych, tworzą różne wyspecjalizowane umiejętności, które znajdują odzwierciedlenie w funkcji makroskopowej i strukturze mózgu⁵⁴.

Zależność między rodzajem słuchu muzycznego a niektórymi cechami anatomicznymi oraz zdolnościami poznawczymi bywa podkreślana w wielu badaniach. Szerzej dokumentuję ją w artykule pt. *W poszukiwaniu nowych funkcji słuchu muzycznego*⁵⁵.

Wnioski

- wyłączenie edukacji muzycznej z bloku nauczania zintegrowanego w klasach I–III jest najpilniejszym zadaniem dla całego środowiska muzycznego i decydentów oświatowych,

⁵³ P. Bermudez, R.J. Zatorre, *The absolute pitch mind continues to reveal itself*, „Journal of Biology” 2009, Vol. 8, article 75 [online], https://www.researchgate.net/publication/26785270_The_absolute_pitch_mind_continues_to_reveal_itself (dostęp: 30.10.2017).

⁵⁴ P. Bermudez, J.P. Lerch, A.C. Evans, R.J. Zatorre, *Neuroanatomical correlates of musicianship as revealed by cortical thickness and voxel-based morphometry*, „Cerebral Cortex” 2009, Vol. 19, No. 7, s. 1593.

⁵⁵ A. Kozłowska-Lewna, *W poszukiwaniu nowych funkcji słuchu muzycznego*, „Muzyka” 2017, nr 2, s. 60–79.

- utrzymywanie istniejącej sytuacji pociąga za sobą niepowetowane szkody w rozwoju muzycznym i poznawczym dziecka,
- obecnie ok. 30% dzieci kończących pierwszy etap edukacji to dzieci monotoniczne,
- tylko w nielicznych krajach europejskich prowadzenie zajęć muzycznych powierza się nauczycielom edukacji zintegrowanej,
- powyższe działania wymagają pełnej mobilizacji środowiska muzycznego,
- sprzyja im powszechna krytyka edukacji wczesnoszkolnej w Polsce.

Pozostawienie zajęć muzycznych w ramach nauczania zintegrowanego będzie skutkowało powstawaniem kolejnych głuchych pokoleń Polaków⁵⁶. Nowa podstawa programowa niebezpiecznie zawęża zakres muzycznych działań głównie do ćwiczeń rytmicznych, które będą prowadziły źle przygotowane muzycznie absolwentki wczesnej edukacji. Poza ich sferą zainteresowań znajdują się ćwiczenia intonacyjne i praca nad rozwojem słuchu muzycznego u uczniów. Będzie to powodowało określone konsekwencje, także poznawcze.

Współczesne dane z literatury, a także z praktyki pedagogicznej, upoważniają nas do postawienia hipotezy, że brak troski o rozwój muzykalności u dzieci osłabi ich rozwój poznawczy. Pociągnie to za sobą nie tylko określone skutki w zakresie edukacji muzycznej, ale także skutki społeczne. Niemuzykalne dziecko to na ogół dziecko ze słabszymi możliwościami intelektualnymi⁵⁷. Dobry słuch muzyczny jest symptomem lepszej pamięci⁵⁸, lepszej sieci połączeń synaptycznych w mózgu⁵⁹, ma najprawdopodobniej także swe przyczyny anatomiczne (towarzyszą mu zmiany w materii białej i szarej, zwiększona objętość i funkcjonalność kory słuchowej, lepsza łączność obu półkul)⁶⁰. Amuzja wiąże się z gorszą

⁵⁶ D. Szwareman, *Glucho ucho*, w: *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, red. A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, Warszawa 2010, s. 155–164.

⁵⁷ A. Jakoniuk-Diallo, *Percepcja słuchowa u osób z upośledzeniem w stopniu lekkim*, Poznań 2012, s. 196–199.

⁵⁸ D. Deutsch, K. Dooley, *Absolute pitch is associated with a large auditory digit span: a clue to its genesis*, „Journal of the Acoustical Society of America” 2013, Vol. 133, No. 4, s. 1859–1861; S.C. van Hedger, S.L.M. Heald, R. Koch, H.C. Nusbaum, *Auditory working memory predicts individual differences in absolute pitch learning*, „Cognition” 2015, Vol. 140, s. 95–110.

⁵⁹ P. Loui, A. Zamm, G. Schlaug, *Enhanced networks in absolute pitch*, „NeuroImage” 2012, Vol. 63, No. 2, s. 632–640.

⁶⁰ P. Loui, H.C. Li, A. Hohmann, G. Schlaug, *Enhanced cortical connectivity in absolute pitch musicians: a model for local hyperconnectivity*, „Journal of Cognitive Neuroscience” 2011, Vol. 23, No. 4, s. 1015–1026.

pamięcią⁶¹, słabiej rozwiniętą siecią połączeń synaptycznych⁶², zmniejszoną objętością i funkcjonalnością kory słuchowej, słabszą łącznością obu półkul, mniejszą ilością materii białej i szarej⁶³.

Świadomie prowadzona edukacja słuchowa na najwcześniejszym etapie kształcenia winna stać się nadrzędnym celem powszechnej edukacji muzycznej, a prowadzić ją mogą jedynie profesjonalnie przygotowani nauczyciele muzyki. W przeciwnym razie problemy z wczesnoszkolną antyedukacją muzyczną będą się nasilać.

⁶¹ S. Dalla Bella, A. Tremblay-Champoux, M. Berkowska, I. Peretz, *Memory disorders and vocal performance*, „Annals of New York Academy of Sciences” 2012, Vol. 1252, s. 338–344.

⁶² P. Loui, D. Alsop, G. Schlaug, *Tone deafness: a new disconnection syndrome?*, „Journal of Neuroscience” 2009, Vol. 29, No. 33, s. 10215–10220.

⁶³ J. Mandell, K. Schulze, G. Schlaug, *Congenital amusia: an auditory-motor feedback disorder?*, „Restorative Neurology and Neuroscience” 2007, Vol. 25, No. 3–4, s. 323–334.

STRESZCZENIE

Autorka zbiera argumenty na rzecz wprowadzenia profesjonalnych nauczycieli muzyki do klas I–III. Analizuje najnowszą podstawę programową: krytykuje infantyлизację jej treści programowych, wyraźną dominację banalnych zadań rytmicznych. Zwraca uwagę na całkowity brak troski o kształtowanie czystej intonacji oraz ćwiczeń wpływających na rozwój słuchu muzycznego, podkreśla znaczenie okresu krytycznego w rozwoju potencjalnych uzdolnień muzycznych. Prezentuje wyniki najnowszych badań nad rzeczywistymi kompetencjami muzycznymi dzieci. Z badań tych wyłania się bardzo niepokojący obraz: blisko 1/3 uczniów kończących pierwszy etap edukacji w Polsce — to dzieci monotoniczne. Na przestrzeni ostatnich trzydziestu lat poziom kompetencji muzycznych uczniów klas I–III wyraźnie się obniżył. Ta tragiczna sytuacja jest rezultatem prowadzenia zajęć muzycznych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którzy nie tylko nie posiadają żadnej wiedzy i umiejętności muzycznych, ale także — na co wskazują badania nad ich stosunkiem do prowadzenia zajęć muzycznych — prowadzą je niechętnie. Autorka zwraca także uwagę na fakt, że tylko w nielicznych krajach europejskich nauczyciele tzw. edukacji zintegrowanej odpowiadają za rozwój muzyczny uczniów. W zdecydowanej większości państw europejskich zajęcia muzyczne w klasach początkowych prowadzone są przez profesjonalnych muzyków. Dlatego też, jej zdaniem, proponowane ostatnio przez R. Popowskiego, M. Grusiewicza i A. Sołtysik rozwiązanie, które zyskało akceptację Polskiej Rady Muzycznej, nie przyniesie zadowalających rezultatów. Lansowany wariant zakłada, że zajęcia w klasach I–III mają prowadzić nauczyciele muzyki przy wsparciu nauczycieli wczesnej edukacji. Autorka zwraca uwagę na brak podstaw ekonomicznych do wprowadzenia tego projektu oraz przyjęcie dość kuriozalnych założeń, w myśl których to nauczyciel muzyk miałby być jednocześnie edukatorem dzieci i korepetytorem ich nauczycieli. Jej zdaniem jedynie słusznym rozwiązaniem jest powierzanie zajęć muzycznych wyłącznie profesjonalnie przygotowanym nauczycielom muzyki. W przeciwnym razie problemy z wczesnoszkolną antyedukacją muzyczną będą się nasilać.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje muzyczne dzieci, podstawa programowa, przygotowanie nauczycieli, nowe rozwiązania problemu

ABSTRACT

Musical early school anti-education

Author presents arguments in favor of introducing specialized music teaching to primary school grades 1–3. She analyzes the latest early-school core curriculum adopted in Poland: criticizing the overly-infantile nature of its content, with a dramatic dominance of trivial rhythmic exercises. She underlines the total neglect of intonation development, as well as an absence of musical hearing training, emphasizing the importance of critical early-age period for the advancement of potential musical talents of children. Furthermore, the author points out to the most recent studies on the actual musical competences of early-school pupils. The results of these studies offer a quite disturbing image: nearly one third of children finishing the first stage of school education in Poland are monotonic. Throughout the last three decades, the overall musical competence level of pupils from grades 1–3 has rapidly declined. This tragic situation is the result of incorporating musical training of children within the primary education integrated teaching system, with early-school teachers lacking both experience and basic musical expertise, as well as — what is evident in the latest research — having negative attitude towards music classes in general. The author observes that it is only in a minority of European countries that integrated education teachers are responsible for conducting musical classes. The vast majority of education systems in Europe are designed to ensure the preparation of music classes for early-school children by professional musicians. Therefore, the author is of the opinion that the latest program proposal by R. Popowski, M. Grusiewicz and A. Sołtysik, although accepted by the Polish Music Counsel, will not bring satisfactory results. The proposal indicates that musical lessons for grades 1–3 would be conducted by a professional music teacher with the assistance of an integrated education tutor. The author draws attention to the economic irrationality of such solution, and to its peculiar assumption as to the dual role of a musician — acting both as a teacher for students and as a coach for the integrated education tutor. The author believes that music education in early school system should be left solely in the hands of music professionals, otherwise problems with anti-education shall continue to arise.

KEYWORDS: music competences of children, core curriculum, teacher preparation, new solutions to the problem

BIBLIOGRAFIA

(Anty)edukacja wczesnoszkolna, red. Dorota Klus-Stańska, Kraków 2014.

Bermudez Patrick, Zatorre Robert J., *The absolute pitch mind continues to reveal itself*, „Journal of Biology” 2009, Vol. 8, article 75 [online], https://www.researchgate.net/publication/26785270_The_absolute_pitch_mind_continues_to_reveal_itself (dostęp: 30.10.2017).

Bonna Beata, *Umiejętności percepcyjne przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji dziecka w zakresie muzyki artystycznej*, w: *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, red. Małgorzata Suświłło, Olsztyn 2006, s. 501–510.

Boroń Aleksandra, *System edukacji w Portugalii*, w: *Systemy edukacji w krajach europejskich*, red. Eugenia Potulicka, Dobrochna Hildebrandt-Wypych, Celina Czech-Włodarczyk, Kraków 2012, s. 311–340.

Dalla Bella Simone, Tremblay-Champoux Alexandra, Berkowska Magdalena, Peretz Isabelle, *Memory disorders and vocal performance*, „Annals of New York Academy of Sciences” 2012, Vol. 1252, s. 338–344.

Delecka-Bury Alicja, *Przygotowanie muzyczne przyszłych nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2006, nr 4, s. 14–18.

Deutsch Diana, Dooley Kevin, *Absolute pitch is associated with a large auditory digit span: a clue to its genesis*, „Journal of the Acoustical Society of America” 2013, Vol. 133, No. 4, s. 1859–1861.

Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Złożony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej, red. Halina Sowińska, Poznań 2011.

Frołowicz Elżbieta, *Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka. Studium z obszaru wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*, Gdańsk 2012.

Grusiewicz Mirosław, *Kompetencje muzyczne uczniów ogólnokształcących szkół podstawowych i gimnazjów*, Lublin 2010.

Grusiewicz Mirosław, *Od redakcji*, „Wychowanie Muzyczne” 2017, nr 1, s. 3.

Hedger Stephen C. van, Heald Shannon L.M., Koch Rachele, Nusbaum Howard C., *Auditory working memory predicts individual differences in absolute pitch learning*, „Cognition” 2015, Vol. 140, s. 95–110.

Jakoniuk-Diallo Anna, *Percepcja słuchowa u osób z upośledzeniem w stopniu lekkim*, Poznań 2012.

Jaworska Andrea, *Osiągnięcia uczniów klas I–III w zakresie muzyki*, w: *Skuteczność nauczania początkowego w Polsce w latach 1976–1990*, red. Maria Cackowska, Lublin 1999, s. 7–38.

Kamińska Barbara, *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży — ich rozwój i uwarunkowania*, Warszawa 1997.

Kompetencje muzyczne absolwentów I etapu edukacyjnego podstawowych szkół ogólnokształcących i ich wybrane determinanty. Raport z badań, Warszawa 2016.

Konarczak-Stachowiak Agnieszka, *Przygotowanie nauczycieli edukacji zintegrowanej do prowadzenia zajęć muzycznych w świetle przeprowadzonych badań*, w: *Wybrane problemy badań naukowych z zakresu edukacji artystycznej*, red. Wiesława A. Sacher, Bielsko-Biała 2010, s. 111–116.

Kołodziejski Maciej, *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*, Częstochowa 2012.

Kołodziejski Maciej, *Percepcja muzyki artystycznej wśród studentów pedagogiki wczesnoszkolnej w świetle założeń teoretyczno-programowych polskiej koncepcji edukacji muzycznej i badań własnych*, w: *Różne oblicza funkcjonowania szkoły*, red. Lucyna Hurlo, Małgorzata Przybysz-Zaremba, Olsztyn 2010, s. 93–110.

Kozłowska-Lewna Alicja, *Dlaczego nauczanie zintegrowane nie powinno dotyczyć muzyki? w: Ontologia pedagogiki muzyki. Europejskie systemy edukacji muzyki*, red. Andrzej Michalski, Gdańsk 2015, s. 115–139.

Kozłowska-Lewna Alicja, *Dziecko poza światem muzyki*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2007, nr 4, s. 10–17.

Kozłowska-Lewna Alicja, *Priorytetowe cele edukacji muzycznej w Polsce*, „Wychowanie Muzyczne” 2014, nr 2, s. 7–11.

Kozłowska-Lewna Alicja, *Rozwój słuchu muzycznego u dzieci w świetle współczesnych badań*, w: *Tradycje myśli pedagogicznej w nauczaniu muzyki*, red. Andrzej Michalski, Gdańsk 2013, s. 235–255.

Kozłowska-Lewna Alicja, *Śpiew w świetle interdyscyplinarnych badań empirycznych i rozważań teoretycznych*, „Konteksty Kształcenia Muzycznego” 2016, nr 5 (2), s. 45–61.

Kozłowska-Lewna Alicja, *W poszukiwaniu nowych funkcji słuchu muzycznego*, „Muzyka” 2017, nr 2, s. 60–79.

Kunikowska Izabela, *Stosunek nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do prowadzenia zajęć muzycznych* [maszynopis pracy końcowej], promotor: dr hab. Alicja Kozłowska-Lewna, Studium Kształcenia Podyplomowego Nauczycieli, Muzyka w szkole podstawowej i gimnazjum, Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna w Gdańsku, 2016.

Kuźmich Małgorzata, *Badania nad stanem kompetencji muzycznych przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji zintegrowanej* [maszynopis pracy licencjackiej], promotor: dr hab. Alicja Kozłowska-Lewna, Wydział Dyrygentury, Kompozycji i Teorii Muzyki, Akademia Muzyczna im. S. Moniuszki w Gdańsku, 2016.

Loui Psyche, Alsop David, Schlaug Gottfried, *Tone deafness: a new disconnection syndrome?*, „Journal of Neuroscience” 2009, Vol. 29, No. 33, s. 10215–10220.

Loui Psyche, Li Hui Charles, Hohmann Anja, Schlaug Gottfried, *Enhanced cortical connectivity in absolute pitch musicians: a model for local hyperconnectivity*, „Journal of Cognitive Neuroscience” 2011, Vol. 23, No. 4, s. 1015–1026.

Loui Psyche, Zamm Anna, Schlaug Gottfried, *Enhanced networks in absolute pitch*, „NeuroImage” 2012, Vol. 63, No. 2, s. 632–640.

Majchrzyk Dorota, *Zmiany w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej. Pytania i odpowiedzi eksperta, fragment dyskusji* [online], <https://www.mac.pl/e-konferencje/Zmiany-w-podstawie-programowej-edukacji-wczesnoszkolnej> (dostęp: 30.10.2017).

Mandell Jake, Schulze Katrin, Schlaug Gottfried, *Congenital amusia: an auditory-motor feedback disorder?*, „Restorative Neurology and Neuroscience” 2007, Vol. 25, No. 3–4, s. 323–334.

Miller Małgorzata, *Edukacja muzyczna w szkole powszechnej w klasach I–III. Między teorią i praktyką*, w: *Tożsamość pedagogiki muzyki*, red. Andrzej Michalski, Gdańsk 2012, s. 344–353.

Osiecki Maciej, *Badania nad poziomem kompetencji wokalnych u uczniów szkół podstawowych* [maszynopis pracy magisterskiej], promotor: dr hab. Alicja Kozłowska-Lewna, Wydział Dyrygentury, Kompozycji i Teorii Muzyki, Akademia Muzyczna im. S. Moniuszki w Gdańsku, 2015.

Peretz Isabele, Cummings Stéphanie, Dubé Marie-Pierre, *The genetics of congenital amusia (tone deafness): a family-aggregation study*, „American Journal of Human Genetics” 2007, Vol. 81, No. 3, s. 582–588.

Popowski Ryszard, Grusiewicz Mirosław, Sołtysik Agnieszka, *Nauczanie muzyki w szkole podstawowej. Analiza rozwiązania systemowego*, „Wychowanie Muzyczne” 2014, nr 5, s. 4–10.

Projekt podstawy programowej. I etap edukacyjny: klasy I–III. Edukacja wczesnoszkolna, s. 1 [online], <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/edukacja-wczesnoszkolna.pdf> (dostęp: 30.10.2017).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dnia 24 sierpnia 2017, poz. 1575.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dnia 24 lutego 2017, poz. 356.

Sacher Wiesława, *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Kraków 2012.

Szwarcman Dorota, *Głuche ucho*, w: *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, red. Andrzej Białkowski, Mirosław Grusiewicz, Marcin Michalak, Warszawa 2010, s. 155–164.

Walczyzna Jadwiga, *Integracja nauczania początkowego*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968.

Weiner Agnieszka, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Lublin 2010.

Wilk Andrzej, *Problematyka kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992–1999*, Kraków 2004.