

Marek Jan Kuciapiński

Pozaszkolne instytucje kulturalne wsparciem dla rodziny w sferze rozwijania aktywności muzycznej dzieci i młodzieży szkolnej

Pedagogika Rodziny 2/3, 39-52

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.

Marek Jan Kuciapiński

Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pozaszkolne instytucje kulturalne wsparciem dla rodziny w sferze rozwijania aktywności muzycznej dzieci i młodzieży szkolne

1. Wprowadzenie

Pedagogika jest sztuką wychowania. Jako sztuka przemawia do duszy i uczuć rozwijającego się człowieka. Zadaniem pedagogiki powinno być odkrywanie artystycznej natury dziecka, a sam pedagog powinien być artystą [Białkowski, 2000: 131]. Najważniejszym celem wychowania i warunkiem szczęścia powinny być: swobodny rozwój osobowości i możliwość swobodnego jej wyrażania. Dobrą okazją do wyrażania uczucia jest sztuka, a szczególnie muzyka, która jest bezpośrednio związana z uczuciami. Dlatego spośród różnych sztuk muzyka odgrywa największą rolę w wychowaniu. Wnosi do życia radość. Mówi się, że gdyby wychowywać ludzi przez muzykę, byłoby więcej optymistów. Według Greków, pogoda i równowaga ducha były rezultatem wychowania muzycznego, traktowanego jako część ogólnego wychowania człowieka. Muzyka była uważana za najważniejszy przedmiot naukowy i wychowawczy. Poznanie piękna i harmonii dźwięków miało być krokiem do poznania piękna i harmonii życia [Podolska, 2008: 11].

2. Obszar możliwości wychowawczych realizowanych poprzez edukację muzyczną w przedszkolu i szkole podstawowej

Przed rodzicami i nauczycielami stoi trudne, ale piękne zadanie wprowadzenia dziecka w świat muzyki. Już z chwilą przyjścia na świat zaczyna ono przejawiać pierwsze reakcje na słyszane dźwięki, rytmy i odgłosy najbliższego otoczenia. U niemowląt obserwuje się próby naśladowania dźwięków lub głosu matki. Wraz z nabywaniem umiejętności poruszania się i chodzenia dzieci wykazują wycucie prostych zjawisk rytmicznych. Dzieci dwuletnie chętnie słuchają dźwięków i oka-

zują związane z tym zadowolenie. Zaczyna rozwijać się słuch muzyczny, pamięć i zainteresowanie muzyką. Dzieje się tak, gdy rodzice rozwijają w dziecku te predyspozycje, zwłaszcza przez własny śpiew, oraz gdy nie niszczą delikatnego aparatu słuchowego dziecka, odtwarzając w domu głośną muzykę. Wybitny szwajcarski pedagog muzyki Emil Jaques-Dalcroze pisał: „jest więcej dzieci muzykalnych niż rodzice przypuszczają. Często zdolności muzyczne są głęboko ukryte w duszy i nie mogą się ujawnić na zewnątrz. Są podobne do podskórnych źródeł, które nie mogą wytrysnąć, aż im rydel nie utoruje drogi. Celem wychowania muzycznego jest tę muzykalność wydobyć z ukrycia” [Jaques-Dalcroze, 1965].

Niestety wiele dzieci trzyletnich, które przychodzą do przedszkola, nie miało okazji słuchać kołysanek śpiewanych przez matkę lub słuchało fałszywego śpiewu. Dlatego dopiero w przedszkolu nawiązują pierwszy kontakt z muzyką. Od nauczycielki przedszkola zależy więc, jaki kierunek będzie nadany rozwojowi muzycznemu dziecka, jak kształtuje się jego wrażliwość, jak wykształci się aparat głosowy, a przede wszystkim, czy dziecko polubi muzykę i czy w przyszłości będzie się nią interesować. Zdaniem Etienne Sourian: „okres przedszkolny ma szczególne znaczenie, ponieważ wrażliwość i uzdolnienia muzyczne dziecka kształtują się wówczas prawie definitywnie. Uzdolnienia te mogą też zaniknąć podczas okresów krytycznych: około trzech, czterech lat, około dziewięciu lat i w okresie dojrzewania” [Sourian, 1965].

Żadnego dziecka nie można uważać za niemuzykalne, dopóki nie da mu się możliwości kształcenia. Uzdolnienia muzyczne są w dużej mierze zależne od praktyki. Ogromna większość dzieci zatracą swoje wrodzone zdolności muzyczne wskutek braku kształcenia słuchu w okresie najbardziej do tego odpowiednim, tzn. w wieku przedszkolnym i szkolnym. Niestety reforma oświaty lat dziewięćdziesiątych stała się ciosem dla edukacji estetyczno-artystycznej, zwłaszcza muzycznej. Pozbawienie podstaw organizacyjnych tej edukacji poprzez wymazanie przedmiotów muzyka¹ [Tomaszewska, 2003: 13] i plastyka z planów nauczania i przeznaczenie jednej godziny tygodniowo na nowy twór pod nazwą „sztuka” (której nikt nie miał prawa i nie umiał uczyć) skutkuje na wiele lat zapaścią w obszarze wychowania dzieci i młodzieży. Poważne zmiany programowe refor-

¹ Kiedyś zapisany w dzienniku czarno na białym przedmiot muzyka dawał szansę, że przez cały rok szkolny dzieci nauczą się 30–35 krótkich piosenek, wprowadzanych po jednej na tydzień. Obecnie w nauczaniu zintegrowanym reguła stała się marginalizowanie muzyki. Zwolennicy reformy dowodzą, że teraz, kiedy w klasach młodszych panuje integracja, teoretycznie można wprowadzać piosenki nawet w codziennym materiale edukacyjnym, „przemycając” je przy każdej okazji, co stwarza hipotetyczną możliwość nauczania dzieci aż 200 króciutkich piosenek podczas całego roku szkolnego. W praktyce uczniowie klas początkowych poznają na lekcjach jedną piosenkę miesięcznie lub nawet jedną na dwa, trzy miesiące. Dzieci komentują ten fakt: „My przecież nie mamy czasu śpiewać na lekcjach! Musimy wciąż pisać i pisać”.

my oświatowej i zaniedbania w powszechnej edukacji i wychowaniu muzycznym w polskiej szkole prowadzą do analfabetyzmu muzycznego społeczeństwa. Brak aktywnego obcowania ze sztuką muzyczną, doświadczenia jej przez aktywność muzyczną, pozbawia młodzież niepowtarzalnych, specjalnych możliwości rozwoju. Młodzież potrzebuje doświadczeń estetycznych i edukacji muzycznej, dobrego profesjonalisty – nauczyciela muzyki – przewodnika po świecie sztuki [Podolska, 2008; Ławrowska, 2011: 17].

Pragnąc przypomnieć o szczególnych potrzebach młodzieży w tym zakresie. Irena Wojnar określa wiek młodzieńczy jako wiek poszukiwań estetycznych i dokonując przeglądu literatury psychologicznej wieku młodzieńczego, natrafia na stwierdzenie Maurice Debbese'a: „przeżycie estetyczne stanowi jedną z form działalności bezinteresownej, która odpowiada młodym ludziom. Wywołuje w nich zadowolenie tym żywsze, że oparte na jednej z ich podstawowych skłonności; na uwielbieniu (adoracji), które wznosi jednostkę ponad samą siebie i objawia jej coś absolutnego” [Wojnar, 1970: 253–254].

Wartości estetyczne są bliskie wartością moralnym, zadowolenie estetyczne często jest identyfikowane z zadowoleniem moralnym, a dobro pokrywa się z pięknem. Stefan Szuman, zajmujący się przeżyciem estetycznym, pisał między innymi: „W muzyce młodzież odkrywa wyraz i oddźwięk nurtujących we własnej psychice uczuć, na które nauka jest głucha” [Szuman, 1990].

Ukazany tu pobieżnie obszar możliwości wychowawczych szkoły oraz szanse nawiązania dialogu z młodzieżą został zupełnie zaniechany, żeby nie powiedzieć – bezrozumnie odrzucony. Brak przewodnictwa po świecie emocji i piękna, brak lub za mało muzyki w szkole, skutkują problemami wychowawczymi młodzieży, której kultura i dobry smak, poddane różnym niekontrolowanym wpływom, dryfują na manowce. Zaniechano prowadzenia nowoczesnej, aktywnej i wielostronnej edukacji muzycznej przez profesjonalnych pedagogów muzyki. Pozbawia się młodych ludzi tego, do czego mają oni zagwarantowane prawo, czyli pełnej edukacji, której nieodzowną, częścią jest edukacja muzyczna.

Rodzić się mogą pytania o to, czy istnieją poza szkołą jakieś formy zastępcze? Odpowiedź jest twierdząca – w naszym kraju urzeczywistnia się upowszechnienie kultury muzycznej dzięki funkcjonowaniu dwóch układów, którymi są: sieć odpowiednio zorganizowanych instytucji kulturalnych (domy kultury, ogniska i szkoły muzyczne, stowarzyszenia i towarzystwa muzyczne, schole parafialne) oraz multimedia.

3. Edukacja muzyczna w domach kultury

Głównym zadaniem domów kultury jest ożywianie, wzbogacanie i profilowanie wszelkiej pracy kulturalno-oświatowej, a więc także pozaszkolnego wychowania estetycznego i muzycznego. Dotychczasowa działalność domów kultury w tej

dziedzinie wyrażała się zazwyczaj w prowadzeniu zespołów muzycznych: chóru, orkiestry, częściej modnych zespołów rozrywkowych. Ambitniejsze domy kultury organizują też różnorodne imprezy muzyczne, jak: koncerty, audycje, odczyty, spotkania z muzykami itp. Nierzadko domy kultury okolicznościowe koncerty i pokazy własnych zespołów artystycznych na zapotrzebowanie różnych instytucji, a niektóre wojewódzkie domy kultury pomagają w organizacji koncertów filharmonicznych oraz koncertów muzyki z płyt. W placówkach tych zaobserwować możemy też propagowanie i uczenie stosowania w działalności upowszechnieniowej pomocy naukowych, a więc książek, nut, tablic ilustracyjnych dotyczących zagadnień muzycznych, płyt i filmów muzycznych, oraz sprzętu akustycznego [Lasocki, 1970: 43-45].

U podstaw amatorskiego ruchu muzycznego leży ludzka potrzeba śpiewania i grania jako forma własnej ekspresji muzycznej. Znaczną część – a chyba nawet przeważającą – uczestników tego ruchu stanowi młodzież, grupa wiekowa mająca stosunkowo najwięcej wolnego czasu, energii i chęci do rozrywki. Młodzież preferowała i preferuje nadal – w swoich zainteresowaniach muzycznych – tzw. pop-music, a ta opiera się na piosenkach i kierunkach rockowych. Okazało się, że muzyka rockowa i piosenka to nie tylko przelotna moda. Owszem w ciągu lat zmieniały się typy piosenek, zmieniał się też nieco sam rock, lecz istota zjawiska: zainteresowanie tym typem muzykowania – pozostała. Było to i jest zainteresowanie na tyle silne, iż zdominowało większą część naszego amatorskiego ruchu muzycznego. Ten rodzaj muzyki stwarza duże szanse współuczestniczenia, grania, śpiewania, gdyż utwory mają łatwą melodykę, szybko przyswajalną i inspirującą do jej odtwarzania. Nadto muzyka stanowi symbol identyfikacji pokoleniowej, wyrażającej się w stworzeniu własnej subkultury muzycznej. Zaspokaja potrzebę więzi i wspólnego przeżywania muzyki. Do plusów takiego stanu rzeczy zaliczyć trzeba niewątpliwie nie spotykane dotąd w historii naszej muzyki zainteresowanie młodzieży tą dziedziną muzykowania. Zdecydowanie negatywną cechą obecnej sytuacji naszego młodzieżowego amatorstwa muzycznego jest nieumiejętność odpowiedniego wykorzystania tych masowych zainteresowań młodzieży przez ludzi kierujących wychowaniem (zwłaszcza estetycznym) młodego pokolenia. Wydaje się, że wykorzystanie zainteresowania młodzieży małymi formami muzyki rozrywkowej można wykorzystać jako punkt wyjścia dla umuzykalnienia biernego, jak i czynnego [Panek, 1980: 110-113; Uchyła-Zroski, 2002: 45]. Przykładowo – w zespołach wokalnych obok prostych kompozycji rozrywkowych mogą się później zdarzyć łatwe utwory klasyczne, z czasem tej klasyki będzie na pewno coraz więcej. Być może małe zespółiki przekształcą się w jeden duży zespół chórny. Zespoły wokalne tworzą się już przecież w starszych klasach szkoły podstawowej, a okres gimnazjum i liceum to czas, w którym może wytworzyć się przyzwyczajenie, przeradające się potem w potrzebę stałego kontaktu z muzyką.

Popularną formą zajęć w domach kultury są również zespoły taneczne. Taniec jest sztuką rozwijającą kulturę ruchu połączonego z muzyką. Wywiera on duży wpływ na emocjonalne i estetyczne odczucia tańczących i widzów-słuchaczy. Najprostsze do odtworzenia są tańce ludowe, ponieważ ujęte są one w bezpreten-sjonalną, naturalną formę ruchu i wynikają z muzyki ludowej prostej w melodii i budowie formalnej. Koncentrując się na muzycznej stronie zajęć choreograficznych, należy również wspomnieć o akompaniamencie, który jest istotny dla ogólnego umuzykalnienia, uwrażliwiania na interpretowany ruchem nastrój, rytm i tempo muzyki [Bonna, 2002: 32].

Domy kultury prowadząc pracę środowiskową powinny zwrócić uwagę na dydaktyczno-wychowawczą funkcję muzyki, na jej różnorodne wartości, nie tylko użytkowe, rozrywkowe czy dekoratywne. Toteż różne formy upowszechniania muzyki i amatorski ruch muzyczny powinny być ujmowane jako ważne instrumenty oddziaływania wychowawczego. Trzeba organizować i kształtować szeroko pojęte miłośnictwo muzyki i nie ograniczać go tylko do czynnego uprawiania muzyki. Jest to wprawdzie jeden z przejawów miłośnictwa, ale nie jego jedyna postać. Praca zespołu muzycznego nie powinna ograniczać się tylko do śpiewu zbiorowego, gry na instrumentach czy tańcu, a również zmierzać do poznawania literatury muzycznej, która ułatwi wprowadzenie w świat prawdziwej sztuki oraz określonej wiedzy o muzyce. Równocześnie trzeba ułatwić młodzieży wprowadzenie do kultury muzycznej i przygotować do uczestnictwa w życiu muzycznym w swoim środowisku. Przygotowanie i przysposobienie do czynnego, świadomego i twórczego uczestnictwa w życiu muzycznym stanowi jedno z ważniejszych zadań wychowawczych. Treścią tych poczynań wychowawczych jest właściwe rozumienie roli sztuki-muzyki, tak dla jednostki, jak i życia społecznego, jako wyższych wartości humanistycznych. Na tej bazie można potem kształtować potrzebne postawy wobec muzyki jako sztuki [Lasocki, 1970: 46].

Obecnie funkcjonuje pewien skrót myślowy, utworzony w środowiskach lokalnych: tam, gdzie jest dom kultury – tam jest kultura lokalna. A tam, gdzie go nie ma – tam z kulturą lokalną jest źle. Świadczy to, że jest dostrzegane w środowiskach lokalnych wyraźne przełożenie pomiędzy istnieniem instytucji realizujących zadania związane z animacją kulturalną a rzeczywistym istnieniem i rozwojem kultury w danym środowisku.

Przez ostatnich 20 lat zmieniała się społeczna rola kultury w środowiskach lokalnych. Przyszedł jednak taki moment, gdy od kultury lokalnej zaczęto oczekiwać przede wszystkim rozrywki (pikników, dni miast itp.). Sztuka funkcjonowała obok kiełbasy na sztuki. Na szczęście to się już zmienia. Dom kultury staje się inkubatorem aktywności, tu gromadzą się (najczęściej młodzi) ludzie, którym o coś chodzi. Coraz więcej wokół domów kultury funkcjonuje wolontariuszy, organizacji pozarządowych. Placówki te są wymarzoną narzędziem do realizacji

postulatów związanych np. z rozwijaniem kapitału społecznego. Wszystkie bowiem definicje, określenia, pojęcia i idee, związane z kapitałem społecznym, ze zmianą społeczną, leżą blisko tego, co jest bardzo charakterystyczne dla środowisk animatorów kultury [Gralczyk, 2009: 22-23].

4. Ognisko Muzyczne jako silne ogniwo systemu pozaszkolnej edukacji muzycznej

Te specyficzne placówki, o modelu niespotykanym w innych państwach, mają rodowód złożony i ta jego złożoność przyczyniła się do ich szerokiego funkcjonowania w takiej właśnie formie od 1945 roku do dziś. Wydaje się uzasadniona krótka analiza tego rodowodu. Korzenie jego sięgają końca lat dwudziestych, kiedy to Janusz Miketta przedstawił środowisku muzycznemu i władzom projekt reformy szkolnictwa muzycznego; przewidywał stworzenie szkoły umuzykalniającej o funkcjach wychowawczych, w przeciwieństwie do szkoły zawodowo-muzycznej o funkcjach głównie kształcących. Do pomysłu tego wrócił w 1945 roku, tworząc model organizacyjno-programowy takiej placówki. Zatem model ten istniał już wówczas i weryfikowany był w praktyce. Niezależnie od reformy w szkolnictwie muzycznym, już w 1939 roku Jan Chorościński zorganizował w Siennie (Kieleckie) placówkę kształcenia muzycznego dla dzieci i dorosłych amatorów. Pomysł jego po wojnie podjął Ludowy Instytut Muzyczny w Łodzi² [Petrozolin-Skowrońska, 1996: 817]. W latach 1945-1949 powoływane były wiejskie ogniska muzyczne (tu po raz pierwszy nazwa ta została użyta), mające na celu upowszechnienie kultury muzycznej na wsi i pielęgnowanie folkloru.

Model placówki „ognisko muzyczne” napotkał podatny grunt: potrzeby muzyczne społeczeństwa. Dzieci i młodzież odczuwały i odczuwają nadal potrzebę nauki gry na instrumentach. Również rodzice pragną często, by dzieci ich uczyły się grać, traktując to jako czynnik tradycyjnie pojętego „dobrego wychowania” bądź – coraz częściej – rozumiejąc znaczenie muzyki w całokształcie wychowania dziecka. Stały się więc ogniska w dużej ich części swoistą placówką nauczania muzyki, rozumianego głównie jako nauka gry na instrumentach, zastępując prywatnych nauczycieli muzyki, system dawniej dominujący.

Zakładane przez różne stowarzyszenia społeczne³ [Waldorff, 1977: 10] i dzia-

² „Ludowy Instytut Muzyczny (LIM), założony w 1945 r. w Łodzi w celu upowszechniania kultury muzycznej; patronuje społecznym ogniskom muzycznym, organizuje koncerty, prowadzi działalność wydawnicza, wydaje miesięcznik „Przegląd Muzyczny” (od 1947 r. p.n. „Poradnik Muzyczny”).

³ „Luki w podstawowym szkolnictwie podstawowym wypełniają społeczne ogniska muzyczne działające pod opieką i kontrolą towarzystw muzycznych. Najstarsze z nich ponad stuletnie Warszawskie Towarzystwo Muzyczne, zakładał w roku 1871 ojciec narodowej opery polskiej, twórca *Halki i Straszego dworu* – Stanisław Moniuszko”.

łające pod ich patronatem, funkcjonując w różnych środowiskach i w kontakcie z różnymi instytucjami, ogniska muzyczne tworzą dziś wiele modeli o różnym profilu wychowawczo-kształcącym i kulturotwórczym. Inne funkcje spełniają więc ogniska w wielkich miastach (zbliżone do funkcji szkół muzycznych), inne zaś w niewielkich miastach o zintegrowanej lub o nie zintegrowanej społeczności, inne jeszcze – działające w środowiskach wiejskich o żywej tradycji ludowej (są to najczęściej placówki powstałe w pierwszych latach po wojnie, a ich funkcje kulturotwórcze są tu bezsporne). Inaczej też przedstawia się model pracy ogniska, gdy jest ono w środowisku jedną z wielu placówek kultury, a inaczej, gdy jest placówką jedyną lub jedną z nielicznych; inaczej wreszcie, gdy stanowi placówkę niezależną, a inaczej, gdy praca jej jest zintegrowana z instytucją o określonym szerszym programie wychowawczym, ze szkołą muzyczną, szkołą ogólnokształcąca lub z domem kultury [Przychodzińska, 1987: 203–204].

Jednym z głównych zadań ogniska muzycznego jest organizowanie gry na instrumentach muzycznych. Przygotowanie do świadomego odbioru muzyki odbywa się poprzez lekcje umuzykalniające, wprowadzenie w świat pojęć muzycznych, zbieranie i słuchanie nagrań muzycznych, uczęszczanie na koncerty, na przedstawienia operowe. Praca ogniska skierowana jest także na wyrabianie nawyków czytelnictwa na tematy muzyczne, śledzenie prasy pod kątem wydarzeń muzycznych, zainteresowanie aktualnościami muzycznymi. Obok nauki gry na instrumentach ważną rolę edukacyjną spełniają przedmioty ogólnomuzyczne. Zajęcia z tych przedmiotów odbywają się w różnym zakresie we wszystkich ogniskach. Należy tu wyjaśnić, że społeczne ogniska nie pracują w oparciu o jednolity plan i program nauczania. Tworzą je, zwłaszcza w ostatnich latach, same w zależności od posiadanego stanu kadry i bazy dydaktycznej. Do przedmiotów prowadzonych w ramach zajęć ogólnomuzycznych należą: zasady muzyki, historia muzyki, kształcenie słuchu, słuchanie muzyki, formy muzyczne, folklor muzyczny, estetyka muzyki. Popularną formą występującą w ogniskach są również zajęcia z zespołami muzycznymi. Są to kameralne zespoły instrumentalne (duety, tercety, kwartety, kwintety, sekstety) akordeonowe, gitarowe, fortepianowe, instrumentów dętych. W niektórych ogniskach działają chóry i zespoły wokально-instrumentalne.

Istotnym elementem programu działalności społecznego ogniska muzycznego jest: poznawanie, upowszechnianie i kontynuowanie tradycji sztuki ludowej danego regionu. Do tradycji społecznych ognisk muzycznych należy organizowanie występów i popisów swoich uczniów. Większość popisów i koncertów odbywa się w siedzibach ognisk. Bardzo wiele indywidualnych popisów organizowano w szkołach podstawowych i przedszkolach w miejscowościach będących siedzibą ogniska. Część z nich ma jednak miejsce w innych miejscowościach, czasem poza granicami województwa. Fakt ten znacznie poszerza teren oddziaływania ognisk, wzmacniając ich funkcję w zakresie upowszechniania muzyki wśród dzieci i młodzieży [Rogalski, 1992: 88–90].

W regulaminie ognisk muzycznych znalazł się między innymi istotny zapis, który mówi, że uczniem może zostać każdy, kto tylko wyrazi na to chęć, bez względu na większy czy mniejszy stopień predyspozycji muzycznych. O przyjęciu nie decyduje więc selekcja – jak to ma miejsce w szkolnictwie muzycznym – a jedynie motywacja.

Ogniska muzyczne, placówki żywotne, bo powstałe jako odpowiedź na autentyczne zapotrzebowanie społeczne, mogłyby spełniać istotne funkcje wychowawcze i kulturotwórcze. Istnieje jednak wokół nich wiele kontrowersji. Wśród ognisk są takie, które niezależnie od profilu bardziej zbliżonego do szkoły muzycznej lub do placówki upowszechniającej kulturę – spełniają w środowisku wybitną rolę. Zawdzięczają to oddanym nauczycielom – działaczom, żywym tradycjom, właściwym formom współpracy ze środowiskiem i innymi instytucjami wychowawczymi. Obok tych sukcesów występują jednak w pracy ognisk niepowodzenia, nie zawsze powszechnie zauważalne. Są to niepowodzenia głównie dydaktyczne: brak dostatecznego rozwoju muzycznego uczestników, a także w wyniku tego, rezygnowanie przez wielu z nich z nauki już we wczesnym jej etapie. Wynika to głównie z braku wysoko kwalifikowanych nauczycieli.

Sądząc jednak po dotychczasowym rozwoju ognisk i doskonalonej wciąż pomocy merytorycznej ze strony Ludowego Instytutu Muzycznego, ogniska mają szanse dalszego umacniania swej pozycji w systemie instytucji wychowujących i współpracujących ze szkołą [Pietrzak, 1986: 14; Przychodzińska, 1987: 205].

5. Preorientacyjne i umuzykalniające zadania szkoły muzycznej I stopnia

Jednym z celów działalności ognisk muzycznych jest otaczanie opieką uczniów najzdolniejszych i kierowanie ich do szkół muzycznych. Z przeprowadzonych badań wynika, iż blisko 12% absolwentów ognisk trafia do szkół muzycznych. Zawodowe szkoły muzyczne przeznaczone zostały bowiem dla najzdolniejszych. W okresie po II wojnie światowej szkolnictwo muzyczne wszystkich stopni stało się bezpłatne, państwo zapewniało potrzebne fundusze i warunki techniczne. Od początku funkcjonowania szkolnictwa muzycznego jako systemu szkół państwowych, tj. od pierwszych lat powojennych jego zadania – na szczeblu szkół I stopnia, a więc najbardziej nas tu interesującym – sprowadzały się do dwóch podstawowych-przygotowawczego, czy raczej preorientacyjnego i umuzykalniającego. Zgodnie z nomenklaturą oba te zadania określono jako „przysposobienie zawodowe” i w ten sposób tzw. szkoły niższe zgodnie z reformą z lat 1949–1950 zostały bez reszty włączone do systemu zawodowego szkolnictwa muzycznego [Gogol-Drożniakiewicz. 1976: 152–157].

Pierwsze, preorientacyjne, oznaczało równocześnie miejsce szkół I stopnia w zawsze całościowo, integralnie pojmowanym trzystopniowym systemie szkolnictwa i kształcenia muzycznego. Zadanie to polegało – i dzisiaj również polega

– na „wyławianiu” i doborze, a więc i pewnej selekcji dzieci i młodzieży o wyraźnych muzycznych predyspozycjach i ułatwianiu świadomego wyboru odpowiedniego kierunku kształcenia muzyczno-zawodowego (w szkole muzycznej II stopnia czyli średniej).

Drugie z fundamentalnych zadań szkół muzycznych I stopnia – umuzykalnienie, zawarte jest w pewnym stopniu w pierwszym i je warunkuje, w tym mianowicie zakresie, w którym chodzi o zapewnienie kandydatom do dalszego muzycznego kształcenia warunków możliwie pełnego, wielostronnego rozwoju dyspozycji muzycznych, wrażliwości na muzykę, ukształtowania muzycznych pojęć i podstawowych sprawności, a więc zapewnienie elementarnego muzycznego wykształcenia. Ale jest to również zadanie odrębne, stawiające szkolnictwo muzyczne I stopnia w roli ważnego ogniwa w społecznym systemie wychowania muzycznego. Jako system placówek kształcenia muzycznego stosunkowo liczny i rozprzestrzeniony, szkolnictwo muzyczne I stopnia od czasów powojennych nie tylko nadrabia w poszczególnych środowiskach niedostatki z tytułu niskiego poziomu, czy wręcz braku wychowania muzycznego w szkołach ogólnokształcących, ale jest również czynnikiem o celowo określonych funkcjach kulturotwórczych, muzyczno-wychowawczych i o jak najszerszym zasięgu społecznym. Kształcenie artysty ma bowiem dwustronny charakter. Z jednej strony rzecz polega na edukacji typu techniczno-rzemieślniczego. Jest ona niezbędna; bez odpowiednich umiejętności technicznych artysta jest tylko potencjalnym artystą, w istocie rzeczy niezrealizowanym. Jest to zarazem najbardziej uchwytna strona wychowania artystycznego. Umiejętności techniczne dadzą się wymierzyć dość precyzyjnie. Druga strona wychowania artystycznego, mniej uchwytna i znacznie trudniejsza do określenia, dotyczy rozwoju osobowości i rozwoju talentu [Jankowski, 1974: 170].

Zasadność istnienia i wartość każdej szkoły muzycznej potwierdzają losy jej absolwentów, bo podkreślają ważną rolę muzyki w ich życiu, niezależnie od profesji, którą wybrali. Ci, którzy wybrali muzykę jako swój zawód, z powodzeniem przechodzili przez kolejne szczeble kształcenia, i z takim samym powodzeniem służą muzyce jako instrumentalści i pedagodzy, stanowią ważne źródło inspiracji dla młodzieży aktualnie kształcącej się [Kanafa, 1999: 33].

6. *Schola cantorum* – przyczyny odnowienia i upowszechnienia tej formy muzykowania po okresie zeświecczenia dzieci i młodzieży

*Schola cantorum*⁴ [Krukowski, 1972: 75] ma od czasów średniowiecza utrwalona

⁴ „Zespołowa praktyka wokalna jako śpiew jednogłosowy pojawia się w muzyce kościelnej dość wcześnie bo już w pierwszych wiekach naszej ery. W IV wieku istnieją już w kościołach specjalne miejsca dla chórów i śpiewaków-solistów, a biskup Mediolanu Ambroży wprowadza do liturgii kościelnej wschodnie hymny [...]. Około 335 r. papież Sylwester I zakłada pierwsze kościelne szkoły

pozycję w muzyce kościelnej i bogatą tradycję w kulturze europejskiej. Choć po Soborze Watykańskim II dopuszczono do liturgii śpiew w językach narodowych oraz nowe formy aktywności wiernych i scholi, do dziś jest ona kultywowana w Kościele katolickim.

Od kilkunastu lat ruch gromadzenia się dzieci i młodzieży wokół Kościoła i śpiewu kościelnego wyraźnie się nasilił. Składają się na to różne okoliczności zewnętrzne i potrzeby wewnętrzne naszej młodzieży. Do okoliczności zewnętrznych zaliczyć można wybór Papieża Polaka na Stolicę Piotrową, pielgrzymki i homilie Jana Pawła II, które w tak oczywisty i prosty sposób porwały serca młodych ludzi, wzbogaciły wiarę i chęć wspólnego chwalenia Boga, wzywania Go pełnym głosem po okresie zeświecczenia. Młodzież podczas pielgrzymek papieskich swoim serdecznym, zaangażowanym śpiewem ukazała nam swoje potrzeby i możliwości. Inna przyczyna zewnętrzna rozkwitu *scholi* paradoksalnie tkwi w polskiej szkole, w jej stopniowym odchodzeniu od pedagogiki kultury, wreszcie zupełnym jej zarzuceniu [Seredyńska, 2004: 119].

Mankamentem *scholi* od strony merytorycznej jest przygotowanie muzyczne osób prowadzących te zespoły: księży, zakonnic, katechetów świeckich, osób świeckich, animatorów muzycznych, rzadziej dyrygentów. Tylko nieliczni z nich akompaniują sobie na gitarze, fortepianie lub innym instrumencie. Nauka pieśni przebiega prawie zawsze metodą beznutową ze słuchu, rzadko przy pomocy nut. Materiały nutowe to najczęściej drukowane lub kserowane pieśni ze zbiorów własnych prowadzącego zajęcia. Pozytywne strony działalności w tego rodzaju ansamblach to przede wszystkim wzruszenie śpiewem i przeżyciem religijnym, integracja w grupie, zawieranie przyjaźni, emocje pozytywne i stres związany z występami, radość i satysfakcja z osiągnięć w konkursach i przeglądach.

Podsumowując znaczenie *scholi* w umuzykalnieniu młodego pokolenia posłużę się słowami Romualdy Ławrowskiej: „*schola* pełni rolę edukacyjną w zakresie nauki śpiewu i poznania literatury muzyki kościelnej. Stanowi też dogodną sytuację do rozbudzania i poszerzania zainteresowań muzycznych dzieci i młodzieży. Należy podjąć szersze badania nad wieloma aspektami wychowawczymi działalności *scholi*, badać kierunki zmian osobowości, zachowania młodzieży, rozwój zachowań społecznych, kształtowanie się smaku artystycznego, związek kwalifikacji z metodami pracy nauczyciela/animatora muzycznego itp.” [Ławrowska, 2011: 19–21].

śpiewacze, z których najważniejszą jest rzymska *schola cantorum*. Szkoła ta staje się wzorem dla nowych ośrodków kształcenia zawodowych śpiewaków kościelnych, powstających przy klasztorach”.

7. Technologie informacyjne w procesie wzbogacania edukacji muzycznej

W XXI wieku zderzenie dydaktyki z multimediami jest nieuniknione. Ogromny rozwój techniki komputerowej i Internetu sprawił, że wiedza z każdej dziedziny, kiedyś nie zawsze dostępna, dziś sama przychodzi do naszych domów, zaś dotarcie do niej uzależnione jest tylko od kilku kliknięć myszką. Komputer zatem może również pomóc w rozwijaniu wiedzy muzycznej, szczególnie w naszych specyficznych warunkach, w których wychowanie muzyczne w szkołach jest zepchnięte na margines [Heering, 2011: 104].

To, iż media stanowią jeden z najistotniejszych elementów współczesnej przestrzeni społeczno-kulturowej jest dziś oczywistością. Wiele z tego, co proponują, ma szansę wzbogacić w sposób niezwykle istotny procesy edukacji muzycznej⁵ [Parkita, 2000: 152]. Niezbędny jest jednak program dydaktycznego wykorzystania oferty proponowanej przez media. Pewne próby w tym zakresie są już w Polsce podejmowane. Trudno uznać je jednak za wystarczające.

Zastosowanie komputerów w nauczaniu daje ogromne możliwości w zakresie gromadzenia, przetwarzania i prezentacji wiedzy oraz symulacji wielu zjawisk w nauce (muzyce), z wykorzystaniem interakcji, grafiki, animacji komputerowej, dźwięku. Ten realny transfer wiedzy na dowolną odległość sprawia, że proces dydaktyczny nie musi ograniczać się tylko do posiadanych w danej chwili w szkole zasobów ludzkich i informacyjnych, ale umożliwia dostęp do dorobku innych ośrodków, uczelni, szkół czy też osób [Kubiak, 1997: 70].

Należy jednak pamiętać, iż to właśnie media są w znacznym stopniu odpowiedzialne za współczesny chaos w obszarze świata wartości (w tym także świata wartości muzyki). Jeżeli jednak narzekamy na bezrefleksyjność młodzieży w odbiorze tego, co proponują, to znaczna część odpowiedzialności za ten stan rzeczy spada na procesy edukacji, które nie są w stanie dostarczyć jej odpowiedniego wsparcia w drodze przez zawilgości współczesnego świata. Nie można bowiem zachłysnąć się nowoczesnością w sposób, który redukuje inne formy pracy i aktywności ucznia w szkole i poza nią. Nic bowiem nie jest w stanie zastąpić bezpośrednich kontaktów międzyludzkich [Białkowski, 2000: 131; Parkita, 2000: 154].

8. Uwagi końcowe

Nowoczesna pedagogika postuluje rozwijanie wielorakich inteligencji uczniów: językowej, logiczno-matematycznej, interpersonalnej i intrapersonalnej, kine-

⁵ „Wiele stron w Sieci przeznaczonych jest na informacje związane z instrumentami muzycznymi [...]. Niektóre katalogi mieszczą informacje dotyczące nauki gry na poszczególnych instrumentach [...]. Ważną zaletą stron są bazy danych zawierające zestawy kompozycji, napisanych na dany instrument...”.

styczno-przestrzennej i inteligencji muzycznej⁶ [Janik, 2011: 13]. Postulat ten pozostaje niezrealizowany w większości polskich szkół, w których zaniechano prowadzenia nowoczesnej, aktywnej i wielostronnej edukacji muzycznej przez profesjonalnych pedagogów muzyki. Pozbawia się młodych ludzi tego, do czego mają oni zagwarantowane prawo, czyli pełnej edukacji, której nieodzowną częścią jest edukacja muzyczna. Proces wychowania muzycznego powinien polegać na zapewnieniu uczniom możliwości osobistego uprawiania muzyki, pozwalającego na ekspresję własną i pobudzanie dyspozycji twórczych, czego nie każdy nauczyciel w warunkach szkolnych może zapewnić. Najlepiej potwierdzają ten argument słowa Mirosława Niziurskiego: „Wypracowany w latach siedemdziesiątych – pisał – model przedmiotu muzyka, oparty na pluralistycznej koncepcji wychowania muzycznego dzieci i młodzieży był zbyt piękny, aby mógł się okazać możliwy do realizacji. Okres, zwany okresem wczesnego Gierka, pozornej prosperity i dostatku, okres huraoptymizmu sprzyjał planowaniu nie tylko wielkich teatrów, hal widowiskowo-sportowych, stadionów i pomników, ale i konstruowania programów wychowania estetycznego opartych na założeniu, że Polska jest krajem bogatym, stale rosnącym w siłę, ludziom żyje się dostatnio, szkoły mają doskonałych nauczycieli, a z wyposażeniem w nowoczesny sprzęt i pomoce naukowe nie ma problemów. Rzeczywistość okazała się jednak zupełnie inna. Piękny model wychowania muzycznego nie pasuje do polskiej siermiężnej szkoły” [Niziurski, 1995: 75].

W tych warunkach garnięcie się dzieci i młodzieży do pozaszkolnych placówek upowszechniających kulturę muzyczną jest zjawiskiem zrozumiałym i naturalnym. Odnajduje tam ona przeżycie estetyczne, wartości uniwersalne i wspólnotę kulturową.

Słowa kluczowe: pozaszkolne instytucje kulturalne, aktywność muzyczna dzieci i młodzieży

Keywords: after-school cultural institutions, musical activity of children and adolescents

⁶ „Jak rozpoznać? Cechuje cię wrażliwość na dźwięk, tembr głosu, wysokość dźwięków i tonów, wrażliwość na ładunek emocjonalny zawarty w muzyce oraz wypowiedziach, uduchowienie. Jak rozwijać? Naucz się grać na instrumencie, ucz się piosenek, stosuj koncerty pasywne i aktywne do uczenia się, ucz się przy podkładzie muzyki barokowej, gimnastykuj się przy muzyce, zapisz się do chóru, komponuj, wplataj muzykę do innych przedmiotów, zmieniaj swój humor i nastrój za pomocą muzyki, włącz muzykę do relaksacji, ucz się rytmizując materiał nauczania”.

Bibliografia:

- Beylin P., *O muzyce i wokół muzyki*, PWM, Kraków 1974.
- Białkowski A., *Polska koncepcja powszechnego wychowania muzycznego a wyzwania współczesności*, „Wychowanie muzyczne w szkole” 2000, nr 4.
- Bonna B., *Aktywność muzyczna rodzin wobec dzieci w świetle badań* [w:] A. Michalski (red.), *Nowe koncepcje edukacji muzycznej*, Bydgoszcz 2002.
- Dalcroze E. Jaques., *Rytmika i nowoczesna sztuka ruchu* [w:] red. I. Wojnar, *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa 1965.
- Heering K., *Teoria muzyki elektronicznie*, „Twoja Muza” 2011, nr 2.
- Gogol-Droźniakiewicz B., *Z badań nad absolwentami kierunku wychowania muzycznego wyższych szkół pedagogicznych* [w:] E. Rogalski (red.), *Studia z Wychowania Muzycznego*, Zeszyt Naukowy 7/8, WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1988.
- Gralczyk J., *Kultura lokalna po 1989 roku*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2009.
- Janik W., *Inteligencja...?*, „Forum Nauczycielskie” 2011, nr 55.
- Jankowski W., *Eksperymentalna reforma w szkołach muzycznych I stopnia*, Warszawa 1979.
- Kanafa D., *Kształcić i inspirować* [w:] M. Zduniak (red.), *Tradycje Śląskiej Kultury Muzycznej*, Akademia Muzyczna im. K. Lipińskiego we Wrocławiu, Zeszyt Naukowy nr 75, Wrocław 1999.
- Krukowski S., *Problemy wykonawcze muzyki dawnej*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1972.
- Kubiak M. J., *Internet dla nauczycieli*, Warszawa 1997.
- Lasocki J. K., *Wychowanie muzyczne w Domach Kultury*, Centralna Poradnia Amatorskiego Ruchu Artystycznego, Warszawa 1970.
- Ławrowska R., *Udział dzieci i młodzieży w polskiej praktyce scholi przy kościołach*, „Wychowanie muzyczne” 2011, nr 1.
- Niziurski M., *Wychowanie muzyczne – co dalej?* [w:] *Wychowanie muzyczne – stan badań a praktyka edukacyjna*, A. Białkowski (red.), UMCS, Lublin 1995.
- Panek W., *Upowszechnianie kultury muzycznej*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1980.
- Petrozolin-Skowrońska B. red., *Nowa encyklopedia powszechna*, t. 3, Warszawa 1996.
- Pietrzak J., *Ognisko – szkoła muzyczna czy umuzykalniająca*, „Poradnik Muzyczny” 1986, nr 8.
- Podolska B., *Muzyka w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.

Prosnak J., *Polihymnia ucząca*, Warszawa 1976.

Przychodzińska M., *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego, tradycje – współczesność*, Warszawa 1987.

Rogalski R., *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1992.

Seredyńska A., *Dynamika rekolekcji ignacjańskich w formacji duchowej młodzieży ruchu Światło – Życie w Polsce*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004.

Souriau E., *Wpływ muzyki na rozwój psychiczny dziecka* [w:] red. I. Wojnar, *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa 1965.

Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, WSiP, Warszawa 1990.

Tomaszewska M., *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*, „Forum Nauczycielskie” 2003.

Uchyla-Zroski J., *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*, Katowice 1999.

Waldorff J., *Nauczanie* [w:] T. Ochlewski (red.), *Dzieje muzyki polskiej*, Warszawa 1977.

Wojnar I., *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1970.