

Alicja Kozłowska-Lewna

"Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym: determinanty, zależności, perspektywy rozwoju", Agnieszka Weiner, Lublin 2010 : [recenzja]

Aspekty Muzyki 2, 191-206

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



ALICJA KOZŁOWSKA-LEWNA

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

Agnieszka Weiner, pracownik naukowy UMCS w Lublinie, od kilku już lat posiada ugruntowaną pozycję badawczą na polu polskiej pedagogiki muzycznej. Po niepublikowanym dotąd w całości doktoracie, którego przedmiotem stała się *Adekwatność przygotowania muzycznego studentów i nauczycieli do założeń modelowych kształcenia muzycznego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, realizowanym pod kierunkiem prof. dr hab. Zofii Ludwikiewicz, w 2007 roku wydała własne, niezwykle cenne narzędzie do oceny poziomu umiejętności muzycznych uczniów — *Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych. Podręcznik* (Wydawnictwo UMCS, Lublin), dwie inne publikacje zwarte oraz blisko 30 artykułów w monografiach poświęconych problematyce wczesnego kształcenia muzycznego w szkolnictwie powszechnym¹.

Recenzowana książka jest pracą habilitacyjną Autorki. Jej obrona odbyła się w 2011 roku na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Monografia ta wpisuje się w nurt badań diagnostycznych nad stanem wczesnej edukacji muzycznej w Polsce. Autorka podjęła niezwykle ważny — z punktu rozwoju muzycznego dziecka — temat badawczy poświęcony determinantom kompetencji muzycznych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Rozpatrzyła go w szerokim kontekście badań interdyscyplinarnych (pedagogiki — dydaktyki i pedeutologii, psychologii — psychologii rozwojowej, psychologii różnic indywidualnych, psychologii muzyki), stworzyła i zanalizowała empirycznie wieloczynnikowy model kompetencji muzycznych, zastosowała szereg obiektywnych, rzetelnych narzędzi i metod statystycznych, wyciągnęła interesujące wnioski praktyczne.

¹ Patrz biogram Autorki, <http://hektor.umcs.lublin.pl/~agnieszkaweiner> (dostęp: 14.10.2012).

Przedmiotem badań stały się kompetencje muzyczne uczniów klas trzecich, kończących etap zintegrowanego kształcenia wczesnoszkolnego, definiowane jako kompetencje wokalne i kompetencje percepcyjne (audiacyjne według terminologii Edwina Eliasa Gordona), temat niezwykle ważny, bowiem od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku do świadomości badaczy stopniowo przebija się pogląd o tzw. krytycznym okresie w rozwoju potencjalnych zdolności muzycznych². Podjęte przez Agnieszkę Weiner badania są niezwykle ważne także z tego powodu, że od szeregu już lat wielu pedagogów zajmujących się tą problematyką (Maria Przychodzińska, Maria Manturzevska, Barbara Kamińska, Wojciech Jankowski, Zofia Konaszekiewicz, Małgorzata Suświłło, Agnieszka Weiner, Elżbieta Frołowicz) wskazuje na alarmujący poziom edukacji muzycznej w szkolnictwie powszechnym. Nie ulega wątpliwości, że, jak słusznie pisze Autorka pracy, „zatrważająco niski poziom umuzykalnienia dzieci w szkołach ogólnokształcących pozostaje od lat kwestią nierozwiązaną”³ i obserwujemy „postępujący w ostatnich latach proces eliminacji muzyki ze szkół powszechnych”⁴. Kryzys ten jest między innymi wynikiem przyjęcia (w 1999 roku), na początkowym etapie nauczania, koncepcji nauczania zintegrowanego, która okazała się dla wychowania muzycznego koncepcją całkowicie nietrafioną. Do 1999 roku uczniowie z klas I–III mieli prawo do jednej lekcji muzyki w tygodniu. Obecnie źle przygotowani do pracy nauczyciele wczesnej edukacji odpowiadają za kształtowanie umiejętności muzycznych w najbardziej sensytywnym dla rozwoju zdolności muzycznych u dzieci okresie życia. Stan kompetencji muzycznych u nauczycieli edukacji zintegrowanej jest zatrważający: jedynie 15% z nich deklaruje w badaniach ankietowych Agnieszki Weiner dobrą znajomość zapisu nutowego⁵. Dodam, że najprawdopodobniej obiektywny stan kompetencji muzycznych jest jeszcze gorszy. Z badań Alicji Deleckiej-Bury⁶ wynika, że jedynie 11% czynnych nauczycieli uczących w klasach początkowych potrafi poprawnie podpisać dźwięki pod gamą C-dur, a 21% zna nazwy solmizacyjne. Oznacza to, że w praktyce zdecydowana ich większość nie jest w stanie odczytać z zapisu nutowego żadnej piosenki. Zajęcia „zinte-

² Zob. artykuł Alicji Kozłowskiej-Lewna, *Znaczenie wczesnej edukacji muzycznej w świetle współczesnych badań w niniejszym tomie czasopisma*, s. 25–38.

³ Agnieszka Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności perspektywy rozwoju*, Lublin 2010, s. 345.

⁴ Ibidem, Wstęp.

⁵ Ibidem, s. 322.

⁶ Alicja Delecka-Bury, *Przygotowanie muzyczne przyszłych nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2006, nr 4, s. 12–31.

growane” odbywają się ponadto w normalnych klasach szkolnych, często bez dostępu do instrumentu.

Praca Agnieszki Weiner składa się z dwóch zasadniczych części: teoretycznej i empirycznej. W części teoretycznej zamieszczono trzy rozdziały. W rozdziale pierwszym (*Wczesnoszkolne kompetencje muzyczne — ujęcie teoretyczne i empiryczne*) Autorka definiuje używane w pracy pojęcia, w tym pojęcie kompetencji muzycznych jako „indywidualne wyposażenie jednostki (posiadane przez ucznia w końcowym etapie kształcenia wczesnoszkolnego), obejmujące umiejętności śpiewu (kompetencje wokalne) i muzyczne umiejętności percepcyjne (należące do procesów audiacyjnych) warunkowane przez możliwości jednostki i właściwości środowiska, w którym jednostka funkcjonuje”⁷, prezentuje normatywny model kompetencji muzycznych absolwenta pierwszego etapu edukacyjnego na tle wybranych programów nauczania początkowego i niektórych autorskich programów kształcenia oraz projektu standardów edukacji muzycznej. W rozdziale tym zamieszcza ponadto przegląd głównie polskich badań nad kompetencjami muzycznymi dzieci w wieku wczesnoszkolnym; omawia prace prowadzone w środowisku krakowskim w latach siedemdziesiątych XX wieku nad efektywnością kształcenia muzycznego przy użyciu metody solmizacji relatywnej, badania nad stanem kwalifikacji nauczycieli muzyki, pozytywnym wpływem edukacji muzycznej na wyniki w zakresie wiedzy ogólnej, szeroko zakrojone (N=769 uczniów z klas trzecich) badania nad efektywnością wczesnoszkolnego kształcenia muzycznego przeprowadzone w latach 1987–1990 w środowisku lubelskim, które już wtedy wykazały niską skuteczność umuzykalnienia dzieci. W zakończeniu prezentuje własne narzędzie do badania muzycznych umiejętności percepcyjnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym *Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych*.

W rozdziale drugim (*Uwarunkowania kompetencji muzycznych*) zaprezentowano przegląd światowych badań nad wyznacznikami kompetencji muzycznych; omówiono modelowe ujęcia teoretyczne kompetencji muzycznych, zdefiniowano pojęcie zdolności muzycznych, zaprezentowano wyniki polskich badań nad zdolnościami muzycznymi, dookreślono pojęcie inteligencji, przedstawiono różnorakie jej modele i rodzaje, strukturę, a także teorię inteligencji wielorakich Howarda Gardnera. Na marginesie pozwolę sobie zauważyć, że tzw. teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, aczkolwiek szeroko w świecie pedagogicznym komentowana i rozwijana praktycznie, w świetle współczesnej neurologii poznawczej nie znajduje empirycznego uzasadnienia

⁷ Agnieszka Weiner, op. cit., s. 37.

(*vide* artykuł Lynn Waterhous, zamieszczony na łamach „Educational Psychologist” w 2005 roku⁸). Autorka omówiła również stan badań nad inteligencją w kontekście współzależności ze zdolnościami muzycznymi. Związki inteligencji ze zdolnościami muzycznymi ukazano jednak głównie za pomocą źródeł pośrednich (Andrzej Sękowski, 1989; Rosamund Shuter-Dyson, Clive Gabriel, 1986; Maria Manturzevska, 1969, 1974; Halina Kotarska, 1999; Wiesława Sacher, 1995; Małgorzata Suświłło, 2001). Prócz tego wskazano na związek osiągnięć muzycznych z myśleniem matematycznym i językowym (Sarah Hennessy, 2001; Janet Mills, 2006) oraz ze zdolnościami werbalnymi (Douglas i Willats, za Katie Overy, 2000; oraz Sarah Hennessy, 2001).

W rozdziale drugim podkreślono ponadto rolę osobowości w kształtowaniu kompetencji muzycznych, wskazano na współzależność zainteresowań, preferencji i wartości muzycznych. Autorka wyczerpująco uwypukliła rolę środowiska rodzinnego jako predyktora osiągnięć muzycznych, zaprezentowała normatywny model nauczyciela w ujęciu ogólnopedagogicznym, pożądaną model nauczyciela muzyki oraz dotychczasowe badania diagnostyczne nad kompetencjami muzycznymi nauczycieli wczesnej edukacji, które potwierdziły tezę o „nieadekwatnym przygotowaniu muzycznym nauczycieli zatrudnionych w szkołach i przedszkolach do efektywnej realizacji zajęć umuzykalniających”⁹ (Agnieszka Weiner, 2000). Z badań przeprowadzonych przez Andrzeja Wilka (N=391) wynika, że 41,4% studentów nauczania początkowego w latach 1992–1997 nie nadawało się do kształcenia muzycznego¹⁰. W konkluzji rozdziału Autorka, powołując się na własne wyniki wcześniejszych badań (Agnieszka Weiner, 2006), stwierdza:

realizacja muzyki we wczesnoszkolnym modelu zintegrowanym spowodowała dalszą dezintegrację kształcenia muzycznego oraz obniżenie statusu muzyki w szkole. Nasiliło się niekorzystne zjawisko deformacji celów i infantyilizacji treści kształcenia [...]. Nauczyciel już na progu kariery zawodowej jest bezradny, niekompetentny muzycznie i metodycznie. Nie mając pojęcia o możliwościach muzycznych dzieci ani o sposobach diagnozy muzycznych zdolności i umiejętności, robi to, co może – czyli unika zajęć muzycznych¹¹.

⁸ Lynn Waterhouse, *Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A critical review*, „Educational Psychologist” 2005, vol. 41 (4), s. 206–225. W tym samym numerze pisma zarówno Howard Gardner, jak i osobno dr Frances Rauscher podjęli polemikę z zarzutami Lynn Waterhouse.

⁹ Agnieszka Weiner, op. cit., s. 99.

¹⁰ Cyt. za Agnieszką Weiner, op. cit., s. 101.

¹¹ Agnieszka Weiner, op. cit., s. 102.

Drobnego uzupełnienia wymaga stanowisko Agnieszki Weiner w kwestii wpływu zajęć muzycznych na inteligencję ogólną. Dostrzega ona słusznie, że w literaturze odnotowuje się istnienie pozytywnej korelacji między poziomem inteligencji ogólnej a poziomem zdolności muzycznych, jednak siła tego związku jest słaba (w granicach $r=0,3$). Autorka przytacza wyniki badań Katarzyny Cox o ponadprzeciętnej inteligencji wybitnych muzyków (Jan Sebastian Bach 125–140, Ludwig van Beethoven 135–140, Georg Friedrich Haendel 145–155, Wolfgang Amadeusz Mozart 150–155)¹² i w zakończeniu rozdziału dobitnie podkreśla: „osoby o wybitnych osiągnięciach muzycznych posiadają na ogół inteligencję wyższą niż przeciętna. Uzyskane dane są wystarczające, aby przyjąć tezę o istotnych możliwościach wspomagania rozwoju myślenia w toku działań muzycznych”¹³. Może warto uzupełnić je o wnioski wynikające choćby z jednego z ostatnich artykułów E. Glenna Schellenberga (2006) na temat długoterminowego wpływu zajęć muzycznych na inteligencję, badaną między innymi przy użyciu testu Wechslera (WISC–III, 1991)¹⁴. Poszerzenia wymaga także, skądinąd słuszne, negowanie przez Agnieszkę Weiner tzw. efektu Mozarta na podstawie jednej, dość już przestarzałej publikacji Kristin M. Nantais, E. Glenna Schellenberga (1999)¹⁵ o szeroko zakrojone badania Jacoba Pietschniga, Martina Voracka, Antona K. Formana (2010)¹⁶.

W rozdziale trzecim (*Wczesnoszkolna edukacja muzyczna w perspektywie międzynarodowej*) przedstawiono stan powszechnej edukacji muzycznej w Republice Południowej Afryki, Australii, Chinach, Niemczech, Indiach, we Włoszech, w Japonii i Stanach Zjednoczonych. Ten rozdział pracy uważam za niezwykle

¹² Przeciętny iloraz inteligencji = 100.

¹³ Ibidem, s. 73.

¹⁴ E. Glenn Schellenberg, *Long-term positive associations between music lessons and IQ*, „Journal of Educational Psychology” 2006, vol. 98, No 2, s. 463. Badania przebiegały w dwóch etapach: badanie pierwsze dotyczyło dzieci w wieku 6-11 lat (N=147) i ujawniło dodatnie korelacje między czasem trwania lekcji muzyki a ilorazem inteligencji oraz zdolnościami poznawczymi; w badaniu drugim, wśród studentów (N=150) odnotowano nieco słabsze związki między nauką muzyki w dzieciństwie i funkcjonowaniem intelektualnym. Wyniki wskazują, że nauczanie muzyki w dzieciństwie pozytywnie wpływa na IQ, i że te związki są niezbyt duże ale długotrwałe. W obu badaniach nie odnotowano silniejszych skojarzeń z pojedynczymi zdolnościami poznawczymi (matematycznymi, przestrzenno-czasowymi, werbalnymi). Zunifikowano dochód rodziny, wykształcenie rodziców, zaangażowanie w pozamuzyczną działalność dzieci.

¹⁵ Kristin M. Nantais, E. Glenn Schellenberg, *The Mozart effect: an artifact of preference*, „Psychological Science” 1999, 10, s. 370–373.

¹⁶ Jacob Pietschnig, Martin Voracek, Anton K. Forman, *Mozart effect-Shmozart effect: A meta-analysis*, „Intelligence” 2010, 38 (3), s. 314–323.

interesujący, a bibliografia, na bazie której powstał, nie była dotąd w Polsce szerzej cytowana¹⁷. Dlatego też przytoczę garść materiałów porównawczych.

W Australii zapewnia się dzieciom dostęp do muzyki przez wszystkie trzynaście lat powszechnego kształcenia. „Aby uzyskać specjalistyczne kwalifikacje [do nauczania muzyki — dop. A. K.-L.], należy ukończyć czteroletnie lub podyplomowe studia w zakresie edukacji muzycznej, które jednocześnie uprawniają do nauczania wszystkich przedmiotów w klasach początkowych”¹⁸. Taki model nauczyciela — w warunkach polskich — wydaje się godny naśladowania!

Chiny z kolei zmagają się z problemem braku kadry wykwalifikowanych nauczycieli muzyki: na 70 tysięcy szkół podstawowych w tym kraju posiadają jedynie 24 tysiące nauczycieli muzyki¹⁹. Na marginesie zauważę, że w Polsce, mimo nadmiaru dobrze wykwalifikowanych nauczycieli do prowadzenia zajęć muzycznych, którzy zasilają szeregi bezrobotnych (rocznie wydziały edukacji muzycznej w akademiach muzycznych i na uniwersytetach kończy ok. 500 absolwentów), zajęcia muzyczne w szkołach powszechnych powierza się „muzycznym analfabetom”. Jest to jeden z najbardziej aktualnych paradoksów oświatowych w naszym państwie.

W Niemczech obowiązkowe wychowanie muzyczne stanowi część ogólnej edukacji szkolnej przez okres 9–10 lat (dwie lekcje muzyki w tygodniu). W szkołach średnich przewidziano 2–3 godziny zajęć muzycznych tygodniowo (do wyboru spośród innych zajęć twórczych) oraz opcjonalne kursy intensywne (5–6 godzin) dla zainteresowanych. W całym kraju funkcjonuje około 980 prywatnych szkół muzycznych, a w roku 1998 trzydzieści pięć tysięcy nauczycieli muzyki prowadziło zajęcia z 862 tysiącami uczniów²⁰.

W Japonii muzyka jest przedmiotem obowiązkowym przez sześć lat szkoły podstawowej i trzy lata niższej szkoły średniej (gimnazjum). W roku 1988 opublikowano tam *Narodowy Standard Programowy*, który zaleca:

kultywowanie dziecięcych upodobań (skłonności) do muzyki, rozwijanie dziecięcej muzykalności i postaw estetycznych przez rozumienie (docenianie) i wykonywanie muzy-

¹⁷ Autorka oparła swój przegląd na raportach ekspertów zamieszczonych w książce *Musical Development and Learning. The International Perspective*, David J. Hargreaves i Adriana C. North (eds), London–New York 2002.

¹⁸ Agnieszka Weiner, op. cit., s. 111.

¹⁹ Ibidem, s. 122.

²⁰ Ibidem, s. 128.

ki. [...] należy dążyć, aby dziecko cieszyło się muzyką, odnalazło przyjemność w zajęciach muzycznych, a przez te działania czyniło swój umysł zdolnym do rozumienia muzyki oraz dążyło do kontaktu z nią przez całe życie²¹.

W rozdziale trzecim omówiono ponadto megatrendy współczesnej edukacji muzycznej, teorie kształcenia i filozoficzne koncepcje edukacyjne jako podstawę programów szkolnych, ideę integracji w kształceniu wczesnoszkolnym. Żałować jedynie należy, że zamiast analizy filozoficznych koncepcji edukacji muzycznej (nurt praktyczny, nurt estetyczny) otrzymaliśmy przegląd poglądów o ogólnych teoriach kształcenia²². Zaprezentowano także ideę integracji w kształceniu wczesnoszkolnym; od Johanna H. Pestalozziego, Bertholda Otto, szkoły twórczej Henryka Rowida, nauczania łącznego Janiny i Antoniego Maćkowiaków, nauczania koncentrycznego Bogdana Suchodolskiego i Jadwigi Walczyny, zintegrowanego nauczania i wychowania w ujęciu eksperymentalnym grupy Heliodora Muszyńskiego, poprzez integrację treściowo-organizacyjną Ryszarda Więckowskiego (1993), zapobieganie atomizacji wiedzy w ujęciu Haliny Sowińskiej (2002), kończąc na pojęciu zmiany rozwojowej w koncepcji Kazimierza Obuchowskiego (1985). Okazuje się, że teoria nauczania zintegrowanego Marii Cackowskiej została częściowo wypaczona; nauczaniem początkowym miały być objęte już sześciolatki, a od klasy II miał obowiązywać model przedmiotowy. Maria Cackowska optowała za nauczaniem skorelowanym, w którym istotne miało być wiązanie poznawczej, emocjonalnej i praktycznej aktywności uczniów²³. W podrozdziale tym niestety zabrakło także analizy światowych koncepcji integracyjnych oraz roli zajęć muzycznych w tych koncepcjach. W zakończeniu rozdziału przedstawiono historię wczesnej edukacji muzycznej w Polsce od 1945 roku, w tym głównie najlepszą z dotychczasowych: tzw. pluralistyczną koncepcję edukacji muzycznej Marii Przychodzińskiej, która obowiązywała od lat osiemdziesiątych XX wieku. Przewidywała ona dwie godziny zajęć muzycznych tygodniowo, a jej celem było „uwrażliwienie wyobraźni na wartości w muzyce — na jej piękno, wyraz i inne czynniki”²⁴. Nauczanie zinte-

²¹ Ibidem, s. 142.

²² Za: Beata Kosová, *Współczesne teorie edukacji i ich odbicie w przygotowaniu nauczycieli*, w: *Edukacja progresywistyczna*, red. Ewa Smak, Stanisław Włoch, Opole 2004.

²³ Maria Cackowska, *Integralny system nauczania początkowego*, Kielce 1992, s. 95–96; *Skuteczność nauczania początkowego w Polsce 1976–1990*, t. 1-3, red. Maria Cackowska, Lublin 1991. Cyt. za Agnieszką Weiner, op. cit., s. 155.

²⁴ Maria Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne — idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989, s. 65. Cyt. za Agnieszką Weiner, op. cit., s. 159.

growane pociągnęło za sobą niekorzystne zmiany w edukacji muzycznej. Dorota Klus-Stańska (2002)²⁵ zauważyła, że — jak pisze Agnieszka Weiner — „wprowadzenie w klasach początkowych bloków tematycznych zogniskowanych wokół jednego hasła wynika często z mylenia synkretycznej percepcji zmysłowej ze zdolnością do myślenia interdyscyplinarnego”²⁶. Obecnie nauczyciel nie jest

w żaden sposób zobligowany do rozwijania muzycznego potencjału dzieci.[...] Nauczyciele nie znają i nie rozumieją problematyki rozwoju muzycznego człowieka, specyfiki uczenia się muzyki oraz nie czytają doniesień z badań o tej tematyce. Nakłada się na to brak podstawowych umiejętności warsztatowych i bezkrytyczna realizacja wybranego podręcznika. Nauczyciele również nie traktują muzyki jako środka kształcenia humanistycznego, uwrażliwiającego na wartości.[...] Traktują ją wyłącznie instrumentalnie, jako wypełniacz, przerwę dla zintelektualizowanych czynności uczniowskich²⁷.

Na część empiryczną pracy składają się trzy rozdziały: w rozdziale czwartym (*Metodologiczne podstawy badań własnych nad uwarunkowaniami kompetencji muzycznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym*) przedstawiono wyniki badań nad autorskim modelem uwarunkowań kompetencji muzycznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym; w rozdziale piątym (*Kompetencje muzyczne dzieci w wieku wczesnoszkolnym i ich uwarunkowania*) wskazano na wielowymiarowe zależności kompetencji muzycznych w obszarze edukacyjnym; w rozdziale szóstym (*W poszukiwaniu modelu predyktorów kompetencji muzycznych dzieci. Podsumowanie wyników badań*) podjęto próbę umiejscowienia wyników pracy na tle rozwoju muzycznego człowieka.

Wychodząc od prezentacji poglądów Platona, Johna Locke’a, Johna Deweya, Jeana Piageta, Lwa Siemionowicza Wygotskiego, Alberta Bandury, nurtu behawioralnego i teorii *Gestalt* na naturę uczenia się, Autorka rozpatrzyła proces uczenia się na gruncie psychologicznym i pedagogicznym, zdefiniowała używane w pracy pojęcie modelu, zmiany i paradygmatu, usytuowała problem badań w dydaktyce i wskazała na koncepcję dynamicznego interakcjonizmu (która zakłada wzajemne warunkowanie czynników wrodzonych i dziedzicznych z czynnikami zewnętrznymi, środowiskowymi) jako podstawę teoretyczną własnych

²⁵ Dorota Klus-Stańska, *Wiedza ucznia w nauczaniu zintegrowanym. Od formalistyki do konstruowania znaczeń*, w: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. Eugenia Malewska, Bogusław Śliwerski, Kraków 2002.

²⁶ Agnieszka Weiner, op. cit., s. 162.

²⁷ Ibidem, s. 160-161.

badan oraz przyjęła perspektywę pozytywistyczno-empiryczną jako dominujące podejście metodologiczne dla swojej pracy. Za teoretyczny cel podjętych badań uznała konstrukcję modelu uwarunkowań kompetencji muzycznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym oraz analizy układu czynników zewnętrznych i wewnętrznych, w jakich przebiega ich rozwój. Sformułowano dwa główne problemy badawcze (jaki poziom kompetencji muzycznych posiadają uczniowie klas III?; jakie czynniki warunkują poziom ich kompetencji muzycznych?) oraz problemy szczegółowe (jaki jest poziom kompetencji wokalnych i percepcyjnych u uczniów klas trzecich?; czy i jakie istnieją między nimi związki?). Konstrukcja modelu wymagała także znalezienia odpowiedzi na szereg pytań szczegółowych odnoszących się do obszaru zmiennych biopsychicznych (6), środowiska rodzinnego (6), zmiennych dydaktycznych (4), relacji między nimi (2). Nie formułowano hipotez wyjściowych — poza tezę o przeciętnym, a może nawet niskim poziomie kompetencji muzycznych uczniów i wieloczynnikowych uwarunkowaniach procesu nabywania muzycznych kompetencji.

Ustalono wskaźniki dla zmiennych zależnych: wynik uzyskany w *Skali Kompetencji Wokalnych* Barbary Kamińskiej, wynik *Testu Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych* Agnieszki Weiner; dla zmiennych niezależnych — wyniki 16 różnych testów: dwóch testów ogólnych zdolności (*Skala Inteligencji Wechslera dla Dzieci* WISC-R; *Test Zdolności Muzycznych* Arnolda Bentleya), jednego testu umiejętności (*Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych* Agnieszki Weiner). Wykorzystano ponadto skale samooceny (*Kwestionariusz Oceny Zajęć* Zbigniewa Gasia oraz *Skalę Samooceny dla Ucznia* Agnieszki Weiner) i obserwacji (*Skalę Ocen Kompetencji Wokalnych* Barbary Kamińskiej, *Arkusz Zachowań Znamionujących Uzdolnienie Muzyczne* Agnieszki Weiner, wypełniane przez wychowawców klas), kwestionariusze (*Kwestionariusz dla Rodziców*, *Kwestionariusz dla Nauczycieli*), *Arkusz Środowiska Rodzinnego* Jana Konopnickiego i Michała Zięby do zbadania warunków ekonomicznych rodziny.

Próbę badawczą pobrano losowo. Tworzyli ją uczniowie klas trzecich z Lublina i Świdnika. Zastosowano losowanie wielostopniowe (najpierw szkół, potem klas i poszczególnych uczniów). Wielkość potrzebnej próby ustalono przy użyciu narzędzi statystycznych. W badaniach uczestniczyło 230 uczniów (145 dziewcząt, 85 chłopców), 20 nauczycieli wychowawców, 121 rodziców; przeprowadzono je od grudnia 2006 roku do września 2007 roku. Umiejętności wokalne badano przy użyciu piosenki *Panie Janie* (tu plus dla Autorki za wykorzystanie jej we właściwej dla dzieci w tym wieku skali — w odróżnieniu od badań Barbary Kamińskiej) oraz *Hymnu państwowego*.

Materiał badawczy poddano analizie ilościowej i jakościowej. Wykorzystano podstawowe i zaawansowane metody statystyczne.

Wyniki badań wskazały na przeciętny poziom muzycznych umiejętności percepcyjnych. Odsetek poprawnych odpowiedzi oscylował w granicach 50%. Brzmienie gitary rozpoznało zaledwie 47% uczniów, a trąbki — tylko 32%. Niepokojąco niski okazał się natomiast poziom kompetencji wokalnych u uczniów klas trzecich. W sześciopunktowej skali osiągnął on trzeci poziom, co oznacza, że śpiew dzieci jest niespójny tonalnie.

Blisko 27% tej populacji to dzieci monotoniczne. [...] Przeprowadzone przeze mnie badania wskazują wyraźnie na brak rozwoju umiejętności śpiewu w czasie nauki w klasach początkowych. Mimo, że na lata od 6 do 9 życia powinna przypadać faza najintensywniejszego przyrostu kompetencji wokalnych (zarówno u dziewcząt, jak i u chłopców), badani pozostali na poprzednim (przedszkolnym) etapie rozwojowym w zakresie poziomu śpiewu (spora grupa dzieci monotonicznych, niewielki odsetek dzieci poprawnie intonujących, zdecydowana większość prezentuje niski i bardzo niski poziom kompetencji wokalnych. [...] W studiach nad kompetencjami wokalnymi dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie wykryto, jak dotąd, tak dramatycznego, jak zaprezentowany wyżej poziom śpiewu. [...] Poziom aktualnych kompetencji wokalnych dziewięciolatek należy uznać w tym świetle za alarmujący²⁸.

Symptomatyczny jest fakt, że nauczyciele nie są w stanie dostrzec złej intonacji u dzieci; w ich opinii jedynie 3,6% badanych śpiewa fałszywie lub nierytmicznie²⁹.

Średnia arytmetyczna uzyskana w zakresie podstawowych zdolności muzycznych przez uczniów klas trzecich sięga 25,9 punktu (na 60 możliwych), przy dużym odchyleniu standardowym ($Sd=8,48$), co wskazuje na duże różnice między dziećmi. Największe różnice dotyczą słuchu analitycznego, mniejsze — pamięci melodii i pamięci rytmu.

Przeprowadzone analizy wykazały [...] bardzo słaby związek pomiędzy zdolnościami muzycznymi a kompetencjami wokalnymi. [...] Uzyskane wyniki potwierdzają doniesienia z literatury przedmiotu, wskazujące na fakt niezależnego rozwoju powyższych dyspozycji, szczególnie w młodszym wieku³⁰. [...] wiadomo także, że do dziewiątego roku życia, przy

²⁸ Ibidem, s. 223.

²⁹ Ibidem, s. 267.

³⁰ John M. Geringer, *Intonational performance and perception of ascending scales*, „Journal of Research in Music Education” 1983, 31, s. 93–99. Cyt. za Agnieszką Weiner, op. cit., s. 246.

poprawnych oddziaływaniach dydaktycznych, większość dzieci może osiągnąć wysoki poziom tych kompetencji³¹.

Autorka odnotowała także wysoki stopień niewiedzy o specyfice rozwoju zdolności muzycznych wśród rodziców. W pytaniach kwestionariusza udało się umieścić tzw. pytania filtrujące w tym zakresie wiedzę badanych. Tylko 28,4% słusznie sądzi, że przeciętne zdolności muzyczne nie są rzadkością, a jedynie 36,5% uważa, że poprawnego śpiewu można nauczyć się w dzieciństwie. Zdecydowana większość rodziców (85,8%) uważa młodszy wiek szkolny za najlepszy czas na rozpoczęcie nauki gry na instrumencie³², 79,6% sądzi, że dzieci powinny uczyć się notacji muzycznej, ale aż 35,5% rodziców lansuje pogląd, że dzieci nie powinny słuchać muzyki poważnej w dzieciństwie. Potwierdziła się zależność między kompetencjami muzycznymi rodziny, poziomem życia kulturalnego rodziny a kompetencjami muzycznymi i wokalnymi dziecka.

Badania wykazały istnienie wyraźnej, lecz małej (0,329), bardzo istotnej statystycznie ($p=0,0001$) korelacji między ogólnym poziomem inteligencji, mierzoną pełną skalą Wechslera (Wisc-R) a kompetencjami muzycznymi. „[...] ogólny poziom inteligencji wyjaśnia 10,82% wariancji sukcesów w zakresie kompetencji muzycznych”³³. Zdaniem rodziców i nauczycieli uczniowie zdolni muzycznie odnoszą lepsze sukcesy w nauce szkolnej. 58,9% dzieci o wysokich kompetencjach muzycznych radzi sobie z edukacją polonistyczną, 47,5% jest sprawną ruchowo i zainteresowana sportem, 35,7 % nie ma kłopotów z matematyką, 33,9% ma uzdolnienia plastyczne³⁴. Badania Autorki nie wykazały istotnych różnic zdrowotnych i chorób laryngologicznych między grupami (często choruje 16,3% dzieci z grupy o niskich kompetencjach muzycznych i 18,9% dzieci o wysokich kompetencjach muzycznych)³⁵. Warto dodać, że w badaniach Thomasa Blanka i Karla Adamka (2010) jest to ważny czynnik różnicujący badane grupy dzieci poprawnie i źle śpiewających. Badacze ci, nawiązując do współczesnych badań interdyscyplinarnych, stworzyli tzw. teorię ugruntowaną, która wykazała

³¹ Agnieszka Weiner, op. cit., s. 246. W tym miejscu dodam, że najnowsze badania neurologiczne Simone Dalla Bella i Magdaleny Berkowskiej, *Singing and its neuronal substrates: Evidence from the general population*, „Contemporary Music Review” 2009, 28, nr 3, s. 1–13 dowodzą, że większość ludzi może poprawnie śpiewać, a mechanizm ten mogą zakłócić jedynie uszkodzenia mózgu lub neurogenetyczne zaburzenia.

³² Ibidem, s. 286–289.

³³ Ibidem, s. 227.

³⁴ Ibidem, s. 282.

³⁵ Ibidem, s. 279.

związek między umiejętnością śpiewu a tzw. gotowością szkolną oraz zdrowiem dzieci. Badania dostarczyły pierwszych przekonujących dowodów empirycznych na to, że zupełnie niedoceniany śpiew jest niezastąpionym środkiem rozwoju dzieci przedszkolnych we wszystkich obszarach fizycznych, psychicznych i społecznych. Jest to szczególnie prawdziwe w odniesieniu do rozwoju języka, zachowań społecznych i umiejętności opanowania emocji. Autorzy ci, powołując się na wyniki współczesnych badań — między innymi Güntera Kreutza i innych (2004)³⁶ — udowodnili, że śpiew wpływa korzystnie na rozwój poznawczy dzieci oraz poprawia ich stan zdrowia (zwiększa produkcję immunoglobulin A, wzmacnia funkcję serca, produkcję melatoniny, adrenaliny, serotoniny, oksytocyny, zmienia poziom testosteronu i kortyzolu). Śpiewanie ma korzystny wpływ na samopoczucie, wzmacnia „poczucie szczęścia” — powoduje wydzielanie beta endorfin, noradrenaliny. Wśród dzieci, które często śpiewały w domu, 88% regularnie uczęszczało do szkoły, wśród dzieci, które śpiewały mało, jedynie 44% poprawnie wykonywało obowiązki szkolny³⁷. Badania Thomasa Blanka i Karla Adamka bazowały na danych zaczerpniętych z placówek opieki zdrowotnej. Być może różnica wynika z użycia mniej obiektywnej skali szacunkowej w badaniach Agnieszki Weiner.

Bardzo niepokojące wyniki zaobserwowano u dwudziestu badanych przez Agnieszkę Weiner nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej: tylko 15% z nich posiada podstawowe przygotowanie muzyczne (dwie osoby ukończyły szkołę muzyczną I stopnia, jedna uczęszczała do ogniska muzycznego). 85% badanych wyniosło swą wiedzę muzyczną jedynie ze studiów wyższych o specjalności edukacja wczesnoszkolna³⁸. W ankietowych badaniach aż 90% deklaruje znajomość zapisu muzycznego, ale tylko 15% swobodnie czyta nuty. 80% twierdzi, że potrafi grać na instrumencie, 70% nauczycielek uważa, że śpiewa poprawnie, tylko 10% badanych regularnie uczęszcza do filharmonii. Zdecydowana większość nauczycielek ocenia swe umiejętności muzyczne za wysoko; tylko jedna uczy piosenek przy pomocy nut, 25% nie potrafi wskazać żadnego kompozytora tworzącego

³⁶ Günter Kreutz, Stephan Bongard, Sonja Rohrmann, Volker Hodapp, Dorothea Grebe, *Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol, and emotional state*, „Journal of Behavioral Medicine” 2004, nr 27 (6), s. 623–635. Cyt. za: Thomas Blank, Karl Adamek, *Singen in der Kindheit. Eine empirische Studie zur Gesundheit und Schulfähigkeit von Kindergartenkindern und das Canto elementar-Konzept zum Praxistransfer*, Münster 2010, s. 29.

³⁷ Thomas Blank, Karl Adamek, op. cit., s. 20.

³⁸ Plan studiów na tym kierunku np. na Uniwersytecie Gdańskim zakłada prowadzenie zajęć muzycznych w wymiarze 30 godzin, traktowanych jako przedmiot fakultatywny, zaliczany bez oceny.

muzykę dla dzieci, 15% stwierdza, że z powodów zdrowotnych w ogóle nie śpiewa na lekcjach muzyki³⁹, a „brak standardów wymagań z muzyki powoduje, że pedagodzy nie wiedzą, jakie kompetencje uczniów powinny być kształtowane w toku zajęć”⁴⁰.

Wszechstronna analiza wzajemnych związków pomiędzy szeregiem zmiennych niezależnych z obszaru biopsychicznego, środowiska rodzinnego i dydaktycznego a zmienną zależną (kompetencjami muzycznymi) wykazała, że zasadniczą rolę w kształtowaniu kompetencji muzycznych odgrywa podejmowana przez ucznia aktywność muzyczna oraz poziom jego inteligencji ogólnej. Czynnikiem decydującym o kompetencjach muzycznych dzieci (ze zmiennych środowiska dydaktycznego) okazał się poziom formalnych kompetencji nauczyciela. Symptomatyczny jest fakt, że „wzrastającemu poczuciu kompetencji muzyczno-metodycznych nauczycieli towarzyszą obniżające się wyniki umiejętności muzycznych ich uczniów”⁴¹. Autorka pisze:

W świetle uzyskanego materiału badawczego wynika, że nauczyciele nie są zainteresowani podniesieniem kwalifikacji w zakresie nauczania muzyki z prostego powodu — są bowiem przekonani o wystarczających własnych kompetencjach. Niestety, ujemne korelacje deklaracji nauczycielskich z wynikami osiągnięć muzycznych ich uczniów powinny skłaniać do wnioskowania, by od początku realizacji procesu kształcenia muzycznego w szkole zajęcia prowadził specjalista muzyk o wysokich kwalifikacjach (pedagogicznych, psychologicznych, muzycznych i badawczych)⁴².

Prócz badań diagnostycznych praca Agnieszki Weiner ma duże znaczenie badawcze. Autorka zbudowała dobrze uzasadnioną strukturę zdolności muzycznych, w której decydującą rolę odgrywa zdolność, którą Herbert D. Wing nazywał inteligencją muzyczną; to ona wpływa na pozostałe składniki uzdolnienia muzycznego. Rozwój muzyczny dziecka opiera się zatem zarówno na wrodzonych podstawach (zdolności muzyczne, wybrane wymiary inteligencji), jak i na aktywności własnej i czynnikach pobudzenia zewnętrznego. Potwierdziły się także związki między kompetencjami muzycznymi a inteligencją. Uczniowie kompetentni muzycznie wykazali się większym zasobem wiedzy werbalnej, lepszą uwagą, koncentracją i pamięcią krótkotrwałą. Nie wykazano związków

³⁹ Agnieszka Weiner, op. cit., s. 323.

⁴⁰ Ibidem, s. 320.

⁴¹ Ibidem, s. 348.

⁴² Ibidem, s. 331.

ze zdolnościami przestrzennymi. Wysoki poziom zainteresowania muzyką (podtrzymywany głównie przez środowisko domowe i lepiej wykształconych rodziców) oraz wysokie kompetencje muzyczne wiążą się z sukcesami szkolnymi w zakresie innych przedmiotów.

Nie do końca jasne jest stanowisko Autorki w sprawie badań neuronalnych. Z jednej strony dostrzega ona, że „w licznych badaniach udowodniono słuszność teorii szybkości neuronalnej”⁴³, z drugiej zaś — za pomocą nieco przestarzałych źródeł pośrednich kwestionuje badania nad okresami krytycznymi w rozwoju mózgu u dzieci⁴⁴. Od roku 1999 badania nad neuronalnymi podstawami rozwoju muzycznego dziecka rozwinęły się niezwykle szybko, wystarczy wspomnieć prace Christo Panteva i innych⁴⁵, dra Gotfrieda Schlauga⁴⁶, prof. dra Lutza Jäncke⁴⁷, Antoine’a Shahina i innych⁴⁸, Takako Fujioka i innych⁴⁹, które prawie jednoznacznie wskazują na pozytywny wpływ edukacji muzycznej na rozwój umiejętności poznawczych. Badania wykazują, że wczesne doświadczenia muzyczne wpływają na rozwój dojrzałych połączeń synaptycznych u dzieci. Zmiany w neuronalnej budowie mózgu u małych dzieci obserwuje się (fMRI) już po jednym roku kształcenia muzycznego. W literaturze odnotowano pozytywny wpływ kształcenia muzycznego na zdolności przestrzenne, poziom inteligencji, zdolności lingwistyczne dzieci, umiejętność czytania, słownictwo, ortografię, osiągnięcia matematyczne. Warto w tym kontekście przywołać pogląd prof. dra

⁴³ Za: Edward Nęcka, *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, Gdańsk 2003, s. 46–50.

⁴⁴ Agnieszka Weiner, op. cit., s. 147 pisze: „pogląd o krytycznym okresie rozwoju mózgu w średnim dzieciństwie (np. teza, iż gęstość synaps lub wzrost konsumpcji glukozy charakterystyczne dla młodego mózgu ułatwiają uczenie się) nie bazuje na żadnym dowodzie naukowym (Bruner 1999, za: Rudolf E. Radocy, *North America*, w: *Musical Development and Learning. The International Perspective*, ed. by David J. Hargreaves, Adrian C. Nordth, London–New York 2002, s. 126).

⁴⁵ Christo C. A. Pantev, Larry E. Roberts, Mattias Schulz, Almut B. Engelen, Bernhard Ross, *Timbre-specific enhancement of auditory cortical representations in musicians*, „NeuroReport” 2001, nr 12, s. 169–174.

⁴⁶ Gotfried Schlaug, Lutz Jäncke, Yanxiong Huang, Helmuth Steinmetz, *In vivo evidence of structural brain asymmetry in musicians*, „Science” 1995, vol. 267, nr 5198, s. 699–701.

⁴⁷ Lutz Jäncke, *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*, Bern 2008.

⁴⁸ Antoine Shahin, Larry E. Roberts, Laurel J. Trainor, *Enhancement of auditory cortical development by musical experience in children*, „NeuroReport”, 2004, vol. 15 (12), s. 1917–1921.

⁴⁹ Takako Fujioka, Bernhard Ross, Ryusuke Kakigi, Christo Pantev, Laurel J. Trainor, *One year of musical training effects development of auditory cortical-evoked field in young children*, „Brain. A Journal of Neurology” 2006, nr 129, s. 2593–2608, <http://brain.oxfordjournals.org/content/129/10/2593.full.pdf> (dostęp: 14.10.2012).

Geralda Hüthera, dyrektora Centrum Prewencyjnych Badań Neurobiologicznych na uniwersytetach w Getyndze i Mannheim (Heidelberg), który twierdzi, że z neurologicznego punktu widzenia istnieją dowody, że śpiew wpływa na rozwój mózgu dziecka, który procentuje w późniejszym jego życiu⁵⁰.

Autorka wyraźnie akcentuje, że najważniejszym warunkiem formalnej edukacji szkolnej jest poziom wykształcenia nauczyciela. „Wymogi formalne, w postaci ukończenia co najmniej średniej szkoły muzycznej (i wyższych studiów pedagogicznych), powinny stanowić nieprzekraczalną barierę dla kandydata do zawodu nauczyciela muzyki w pierwszym etapie edukacyjnym”⁵¹. Analiza modelu uwarunkowań kompetencji muzycznych w kontekście aktualnych problemów edukacji muzycznej na świecie skłania Agnieszkę Weiner do przyjęcia następujących założeń: „wczesną edukację muzyczną warto skoncentrować na promowanych obecnie w wielu krajach, różnorodnych dziedzinach aktywności muzycznej: wykonywaniu muzyki, kształtowaniu umiejętności percepcyjnych, rozumieniu muzyki (z elementami wiedzy) i kreatywności muzycznej”⁵². W konkluzji zaś stwierdza wręcz, że „**specjalista edukacji wczesnoszkolnej nie jest w stanie kompetentnie realizować muzyki**”⁵³.

W zakończeniu pracy zamieszczono bogatą bibliografię (488 pozycji), część tabel do rozdziału empirycznego (praca zawiera łącznie 140 tabel), wykorzystywany w badaniach kwestionariusz dla ucznia, kwestionariusz dla nauczyciela, arkusz zachowań znamionujących uzdolnienie muzyczne, który wypełniał nauczyciel-wychowawca, kwestionariusz dla rodziców, spis tabel i spis rycin oraz indeks nazwisk.

Podjęte przez Autorkę badania nad determinantami kompetencji muzycznych stanowią „próbę empirycznego poznania interakcji i opisu zmiennych, istotnych w procesie wczesnoszkolnego nauczania i uczenia się muzyki (oraz muzycznego rozwoju)”⁵⁴. Imponuje interdyscyplinarny charakter pracy. Agnieszka Weiner porusza się swobodnie na terenie pedagogiki ogólnej, psychologii muzyki, estetyki, metodologii prac badawczych oraz współczesnych metod statystycznych. Podkreślić wypada także bardzo rzetelny charakter pracy. Każdy rozdział i podrozdział zawiera podsumowanie, a rozdziały badawcze — dyskusję.

⁵⁰ Gerald Hüther, *Singen ist "Kraftfutter" für Kindergehirne. Die Bedeutung des Singes für die Hinderentwicklung. Exerise für das Netzwerk Il canto del mondo e. V.*, www.il-canto-del-mondo.de.

⁵¹ Agnieszka Weiner, op. cit., s. 353.

⁵² Ibidem, s. 355.

⁵³ Ibidem, s. 356.

⁵⁴ Ibidem, s. 12.

Żałować jedynie należy, że wyniki w dużym stopniu mają charakter szacunkowy, przybliżony i deklarowany w badaniach ankietowych. Szkoda, że nie udało się ich oprzeć na rzeczywistych badaniach kompetencji muzycznych nauczycieli wczesnej edukacji. Sądzę, że rezultaty tych badań byłyby wówczas jeszcze bardziej szokujące.

Mimo dostrzeżonych drobnych niedociągnięć praca ta niewątpliwie będzie stanowiła wzór metodologiczny dla wielu zainteresowanych pedagogiką i psychologią muzyki, najważniejsze jednak, by po jej wyniki sięgnęli także decydenci odpowiedzialni za stan edukacji muzycznej i by potrafili z niej wyciągnąć praktyczne wnioski.