

GRAŻYNA DARŁAK  
Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego  
Wydział Kompozycji, Interpretacji, Edukacji i Jazzu  
Katedra Pedagogiki Muzyki

## Proszę pani, czy my musimy tego słuchać? O słuchaniu muzyki w szkole

### STRESZCZENIE:

Artykuł jest próbą kompleksowego spojrzenia na problematykę słuchania muzyki w szkole, z uwzględnieniem historycznych i estetycznych uwarunkowań tej formy aktywności muzycznej dzieci i młodzieży. U podstaw niniejszych refleksji stało przekonanie o ogromnej roli muzyki w życiu człowieka oraz obserwacje rzeczywistości szkolnej w zakresie – zaniedbanego niestety – wychowania estetycznego, w tym również wychowania muzycznego. Niedoskonałość efektów spotkania młodego człowieka z dziełem muzycznym w akcie percepcji jest z jednej strony konsekwencją złożoności samego procesu percypowania, z drugiej zaś wynikiem błędów czy zaniedbań wychowawczych. Stąd słuszne wydaje się wyartykułowanie niektórych przynajmniej uwarunkowań słuchania muzyki i przedstawienie kilku postulatów związanych z praktyką szkolną.

**SŁOWA KLUCZOWE:** edukacja muzyczna, percepcja, słuchanie muzyki, zainteresowania młodzieży.

## ŹRÓDŁA ZAINTERESOWANIA TEMATEM

Rozważania niniejsze są efektem dwóch fascynacji autorki – drugim człowiekiem i muzyką. Blisko dwudziestoletnia praca w szkolnictwie ogólnokształcącym oraz w akademii muzycznej pozwoliła na dokonanie szeregu istotnych spostrzeżeń związanych ze spotkaniem CZŁOWIEKA i DZIEŁA MUZYCZNEGO w akcie słuchania. Doświadczenia nabyte podczas prowadzenia przedmiotów *Warsztaty słuchania muzyki* oraz *Seminarium prelekcji i krytyki*, a także obserwacje pracy nauczycieli i studentów, umożliwiły również weryfikację założeń teoretycznych prezentowanych w publikacjach naukowych i metodycznych. Tytułowe pytanie: „Proszę pani, czy musimy tego słuchać?”, nie było skierowane do autorki, ale usłyszało je wielu nauczycieli. Stało się więc swoistą inspiracją do poszukiwania odpowiedzi na pytanie: jak dziś – w czasach, kiedy młodzi ludzie deklarują ogromne zainteresowanie muzyką i słuchanie jej niemal przez całą dobę – sprawić, by percypowanie muzyki stało się źródłem autentycznych, głębokich przeżyć estetycznych i artystycznych? Jak sprawić, by słuchanie muzyki prowadziło do świata wartości? DO PEŁNI?

Poszukiwania te prowadzą do kolejnych, bardziej szczegółowych pytań, m.in.: Po co jest nam potrzebna muzyka? Jakiej muzyki słuchać i czy w ogóle słuchać muzyki w szkole? Jaki powinien być nauczyciel otwierający dziecku drogę do rozumienia muzyki? Jak kształtować zainteresowania uczniów? Jakie metody i narzędzia stosować?

Nie sposób oczywiście udzielić wyczerpujących i jednoznacznych odpowiedzi na te pytania, jednak dla każdego nauczyciela moment ich postawienia powinien rozpocząć niekończącą się, fascynującą drogę odkrywania muzyki dla siebie i dla innych.

## LITERATURA PRZEDMIOTU

Temat nakreślony w tytule nie jest nowy – liczy już blisko 100 lat. Zagadnienie słuchania muzyki w perspektywie metodycznej rozważali w Polsce m.in.: Stanisław Wysocki [1927], Tadeusz Joteyko [1929], Józef Reiss [1929], Bohdan Chodyna [1966a, 1966b], Czesław Koziętulski [1947], Witold Rudziński [1947, 1964, 1965a, 1965b, 1965c, 1965d, 1975], Zofia Burowska [1980] czy Maria Przychodzińska [1990, 1991]. Już wcześniej jednak percepcja muzyki stała się centrum zainteresowań badawczych filozofów, myślicieli, teoretyków muzyki i estetyki, antropologów i socjologów, a także psychologów<sup>1</sup>. W ostatnich latach wzbogacona została szczególnie literatura z zakresu psychologii muzyki, co jest wynikiem coraz pełniejszej wiedzy o pracy ludzkiego umysłu. Warto w tym miejscu wskazać dwie niezwykle interesujące publikacje polskich autorek zajmujących się zagadnieniem poznawania muzyki – Anny Chęćki-Gotkowicz [2012] *Ucho i umysł. Szkice o doświadczeniu muzyki* oraz Anny Jordan-Szymańskiej [2014] *Droga do poznania muzyki. Ucho i umysł*. W obu książkach przedstawiona jest – szeroko zakrojona i widziana z różnej perspektywy – problematyka słuchania i rozumienia muzyki. W obu pozycjach również zawarty jest imponujący spis bibliograficzny opierający się na literaturze obco- i polskojęzycznej z zakresu psychologii, estetyki i teorii muzyki.

<sup>1</sup> W toku artykułu przywołane zostaną wybrane nazwiska autorów i tytuły rozważań skupionych wokół powyższych zagadnień.

## ZNACZENIE MUZYKI W ŻYCIU CZŁOWIEKA

Wydaje się, że u podstaw niniejszych rozważań pojawić się winno pytanie o znaczenie muzyki w życiu człowieka. Już w połowie XIX wieku Darwin [1960, s. 381] uznał, że „ani zamiłowanie, ani zdolność do wytwarzania tonów muzycznych nie są właściwościami oddającymi najmniejszą nawet przysługę człowiekowi w jego codziennym trybie życia”. W związku z tym zdolności muzyczne określił jako „najbardziej tajemnicze” spośród tych, w które jest wyposażony człowiek.

Jeszcze dobitniej brak przydatności muzyki w życiu człowieka akcentuje Pinker [2002, s. 571], stwierdza bowiem, że „jeśli chodzi o biologiczną przyczynę i skutek muzyka jest bezużyteczna. [...] Muzyka mogłaby przestać istnieć, a nasz tryb życia praktycznie pozostałby niezmienny”.

Muzyka towarzyszy jednak człowiekowi od zawsze i od zawsze człowiek znajduje w niej upodobanie. Barrow [1999, s. 247] przypomina, że wprawdzie istniały kultury, w których „nie znano rachunków, [...] nie znano malarstwa; kultury, w których nie znano koła lub w których nie znano pisma. Ale nigdy nie istniała kultura, w której nie było muzyki”. Podobnie jest i dzisiaj. Obserwacja życia codziennego oraz badania prowadzone w wielu ośrodkach pokazują, że muzyka towarzyszy współczesnemu człowiekowi we wszystkich niemal przestrzeniach i działaniach dnia codziennego.

Przyczyny takiej sytuacji Sacks [2009, s. 11–12] upatruje w tym, że niezależnie od ustaleń, w jakim stopniu zdolności muzyczne i wrażliwość na muzykę są „zaprogramowane w naszym mózgu, czy też na ile są produktami ubocznymi innych władz i skłonności [...] my ludzie jesteśmy gatunkiem w niemniejszym stopniu muzycznym niż mówiącym”. A na potwierdzenie słuszności założenia, że muzyka jest mową duszy, przywołuje między innymi rozważania Schopenhauera [1994, cyt. za Sacks, s. 12], który stwierdził, iż „niewyraźalna intymność wszelkiej muzyki w pełni zrozumiała, a jednak tak niewytłumaczalna, polega na tym, że oddaje ona wszystkie poruszenia naszej najgłębszej istoty, lecz w sposób całkiem nierzeczywisty i pozbawiony udręki”.

I trudno oczywiście nie zgodzić się zarówno z tą tezą, jak i z przekonaniem, że upodobanie w muzyce – muzykofilia – jest doświadczeniem niemal wszystkich mieszkańców Ziemi. Tę ogromną wartość kontaktu człowieka z muzyką, i szerzej – sztuką, można zaobserwować we wszystkich przejawach życia społecznego i duchowego człowieka.

## ZALETY EDUKACJI KULTURALNEJ

O walorach edukacji kulturalnej, edukacji przez sztukę i dla sztuki, nie trzeba chyba nikogo przekonywać. Warto jednak przypomnieć chociaż kilka znaczących w tym zakresie wypowiedzi. Wojnar [1984a, s. 18], akcentując aksjologiczny wymiar sztuki, zwraca uwagę, że jest ona również źródłem informacji o człowieku – „zarówno przez pryzmat jego obrazu, jaki rysuje, jak i przez pryzmat doświadczeń ludzkich, jakie pobudza”. Dodaje też, że edukacja kulturalna, możliwa dzięki przeżywaniu sztuki, odkrywa przed człowiekiem coraz liczniejsze warstwy i coraz bogatsze oblicze „ludzkiego świata”.

Dziemidok [2002] podobnie, przedstawiając różne koncepcje doświadczenia estetycznego, obszernie omawia katarsko-kompensacyjne możliwości sztuki, podkreślając przy tym możliwość pełnej ekspresji osobowości.

Przychodzińska [1991] podkreśla dodatkowo fakt, iż edukacja muzyczna umożliwia równoważenie zagrożeń cywilizacyjnych<sup>2</sup>. Zaznacza jednocześnie, że szansę wczesnej inicjacji w kulturę daje szkoła ogólnokształcąca, w związku z tym to tu właśnie powinno odbywać się uczenie rozumienia wartości sztuki, tu powinno realizować się prawo każdego człowieka do kultury. Aby jednak korzyści te stały się udziałem każdego człowieka, należy świat sztuki przybliżać od jak najmłodszych lat, a służyć ma temu między innymi nauka słuchania muzyki<sup>3</sup>.

## DETERMINANTY SŁUCHANIA MUZYKI

Słuchanie muzyki leży na przecięciu dwóch dziedzin naukowych – psychologii i teorii muzyki, a główne determinanty aktu percepcji stanowią człowiek i muzyka<sup>4</sup>. Sacks [2009] rozważa słuchanie muzyki jako zdarzenie dźwiękowe, emocjonalne i motoryczne. Podkreśla też, że w słuchaniu uczestniczy wiele elementów związanych z percepcją, dekodowaniem oraz syntetyzowaniem dźwięków i czasu. Integracja percepcji muzycznych dokonuje się w mózgu na wielu poziomach, na których może się ona nie udać czy zniekształcić. Ta złożoność procesu przyczynia się do wystąpienia rozmaitych typów zaburzeń – amuzji<sup>5</sup>.

W podobny sposób słuchanie muzyki rozpatruje Jordan-Szymańska [2014] – pisząc o determinantach percepcji w wymiarze podmiotowym, eksponuje uwarunkowania psychosensoryczne, poznawcze i emocjonalno-emotywnie. W grupie czynników psychosensorycznych wskazuje uwarunkowania gatunkowe (m.in. ograniczenie pasma słyszalności czy możliwość precyzyjnego lokalizowania źródła dźwięku w przestrzeni) oraz uwarunkowania indywidualne, czyli osobnicze różnicowania w zakresie percepcji. Wiele miejsca poświęca czynnikom poznawczym i emocjonalno-emotywnym, które są nieodłącznie związane z osobowością człowieka i ściśle wiążą proces percepcji nie tylko z funkcjonowaniem aparatu słuchowego, ale całego umysłu człowieka. Stąd w procesie słuchania muzyki – jako tak samo istotne – uwypuklić należy zarówno spostrzeganie, jak i inne procesy poznawcze (myślenie, pamięć, uwagę czy wyobraźnię), rozpatrywane w aspekcie procesualnym i strukturalnym oraz uwarunkowania osobowościowe (motywacje, emocje czy zainteresowania), rozpatrywane w aspekcie trwałym i sytuacyjnym. Niektóre z tych czynników omówione zostaną w dalszej części artykułu.

<sup>2</sup> Zagrożenia cywilizacyjne diagnozuje między innymi Zbyszko Melosik [2007, 2012].

<sup>3</sup> Podobne założenie formułuje również Sacks [2009, s. 118]. Wskazując na zmiany w mózgu zachodzące pod wpływem muzyki i ćwiczeń muzycznych stwierdza: „Dla edukacji większości dzieci muzyka może być równie ważna jak czytanie i pisanie”.

<sup>4</sup> W toku artykułu omówiony szerzej zostanie tylko wymiar podmiotowy, ponieważ to głównie w tym obszarze rodzą się problemy związane ze słuchaniem i rozumieniem muzyki. Wymiar przedmiotowy w percepcji muzyki omawia Wierszyłowski [1979, s. 225–263] oraz Jordan-Szymańska [2014, s. 39–69].

<sup>5</sup> Amuzja – stan, w którym zakłócony jest odbiór jednej lub kilku z jakości muzyki. Sacks wymienia tu następujące typy amuzji: amuzja receptywna, interpretacyjna, wykonawcza i ich odmiany, np. głuchota na rytm, dźwiękowa, amuzja barwy, melodii, rytmu, zanik wyobraźni muzycznej, amuzja totalna (dźwięki wychwytywane są jako hałas) itd. Najprawdopodobniej w większości amuzja ma charakter nabyty, a każda z postaci amuzji ma odmienną podstawę neurologiczną. Por. Sacks [2009, s. 121–144].

## „SŁYSZĘ I NIE ROZUMIEM” – ROLA DOŚWIADCZEŃ MUZYCZNYCH I ZAINTERESOWAŃ

Podstawą odbioru muzyki jest – jak wiadomo – proces słyszenia, rozumiany jako odbieranie bodźców dźwiękowych przez zmysł słuchu. Jednak słyszenie nie jest tożsame ze słuchaniem – to bowiem odbywa się zawsze przy udziale świadomości i koncentracji uwagi<sup>6</sup>. Omawiając zależność między percepcją i uwagą, należy zwrócić uwagę na skrajny przykład słuchania, niemal bez udziału świadomości, w chwilach, gdy cała uwaga skupiona jest na czymś innym, muzyka zaś staje się jakby tłem. Rezultaty takiego odbioru są oczywiście ubogie i w zasadzie nie dają szansy na utrwalenie pozyskanych informacji w pamięci. Chociaż – zdaniem autorki niniejszego artykułu – należy również uwzględnić w działaniach edukacyjnych uwagę mimowolną, którą Nowacki określa jako „wywołaną bez udziału dążeń i woli” [1973, s. 219]. Potwierdzenie powyższej tezy odnajdziemy też w obserwacji praktyki szkolnej, kiedy na przykład w czasie lekcji dziecko, słuchając muzyki, jednocześnie kreśli na kartce bazgroły, zaś po wysłuchaniu utworu jest w stanie logicznie wypowiedzieć się na jego temat.

Warto w tym miejscu wskazać za Kofin [2012, s. 22–28] czynniki zakłócające odbiór i słuchanie muzyki. Ich uświadomienie pozwoli bowiem na celowe wyrugowanie tych czynników z przestrzeni i sytuacji dydaktycznych. Przyczyny zakłóceń to między innymi nowe, silne bodźce, hałas (rozumiany jako niecelowy i przeszkadzający bodziec akustyczny), rozmowy, silne bodźce wizualne, habituacja, czyli stopniowy zanik lub zmniejszanie się reakcji organizmu na powtarzające się bodźce (w odniesieniu do muzyki – znużenie bodźcami audytywnymi, pociągające za sobą zanikanie wrażliwości na muzykę, swoiste znieczulenie na obecność muzyki). Najmniej zagrażają słuchaniu czynności mechaniczne, mało absorbujące świadomość (np. sprząatanie, pranie, gotowanie itp.), gdyż dzieją się one bez zaangażowania uwagi. Z powyższego zestawienia wynika, że nauczyciel podejmujący z uczniami formę słuchania muzyki winien z jednej strony zaplanować odpowiednio przestrzeń, unikając zbyt wielu bodźców rozpraszających uwagę, z drugiej zaś winien rozsądnie zaplanować liczbę powtórzeń słuchanego utworu – zbyt duża liczba doprowadzi raczej do znużenia i utraty koncentracji uwagi.

W sposób oczywisty w słuchanie muzyki zaangażowana jest pamięć. Sacks [2009, s. 174] podkreśla, że „percepcja nigdy nie rozgrywa się wyłącznie w chwili obecnej; opiera się na dawnych doświadczeniach”. Przywołuje też tezę Edelmána, który stwierdza, że „każdy akt percepcji jest do pewnego stopnia twórczy, a każdy akt przypomnienia jest zarazem aktem wyobraźni”. Spostrzeżenie to prowadzi nas ponownie do rozważań Jordan-Szymańskiej [2014, s. 35–37], która w procesie słuchania i rozumienia muzyki akcentuje ogromne znaczenie struktur poznawczych,

czyli struktur obejmujących doświadczenie i wiedzę muzyczną zawartą w pamięci długotrwałej. Można wyróżnić dwie formy struktur poznawczych: reprezentacje epizodów i schematy poznawcze. Reprezentacje epizodów to utrwalone w pamięci konkretne wydarzenia czy zjawiska, a więc wysłuchane i zapamiętane motywy, fragmenty muzyki, brzmienie konkretnych instrumentów i głosów czy wreszcie całe utwory muzyczne. Są to (mniej lub bardziej doskonałe) kopie rzeczywistych zjawisk i zdarzeń muzycznych,

<sup>6</sup> Badania w tym zakresie prowadził między innymi Alfred Tomatis [1991, 1996].

których doświadczył słuchacz. [...] Schematy poznawcze to [...] uogólnienia wyabstrahowane z konkretnego kształtu czasowo-przestrzennego. [...] Schematy poznawcze tworzą sieć, która ma budowę hierarchiczną, [...] a ich przykładem mogą być idiomy kompozytorskie, na podstawie których słuchacze rozpoznają muzykę różnych twórców.

Należy podkreślić, że schematy poznawcze są dynamiczne i rozwijają się dzięki nabywanym doświadczeniom, co stwarza niezwykle możliwości dla systematycznej edukacji w zakresie nauki słuchania, prowadzonej zarówno w szkolnictwie ogólnokształcącym, jak i muzycznym. Tę głęboką zależność pomiędzy zdolnością mózgu do przetwarzania bodźców muzycznych a przygotowaniem i doświadczeniem muzycznym – im więcej wiem, tym lepiej słyszę – potwierdzają zresztą prowadzone obecnie badania psychologiczne. Słuszna też wydaje się teza, iż zależność ta determinowana jest dodatkowo wiekiem, w którym człowiek rozpoczął systematyczną naukę muzyki – im wcześniej, tym oczywiście lepiej.

Niezwykle istotną rolę w kształtowaniu umiejętności słuchania muzyki odgrywają zainteresowania człowieka. Stanowią one jedną z cech osobowości ważnych zarówno dla osobistego szczęścia jednostki, jak i dla jej społecznej przydatności. Gurycka [1961, s. 3] stwierdza, że wzbogacają one życie człowieka, „chroniąc go przed demoralizującym wpływem nudy, [...] wzmagają ludzką aktywność, działaniu nadają cechę twórczości, emocjonują, pasjonują, rozszerzają horyzonty, stają się niezastąpioną siłą w poznawaniu przez człowieka świata”. Zainteresowanie oznacza „utożsamienie poprzez działanie siebie samego z pewnymi przedmiotami lub myślami”. Wynika z tego, że człowiek powinien identyfikować się ze słuchaną muzyką, a droga do odkrywania kolejnych warstw dzieła muzycznego winna umożliwiać aktywne zaangażowanie podmiotu i samodzielne dojście do rozwiązania problemu. Na rozwój zainteresowań będzie, zdaniem Guryckiej, wpływało bezpośrednio kilka czynników: płeć, środowisko społeczno-terytorialne oraz – jako najbardziej znaczące – oddziaływanie pedagogiczne. Decydującą rolę w tym zakresie odgrywać będzie jednak nie sam program czy jego zawartość treściowa, ale metoda pracy nauczyciela. Słuszny więc staje się wniosek, by zwrócić większą uwagę na nauczyciela, jego osobiste zainteresowania, doświadczenia i potrzeby estetyczne, a także na jego wiedzę i przygotowanie metodyczne.

Gurycka wskazuje też, że wszystkie zainteresowania, które wymagają dużego wysiłku poznawczego, rozwijają się mniej intensywnie i w mniej szerokim zakresie.

W rozważaniach na temat słuchania i rozumienia muzyki nie sposób pominąć koncepcji związanych z pojmowaniem sensu i znaczenia w muzyce. W literaturze z zakresu estetyki muzyki toczy się spór dwóch głównych koncepcji ujmowania znaczenia w muzyce – koncepcji referencjalnej i absolutystycznej. Zwolennicy koncepcji referencjalnej przyjmują – jak przypomina Barrow [1999, s. 261] – że znaczenie muzyki nie leży „ani w układzie dźwięków, ani w ich związku z jakąś absolutną rzeczywistością estetyczną. Znaczenie muzyki leży wyłącznie w emocjach, ideach i zdarzeniach, do których muzyka się odnosi”. W tym ujęciu wartość utworu jest mierzona obecnością odniesień pozamuzycznych, a ich autorskie potwierdzenie stanowić mogą tytuły czy programy kompozycji. Koncepcją przeciwną do referencjalizmu jest absolutyzm, czyli pogląd, który autonomiczne znaczenie muzyki odnajduje w jego wewnętrznych właściwościach. To one

stanowią o tym, że utwór jest dziełem sztuki. Pośrednią pozycję pomiędzy tymi dwoma biegunami zajmuje ekspresjonizm, który „próbuje pogodzić sprzeczność polegającą na tym, że utwór muzyczny ma znaczenie czysto muzyczne, a równocześnie stanowi dla człowieka doznanie emocjonalne” [Barrow 1999, s. 265]<sup>7</sup>.

Warto podkreślić, że – jak zauważa Jordan-Szymańska – „nie każdy słuchacz jest w stanie odebrać autonomiczne znaczenia zawarte w muzyce” [2014, s. 72]. Dotyczy to zwłaszcza słuchaczy młodych, nieosłuchanych i niedoświadczonych. Jordan-Szymańska dodaje też, że „muzyka, wobec której słuchacz nie może wytworzyć żadnych oczekiwań bądź wytwarza oczekiwania całkowicie nieadekwatne, niesprawdzające się, jest dla niego pozbawiona znaczenia, staje się bezsensowna i niezrozumiała” [2014, s. 72].

Właściwym więc rozwiązaniem staje się przyjęcie stanowiska sformułowanego przez Jabłońskiego [1999, s. 30]:

Zarówno rozstrzygnięcie teoretyczne, muzykologiczna praktyka analityczna, ewidencja historyczna, czy wreszcie – obserwacja zachowań odbiorców i analiza sądów powstałych jako konsekwencje procesów poznawczych dają dostatecznie przekonujące dowody na to, by akceptować istnienie zarówno znaczeń zewnętrz- , jak i wewnętrznych.

Założenie takie odnajduje oczywiście odzwierciedlenie w praktyce szkolnej. Dzieci bardzo chętnie realizują ćwiczenia, w których poszukują znaczeń pozamuzycznych, mówią o nastrojach, nadają utworom tytuły czy też układają opowiadanie do wysłuchanej kompozycji. Mogą wówczas odnosić się między innymi do własnej wyobraźni, doświadczeń literackich oraz doświadczeń życia codziennego. Znacznie trudniej natomiast przychodzi im wypowiadać się o właściwościach materiału muzycznego. Przyczyna tego tkwi nie tylko w braku doświadczeń, ale również w braku wiedzy muzycznej i nieznajomości fachowej terminologii. Niezwykle ważnym więc mechanizmem sprzyjającym rozumieniu muzyki będzie po prostu osłuchanie z utworem. Stąd Przychodzińska [1990] akcentuje tak ważną rolę przysparzania dzieciom doświadczeń muzycznych „wszerz i w głąb”. Doświadczenie „wszerz” rozumieć należy jako systematyczne słuchanie muzyki różnorodnej. Różnorodność ta powinna dotyczyć gatunków i stylów muzycznych, wykonania, brzmienia, wyrazu itp. Takie osłuchanie prowadzić ma do ukształtowania u dzieci otwartej

<sup>7</sup> Warto przytoczyć jeszcze rozważania Chęćki-Gotkowicz [2012, s. 10–12], która – dzieląc Ridleyowski entuzjazm wobec zanurzenia w samym akcie słuchania – przywołuje figurę słuchacza niewinnego. Na poparcie swoich tez przywołuje wypowiedź Tomaszewskiego [2003], który podkreśla, że „najpierw dokonać się musi wsłuchanie się w utwór, [...] takie aż do zachłyśnięcia się brzmieniem, do zasmakowania w jego niuansach”. Chęćka-Gotkowicz dodaje, że słuchacz uzbrojony w wiedzę muzykologiczną może doświadczyć mniej od rozmiłowanego w dźwiękach melomana. W toku wypowiedzi przywołuje refleksję Marka de Bellisa, który uważa, że większość słuchaczy odznacza się niewielką zdolnością do konceptualizacji. De Bellis przypisuje wysoki stopień rozumienia muzyki słuchaczom, którzy mają odpowiednie zaplecze pojęciowe, by opisać swoje doświadczenia muzyczne, by wychwycić i wyabstrahować konkretne struktury dźwiękowe i nazwać je. Poglądy de Bellisa konfrontuje jednak autorka cytowanej wypowiedzi z refleksją Stephena Davisa, który sądzi, że zjawiska muzyczne można opisać językiem potocznym i to również umożliwia osiągnięcie wyższego stopnia wtajemniczenia w muzykę. Przypomina też wypowiedź Petera Kivy, który uważa, że rozumienie muzyki nie wymaga opisanie słowami, bowiem rozumienie muzyki można oddać gestem, ruchem, tańcem lub głosem.

i elastycznej postawy percepcyjnej, do akceptacji różnych jakości estetycznych. Natomiast doświadczenie „w głąb” umożliwia odkrywanie kolejnych warstw utworu – brzmienia, formy, wyrazu, stylu – a realizuje się poprzez wielokrotne powracanie do tych samych kompozycji. „Odczucie wartości i piękna – stwierdza Przychodzińska [1990, s. 13] – jest tym pełniejsze, wyraźniejsze i głębsze, im słuchacz więcej potrafi w utworze usłyszeć, im dokładniejszej może dokonać jego analizy i równoczesnej niemal syntezy”. I dalej autorka cytowanej wypowiedzi dodaje [s. 13–14]:

Zapewne są utwory, które wzruszają prostotą nie wymagającą trudu poznania; można też słuchać utworów o wysoce skomplikowanej formie i złożonym wyrazie, zatrzymując się jedynie na ogólnym „przymuzycznym” ich działaniu, ale prawdziwie muzyczne słyszenie wymaga systematycznego treningu.

## SŁUCHANIE MUZYKI WCZORAJ I DZIŚ

Rozważając słuchanie muzyki w ujęciu historycznym, sięgnąć musimy ponownie do refleksji Barrowa [1999], który dobitnie podkreśla, że pierwotnie muzyka nie służyła do tego, by jej słuchać, tylko by ją razem z innymi wykonywać. Wspólnie śpiewano, grano i tańczono, a czynności te w naturalny sposób wiązały się z życiem człowieka we wszystkich jego sferach. Dopiero w ostatnich dekadach ta integracyjna funkcja muzyki straciła na swoim znaczeniu<sup>8</sup>. Coraz rzadziej ludzie po prostu śpiewają, klaszczą czy wspólnie kołyszają się w tańcu. Ten wielowiekowy proces zmian w zakresie społecznych funkcji muzyki prowadzi do tego, że zmianie ulega również relacja słuchacz – muzyka. Supičić [1969] zwrócił uwagę, że w starożytności rozdźwięk pomiędzy sztuką muzyczną a kulturą i wykształceniem był mniejszy. Pogłębiał się on wraz z ewolucją, osiągając apogeum w XX wieku, kiedy – paradoksalnie – jesteśmy świadkami zjawiska, jakiego nie znała dotąd historia, a mianowicie niezwyklej ekspansji i zróżnicowania muzyki. W XX wieku muzyka profesjonalna – według Supičića [1969, s. 52] –

z jednej strony dąży do tego, aby być coraz bardziej „demokratyczna”, zwraca się do coraz szerszego kręgu słuchaczy, który aż do naszych czasów stale się powiększa. Z drugiej strony, stosując coraz bardziej wyrafinowane środki, muzyka ta staje się coraz mniej dostępna ogółowi słuchaczy.

Podobną tezę artykułuje Kofin [2012] – przypomina ona, że wcześniej muzyka artystyczna nie była słuchana masowo i odbierana była w zasadzie tylko przez elitę. Muzyka religijna stanowiła nieodłączny element liturgii, natomiast muzyka dla przyjemności słuchana była w salonach oraz w salach koncertowych i operowych. W konsekwencji muzykę odbierano jako zjawisko wyjątkowe<sup>9</sup>. W obecnych czasach natomiast muzyka stała się nieodłącznym elementem dnia powszedniego, weszła w sferę codzienności, pospolitości, zwykłości. Jest „puszczana” w salonach fryzjerskich, restauracjach czy w różnego rodzaju

<sup>8</sup> Barrow [1999, s. 273] stwierdza, że w epoce nowoczesnej muzyki pojawił się zupełnie nowy fenomen: samotny słuchacz.

<sup>9</sup> Chociaż i wtedy muzyka była zwykle „przegadywana”. Rozmowy w trakcie występów artystów prowadzono nie tylko na salonach, ale również w salach koncertowych i lożach operowych, a zwyczaj ten przetrwał aż do wieku XX, bo skarżył się nań jeszcze Ignacy Jan Paderewski.



sklepach, przymierzalniach, a nawet w toaletach<sup>10</sup>. Można przy niej wykonywać rozmaite zajęcia, gdyż doskonale nadaje się do roli „muzycznej tapety”, tła życia codziennego. Masowy odbiór bodźców dźwiękowych umożliwia osiągnięcia współczesnej techniki – obok tradycyjnych mediów (radio, telewizja, odtwarzacze CD i DVD) słuchacze zapoznają się z literaturą muzyczną za pośrednictwem internetu oraz urządzeń przenośnych, takich jak odtwarzacze MP3, MP4 czy telefon. Badania prowadzone na szeroką skalę wśród młodzieży świadczą o tym, że nastolatki „słuchają” muzyki nawet przez 24 godziny na dobę, bo muzyka towarzyszy im nawet w czasie zasypiania i w czasie snu.

Zwraca uwagę jeszcze jeden fakt – swoista moda na „bywanie” i swego rodzaju snobizm, który sprawia, że rodzice w poczuciu odpowiedzialności za wychowanie swoich dzieci uczestniczą wraz z pociechami w koncertach organizowanych przez – zasłużone skądinąd – placówki kulturalne. Pozytywnym efektem tego zjawiska są pełne (przynajmniej niektóre) sale koncertowe i imponująca liczba imprez organizowanych przez instytucje kulturalne i oświatowe<sup>11</sup>. Zastanawia jednak jakość doświadczeń artystycznych i estetycznych słuchaczy, zwłaszcza tych najmłodszych, uczestniczących w koncertach<sup>12</sup>.

Warto powrócić w tym miejscu do rozważań Kofin [2012], która – charakteryzując romantyczny ideał percepcji muzyki – wyodrębnia następujące jego cechy:

- dążenie do możliwie najskuteczniejszego wyłączenia się z otoczenia,
- bezwzględna koncentracja słuchowa na muzyce, śledzenie każdego szczegółu,
- słuchanie z maksymalnie wytężoną uwagą,
- traktowanie sztuki niczym *sacrum* wymagającego kontemplacji w nabożnym skupieniu.

Do modelu tego dodaje Kofin – za Karlem Philippem Moritzem – nieużyteczne traktowanie muzyki, uznanie jej za cel sam w sobie, bez żadnych praktycznych funkcji. Taki idealny obraz prowokuje w oczywisty sposób do postawienia pytania o realny model słuchacza XXI wieku<sup>13</sup>. Także do pytania, czy wykształcenie wzorcowych postaw jest możliwe w szkole – zarówno muzycznej, jak i powszechnej?

<sup>10</sup> Steiner [1993, s. 134] zwraca uwagę, że jako tło wykorzystuje się również monumentalne dzieła: „Jeśli zechcemy, możemy wysłuchać opusu 131, jedząc owsiankę na śniadanie. Możemy włączyć *Pasję według św. Mateusza* o każdej porze dnia w tygodniu. [...] Efekty są dwuznaczne: może powstać nie mające precedensu zbliżenie, może jednak nastąpić dewaluacja”.

<sup>11</sup> Warto podjąć tu jednak refleksję nad celowością organizowania wydarzeń kulturalnych w tak ogromnej liczbie. W niektórych instytucjach odbywa się ponad czterysta koncertów rocznie (czyli przynajmniej jeden w ciągu dnia) – czy w takiej sytuacji jakiegokolwiek społeczeństwo jest w stanie sprostać wyzwaniu aktywnego udziału odbiorców przynajmniej w połowie tych inicjatyw?

<sup>12</sup> Autorka niniejszego artykułu uczestniczyła niegdyś w koncercie zorganizowanym w Filharmonii Śląskiej (przy współpracy szkoły umuzykalniającej Yamaha), przeznaczonym dla dzieci – począwszy od tych najmłodszych, uczestniczących w rękach swoich rodziców. Inicjatywa spotkała się oczywiście z ogromnym zainteresowaniem rodziców, w związku z czym sala koncertowa wypełniona była do ostatniego miejsca. Koncert, zaplanowany z rozmachem, opatrzone bogatym komentarzem, w związku z czym cała impreza trwała półtorej godziny. Łatwo wyobrazić sobie atmosferę na sali, gdzie po piętnastu minutach zaczęły dawać o sobie znać maluszki, potem uciszający je rodzice, a następnie starsze latorośle zmęczone niedostosowanym dla nich repertuarem i rozpraszającym uwagę hałasem na sali. Niestety niedoświadczony prelegent postanowił doprowadzić do końca przygotowane przez siebie słowo, więc w ostatniej części muzyka stała się już w zasadzie niesłyszalna.

<sup>13</sup> Dwudziestowieczne badania prezentujące typy słuchaczy przedstawia Wierszyłowski [1979, s. 225–263]. Wskazuje on następujące typologie:

– według Meyersa i Valentinea – typ intrasubiektywny, asocjacyjny, obiektywny, charakteryzujący;

## SŁUCHANIE MUZYKI W SZKOLE W UJĘCIU HISTORYCZNYM

Słuchanie zagościło w nauczaniu muzyki – jak wiadomo – stosunkowo późno, na początku XX wieku. Aktywność ta wiązała się z rozwojem radiofonii, a także z realizowaniem idei demokratyzacji kultury artystycznej. Po raz pierwszy – jak podaje Przychodzińska-Kaciczak [1987] – postulat, by w treściach programów szkolnych uwzględnić również audycje muzyczne, sformułował Stefan Wysocki [Wysocki 1921, za: Przychodzińska-Kaciczak 1987]. Tadeusz Joteyko [Joteyko 1924, por. *Program nauki w szkołach powszechnych 7-klasowych*. MWRiOP, Warszawa 1920. Za: Przychodzińska-Kaciczak 1987], określając cele nauczania muzyki, stwierdził: „Celem jest także wykształcenie zdolności odczuwania piękna przez zapoznanie z arcydziełami sztuki muzycznej i wyrobienie wstępnych pojęć o muzyce na podstawie śpiewu i audycji”.

Początkowo słuchanie muzyki pomyślane było jako forma umuzykalniania dla starszych klas szkoły podstawowej i gimnazjalistów. Audycje – rozumiane jako koncerty żywej muzyki – miały być realizowane na lekcji przez grającego nauczyciela i uczniów oraz przy pomocy płyt gramofonowych i audycji radiowych. Od 1932 roku, w czwartkowe poranki, wszystkie rozgłośnie Polskiego Radia transmitowały koncerty przeznaczone dla młodych słuchaczy. W 1934 roku natomiast swoją działalność rozpoczęła Organizacja Ruchu Muzycznego (ORMUZ), której idea było rozpowszechnianie kultury muzycznej w Polsce<sup>14</sup>. Kolejne programy coraz bardziej osadzają słuchanie muzyki w treściach nauczania. Powstają jednocześnie pierwsze pomoce metodyczne ułatwiające nauczycielom realizację tej formy w szkole. Po drugiej wojnie światowej wrócono do idei słuchania, także w młodszych klasach. W programie z 1963 [Stołowski 1963] roku dział słuchania muzyki został potraktowany znacznie szerzej niż w latach międzywojennych, a wsparciem dla nauczycieli stała się płytoteka oraz przewodniki metodyczne opracowane przez Bohdana Chodynę, Marię Przychodzińską i Magdalenę Stokowską<sup>15</sup>. Jednakże dopiero w programie z 1978 roku nauka słuchania, zapoznawanie z wybraną literaturą muzyczną oraz kształcenie umiejętności percepcyjnych stały się w pełni zintegrowane z innymi tre-

- 
- według Ortmanna – typ sensoryczny, percepcyjny, wyobraźniowy;
  - według Müller-Freienfelsa – typ motoryczny, intelektualny, refleksyjny, ideacyjny i aleksandryjski;
  - według Koblewskiej-Wróblowej – typ polisensoryczny, wyobraźniowy, interpretujący, analityczno-formalny, awersyjny.

<sup>14</sup> Działalność ORMUZ-u komentował przed laty Stanisław Wiechowicz. Kompozytor ubolewał nad faktem, że życie muzyczne w Polsce toczy się w „górnym warstwach kulturalnych”, łożyskiem płytkim i przypadkowym, czego efektem jest zaniedbane życie muzyczne na prowincji, zubożenie dla spraw muzycznych, ubóstwo repertuarowe. W związku z działalnością ORMUZ-u podał kilka anegdot obrazujących stan kultury muzycznej na prowincji:

„Trafią artyści i do takich miejscowości, gdzie w ogóle nie było żadnego publicznego koncertu, a tym bardziej z przyjezdnymi artystami. Taka dziewczęca publiczność zachowuje się nieraz bardzo ciekawie i nieoczekiwanie. W jednym z miasteczek małopolskich gra np. Dygat z Umińską. Wychodzą na estradę – martwa cisza. Kłaniają się razem i zabierają do grania. Po jakiejś chwili z dalszych rzędów wstaje kilka postaci odświętnie na czarno ubranych i oddaje im ukłon w milczeniu. To byli ci, którzy chcieli uratować honor swych współobywateli niezających się na dobrych manierach. Podobny wypadek zdarzył się w którymś z małych miasteczek Kongresówki Zygmuntowi Noskowskiemu z tą tylko różnicą, że na jego ukłon wstała cała sala i odkloniła się w milczeniu. W innej znów miejscowości zorganizowano dla artystów przyjęcie w prywatnym domu. Kiedy się zjawili, gospodyni okazała wyraźne rozczarowanie mówiąc, że spodziewała się więcej osób, bo przecież afisze zapowiadały np. Sztompkę, Schuberta, Chopina, Moniuszkę, Michałowskiego... Szkoda, że nie mogli przyjechać!...” [Wiechowicz 1935].

<sup>15</sup> Płyty dla klas I–IV, PZWS 1966; Płyty dla klas V–VI, PZWS 1969; Płyty dla klas VII–VIII, PZWS 1969.

ściami i formami aktywności muzycznej. Należy zaznaczyć, że obecnie równowaga ta została – w opinii autorki niniejszego artykułu – zachwiana na korzyść słuchania muzyki, co stanowi poważne zagrożenie dla właściwego, harmonijnego rozwoju muzycznego dziecka. Wydaje się, że w wielu programach nauczania oraz podręcznikach – zwłaszcza do nauczania muzyki w gimnazjum – słuchanie muzyki i związane z tą formą aktywności wiadomości o muzyce stanowią obecnie dominantę wszelkich działań.

Słuchanie muzyki jako forma aktywności muzycznej uczniów realizowana jest dziś zarówno w przestrzeni szkolnictwa ogólnokształcącego, jak i muzycznego, na wszystkich poziomach kształcenia. Pierwsze spotkanie dziecka z utworem w akcie percepcji (mniej lub bardziej świadomej) ma miejsce najpierw w domu, a potem w przedszkolu, na zajęciach muzycznych (30 minut tygodniowo). Potem nauka słuchania wprowadzana jest w ramach edukacji muzycznej w klasach 1–3 szkoły podstawowej (1 godzina tygodniowo) i, podobnie, w klasach 4–6, na lekcjach muzyki. Ostatni etap kształcenia, gdzie możliwy jest dalszy rozwój umiejętności słuchania, to gimnazjum – 1 godzina muzyki w klasie I oraz zajęcia artystyczne w klasach II i III, traktowane już fakultatywnie. Nieco inaczej kształtuje się sytuacja w szkolnictwie muzycznym, gdzie uczeń słucha muzyki w ramach przedmiotów „rytmika z kształceniem słuchu” (klasy I–III, 3 godziny tygodniowo) oraz audycji muzycznych (klasy IV–VI, 1 godzina tygodniowo), w II stopniu zaś na lekcjach historii muzyki z literaturą muzyczną (8–9 godzin na cały cykl kształcenia) i lekcjach analizy dzieła muzycznego (2 godziny). Na podstawie powyższego wykazu wydaje się, że właściwie we wszystkich etapach kształcenia dziecko może doświadczać systematycznie prowadzonej nauki słuchania muzyki, nawet jeśli ta forma kształcenia nie jest dominującą formą aktywności muzycznej uczniów. Z oczywistych względów nauka słuchania muzyki winna być pogłębiona w szkołach muzycznych, gdzie ogromnym wsparciem dla nauczyciela i ucznia będą inne przedmioty ogólnomuzyczne, a nade wszystko własna praktyka muzyczna ucznia<sup>16</sup>.

## **SŁUCHANIE MUZYKI W UJĘCIU METODYCZNYM**

Wojnar [1984b, s. 275–277], kreśląc model wychowania estetycznego, wskazuje, jakie cechy winno posiadać słuchanie muzyki. Zwraca ona uwagę, że wychowanie estetyczne wymaga zaangażowania emocji, przeżyć, zainteresowań i wielorakiej aktywności uczniów, co winno stanowić istotne uzupełnienie nabywanej wiedzy typu intelektualnego. Wojnar podkreśla przy tym ogromną rolę nauczyciela, który „powinien być partnerem do dyskusji i współdziałania, przewodnikiem po wspólnych poszukiwaniach”. Dodaje też, że do wzbudzenia autentycznych przeżyć, wzruszeń i zaciekawienia potrzebna jest obecność „żywego, autentycznego zjawiska artystycznego”, dlatego też konieczne jest organizowanie kontaktu uczniów z odpowiednio dobraćymi dziełami, w wykonaniu koncertowym lub w dobrych nagraniach. Wojnar zaznacza, iż wychowanie estetyczne nie może być realizowane wyłącznie w ramach najlepszej nawet szkoły, ponieważ warunkiem jego efektywności jest proces aktywnego uczestnictwa uczniów w kulturze i osiągnięcie takiego poziomu zainteresowań własnych, który pozwala na swobodny wybór wartości, pogłębione samokształcenie, długofalową realizację pasji poznawczych i twórczych. Akcentuje przy tym,

<sup>16</sup> Ogromne znaczenie własnego muzykowania słuchacza podkreśla Chęćka-Gotkiewicz [2012].

że winno ono mieć charakter spójny, odpowiadający zintegrowanej wizji świata i kultury. Wskazania Wojnar są adekwatne również dla nauki słuchania muzyki. Przyjęcie takich założeń stawia jednak wysokie wymagania nauczycielowi, który sam winien być stale rozwijającym się i poszukującym melomanem.

Literatura przedmiotu określa również kryteria doboru utworów przeznaczonych do słuchania. Dzieci najchętniej słuchają utworów ze słowami, gdy są one wyraźnie podane, interesująco interpretowane, a swą treścią budzą zainteresowanie słuchacza. Oczywiście jest też zasada, że im tekst będzie bliższy dziecku, tym życzliwsza będzie jego ocena estetyczna kompozycji. Utwory instrumentalne są dla dzieci trudniejsze w percepcji, nie oznacza to jednak, że należy rezygnować z ich prezentacji. Najbardziej przydatne będą tu kompozycje krótkie, 1-, 2-minutowe, o wyraźnie zarysowanym konturze melodycznym i rytmicznym, przebiegające w szybkich raczej tempach, zaskakujące brzmieniem, zmienne, oraz te, które dzieci odbierają jako dowcipne, wesołe. Słabo rozwinięta zdolność koncentracji na przedmiotach abstrakcyjnych (a takim jest dla dziecka świat dźwięków) ogranicza możliwość uważnego słuchania utworów dłuższych, o jednostajnym charakterze. Ponownie nie oznacza to jednak rezygnacji z takich utworów – mogą pojawić się one w ciągu roku kilkakrotnie. Należy bowiem sukcesywnie wprowadzać utwory bardziej rozbudowane i coraz trudniejsze w percepcji, zachowując jednocześnie zasadę powrotu do wybranych opusów. Stopniowanie trudności wraz z nabywaniem doświadczeń powinno doprowadzić do ukształtowania właściwej percepcji utworów dłuższych i bardziej skomplikowanych w gimnazjum (na przykład wybranych części cyklu sonatowego).

Ujęcia metodyczne określają też, jakie treści powinni przyswoić uczniowie w odniesieniu do słuchanych utworów. Najczęściej wskazuje się, że w zakresie uświadomienia brzmienia głosów i instrumentów, uczniowie na poziomie szkół podstawowych winni umieć rozpoznać brzmienie i nazwać instrumenty wchodzące w skład wielkiej orkiestry symfonicznej oraz wszystkie rodzaje głosów ludzkich. Natomiast w zakresie uświadomienia formy przyjmuje się, że w szkole podstawowej dzieci poznają: utwory o budowie kontrastowej AB, reprzykowej ABA i rondo, temat z wariacjami i suitę oraz gatunki opery i baletu. W gimnazjum – przy założeniu, że jest to kontynuacja właściwie prowadzonej edukacji muzycznej w zakresie podstawowym – wprowadzane są formy i gatunki reprezentatywne dla kolejnych epok. Do najtrudniejszych należą zapewne cykl sonatowy oraz fuga. Oczywiście wyliczenie to jest w niektórych propozycjach jeszcze bardziej rozszerzone, w rzeczywistości jednak pozostaje wówczas chyba tylko w sferze planów.

Podstawowym warunkiem świadomego kontaktu z utworem muzycznym jest – jak wspomniano już wcześniej – uwaga skupiona na nim. Stąd niezwykle ważne jest stałe wzmacnianie uwagi w czasie słuchania. Literatura przedmiotu (Rudziński, Przychodzińska) proponuje zwykle dwu- lub trzykrotne wysłuchanie utworu, w różnych konfiguracjach (pierwsze słuchanie połączone z komentarzem, drugie na żywo lub pierwsze na żywo, drugie z komentarzem, trzecie świadome). Wzmocnieniu uwagi służy zapewne integrowanie muzyki z innymi formami aktywności muzycznej uczniów, na przykład nauka i śpiew tematu muzycznego, tworzenie formy ronda, zdań i okresów, dobieranie akordów itp. Wśród często stosowanych sposobów proponowane są między innymi:

- śledzenie formalnego przebiegu utworu z zastosowaniem opowiadania,
- zaprojektowanie i odegranie przez dzieci scenki dramatycznej, odpowiadającej treści i charakterem wysłuchanym utworom,
- nadawanie słuchanym utworom tytułów odnoszących się do treści pozamuzycznej i do nastrojów słuchanej muzyki,
- nadawanie utworom kolorów,
- dobieranie wiersza lub fragmentów prozy do wybranego utworu muzycznego (i odwrotnie),
- dobieranie zdjęć, ilustracji, reprodukcji do wysłuchanych utworów (i odwrotnie),
- analizowanie związku tekstu pieśni z muzyką (linią melodyczną i akompaniamentem),
- wyrażanie słuchanej muzyki w formie plastycznej,
- słuchanie utworów muzycznych łącznie z ćwiczeniami rytmicznymi i melodycznymi, realizowanymi głosem, ruchowo i na instrumentach,
- graficzny wykres utworów.

Tryumfy święci w omawianym zakresie metoda aktywnego słuchania muzyki według Batii Strauss. Ta znakomita pedagog przygotowała wiele konkretnych propozycji, które miały doprowadzić ucznia do świadomego słuchania muzyki<sup>17</sup>. W swoich opracowaniach utworów sięgała do wymienionych powyżej sposobów kształtowania uwagi – poprzez ćwiczenia integrujące różne formy aktywności muzycznej prowadziła do zrozumienia poznawanych przez dziecko kompozycji. Aktywne uczestnictwo młodego odbiorcy w akcji słuchania, połączone często z formą zabawy, miało głęboko ukryty sens pedagogiczny, a ukoronowaniem działań był moment, kiedy dziecko świadomie – już bez dodatkowych czynności – słuchało muzyki. Metoda ta niestety została zdewaluowana przez praktyki stosowane przez polskich pedagogów. Już próba polskiej adaptacji zaproponowana przez Tarczyńskiego [2000, 2001] czy Gozdecką i Bernatek [2013] pokazują niezrozumienie idei Strauss. Autorzy polskich opracowań stosują na przykład zbyt rozbudowany akompaniament instrumentów perkusyjnych, którego opracowanie wymaga bardzo dużej ilości czasu na przygotowanie. W konsekwencji trudno mówić o spontanicznym akcie przeżywania muzyki, a środek ciężkości zostaje przeniesiony ze słuchania na grę na instrumentach, dzieło muzyczne zaś staje się „akompaniamentem” czy nawet tłem. Inne niewłaściwe rozwiązania to odwrócenie kolejności działań metodycznych – przykładowo najpierw następuje ustalenie budowy utworu, a dopiero potem aktywne przeżycie utworu. Przy czym w metodzie Batii Strauss odwrotnie – to ostatnie właśnie prowadzić miało do rozszyfrowania budowy utworu.

Jeszcze większą szkodę dla metody Strauss przyniosły działania Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów i Animatorów „Klanza”. Wiele propozycji metodycznych

<sup>17</sup> Autorka niniejszego artykułu miała możliwość uczestniczenia w warsztatach prowadzonych przez Batię Strauss (1995, 1996) w ramach dwuletniego studium orffowskiego zorganizowanego przez Urszulę Smoczyńską-Nachtmann przy Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie (dzisiejszy UMFC). Strauss wielokrotnie podkreślała w trakcie warsztatów, że istotą jej propozycji jest finalne, świadome wysłuchanie utworu, zaś ćwiczenia i zabawy wykonywane początkowo w trakcie słuchania są jedynie narzędziem. Strauss pokazywała również propozycje nieudane, które wraz ze studentami zweryfikowała w pracy z uczniami i ostatecznie wycofała je z własnej praktyki pedagogicznej. Utwory te funkcjonują jednak w obiegu wśród polskich pedagogów.

rozpowszechnianych za pośrednictwem tego stowarzyszenia wykorzystuje ideę stosowania zabawy w uprzystępnianiu muzyki. Jednak – w odróżnieniu do propozycji Strauss – zabawa staje się tu nie środkiem, narzędziem prowadzącym do zrozumienia muzyki, ale celem samym w sobie<sup>18</sup>.

Rozważając słuchanie muzyki w ujęciu metodycznym, należy zwrócić jeszcze uwagę na niezwykle możliwości techniczne, które umożliwiają kontakt z najlepszymi interpretacjami dzieł muzycznych – odtwarzacze audio-video, tablice interaktywne, komputery z dostępem do internetu, w ogromnym stopniu ułatwiają nauczycielowi poszukiwania dobrych wykonań i prezentację wybranego repertuaru na lekcji. Także oferta wydawnicza zawiera bardzo liczne propozycje nagrań – w wielu wypadkach naprawdę niezłej jakości. Wykorzystanie tych narzędzi, połączone z aktywnym – choć zapewne okazjonalnym – uczestnictwem wychowanków w koncertach, daje realną szansę wzbudzenia autentycznych przeżyć artystycznych i estetycznych.

Uświadomienie sobie założeń teoretycznych w zakresie metodyki słuchania muzyki i potencjalnych możliwości, które stwarza współczesna szkoła, prowadzi po raz kolejny do postawienia pytania o faktyczny kształt relacji: dziecko i młody człowiek wobec muzyki.

## SŁUCHANIE MUZYKI A RZECZYWISTOŚĆ SZKOLNA

Dokonując diagnozy w zakresie edukacji muzycznej w Polsce, sięgnąć należy do badań Białkowskiego, Grusiewicza i Michalaka [2010]. Wskazują oni na niedoskonałość edukacji muzycznej w klasach 1–3, akcentując – jako konsekwencję – brak fundamentu do dalszego rozwoju muzycznego dziecka. A jak wiadomo, to właśnie pierwsza dekada życia człowieka jest dla tego rozwoju kluczowa. W klasach 4–6 kontakt z muzyką opiera się już przede wszystkim na wiedzy, zaś umiejętności percepcyjne są kształtowane w sposób pobieżny i powierzchowny. Jeśli więc dziecko nie zostało zainteresowane muzyką wcześniej, jeśli w szkole podstawowej nie nabyło odpowiednich kompetencji muzycznych, to ich kształtowanie w gimnazjum jest w zasadzie sprawą przegraną. Białkowski i Grusiewicz [2009, s. 31] podkreślają też, że najistotniejszymi źródłami wiedzy muzycznej są dla uczniów internet, radio i telewizja. Zaznaczają jednocześnie, iż „wiedza dostarczana przez szkołę postrzegana jest przez uczniów jako nieatrakcyjna w formie oraz zbyt odległa od ich codziennych doświadczeń muzycznych”.

Jako próbę rozwiązania powyższego dysonansu – próbę przybliżenia edukacji muzycznej do świata zainteresowań dzieci i młodzieży – proponuje się najczęściej celowe włączenie do treści programowych muzyki tzw. popularnej. Standardy edukacji kulturalnej, opracowane w ramach działań Fundacji Polskiej Rady Muzycznej zawierają tezę, iż już uczniowie klas 1–3 powinni mieć kontakt z muzyką popularną, z zastrzeżeniem jej wysokiego poziomu kompozycyjnego i wykonawczego. Wskazanie takie jednak zastanawia, zwłaszcza w sytuacji, w której dziecko nie posiada jeszcze rozwiniętych zainteresowań i właśnie ten moment można by w sposób szczególny wyzyskać na budzenie zainteresowań

<sup>18</sup> Autorka z ubolewaniem obserwuje poczynania wielu nauczycieli przedszkoli i kształcenia zintegrowanego, którzy po kilkugodzinnym kursie metody aktywnego słuchania, organizowanym przez różne placówki doskonalenia zawodowego, uznają, że potrafią stosować metodę Batii Strauss. Brak wiedzy i powierzchowność własnych doświadczeń muzycznych nie wystarczają im jednak, żeby spostrzec i skorygować błędy merytoryczne i metodyczne popełniane w pracy z dziećmi.

muzyką tzw. poważną, artystyczną. Tym bardziej, że – w przekonaniu autorki – oddziaływanie muzyki rozrywkowej przynosi znikome efekty w edukacji kulturalnej. Dominacja słowa (rzadko poetyckiego) połączona z ubóstwem środków muzycznych stosowanych w warstwie dźwiękowej (uproszczenie melodyki i harmoniki, charakterystyczna rytmizacja piosenek, prostota formalna) sprzyja oczywiście przystępności muzyki popularnej. Dodatkowo łatwość percepcyjną wspomagają teledyski, w których muzyka schodzi *de facto* na plan dalszy, a istotnego znaczenia nabiera obraz oraz osoba idola wykonującego piosenkę. Jednak w konsekwencji obcowanie z muzyką rozrywkową wpływa negatywnie na percypowanie muzyki wysokiej, wymagającej większego wysiłku poznawczego i zaangażowania emocjonalnego<sup>19</sup>. Oczywiście postawa nauczyciela winna być otwarta na zainteresowania uczniów, ukierunkowana na dialog z młodymi słuchaczami. Jednak z doświadczeń autorki wynika, że nie wystarczy kilka godzin lekcyjnych, aby wykształcić w wychowankach umiejętność krytycznego odbierania muzyki popularnej. Kształtowanie umiejętności wartościowania wymaga bowiem nie tylko czasu, ale też otwartej postawy wychowanka. Tymczasem inwazyjne sposoby działania mediów i wszechobecność muzyki rozrywkowej prowadzą do tego, że dziecko już od momentu narodzin chłonie dźwiękową magmę i bardzo szybko przyswaja ten obszar kultury. Łatwość odbioru i przyzwyczajenie prowadzą dalej do przytłumienia wrażliwości, zwiększenia dystansu wobec muzyki wysokiej i zamknięcia na to, co wymaga wzmożonej aktywności poznawczej. Ostatecznie więc założony przez nauczyciela dialog staje się jego monologiem, a przeciętny uczeń nie potrafi sformułować żadnego argumentu przemawiającego za wartością słuchanej przez niego muzyki<sup>20</sup>.

Diagnoza współczesnej edukacji muzycznej [Białkowski, Grusiewicz, Michalak 2010, s. 18–23] prowadzi do jeszcze jednego wniosku – nawet dzisiaj brak jest w polskim systemie oświatowym właściwie przygotowanych nauczycieli muzyki. Potwierdzają to również obserwacje lekcji muzyki prowadzonych przez wychowanków uniwersytetów czy wyższych

<sup>19</sup> Warto przypomnieć tutaj rozważania Miki [2004], która – badając wpływ muzyki popularnej na percepcję muzyki artystycznej – podkreśliła, że słuchanie muzyki rozrywkowej znacząco utrudnia właściwe percypowanie muzyki wysokiej. Z jednej strony potrzeba identyfikowania się ze słuchaną muzyką i jej przesłaniem (tak naturalnie zaspokajana przez młodzież w muzyce rozrywkowej) prowadzi do poszukiwania podobnych aspektów w muzyce poważnej, co sprawia, że wymiar anegdotyczny towarzyszący muzyce poważnej jest dla słuchaczy wymiarem pierwszoplanowym. Z drugiej strony zaś prostota muzyki rozrywkowej i jej specyficzna stylistyka nie rozwijają kompetencji niezbędnych do właściwej percepcji muzyki złożonej i wysoce narracyjnej. Miki zwraca też uwagę, iż – poza światem filmu – muzyka poważna nie jest szczególnie atrakcyjna do wykorzystania w ujęciach wizualnych, stąd też nie wchodzi w natychmiastową interakcję ze słuchaczem, jak to ma miejsce w teledyskach (nawet właściwy odbiór telewizyjnej rejestracji koncertu wymaga skupienia i świadomego zanurzenia w warstwie dźwiękowej).

<sup>20</sup> Swoje krytyczne poglądy na obecność muzyki rozrywkowej w szkole przedstawiła autorka niniejszego artykułu w innej wypowiedzi: Darlak [2013]. Inną kwestią pozostaje też jakość deklarowanych przez młodzież zainteresowań muzyką popularną. W badaniach prowadzonych wraz ze studentami znakomita większość uczniów określa wprawdzie gatunki słuchanej przez siebie muzyki, jednak w pytaniach kontrolnych nie jest w stanie podać chociaż kilku nazwisk wykonawców czy nazw zespołów, bądź tytułów piosenek reprezentujących określony obszar zainteresowań. Bardzo często zaobserwować można też swego rodzaju ukrywanie się za poglądami swoich kolegów. W środowiskach małomiasteczkowych i wiejskich ujawnia się ponadto powielanie wzorców kulturowych wyniesionych z domu rodzinnego – dzieci identyfikują się z muzyką słuchaną przez rodziców, na przykład muzyką lat 90. XX wieku. Zaskakujące jest też, że w badaniach na temat preferencji muzycznych uczniowie klas 4–6 i gimnazjum wskazują, że na lekcjach muzyki lubią śpiewać muzykę wysoką i jej słuchać, nie lubią jedynie towarzyszącego słuchaniu teoretyzowania.

szkół zawodowych. Dość często w codziennej pracy nauczyciela da się bowiem zauważyć nie tylko brak osłuchania i wiedzy muzycznej, ale – co gorsza – faktycznych zamiłowań muzycznych. Zdarza się to nawet w wypadku nauczycieli będących absolwentami akademii muzycznych. Ta ostatnia grupa nauczycieli jest wprawdzie dość dobrze przygotowana do odkrywania świata muzyki przed dziećmi, ale jest to grupa zawodowa najmniej liczna i w wielu wypadkach zainteresowana inną ścieżką rozwoju zawodowego. Wniosek ten jest szczególnie gorzki w odniesieniu do refleksji na temat nauczyciela-mistrza. By stać się dla młodego człowieka autorytetem, przewodnikiem, nauczyciel winien w swoim życiu reprezentować postawy i przekonania głoszone w teorii. Tu jednak pojawia się istotny problem – już od bardzo dawna autorka niniejszego artykułu nie miała okazji spotkać nauczyciela, który z fascynacją wyrażałby się o prezentowanej na lekcji muzyce; który prezentowałby dzieło muzyczne z „postawą jubitera”. A jeśli nauczyciel sam nie jest zainteresowany muzyką wysoką, to jak ma do tego zachęcić dzieci? Tytułowe pytanie: „Proszę pani, czy my musimy tego słuchać?” można w wielu wypadkach przekształcić na inne: „Proszę pani, czy PANI CHCE tego słuchać?”

Podobne zresztą wrażenie odnieść można w pracy ze studentami – trudno jest spotkać takich studentów, dla których muzyka jest źródłem pasji. Często są oni bardzo dobrze przygotowani pod względem metodycznym, znają procedury postępowania w różnych sytuacjach dydaktycznych, jednak w ich działaniach brak jest pierwiastka duchowego. Trzeba też uświadomić sobie, że nauczyciele muzyki są w większości absolwentami szkół muzycznych, gdzie nierzadko przez kilkanaście lat kształci się wprawdzie świetnych instrumentalistów, ale jednocześnie kształci się osoby obojętne wobec muzyki. Prawdziwych melomanów łatwiej w konsekwencji odnaleźć w gronie na przykład polonistów czy lekarzy niż w gronie wykształconych muzyków.

## WNIOSKI I POSTULATY

Zastanawia w świetle powyższych rozważań, czy i w jaki sposób można modelować zmianę rzeczywistości. Czy da się w powszechnym wymiarze wykształcić świadomego i zainteresowanego odbiorcę muzyki wysokiej? I czy podejmować taką próbę w ramach szkolnej edukacji muzycznej? Czy też może po prostu zrezygnować ze słuchania muzyki w szkole?

Wydaje się, że nie należy oceniać sytuacji jako gorszej niż w przeszłości. Jest to oczywiście sytuacja inna. Podobnie jak w minionych dekadach i stuleciach wielu młodych i starszych ludzi nie słucha muzyki wysokiej, inne są jednak przyczyny takiej sytuacji. Z drugiej strony: czy każdy musi realizować swoje potrzeby estetyczne w taki sposób? Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem Ciesielskiego [2010], który, uznając elitarny charakter muzyki wysokiej, zaznacza, że muzyka – jak biologia, matematyka czy historia – nie musi być lubiana przez wszystkich. Jednym z celów edukacji muzycznej jest wprawdzie przygotowanie melomana, ale przecież nie każdy musi nim zostać. Podobnie zresztą jak nie każdy z nas musi być fanem sportu, pomimo powszechnego uznania jego znaczenia dla kształtowania dobrej formy psychofizycznej. Być może uświadomienie sobie tego prostego faktu przyczyni się do zminimalizowania u nauczycieli napięć czy nawet frustracji wynikającej z przekonania, że nie udało się osiągnąć celu w szerszym wymiarze.



Inny aspekt, który należy uwypuklić, to szczególna sytuacja dziecka w kulturze postmodernistycznej. Dziecko rozwijające się w świecie zrelatywizowanych wartości musi przejść inną, bardziej złożoną drogę odkrywania świata muzyki. Niemniej przejść ją powinno. Kultura postmodernistyczna – jak stwierdza Dziemidok [2002, s. 25] – „będąc kulturą społeczeństwa konsumpcyjnego, jest bardzo hedonistycznie nastrojona i nie tylko efektywnie zaspokaja, lecz intensyfikuje nawet i eksploatuje potrzeby estetyczne swych konsumentów”. Jednocześnie jednak odwołuje się przy tym do środków pozaartystycznych, „bądź do quasi-artystycznych, często kiczowatych wytworów kultury masowej”. Trudno byłoby więc dobrowolnie zrezygnować z szansy niwelowania szkodliwych skutków kultury masowej i kształtowania właściwych postaw poprzez systematycznie prowadzoną edukację muzyczną. Zapewne jednak wrócić trzeba najpierw do własnej aktywności muzycznej dziecka – do śpiewu i spontanicznego ruchu, do zabaw muzycznych towarzyszących niegdyś człowiekowi od najmłodszych lat. Własna ekspresja muzyczna dziecka jest bowiem od tysięcy lat naturalną drogą inkulturacji. Warto przywołać tu myśl Carla Orffa, który na jednym z zebrań powiedział: „Jeśli nasze dzieci nie będą śpiewać i muzykować, to nie będziemy latać na księżyc”. Autorka – podzielając to stanowisko – jest przekonana, że to właśnie śpiew powinien prowadzić do słuchania i rozumienia muzyki. Słuchanie bez czynnego muzykowania nie ma po prostu sensu.

Kolejny problem, który warto sobie uświadomić, to uwikłanie dziecka w sytuację ciągłego pośpiechu, zabiegania i niepokoju, gdzie czas spędzany wspólnie z dorosłymi czy rówieśnikami staje się towarem deficytowym. Simonides [1999, s. 4] zwraca uwagę, że kiedy dziecko znalazło się w centrum uwagi pedagogów, psychologów i twórców, kiedy znacząco wzbogaciła się literatura dla dzieci, „musiano pogodzić się z faktem, iż dzieci albo nie mają czasu, albo też same zaspokajają potrzeby kultury symbolicznej i same tworzą, rysują, opowiadają, przekazują, interpretują to, co jest dla nich ważne”.

Podsumowując rozważania skoncentrowane wokół słuchania muzyki, warto zwrócić szczególną uwagę na sylwetkę nauczyciela. To nauczyciel powinien pamiętać o ustawicznym doskonaleniu własnego warsztatu pracy; o celowym, przemyślanym korzystaniu z dostępnych narzędzi, a nade wszystko o stałym wzmacnianiu własnych zainteresowań muzycznych. Tylko nauczyciel, który sam rozumie muzykę, jest na nią otwarty, który doznaje wzruszeń, słuchając jej, i który chce się tym przeżyciem dzielić, będzie dla dziecka autentycznym, wiarygodnym przewodnikiem.

Bariery w słuchaniu muzyki występują wprawdzie dość licznie, ale nie są to bariery nie do pokonania.

**BIBLIOGRAFIA:**

- Barrow John (1999), *Wszechświat a sztuka. Fizyczne, astronomiczne i biologiczne źródła estetyki*. Warszawa: Wydawnictwo AMBER.
- Białkowski Andrzej, Grusiewicz Mirosław, Michalak Marcin (2010), *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*. Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”.
- Białkowski Andrzej, Grusiewicz Mirosław (2009), *Preferencje muzyczne uczniów szkół podstawowych i gimnazjów*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 4, s. 27–35.
- Burowska Zofia (1980), *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*. Warszawa: WSiP.
- Chęćka-Gotkowicz Anna (2012), *Ucho i umysł. Szkice o doświadczaniu muzyki*. Gdańsk: słowo/obraz/terytoria.
- Chodyna Bohdan (1966a), *Nauka słuchania muzyki*. Warszawa: Centralna Poradnia Amatorskiego Ruchu Artystycznego.
- Chodyna Bohdan (1966b), *Przygotowanie do pracy z płytoteką*. Warszawa: PZWS.
- Ciesielski Rafał (2010), *Ślepy zaułek powszechnej edukacji muzycznej*. [W:] Andrzej Białkowski, Mirosław Grusiewicz i Marcin Michalak (red.), *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje* (s. 107–118). Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”.
- Darłak Grażyna (2013), *Wychowanie ku wartościom a edukacja muzyczna w szkole*. Rozdział: *Edukacja muzyczna XXI wieku*. [W:] Andrzej Michalski (red.), *Tradycje myśli pedagogicznej w nauczaniu muzyki* (s. 79–100). Gdańsk: Wydawnictwo Athenae Gedanenses.
- Darwin Karol (1960), *Dzieła wszystkie*, tom V: *Dobór płciowy*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne.
- Dziemidok Bogdan (2002), *Główne kontrowersje estetyki współczesnej*. Warszawa: PWN.
- Gozdecka Renata, Bernatek Anna (2013), *Praktyczna realizacja założeń metody aktywnego słuchania muzyki*. [W:] Renata Gozdecka, Agnieszka Weiner (red.), *Profesjonalizm w edukacji muzycznej. Propozycje dla zmieniającej się szkoły* (s. 183–192). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gurycka Antonina (1961), *Wstęp*. [W:] Antonina Gurycka (red.), *Zainteresowania uczniów*. Część I: *Problemy psychologiczne i pedagogiczne* (s. 3–6). Warszawa: PZWS.
- Jabłoński Maciej (1999), *Muzyka jako znak. Wokół semiotyki muzyki Eero Tarastiego*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.
- Jordan-Szymańska Anna (2014), *Droga do poznania muzyki. Ucho i umysł*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina.
- Joteyko Tadeusz (1920), *Program nauki w szkołach powszechnych 7-klasowych*. Warszawa: MWRiOP.
- Joteyko Tadeusz (1924), *Problemat nauczania muzyki w szkole ogólnokształcącej*. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Joteyko Tadeusz (1929), *Materiały do audycji muzycznych w gimnazjum wyższym*. Warszawa: Wydawnictwo Gebethner i Wolff.
- Kofin Ewa (2012), *Muzyka wokół nas. Studium przeobrażeń recepcji muzyki w dobie elektronicznych środków jej przekazywania*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kozietulski Czesław (1947), *Lekcje słuchania muzyki: zarys metodyki dla szkół umuzykalniających*. Kraków: PWM.
- Melosik Zbyszko (2007), *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. [W:] Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski (red.), *Pedagogika* (s. 68–93). Warszawa: PWN.

- Melosik Zbyszko (2012), *(Re)konstrukcje podróżowania w kulturze instant*. [W:] Agnieszka Gromkowska-Melosik, Zbyszko Melosik (red.), *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe [re]interpretacje* (s. 33–49). Kraków: Impuls.
- Mika Bogumiła (2004), *Wpływ muzyki popularnej na percepcję muzyki artystycznej u młodzieży*. [W:] Feliks Bocian (red.), *Bytomskie Zeszyty Pedagogiczne* nr 8 (s. 72–76). Bytom: Wydawnictwo Kolegium Nauczycielskiego.
- Nowacki Tadeusz (1973), *Elementy psychologii*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Pinker Steven (2002), *Jak działa umysł*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Przychodzińska Maria (1990), *Słuchanie muzyki w klasach 1–3. Przewodnik do płytoteki*. Warszawa: WSiP.
- Przychodzińska Maria (1991), *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*. Warszawa: WSiP.
- Przychodzińska-Kaciczak Maria (1987), *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje–współczesność*. Warszawa: WSiP.
- Reiss Józef (1929), *Jak budzić wśród młodzieży zamiłowanie do muzyki*. „Lwowskie Wiadomości Muzyczne i Literackie”, 3 (40).
- Rudziński Witold (1947), *Lekcje słuchania muzyki: zarys metodyki dla szkół umuzykalniających*. Kraków: PWM.
- Rudziński Witold (1964), *Słuchanie muzyki*. Cz. I. „Poradnik Muzyczny” 12, s. 16–17.
- Rudziński Witold (1965a), *Słuchanie muzyki*. Cz. II. „Poradnik Muzyczny” 1, s. 9–10.
- Rudziński Witold (1965b), *Słuchanie muzyki*. Cz. III. „Poradnik Muzyczny” 2, s. 7–9.
- Rudziński Witold (1965c), *Słuchanie muzyki*. Cz. IV. „Poradnik Muzyczny” 3, s. 6–8.
- Rudziński Witold (1965d), *Słuchanie muzyki*. Cz. V. „Poradnik Muzyczny” 4, s. 10, 16–17.
- Rudziński Witold (1966), *Muzyka dla wszystkich*. Kraków: PWM.
- Rudziński Witold (1975), *O muzyce przy głośniku*. Kraków: PWM.
- Sacks Oliver (2009), *Muzykofilia. Opowieści o muzyce i mózgu*. Poznań: Zysk i Spółka.
- Schopenhauer Arthur (1994), *Świat jako wola i przedstawienie*. Warszawa: PWN.
- Simonides Dorota (1999), *Wymiary i rozmiary kultury dzieci*. „Literatura”, 4–5, s. 3–16.
- Steiner George (1993), *W zamku Sinobrodego. Kilka uwag w kwestii przeddefiniowania kultury*. Gdańsk: ATEXT.
- Stołowski Władysław (1963), *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy)*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Supić Ivo (1969), *Wstęp do socjologii muzyki*. Warszawa: PWN.
- Tarczyński Jacek (2000), *Aktywne słuchanie muzyki według Batii Strauss*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2/3, s. 90–100.
- Tarczyński Jacek (2001), *Próba polskiej adaptacji metody Batii Strauss*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 2, s. 71–77.
- Tomaszewski Mieczysław (2003), *Muzyka w dialogu ze słowem*. Kraków: AM.
- Tomatis Alfred (1991), *The Conscious Ear: my life of transformation through listening*. New York: Station Hill Press.
- Tomatis Alfred (1996), *The Ear and Language*. Norval, Ontario: Moulin Publishing.
- Wiechowicz Stanisław (1935), *Co to jest Ormuz?* „Kurier Poznański”, 547, s. 8.

Wierszyłowski Jan (1979), *Psychologia muzyki*. Warszawa: PWN.

Wojnar Irena (1984a), *Sztuka jako „podręcznik życia”*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Wojnar Irena (1984b), *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa: PWN.

Wysocki Stefan (1921), *Zarys celowego nauczania muzyki w szkole ogólnokształcącej*. Lwów: Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych.

Wysocki Stefan (1927), *Lekcje słuchania muzyki*. Warszawa: Gebethner i Wolff.

## **Miss, do we have to listen to that? On listening to music at school**

### **SUMMARY:**

The article aims to look at the problem of listening to music at school as a whole, taking into consideration historical and aesthetic determinants of that form of children's and young people's musical activity. What forms the basis for the reflections is a conviction of a huge role of music in a human life, as well as observations from the school reality in terms of neglected, regrettably, aesthetic education – music education included. Unsatisfactory results of a young person's encounter with a musical work in the act of perception are on the one hand a consequence of the complexity of the perceptive process itself, but on the other one – an outcome of educational mistakes or neglect. Therefore, it seems justified to articulate, at least, some determinants of listening to music and to formulate a few demands referring to school practice.

**KEYWORDS:** music education, perception, listening to music, young people's interests.

