

Barbara Jabłońska

Uniwersytet Jagielloński

MUZYKA, EDUKACJA, SPOŁECZEŃSTWO – W STRONĘ JAKIEGO UCZESTNICTWA W KULTURZE MUZYCZNEJ?

ABSTRACT

The purpose of this article is to examine the role and importance of music in society. In particular, attention is paid on the educational value of art sound and musical skills of Poles and their participation in the musical culture. The main question is the question of the quality of these skills and socialization processes of individuals to music. The aim of the paper is also to discuss the institutional problems and obstacles of music education as well as to focus on the problem of the reproduction of the non-sensitive to music generations.

The text is composed of four main parts. In the first of them there are discussed the general issues related to the role of music in society, including the process of acquiring musical skills and aesthetic dispositions (in the sense of Pierre Bourdieu), allowing individuals to take an active part in the musical life of the community. The focal point of the discussion also concentrates on such topics, as integration and communication power of music in society within the meaning of Alfred Schütz. The second part of the text contains the reflections on the educational role of music, including its ability to connect people, and shaping them socially desirable traits. The third part of the article refers to the issue of the musical competences of Poles, based on available quantitative data. The latter are useful to discuss the problem of intergenerational inheritance of weak music competences, and therefore the phenomenon of the reproduction of musical “illiteracy”. The fourth section provides some reflection on the specific consequences of music education system in Po-

land. In particular, the attention is paid to the issues such as the low level of participation in musical culture, and the regression of listening in the sense of Theodor W. Adorno.

Key words:

music, society, culture, education, musical competences

1. Wprowadzenie – muzyka w społeczeństwie

Muzyka, pojmowana jako fenomen społeczny i przejaw ludzkiej aktywności, stanowi istotny aspekt indywidualnego i zbiorowego ludzi. Jest też przykładem racjonalności ludzkiego działania w sensie Weberowskim¹. Co więcej, stanowi element ludzkiej tożsamości i pamięci zbiorowej, wyrażając się poprzez wspólnotowe działania nakierowane na muzykę w rozumieniu Simmla i Schütza². Zasadniczo nie znamy kultur, w których nie byłoby jakieś formy aktywności muzycznej. Muzyka stanowi więc integralny element życia społecznego, pełniąc w nim wiele funkcji. Jedną z nich jest funkcja wychowawcza i socjalizacyjna. Jest to ten obszar życia społecznego, który wiąże się z procesami wdrażania jednostek do uczestnictwa w kulturze muzycznej (i szerzej – uczestnictwa w życiu kulturowo-społecznym).

Proces uczenia się tego, w jaki sposób rozumieć muzykę i czerpać z niej estetyczne doznania, nazywać tu będziemy procesem nabywania odpowiednich kompetencji muzycznych. Kompetencję muzyczną można rozpatrywać jako element szerzej pojętej kompetencji kulturowej i artystycznej. Można przyjąć, że zarówno kompetencję kulturową i artystyczną, jak i wężziej pojmowaną kompetencję muzyczną, wdraża się w głównej mierze poprzez odpowiednią edukację szkolną. Kompetencja artystyczna pozwala – jak słusznie zauważa Anna Matuchniak-Krasuska – rozumieć i interpretować dzieła sztuki (tak jak kompetencja lingwistyczna pozwala rozumieć zdania)³. Należy też podkreślić, iż miarą poziomu kompetencji muzycznej jest nie tylko zasób wiedzy na temat muzyki (znajomość zapisu nutowego, orientacja w najważniejszych nurtach muzycznych, dziełach i kompozytorach), ale też uczestnictwo w życiu muzycznym oraz posiadanie umiejętności

¹ M. Weber, *The Rational and Social Foundations of Music*, Mansfield Centre 2009.

² K.P. Etkorn, *Georg Simmel and the Sociology of Music*, „Social Forces” 1964, nr 43(1), s. 101–107; A. Schütz, *Wspólne tworzenie muzyki. Studium relacji społecznych* [w:] *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, A. Schütz (red.), Kraków 2008.

³ A. Matuchniak-Krasuska, *Zarys socjologii sztuki Pierre’a Bourdieu*, Warszawa 2010, s. 49.

praktycznych (śpiew, gra na instrumentach, wspólne muzykowanie, tworzenie własnych aranżacji muzycznych itp).

Co istotne, uczestnictwo w życiu muzycznym warunkowane jest równocześnie tak zwaną dyspozycją estetyczną. Jest ona rozumiana jako wrażliwość na piękno i umiejętność koncentracji na jakościach artystycznych. Dyspozycja estetyczna umożliwia adekwatny odbiór dzieła muzycznego, jak również świadczy o wrażliwości estetycznej odbiorcy. Innymi słowy, pozwala delektować się muzyką, przeżywać ją na swój indywidualny sposób, doświadczać jej w różnych kontekstach społecznych i dzielić z innymi. Jest też czymś, co łącznie składa się na szerzej pojęty gust muzyczny. Posługując się terminologią Pierre'a Bourdieu, można więc przyjąć, że dyspozycja estetyczna pojmowana jest jako jedyny, społecznie uznany za stosowny, sposób odnoszenia się do przedmiotów społecznie desygnowanych jako dzieła sztuki⁴.

Tak więc posiadanie odpowiedniej kompetencji muzycznej i sprzężonej z nią dyspozycji estetycznej umożliwia nie tylko odbiór sztuki pięknych dźwięków i uczestnictwo w kulturze muzycznej danego społeczeństwa, ale też daje szansę na porozumienie aktorów społecznych w obrębie wspólnotowo podzielanych znaczeń w rozumieniu Alfreda Schütza. Istotą rozważań Schütza jest „szczególny charakter wszystkich interakcji społecznych wiążących się z procesem muzycznym”⁵. Działania aktorów podejmowane w procesie muzycznym są na siebie wzajemnie zorientowane, jak również poparte odpowiednim zasobem wiedzy muzycznej oraz – co niezwykle istotne – osadzone w szerszym społeczno-kulturowym kontekście, co ostatecznie pozwala wypełnić warunek intersubiektywnej komunikowalności. Dlatego też tak ważna jest – na poziomie zbiorowym – przekazywana międzygeneracyjnie pamięć muzyczna, zaś na poziomie jednostkowym – zasób indywidualnej (choć społecznie determinowanej) wiedzy na temat muzyki. Poprzez wzajemnie zorientowane na siebie działania aktorów, osadzonych w danych warunkach społeczno-kulturowych i wyposażonych w odpowiednią wiedzę i kompetencje (lub szerzej: kulturę muzyczną), możliwa staje się muzyczna komunikacja odbywająca się na pozasematycznym, aczkolwiek istotnie znaczącym poziomie. Dzięki temu możliwe jest budowanie relacji „my”, której podstawą jest mechanizm idealizacyjny przekładalności perspektyw, co ostatecznie prowadzi do intersubiektywnej komunikowalności. Innymi słowy, dzięki muzyce możliwe jest porozumienie na wyższym poziomie, jak również koordynacja działań i wspólnotowe dzielenie znaczeń. Jak bowiem zaznacza Schütz, dojście do porozumienia możliwe jest rów-

⁴ P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*, Warszawa 2005, s. 41.

⁵ A. Schütz, *Wspólne...*, op.cit., s. 225.

nież na poziomie pozasemantycznym, jaki oferuje nam muzyka⁶. Można zatem powiedzieć, iż muzyka, pojmowana jako integralny element życia społeczno-kulturowego ludzi, stanowi jeden z istotnych czynników procesu socjalizowania jednostek i współdziałania w różnorodnych kontekstach społecznych. Jak mawiał Jerzy Waldorff – muzyka po prostu łagodzi obyczaje, udrożniając międzyludzką komunikację, wychowując i stanowiąc kanał transmisyjny dziedzictwa kulturowego i pamięci zbiorowej. Tym samym pełni ona w społeczeństwie szczególną funkcję o charakterze edukacyjnym.

Celem artykułu jest ukazanie roli muzyki w życiu społecznym, jak również zdiagnozowanie kondycji polskiego społeczeństwa w zakresie kompetencji muzycznych i uczestnictwa w szeroko pojętej kulturze muzycznej. Zasadniczym pytaniem jest pytanie o jakość owych kompetencji oraz procesy socjalizowania jednostek do życia muzycznego. Celem podjętych tu rozważań jest także wskazanie na instytucjonalne organiczenia związane z procesem kształtowania muzycznej wrażliwości i reprodukcja niewrażliwych na muzykę pokoleń. Zastanawiające jest więc pytanie o potencjał muzyczny polskiego społeczeństwa, jego szanse edukacyjne i mechanizmy kompensacyjne związane z doświadczaniem muzyki.

Podsumowując, zgodnie z przyjętą tu tezą, muzyka stanowi jeden z ważnych elementów socjalizowania jednostek do życia społecznego i uczestnictwa w szeroko pojętej kulturze. Jest też zasobem, czy też formą kapitału symbolicznego w rozumieniu Pierre'a Bourdieu, sprzyjającym procesom integracji i kooperacji pomiędzy jednostkami i grupami społecznymi. Dostarcza też pozamuzycznych umiejętności i kompetencji, podnosząc jakość więzi społecznych – czy szerzej ujmując – jakość współżycia społecznego. Zgodnie z przyjętym tu założeniem poziom kompetencji muzycznych społeczeństwa polskiego pozostawia jednak wiele do życzenia. Źródło tak rozumianego stanu rzeczy tkwi nie tylko w procesach socjalizacji pierwotnej i umuzykalnienia w kręgu rodzinnym, lecz w instytucjonalnych rozwiązaniach z zakresu powszechnej edukacji muzycznej. Deficyt i braki w muzycznym wykształceniu przekładają się na obniżenie gustu muzycznego i jakość muzycznych praktyk, jak również poziom uczestnictwa społeczeństwa w kulturze muzycznej. Co więcej, pojawiają się również w związku z tym mechanizmy kompensacyjne, wykształcone wokół naturalnych potrzeb społeczeństwa do obcowania z muzyką.

Należy w tym miejscu – choć niejako na marginesie – dodać jeszcze jedną istotną rzecz. Refleksja nad muzycznym wymiarem życia społecznego wydaje się niezwykle istotna z socjologicznego punktu widzenia. Zastanawiające jest jednak

⁶ Ibidem, s. 225 i nast.

to, iż prac naukowych i badań na temat uczestnictwa społeczeństwa w szeroko pojętej sferze audialnej jest zaskakująco mało w polskiej literaturze przedmiotu. Najbardziej jednak dotkliwy wydaje się brak systematycznie prowadzonych badań na temat „profilu” muzycznego polskiego społeczeństwa – uczestnictwa w *eventach* muzycznych, przemian gustu muzycznego, potrzeb muzycznych, umiejętności muzycznych itp. Fragmentaryczne dane co prawda pozwalają zrekonstruować obraz kultury muzycznej Polaków, jednak z pewnością potrzeba w tym zakresie znacznie bardziej pogłębionych badań, zarówno o charakterze ilościowym, jak i jakościowym⁷. Należy też dodać, iż refleksja socjologiczna na temat muzycznego życia ludzi jest – co dość niebywałe na skalę światową – niezwykle zaniedbana na poziomie akademickim. W literaturze przedmiotu wręcz mówi się swoistym „niebycie” polskiej socjologii muzyki, pojmowanej jako odrębna subdyscyplina wiedzy, bądź też o jej zapuszczeniu, zaściankowości oraz fragmentaryczności badania zjawisk społeczno-muzycznych⁸. Prawdopodobnie przyczyną takiego stanu rzeczy jest nie tylko wciąż kulejący dyskurs naukowy na temat muzyki i społeczeństwa oraz swoista indolencja instytucjonalna socjologii muzyki, ale też brak profesjonalnego spojrzenia na wspomniane kwestie. Wynikać to może – jak kiedyś zauważył znawca problematyki, Alfons Silbermann – z braku kompetencji muzycznych wśród socjologów, by zajmować się sprawami muzycznego życia społeczeństwa⁹. Wydaje się, iż częściowo Silbermann miał w tym zakresie słuszość.

Mimo instytucjonalnych bolączek socjologii muzyki w Polsce, a tym samym słabości refleksji naukowej na temat muzyki w społecznych kontekstach, nie zwalnia to badaczy z prób i wysiłków opisu i wyjaśniania zjawisk związanych z kulturą muzyczną polskiego społeczeństwa. Celem podjętych tu rozważań jest więc nie tylko zdiagnozowanie problematyki kompetencji muzycznych Polaków i ukazania szerzej pojętej kultury muzycznej, ale też włączenie się w dyskurs naukowy na temat socjologicznych aspektów muzycznego życia społeczeństwa polskiego.

Zanim przejdę do kwestii szczegółowych, warto zastanowić się nad edukacyjną mocą muzyki w społeczeństwie.

⁷ Np. komunikat z badań CBOS „Popularność muzyki disco polo”, BS/158/156/96, oraz Raport TNS OBOP „Muzyczny portret Polaków”, maj 2008 roku. Badania OBOP stanowią jeden z nielicznych przykładów badania preferencji muzycznych Polaków w ostatnich dziesięcioleciach.

⁸ Z. Socha, *Między bytem a niebytem. Socjologia muzyki w Polsce*, „Muzyka” 2011, nr 4(223), s. 3–28.

⁹ Zob. więcej na temat argumentacji Silbermanna: A Silbermann, *Miejsce socjologii muzyki w obrębie socjologii i muzykologii*, „Muzyka” 1962, nr 1(24), s. 3–13.

2. Edukacyjna moc muzyki

Nad edukacyjną funkcją muzyki w społeczeństwie pochyłali się – od czasów starożytnych – tacy wielcy myśliciele, jak Platon i Arystoteles, wskazując na rolę sztuki pięknych dźwięków w kształtowaniu dobrych obywateli¹⁰. Podobnie też nowożytni autorzy zwracali uwagę na rolę muzyki w procesie wychowania oraz na jej wpływ na społeczeństwo. W szczególności ciekawe wydają się rozważania Jeana Jacquesa Rousseau, który jako jeden z pierwszych intelektualistów zaproponował podstawy nowoczesnej edukacji muzycznej¹¹. Zwracał on uwagę, że współdziałanie obywateli, zakotwiczone w podzielanej matrycy muzyczno-symbolicznej, harmonizuje w innych sferach życia, przejawiając się choćby poprzez „polityczne unisono obywateli”¹². Dzięki muzycznej edukacji obywatele są więc w stanie budować polityczne porozumienie (na wzór skoordynowanych działań właściwych zespołom muzycznym, które jedynie dzięki współpracy i wzajemnym zestrojeniu się są w stanie wykonać utwór muzyczny). U tym kontekście pojawiają się u Rousseau odniesienia do Platonskiej i Arystotelesowskiej wizji wychowania obywateli poprzez muzykę.

Tak więc w myśli społeczno-filozoficznej od wieków wskazywano na rolę i znaczenie muzyki w procesie kształtowania dobrego społeczeństwa i dobrych obywateli. Poprzez muzykę możliwe było zaprowadzenie ładu, porządku i harmonii, przejawiających się poprzez koordynację działań, wyrobienie określonych cnót, wrażliwości i gotowości współdziałania z innymi ludźmi. Również w polskim piśmiennictwie wskazywano na zalety muzycznego kształcenia oraz jego wpływ na życie społeczne ludzi. By tylko wspomnieć, edukacyjny walor muzyki dostrzegano w polskiej pedagogice już w XVII wieku. Prekursorami w tym zakresie byli między innymi Sebastian Petrycy z Pilzna oraz Jan Amos Komeński. Ten pierwszy, inspirowany filozofią Platona i Arystotelesa, wskazywał na korzyści płynące z ćwiczeń

¹⁰ Platon, *Państwo z dodaniem siedmiu ksiąg „Prawa”*, Warszawa 1958, w szczególności s. 314; Arystoteles, *Polityka z dodaniem pseudo-Arystotelesowskiej ekonomiki*, Warszawa 1964, w szczególności Księga VIII.

¹¹ Swoje tezy zawarł między innymi w takich pracach, jak *Dictionary of Music, Lettre sur la musique française*, a także a także *Dissertation sur la musique moderne*; E. Taylor, *Rousseau's Conception of Music*, „*Music & Letters*” 1949, nr 30(3), s. 231–242 oraz F.W. Dame, *Jean-Jacques Rousseau and the Spirit of Romanticism in American Colonial (Folk) Music*, „*Song and Popular Culture*” 2001, nr 46, s. 71–116.

¹² Zob. więcej na ten temat: J.T. Scott, *Rousseau and the Melodious Language of Freedom*, „*The Journal of Politics*” 1997, nr 59(3), s. 803–829.

muzycznych, dając tym samym początek nowożytnej pedagogice muzycznej¹³. Ten drugi zaś opracował pierwszy w historii jednolity system szkolnictwa dla całego społeczeństwa. Za jego przyczyną muzyka zaczęła być traktowana jako osobny przedmiot nauczania szkolnego. Komeński upowszechnił również przekonanie o szczególnej roli muzyki w wychowaniu młodzieży¹⁴.

Nie sposób w tym kontekście nie wspomnieć Karola Szymanowskiego, który w swoim słynnym dziele pod tytułem *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie* (1948) wyłożył najważniejsze postulaty dotyczące roli i znaczenia muzyki w kształtowaniu życia społecznego¹⁵. Jak dobitnie wskazywał, muzyka wyróżnia się spośród innych sztuk tym, iż jest w stanie budzić drzemiące w niemal każdej ludzkiej duszy dążenia do życia na wyższym poziomie świadomości. Zdaniem Szymanowskiego muzyka posiada moc integrowania ludzi. Chodzi tu zarówno o wspólne doświadczenie tradycji muzycznej, jak i konstruowanie wspólnotowych znaczeń. Szymanowski pojmował więc muzykę jako „wielką wychowawczynię człowieka”¹⁶.

Również i dziś zwraca się uwagę na rolę muzyki w procesie edukacyjnym, dostrzegając jej istotną rolę w rozwoju jednostek oraz – co istotne – w harmonijnym życiu społecznym. Trzeba jednak pamiętać, że nabywanie kompetencji muzycznych stanowi długotrwały proces, w którym krzyżują się zarówno wpływy środowiska rodzinnego, jak i szkolnego. Najczęściej wskazuje się na trzy podstawowe fazy uczenia się sztuki pięknych dźwięków: audiację, znajomość zasad muzyki oraz wykonawstwo muzyczne¹⁷. Należy jednak podkreślić, że audiacja jest etapem kluczowym i podstawowym. Od niej zaczyna się bowiem nauczanie muzyki i wprowadzanie członków społeczeństwa w świat muzyki. To dzięki niej możliwe jest też wykształcenie swoistego myślenia muzycznego i gotowości do nabywania muzycznych kompetencji. Trzeba też dodać, iż te ostatnie sprzyjają również wykształcaniu zdolności zupełnie niepowiązanych ze sferą muzyki. Nie od dziś wiadomo, że rola muzyki w wyrabianiu różnego rodzaju umiejętności jest nie do przecenienia. Już dawno zauważono znaczący wpływ muzyki na kształtowanie osobowości człowieka (szczególnie w okresie wczesnego dzieciństwa i dorasta-

¹³ B. Nowak, *Konteksty edukacji muzycznej dziecka – inspiracje historyczne* [w:] *Edukacyjny aspekt uczestnictwa w kulturze muzycznej*, M. Knapik, W.A. Sacher (red.), Bielsko-Biała 2007, s. 11.

¹⁴ Zob. J. Uchyła-Zroski, *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*, Katowice 1999, s. 38.

¹⁵ K. Szymanowski, *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*, Kraków 1949.

¹⁶ *Ibidem*, s. 46.

¹⁷ A. Górniok-Naglik, *Muzyka a rozwój małego dziecka* [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, B. Dymara (red.), Kraków 2000, s. 55.

nia) oraz na jego harmonijny rozwój umysłowy i psycho-motoryczny. Muzyka z pewnością sprzyja logicznemu myśleniu oraz zdolnościom lingwistycznym¹⁸. Umuzycznienie niemowląt i dzieci umożliwia szybsze uczenie się mowy, poprawia koncentrację, jak również służy wzmocnieniu kontaktów społecznych¹⁹.

O tym, jak pozytywny może być wpływ muzyki na rozwój młodego człowieka, świadczą choćby sukcesy szkół stosujących określone metody kształcenia muzycznego – np. metody wypracowane przez Suzuki czy też Kodály. Jak pokazują badania, kształcenie muzyczne w szkołach posługujących się metodą Kodályowską²⁰ wywiera dodatni wpływ na wyniki osiągnięte w zakresie gramatyki, ortografii, matematyki czy też sprawności fizycznej. Uczniowie osiągają też wiele innych pozamuzycznych umiejętności, dzięki praktyce czytania nut, ćwiczeniom rytmicznym czy też grze na instrumentach. Dzięki temu osiągnięta jest wyższa sprawność manualna, poprawia się wymowa, polepsza pamięć i logiczne myślenie. Dzięki muzycznemu kształceniu – co istotne – możliwe jest też osiągnięcie wyższego poziomu rozwoju pewnych cech społecznych, na przykład dotyczących aktywności grupowej²¹. Można zatem powiedzieć za Bronisławą Dymarą, że muzyka jest jednocześnie wartością osobistą, jak i społeczną, przejawiając się zarówno w indywidualnej, jak i zbiorowej aktywności ludzi²².

A zatem wspólne muzykowanie pomaga kształtować umiejętność pracy w zespole, jak również wspomaga synchronizację działań i dyscyplinę. Sprzyja też koordynacji działań o charakterze pozamuzycznym. Dzięki wspólnemu muzykowaniu kształtowana jest gotowość współpracy, koordynacja działań, wrażliwość na potrzeby innych i gotowość do harmonijnego współdziałania. Jak wiele lat temu podkreślał Alfred Schütz, choć komunikacja muzyczna odbywa się na pozasemantycznym poziomie, łączy ludzi poprzez wspólne przeżywanie „strumieni świadomości”.

¹⁸ J. Lach-Rosocha, *Wybrane aspekty wpływu muzyki na kształtowanie się procesów logicznego myślenia w ujęciu teoretycznym* [w:] *Edukacyjny aspekt uczestnictwa w kulturze muzycznej*, M. Knapik, W.A. Sacher (red.), Bielsko-Biała 2007, s. 16–24.

¹⁹ Zob. więcej na ten temat: B. Kamińska, *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Warszawa 1997; a także: D. Szwarzman, *Ucho w pieluchach* [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy. Debaty. Aspiracje*, A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, D. Szwarzman (wybór tekstów), Warszawa 2010, s. 165–170.

²⁰ Zob. więcej na ten temat np. *Zoltán Kodály i jego pedagogika muzyczna*, M. Jankowska, W. Jankowski (red.), Warszawa 1990 oraz *Kodalyowskie inspiracje II. Doświadczenia polskie*, M. Jankowska (red.), Warszawa 2008.

²¹ A. Górniok-Naglik, *Muzyka a rozwój małego dziecka* [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, B. Dymara (red.), Kraków 2000, s. 64–65.

²² B. Dymara, *Muzyka jako wartość osobista i społeczna* [w:] *Wartości w muzyce. Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce*, J. Uchyła-Zroski (red.), Katowice 2010, s. 274.

mości”, muzyczne dziedzictwo, pamięć muzyczną i tym samym – buduje swoistą pamięć zbiorową²³. Koordynacja działań na poziomie muzycznych doświadczeń, niezbędna w budowaniu relacji „my”, może być traktowana jako swoisty trening umiejętności społecznych i gotowości do współpracy. Muzyka jest rezerwuarem zbiorowego doświadczenia społeczeństw i jest przekazywana z pokolenia na pokolenie. Jest swoistą skarbnicą, w której zdeponowane jest narodowe dziedzictwo, historia, kultura, wartości, tożsamość grupowa. Jak zauważa Schütz, „zasób wiedzy muzycznej – podobnie jak wiedzy ogólnej – ma społeczne pochodzenie. W obrębie owego społecznego pochodzenia wiedzy wyróżnia się wiedza przekazywana przez tych, których obdarza się prestiżem autentyczności i uznaje się ich za autorytety [...]”²⁴.

Czytając szerzej Schütza, można przyjąć, iż w szczególności szkoła stanowi kanał transmisyjny owej wiedzy, odtwarzając i reprodukując tym samym pamięć zbiorową społeczeństwa. Uczestnictwo w wydarzeniach muzycznych, koncertach, audycjach muzycznych, jak również wspólne muzykowanie podczas szkolnych zajęć jest formą zbiorowego przeżywania muzycznej relacji „my”, w której łączą się nie tylko doświadczenia różnych pokoleń i tradycji, ale też zawiera się dziedzictwo muzyczne społeczeństwa. W tym zakresie łączą się dwa porządki – czasu subiektywnego (czyli Bergsonowskiego *durée*), polegającego na wewnętrznym przeżywaniu muzyki, oraz czasu obiektywnego, czyli „tu i teraz”, niezbędnego do zaistnienia muzyki i muzycznej komunikacji. Te dwa aspekty komunikacji muzycznej łączą się razem, budując kulturę muzyczną społeczeństw. Do tego, by obydwa zaistniały, niezbędne jest jednak wykształcenie w jednostkach odpowiednich kompetencji muzycznych i dyspozycji estetycznych, o czym wspominałam już wcześniej. Jak zatem wygląda kondycja polskiej edukacji muzycznej? Jakie są jej mocne i słabe punkty? Co powoduje, że mamy „głuche społeczeństwo”²⁵? Jak rozwiązania instytucjonalne w zakresie edukacji muzycznej przekładają się na jakość kultury muzycznej polskiego społeczeństwa? Są to kwestie z pewnością mocno nurtujące współczesnych badaczy zajmujących się problematyką życia muzycznego społeczeństw.

²³ A. Schütz, *Wspólne tworzenie muzyki. Studium relacji społecznych* [w:] *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, A. Schütz, Kraków 2008, s. 228 i nast.

²⁴ Ibidem, s. 232.

²⁵ D. Szwarzman, *Głuche ucho* [w:] *Edukacja...*, op.cit., s. 155–164.

3. Niemuzykalne społeczeństwo?

Praktyki muzyczne Polaków pozostawiają współcześnie wiele do życzenia. Nie jest to sytuacja nowa, gdyż ciągnie się od pokoleń, reprodukując międzygeneracyjnie niewrażliwość na sztukę pięknych dźwięków. Posługując się ramą pojęciową Pierre'a Bourdieu, można więc zauważyć, że słabość kapitału symbolicznego w zakresie uczestnictwa w kulturze muzycznej (w postaci kompetencji muzycznych i dyspozycji estetycznych) wynika z powielanego od pokoleń mechanizmu społecznej reprodukcji niewrażliwości na sztukę dźwięków, jak również bagatelizowania roli i znaczenia muzyki w życiu społeczeństwa. Dotyczy to zarówno muzykowania w domach, jak i nauczania muzyki w edukacji powszechnej. Co istotne, deficyt w tym zakresie nie wynika z mizernych zdolności muzycznych Polaków, lecz raczej ze słabości powszechnej edukacji muzycznej, jak również niewielkich tradycji muzykowania w rodzinach. Zdaniem Barbary Nowak co prawda muzyka jest nośnikiem najwyższych wartości, samo zaś wychowanie estetyczne stanowi niezwykle ważny element procesu kształtowania człowieka (chodzi tu przede wszystkim o harmonijną tożsamość kulturową). Niemniej jednak edukacja muzyczna w Polsce jest mocno zaniedbana²⁶.

Nie od dziś wiadomo, że zarówno środowisko rodzinne, jak i edukacja szkolna są nie do przecenienia, jeśli chodzi o wdrażanie i socjalizowanie jednostek do uczestnictwa w kulturze muzycznej. Jednak, jak podkreśla Beata Bonna, praktyki muzykowania domowego (w kręgu rodzinnym) są przypadkowe i incydentalne²⁷. To od rodziców bowiem wychodzi nawyk wspólnego muzykowania w najbliższym kręgu domowym. Co więcej, z umiejętnościami muzycznymi dziecka koreluje wykształcenie muzyczne rodziców, jak również szeroko pojęta atmosfera muzyczna w domu. Stąd też dzieci mało muzykalne pochodzą najczęściej z domów o niskiej kulturze muzycznej, w których dominuje niewielkie zainteresowanie sprawami muzyki i sztuki²⁸. Innymi słowy, niechęć do wspólnego muzykowania, jak również słabe kompetencje muzyczne reprodukowane są międzygeneracyjnie. Proces ten zaczyna się w rodzinie, później zaś umacniany jest w trakcie edukacji szkolnej (na poziomie edukacji powszechnej). W rezultacie zainteresowanie muzyką ogranicza się najczęściej do jej odbioru, nie zaś pełnego uczestnictwa w życiu muzycznym (w postaci posiadania wiedzy i praktyki muzycznej – czyli

²⁶ B. Nowak, *Dźwięki i słowa. Z doświadczeń i obserwacji*, Poznań 2010, s. 47.

²⁷ B. Bonna, *Aktywność muzyczna rodzin wobec dzieci w świetle badań [w:] Nowe koncepcje edukacji muzycznej*, A. Michalski (red.), Bydgoszcz 2002, s. 28 i nast.

²⁸ *Ibidem*, s. 25 i nast.

dwóch pozostałych obok audiacji – fundamentalnych elementów muzycznego kształcenia). Tym samym umiejętności muzyczne Polaków w zasadzie ograniczają się do biernej recepcji muzyki (czy to na poziomie prostej oferty kultury masowej, czy też – w mniejszym stopniu – bardziej wyszukanej oferty kultury wysokiej), natomiast niezwykle rzadko i niechętnie wspólnie się u nas muzykuje bądź też śpiewa (w porównaniu z innymi narodami – na przykład rozśpiewaną kulturą państw bałtyckich)²⁹. Aby bowiem wspólnie czysto śpiewać i grać, trzeba umieć działać zespołowo i koordynować działania nakierowane na – jak powiedziałyby Schütz – wspólne tworzenie muzyki. Innymi słowy, trzeba po prostu zsynchronizować swoje działania i zestroić się z innymi muzykującymi.

Z czego wynika słabość muzycznego przygotowania polskiego społeczeństwa i niski poziom wiedzy o muzyce, wyróżniając – jak zauważa członek Polskiej Rady Muzycznej Andrzej Rakowski – społeczeństwo polskie na tle narodów świata?³⁰ Po pierwsze, powodem słabych kompetencji muzycznych Polaków są od dość dawna problematyczne rozwiązania w zakresie nauczania muzyki na poziomie powszechnej edukacji muzycznej. Szereg reform, które doprowadziły do obecnego kształtu i formy nauczania sztuki pięknych dźwięków w Polsce, paradoksalnie przyczynił się do osłabienia kompetencji muzycznych Polaków na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci³¹. Jak wskazuje Andrzej Rakowski, „Polska jest krajem, w którym istnieje obecnie największy na świecie odstęp pomiędzy poziomem kompetencji i osiągnięciami muzycznej elity, zawodowych muzyków, twórców, wykonawców i słuchaczy koncertowych a przeciętnym poziomem kompetencji i zainteresowań

²⁹ Zob. np. V. Łabanow-Jastrząb, *Polacy unikają śpiewu z obawy przed porażką*, „Gazeta Wyborcza”, 16.11.2012, wydanie on-line: http://warszawa.gazeta.pl/warszawa/1,34889,12864975,_Polacy_unikaja_spiewu_z_obawy_przed_porazka___WYWIAD_.html, [dostęp: 19.12.2013]; narody krajów bałtyckich (Litwini, Łotysze, Estończycy) są przykładem niezwykle rozśpiewanej kultury muzyczno-obywatelskiej. Szczególnie wyraźnie widać to na przykładzie Estończyków, którzy w II poł. lat 80. XX wieku (czyli w czasach, w których Estonia podążała drogą ku wolności i demokracji) przyczynili się zbiorowym śpiewem do wykreowania swoistej, „śpiewającej rewolucji”. Praktyki muzyczne Estończyków polegały bowiem na wspólnym, masowym rytuale śpiewania. Wspólnotowo wykonywane narodowe i patriotyczne pieśni stanowiły formę oddolnego, obywatelskiego sprzeciwu wobec władzy. Muzyka stała się więc swoistym rezerwuarem pamięci zbiorowej i tożsamości narodowej, dzięki czemu możliwy stał się narodowy zryw ku demokracji.

³⁰ A. Rakowski, *Powszechna edukacja muzyczna – historia narodowego niepowodzenia*, www.polmic.pl/index.php?option=com_mweseje&id11&view=esej&Itemid=lang=pl, [dostęp: 17.12.2012].

³¹ Więcej na temat ewolucji systemu edukacji muzycznej, zob. np. W. Jankowski, *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*, Warszawa 2002. O podstawie programowej powszechnej edukacji muzycznej w świetle regulacji prawnych zob. także: W.A. Sacher, B. Raszke, G. Enzinger, *Edukacja muzyczna...*, op.cit.

muzycznych ogromnej większości społeczeństwa³². Jedną z bardziej brzemien-nych w skutki decyzji było bowiem rozdzielenie powszechnej i specjalistycznej edukacji muzycznej. W ten sposób w Polsce od czasów powojennych³³ nauczanie muzyki odbywa się z jednej strony w wyspecjalizowanych szkołach artystycznych (muzycznych), a z drugiej – w szkołach nauczania ogólnego. W rezultacie z jednej więc strony mamy świetnie wykształconą elitę muzyczną, z drugiej zaś – niezadowolająco dobrze przygotowane muzycznie społeczeństwo. W szczególności problematyczne z punktu widzenia kształtowania kompetencji muzycznych u dzieci i młodzieży na poziomie powszechnej edukacji muzycznej okazały się takie czynniki, jak: 1) nieodpowiednie przygotowanie znacznej części nauczycieli do prowadzenia przedmiotu muzyka w szkołach 2) zredukowanie godzin muzyki w ofercie dydaktycznej 3) nie zawsze atrakcyjna formuła lekcji muzyki w szkołach.

Warto może odnieść się kolejno do zasygnalizowanych kwestii, szczególnie zaś tej pierwszej, związanej z nieodpowiednim przygotowaniem części nauczycieli do nauczania muzyki w szkołach. Jak zauważają autorzy raportu pt. *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy. Debaty. Aspiracje* – to właśnie nauczyciele muzyki w szkołach ogólnokształcących stanowią słabe ogniwo systemu³⁴. Jak bowiem pokazują dane z 2007 r., jedynie 52,82% nauczycieli uczących muzyki w szkole ma pełne kompetencje do prowadzenia tego przedmiotu, natomiast aż 47,18% (czyli prawie połowa) to osoby bez odpowiednich kwalifikacji. Nieprzygotowani muzycznie nauczyciele (uzupełniający najczęściej swoje kwalifikacje na krótkich studiach podyplomowych, które siłą rzeczy nie pozwalają na pełne opanowanie muzycznej teorii i praktyki) z pewnością nie są w stanie w pełnym zakresie przekazywać muzycznych kompetencji młodym pokoleniom³⁵. Co więcej, brak umiejętności grania na instrumencie, czy szerszej wiedzy z zakresu teorii muzyki, zdecydowanie nie sprzyja muzycznej edukacji dzieci.

Drugi czynnik, który wpłynął na obniżenie jakości nauczania muzyki w szkole (a tym samym na obniżenie kompetencji muzycznych młodego pokolenia), to ograniczenie liczby godzin z przedmiotu muzyka na wszystkich poziomach

³² Zob. w szczególności: A. Rakowski, *Powszechna edukacja muzyczna – historia narodowego niepowodzenia* [w:] *Edukacja...*, op.cit., s. 119–130.

³³ Szczegółowo na temat przemian struktury szkolnictwa muzycznego w Polsce po II wojnie światowej pisze Andrzej Michalski. A. Michalski, *Szkic do przemian ustrojowych szkolnictwa muzycznego w Polsce po 1945 roku* [w:] *Wybrane problemy edukacji muzycznej*, B. Bonna, A. Michalski, E. Szubertowska (red.), Toruń 2003, s. 111–169.

³⁴ *Edukacja muzyczna...*, op.cit., s. 18.

³⁵ Zob. więcej na temat kształcenia muzycznego na poziomie podyplomowym: M. Grusiewicz, *Kształcenie podyplomowe w zakresie nauczania muzyki* [w:] *Edukacja muzyczna wobec wyzwań XXI wieku*, M. Kaczmarkiewicz (red.) Kielce 2008, s. 179–187.

edukacji szkolnej. Zgodnie z reformą szkolnictwa z 1999 roku liczba godzin muzyki w nauczaniu powszechnym została bowiem zredukowana do minimum. Co więcej, na wyższych poziomach nauczania pojawiła się możliwość wymiennego nauczania muzyki i plastyki w ramach jednego przedmiotu – sztuka. W rezultacie, jak podkreśla Maria Przychodzińska, wychowanie muzyczne zostało praktycznie wyeliminowane z programu i praktyki szkolnej³⁶. Tak więc muzyka jako dziedzina nauczania w szkolnictwie ogólnokształcącym nie tylko upada, ale wręcz ginie³⁷. Liczba godzin przeznaczonych na lekcje muzyki jest więc nie tylko mała, ale wręcz odstaje od standardów europejskich w tym zakresie³⁸.

Trzecim problemem (sprzęgającym się z poprzednimi czynnikami) jest jakość lekcji muzyki w szkołach ogólnokształcących. Przedmiot ten często traktowany jest jako mniej ważny, wręcz błahy, by nie powiedzieć – jako swoisty przerywnik napiętego grafiku szkolnego. Oczywiście nie jest to regułą, niemniej jednak słabe przygotowanie części nauczycieli do prowadzenia przedmiotu muzyka, jak również ograniczona liczba godzin tego przedmiotu przyczyniają się do obniżenia standardów jego nauczania. Jaki jest efekt? Jak wskazuje Dorota Szwarcman, mamy do czynienia z międzygeneracyjnym dziedziczeniem narodowej głuchoty (autorka mówi o „pochodzie głuchych pokoleń”), wynikającym z wieloletnich zaniedbań w obszarze powszechnej edukacji muzycznej³⁹. Trzeba jednak zaznaczyć, iż termin „głuche pokolenia” funkcjonuje w dyskursie publicznym już od dawna, ilustrując problem niedoksztalcenia muzycznego Polaków. Pojawił się on mniej więcej w latach 60. XX wieku, gdy na problem obniżenia jakości powszechnego wychowania muzycznego zwracał uwagę między innymi Jerzy Waldorff. Od tamtego czasu prawdopodobnie nic się nie zmieniło, zaś problem pozostał wciąż aktualny. Niedokształcone muzycznie elity pociągają za sobą kolejne młode pokolenia, konserwując mechanizm błędnego koła. W efekcie dochodzi więc do samoreprodukcji niewrażliwych na muzykę generacji w sensie teorii Pierre’a Bourdieu. Oznacza to tym samym obniżenie poziomu kompetencji muzycznych i dyspozycji estetycznych, pozwalających na pełne uczestnictwo w kulturze muzycznej. Brak wrażliwości na dźwięki, brak umiejętności słuchowej oceny dzieła muzycznego,

³⁶ M. Przychodzińska, *Edukacja muzyczna dziś. Idee-pytania-niepokoje* [w:] *Edukacja muzyczna...*, op.cit., s. 147.

³⁷ W. Jankowski, *Pięć tez przeciw deprecjacji muzyki w szkole* [w:] ibidem, s. 131–140.

³⁸ Zob. więcej na ten temat: A. Białkowski, *Edukacja muzyczna. Problemy, wyzwania, kierunki rozwoju* [w:] *Raport o stanie muzyki polskiej*, Warszawa 2011, s. 293, a także *Edukacja...*, op.cit., s. 17. Zob. również: raport Komisji Europejskiej z 2009 roku pt. *Arts and Cultural Education at School in Europe*, Bruksela 2009, www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113en.pdf [dostęp: 2.01.2013].

³⁹ D. Szwarcman, *Głuche ucho...*, op.cit., s. 158.

a także słaba wiedza z zakresu teorii muzyki i historii muzyki z pewnością nie pozwalają w pełni cieszyć się muzycznym wymiarem życia społecznego.

Pozostawiający wiele do życzenia poziom kompetencji muzycznych kolejnych pokoleń potwierdziły ogólnopolskie badania przeprowadzone pod patronatem Polskiej Rady Muzycznej w 2007 roku⁴⁰. Są to niestety najbardziej aktualne na chwilę obecną badania. Wydają się jednak niezwykle cenne – ukazują bowiem zasadniczy trend w zakresie powszechnej edukacji muzycznej w Polsce. Badaniami objęto uczniów I, II i III ogólnego poziomu nauczania ze szkół z siedmiu polskich województw. Do badań zastosowano testy kompetencji muzycznych, umożliwiające zmierzenie teoretycznego i praktycznego przygotowania uczniów w zakresie przedmiotu muzyka. Poziom rozwiązywalności owych testów okazał się stosunkowo słaby. Jeśli chodzi o I stopień nauczania, czyli nauczania zintegrowane, badania ujawniły dość spory deficyt kompetencji muzycznych uczniów. O ile najprostsze dla uczniów były zadania związane z wymienianiem nazw instrumentów muzycznych oraz nazewnictwem nut, o tyle znacznie gorzej wypadły te części testu, które odnosiły się do rozpoznawania ze słuchu brzmienia instrumentów muzycznych oraz umiejętności zapamiętywania i odtwarzania rytmu. Świadczy to o słabej praktyce muzycznej na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, co wynika w znacznym stopniu z dominującej w Polsce tendencji powierzania zajęć muzycznych niespecjalistom⁴¹.

Nie lepsze wyniki zdiagnozowano również na kolejnych poziomach nauczania. Jeśli chodzi o II poziom nauczania podstawowego (klasy IV–VI), rezultaty testu okazały się również stosunkowo niezadowolające. Tu także badano teoretyczne i praktyczne aspekty przygotowania muzycznego uczniów. W tym pierwszym przypadku była to wiedza muzyczna obejmująca takie zagadnienia, jak: znajomość zapisu muzycznego, znajomość wybranych form muzycznych, instrumentów: czy ogólnej kultury muzycznej. W tym drugim przypadku były to takie kwestie, jak percepcja muzyki, rozpoznawanie ze słuchu instrumentów i wybranych utworów muzycznych i polskich tańców narodowych. Ogólna rozwiązywalność testu na tym poziomie nauczania wynosiła jedynie 45,23%. Najbardziej jednak niepokojące okazały się wyniki tej części testu, które odnosiły się do znajomości zapisu muzycz-

⁴⁰ Jak wskazują autorzy Raportu, ogólnopolskie badania kompetencji muzycznych uczniów przeprowadzono na trzech poziomach edukacji powszechnej, w tym na I poziomie (nauczanie zintegrowane I–III) – łącznie 1353 uczniów z 56 szkół; na poziomie II (klasy IV–VI) – łącznie 1689 uczniów z 52 szkół, natomiast na poziomie III (gimnazja) – łącznie 1549 uczniów z 44 szkół. Badaniami objęto uczniów z 7 województw (warmińsko-mazurskiego, lubelskiego, śląskiego, lubuskiego, pomorskiego, podkarpackiego i świętokrzyskiego). Zob. *Edukacja muzyczna...*, op.cit., s. 23 i nast.

⁴¹ Ibidem, s. 25.

nego (średnia rozwiązywalność testu wyniosła 33,76%), co oznacza, że 2/3 uczniów po prostu go nie zdało. Innymi słowy, na podstawie cytowanych danym można powiedzieć, że grubo ponad połowa uczniów szkół podstawowych nie umie czytać nut. Oznacza to więc, że cechuje ich muzyczny analfabetyzm.

Podobnie rzecz wygląda na III (gimnazjalnym) poziomie powszechnej edukacji muzycznej. Tu również badano wiedzę teoretyczną i umiejętności praktyczne uczniów. Wyniki okazały się jednak nieco lepsze niż w przypadku II poziomu nauczania, gdyż ogólna rozwiązywalność testu (z obydwu części) wyniosła 49,56%, choć średnia rozwiązywalność części pierwszej (z zakresu wiedzy muzycznej) okazała się zdecydowanie niższa (46,19%) niż części drugiej – praktycznej (57,68%). Co ciekawe, podobnie jak w przypadku badań nad uczniami I i II poziomu nauczania, to dziewczynki osiągały lepsze wyniki testu niż chłopcy. Należy też zaznaczyć, iż silnym czynnikiem różnicującym okazała się wielkość szkoły oraz jej lokalizacja (najlepsze wyniki uzyskano na terenie województwa warmińsko-mazurskiego, natomiast najslabsze – w województwie śląskim)⁴².

Ukazane skrótowo wyniki badań nad kompetencjami muzycznymi młodego pokolenia świadczą o dość słabym poziomie przygotowania muzycznego dzieci i młodzieży w nauczaniu powszechnym. Słuszna okazuje się więc teza o swoistym muzycznym analfabetyzmie, przekazywanym z pokolenia na pokolenie.

4. Muzyczny analfabetyzm i co dalej?

Muzyczny analfabetyzm kolejnych pokoleń wydaje się problemem ukrytym, niekoniecznie postrzeganym jako problem przez samych zainteresowanych. Rodzi to jednak wiele kolejnych zjawisk, które z punktu widzenia uczestnictwa w kulturze muzycznej są bolączką polskiego społeczeństwa. Niewłaściwe, czy też niepełne przygotowanie do uczestnictwa w życiu muzycznym (czyli słabość kompetencji muzycznych) przekłada się na jakość praktyk muzycznych Polaków. Można wyodrębnić tu co najmniej kilka powiązanych ze sobą zjawisk i czynników.

Po pierwsze, obniżenie kompetencji muzycznych kolejnych pokoleń sprzęga się z mechanizmem swoistej „kompensacji braku”. Owa kompensacja polega na zaspokojeniu muzycznych potrzeb zastępczymi formami aktywności muzycznej, szczególnie za pośrednictwem mediów. To właśnie bowiem media masowe wraz

⁴² Ibidem, s. 29.

z proponowaną ofertą kultury popularnej zapełniają – na zasadzie kiepskiej jakości substytutu – lukę estetycznych potrzeb Polaków. Widać to choćby na przykładzie dość popularnych programów muzyczno-tanecznych, oferowanych w najlepszym czasie antenowym, zarówno w ramówce telewizji publicznej, jak i stacji komercyjnych. Oferta ta, kierowana do masowego odbiorcy, w pewnym sensie realizuje potrzebę obcowania z muzyką znacznej części Polaków. Stąd też tak chętnie oglądane są wszystkie muzyczne i taneczne programy, utrzymane w podobnej konwencji i wpisujące się w nurt kultury popularnej. Łatwy i prosty przekaz dla mas trywializuje jednak potrzeby estetyczne odbiorców, równocześnie konserwując „gust barbarzyński”, jak powiedziałby Pierre Bourdieu. Party-cypacja w tego rodzaju zdarzeniach muzycznych ogranicza się jedynie do biernego uczestnictwa widzów, co wiąże się równocześnie z pozbawieniem odbiorców możliwości współtworzenia sytuacji związanych z muzyką. O ile bowiem naturalne konteksty odbioru i tworzenia muzyki zapośredniczone są relacją face-to-face (wspólne muzykowanie, udział w koncertach na żywo itp.), umożliwiając wspólną płaszczyznę muzycznego porozumienia i muzycznej komunikacji oraz uruchamiając pokłady kreatywności i muzycznej wyobraźni, o tyle medialnie zapośredniczone śledzenie różnego rodzaju muzycznych programów jedynie stwarza wrażenie udziału w życiu muzycznym społeczeństwa. Z jednej strony programy muzyczno-taneczne pokazują więc, jak bardzo społeczeństwo zainteresowane jest muzyką (poprzez popularność owych programów), z drugiej zaś strony stanowią one jedynie „wypełniacz” i swoistą protezę prawdziwych potrzeb muzycznych Polaków. Jesteśmy więc, można powiedzieć, społeczeństwem, w którym bierna recepcja niezbyt wyszukanej oferty medialno-muzycznej dominuje nad prawdziwymi kompetencjami muzycznymi, umożliwiającymi pełny i aktywny udział w życiu muzycznym społeczeństwa (członkostwo w zespołach muzycznych, chórach, przyparafialnych scholach, szkolnych grupach muzycznych czy też pracowniczych inicjatywach związanych ze wspólnym muzykowaniem itp.). Bierność w tych ostatnich sferach, w połączeniu z zadowalaniem się łatwo przyswajalną ofertą muzycznej kultury masowej proponowaną przez media przyczynia się więc do pogłębienia się procesu reprodukcji słabo wykształconych muzycznie pokoleń.

Po drugie, obniżenie kompetencji muzycznych Polaków przekłada się na poziom uczestnictwa w różnego rodzaju wydarzeniach muzycznych (koncertach, spektaklach muzycznych i innych imprezach)⁴³. Zgodnie z danymi GUS

⁴³ Na marginesie należy dodać, iż zaskakująca jest niewielka ilość dostępnych danych w tym

opublikowanymi w raporcie *Kultura w 2010 r.* na przestrzeni ostatnich kilku lat spadła ilość koncertów w filharmoniach, jak również zmniejszeniu uległa liczba widzów i słuchaczy w muzycznych instytucjach⁴⁴. Innymi słowy, można zaobserwować tendencję sukcesywnego zmniejszania się zainteresowania wydarzeniami muzycznymi, w szczególności w tradycyjnie rozumianym kontekście instytucjonalnym. Aby wzmocnić GUS-owskie dane, można też posłużyć się danymi zawartymi w *Raporcie o stanie muzyki polskiej z 2011 roku*⁴⁵. Na ich podstawie można stwierdzić – na przykładzie badań nad publicznością Filharmonii Krakowskiej – iż jakkolwiek styczeń z ofertą tej instytucji zadeklarowało jedynie 40% badanych. Są to przede wszystkim osoby wykształcone, w średnim wieku, a także emeryci. Jak podają autorzy raportu, są to jednak ludzie o „wyrobionych nawykach kulturalnych”⁴⁶. Najbardziej jednak uderzający jest brak zainteresowania ofertą filharmoniczną wśród osób młodych – aż 70% badanych do 24. roku życia zadeklarowało bowiem, że do filharmonii nie chodzi⁴⁷. Prawdopodobnie więc w przypadku młodszego pokolenia pojawia się coraz większy deficyt owych nawyków. Być może jednak bliższa im jest oferta medialnej kultury muzycznej, o czym piszą autorzy raportu *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*⁴⁸.

Po trzecie, słaba edukacja muzyczna Polaków, powiązana z pozostawiającymi wiele do życzenia kompetencjami muzycznymi oraz poziomem partycypacji w kulturze muzycznej, a także opisywanymi uprzednio mechanizmami kompensacyjnymi łącznie określają charakter „społecznej sytuacji muzyki” w sensie Adornowskim. Czytając szerzej Adorno i przywołując jego trafne skądinąd założenia co do kryzysu kultury muzycznej społeczeństw XX wieku, można spostrzec, iż przemyślenia te wydają się wciąż aktualne w XXI wieku (a nawet spotęgowane procesami utowarowienia muzyki). Jak podkreślał bowiem Adorno, kryzys kultury

zakresie, co odczytywać można jako nikłe zainteresowanie badaniem życia muzycznego społeczeństwa polskiego.

⁴⁴ Zgodnie z danymi GUS w porównaniu z 2009 rokiem odnotowano spadek liczby koncertów w filharmoniach przypadających na jedną instytucję z 624 (2009) do 548 (w 2010); Raport *Kultura w 2010 r.*, Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Krakowie, Warszawa 2011, s. 82; jak pokazują statystyki, ogólna liczba słuchaczy koncertów organizowanych przez filharmonie, orkiestry i chóry spadła z 4 007 140 osób w 2008 roku do 3 808 272 w 2010 roku; Raport *Kultura w 2010 r.*, op.cit. s. 82 oraz 263.

⁴⁵ *Raport o stanie muzyki polskiej*, Warszawa 2011, www.imit.org.pl, [dostęp: 22.10.2013].

⁴⁶ Ibidem, s. 245.

⁴⁷ Ibidem, s. 245.

⁴⁸ O kulturze medialnej zob. więcej: M. Filiciak, M. Danilewicz, M. Halawa, P. Mazurek, A. Nowotny, *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*, Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS, Warszawa 2010.

muzycznej związany jest z fetyszyczacją pewnych treści muzycznych (dziś mogli-
byśmy je określić mianem popkulturowej „papki” muzycznej oferowanej przez
media), przy równoczesnej regresji słuchania muzyki. W świetle Adornowskich
założeń, „świadomość mas słuchaczy jest adekwatna do sfetyszyczonej muzyki.
Słucha się zgodnie z zaleceniami”⁴⁹. Innymi słowy, pociąga to za sobą przemoc
związaną z narzucaniem tego, czego „należy” słuchać (dziś jest to np. mało wyszu-
kana oferta programów muzyczno-tanecznych proponowanych przez media). Jak
słusznie podkreślał niemiecki autor, „słuchacze potrzebują i domagają się tego, co
im zostało wmówione”⁵⁰. Oznacza to właściwie brak wolności w wyborze tego,
czego chce się słuchać, i zawężenie możliwości przeżyć muzycznych do określonej
puli gotowych „produktów” muzycznych oferowanych masowemu odbiorcy. Jest
to jednak forma kulturowej przemocy, prowadząca nieuchronnie do biernej re-
ceptywności mało wyszukanych treści muzycznych. Akcentowane przez Adorno
zjawiska kulturowej przemocy czy też – inaczej ujmując – narzucania zbanalizowa-
nych i pozbawionych głębszej treści masowych produktów muzycznych wydają się
więc wciąż aktualne. Zdaniem Adorno „oszustwo polega tutaj na oferowaniu wciąż
tego samego”⁵¹. Pociąga to zatem zjawisko regresji słuchania, sprowadzające się
do infantylicyzacji odbiorcy, konsumującego łatwo przyswajalne produkty muzycz-
ne. Jak podkreślał Adorno, „słuchające podmioty wraz z utratą wolności wyboru
i odpowiedzialności nie tylko tracą coś ze zdolności do świadomego poznania mu-
zyki, które zawsze przysługiwało tylko wąskim grupom, ale hardo negują w ogóle
możliwość takiego poznania”⁵². Regresywność słuchania wiąże się zatem z masowo
oferowanym repertuarem muzycznym, który prowadzi ostatecznie do stępienia
wrażliwości muzycznej słuchaczy oraz ich alienacji. W konsekwencji dochodzi do
zachwiania, czy wręcz rozbicia wspólnotowości konstruowanej poprzez muzykę
w sensie Schützowskim.

5. Zakończenie

Polskie społeczeństwo, choć z pewnością ma muzyczne potrzeby, od pokoleń
zaniedbane jest muzycznie. Skutki zaniedbań edukacyjnych w obszarze muzyki
wydają się znacznie poważniejsze niż tylko te, które związane są z tworzeniem,

⁴⁹ T.W. Adorno, *Sztuka i sztuki. Wybór esejów*, Warszawa 1990 s. 115.

⁵⁰ Ibidem, s. 118.

⁵¹ Ibidem, s. 120.

⁵² Ibidem, s. 116.

odtworzeniem lub słuchaniem muzyki (czy szerzej mówiąc – udziałem w kulturze muzycznej społeczeństwa). Muzyka nie tylko bowiem jest formą ekspresji uczuć, zaspokaja potrzeby estetyczne, dostarcza słuchowej przyjemności lub po prostu – rozrywki. Pełni ona również wiele kluczowych dla danego społeczeństwa funkcji. Przede wszystkim jest jednym z integralnych elementów tożsamości zbiorowej, stanowiąc o wspólnotowym poczuciu „my”, budowanym na gruncie podzielanej zbiorowo tradycji muzycznej, i przekazywanej z pokolenia na pokolenie za pomocą tzw. pamięci muzycznej (w sensie Halbwachsowskim i Schützowskim). Posługując się terminologią Schütza, można więc zauważyć, iż to właśnie kultura muzyczna społeczeństwa, pojęta jako sieć relacji społecznych nakierowanych na muzykę, jest istotnym elementem życia społecznego. Wspólna platforma wiedzy muzyczno-społecznej, budowana z pokolenia na pokolenie i przekazywana międzygeneracyjnie, świadczy nie tylko o muzycznej kompetencji członków danego społeczeństwa, ale też przekłada się na szerzej pojęte uczestnictwo w życiu społeczno-muzycznym. Należy podkreślić w tym miejscu, że Polacy posiadają oczywiście bardzo bogatą tradycję muzyczną, niemniej jednak nie stanowi ona znaczącego rezerwuaru, z którego możliwe byłoby czerpanie wzorców muzycznych praktyk. Stąd też konieczne jest zwrócenie uwagi na wszystkie wyżej sformułowane kwestie i problemy w budowaniu programu dla lepszego kształcenia muzycznego w Polsce. Z pewnością znaczącą rolę odgrywać tu będzie międzygeneracyjnie przekazywana tradycja muzyczna w rodzinach i innych grupach pierwotnych, w których socjalizowane są od pierwszych lat życia jednostki. Niemniej jednak umuzykalnienie i uwrażliwienie społeczeństwa na sztukę dźwięków, jak również przywrócenie istotnej roli muzyki w życiu społecznym to zadanie dla edukacji szkolnej. Niezbędna jest też współpraca pomiędzy szkołami i instytucjami zajmującymi się upowszechnianiem kultury muzycznej. Te ostatnie powinny znaleźć sposób, by zainteresować swą ofertą szersze grono odbiorców, szczególnie tych młodych. Być może pozwoli to wyciągnąć polskie społeczeństwo z impasu, i na nowo sukcesywnie budować kompetencje muzyczne Polaków, pozwalające na pełne uczestnictwo w życiu muzycznym.

LITERATURA:

- Adorno T.W., *Sztuka i sztuki. Wybór esejów*, Warszawa 1990.
- Arystoteles, *Polityka z dodaniem pseudo-Arystotelesowskiej ekonomiki*, Warszawa 1964.
- Białkowski A., *Edukacja muzyczna. Problemy, wyzwania, kierunki rozwoju [w:] Raport o stanie muzyki polskiej*, Warszawa 2011.

- Bonna B., *Aktywność muzyczna rodzin wobec dzieci w świetle badań* [w:] *Nowe koncepcje edukacji muzycznej*, A. Michalski (red.), Bydgoszcz 2002.
- Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, Warszawa 2005.
- Dame F.W., *Jean Jacques Rousseau and the Spirit of Romanticism in American Colonial (Folk) Music*, „Song and Popular Culture” 2001, nr 46.
- Dymara B., *Muzyka jako wartość osobista i społeczna* [w:] *Wartości w muzyce. Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce*, J. Uchyła-Zroski (red.), Katowice 2010.
- Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy. Debaty. Aspiracje*, A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak oraz B. Szwarzman (wybór tekstów), Warszawa 2010.
- Etzkorn K.P., *Georg Simmel and the Sociology of Music*, „Social Forces” 1964, nr 43(1).
- Filiciak M., Danilewicz M., Halawa M., Mazurek P., Nowotny A., *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*, Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS, Warszawa 2010.
- Górniok-Naglik A., *Muzyka a rozwój małego dziecka* [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, B. Dymara (red.), Kraków 2000.
- Grusiewicz M., *Kształcenie podyplomowe w zakresie nauczania muzyki* [w:] *Edukacja muzyczna wobec wyzwań XXI wieku*, M. Kaczmarkiewicz (red.), Kielce 2008.
- Jankowski W., *Pięć tez przeciw deprecjacji muzyki w szkole* [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy. Debaty. Aspiracje*, A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, D. Szwarzman (wybór tekstów), Warszawa 2010.
- Jankowski W., *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*, Warszawa 2002.
- Kamińska B., *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Warszawa 1997.
- Kodalyowskie inspiracje II. Doświadczenia polskie*, M. Jankowska (red.), Warszawa 2008.
- Komunikat z badań CBOS, *Popularność muzyki disco polo*, BS/158/156/96.
- Lach-Rosocha J., *Wybrane aspekty wpływu muzyki na kształtowanie się procesów logicznego myślenia w ujęciu teoretycznym* [w:] *Edukacyjny aspekt uczestnictwa w kulturze muzycznej*, M. Knapik, W.A. Sacher (red.), Bielsko-Biała 2007.
- Labanow-Jastrząb V., *Polacy unikają śpiewu z obawy przed porażką*, „Gazeta Wyborcza”, 16.11.2012, wydanie on-line: http://warszawa.gazeta.pl/warszawa/1,34889,12864975,_Polacy_unikaja_spiewu_z_obawy_przed_porazka___WYWIAD_.html.
- Matuchniak-Krasuska A., *Zarys socjologii sztuki Pierre’a Bourdieu*, Warszawa 2010.
- Michalski A., *Ideały wychowawcze jako źródło celów wychowania w polskim szkolnictwie muzycznym w latach 1918–1989* [w:] *Studia nad edukacją i kulturą muzyczną*, E. Szubertowska (red.), Bydgoszcz 2010.
- Michalski A., *Szkic do przemian ustrojowych szkolnictwa muzycznego w Polsce po 1945 roku* [w:] *Wybrane problemy edukacji muzycznej*, B. Bonna, A. Michalski, E. Szubertowska (red.), Toruń 2003.

- Nowak B., *Dźwięki i słowa. Z doświadczeń i obserwacji*, Poznań 2010.
- Nowak B., *Konteksty edukacji muzycznej dziecka – inspiracje historyczne* [w:] *Edukacyjny aspekt uczestnictwa w kulturze muzycznej*, M. Knapik, W.A. Sacher (red.), Bielsko-Biała 2007.
- Platon, *Państwo z dodaniem siedmiu ksiąg „Prawa”*, Warszawa 1958.
- Przychodzińska M., *Edukacja muzyczna dziś. Idee – pytania – niepokoje* [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy. Debaty. Aspiracje*, A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, D. Szwarzman (wybór tekstów), Warszawa 2010.
- Rakowski A., *Powszechna edukacja muzyczna – historia narodowego niepowodzenia*, www.polmic.pl/index.hph?option=com_mweseje&id11&view=esej&Itemid=lang=pl.
- Rakowski A., *Powszechna edukacja muzyczna – historia narodowego niepowodzenia* [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy. Debaty. Aspiracje*, A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, D. Szwarzman (wybór tekstów), Warszawa 2010.
- Raport Komisji Europejskiej, *Arts and Cultural Education at School in Europe*, Bruksela 2009, www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113en.pdf.
- Raport *Kultura w 2010 r.*, Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Krakowie, Warszawa 2011.
- Raport o stanie muzyki polskiej*, Warszawa 2011, www.imit.org.pl.
- Raport TNS OBOP, *Muzyczny portret Polaków*, maj 2008 roku.
- Sacher W.A., Raszke B., Enzinger G., *Edukacja muzyczna od teorii do praktyki*, Nowy Sącz 2009.
- Schütz A., *Wspólne tworzenie muzyki. Studium relacji społecznych* [w:] *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, A. Schütz (red.), Kraków.
- Scott J.T., *Rousseau and the Melodious Language of Freedom*, „The Journal of Politics” 1997, nr 59(3).
- Silbermann A., *Miejsce socjologii muzyki w obrębie socjologii i muzykologii*, „Muzyka” 1962 nr 1(24).
- Socha Z., *Między bytem a niebytem. Socjologia muzyki w Polsce*, „Muzyka” 2011, nr 4(223).
- Szwarzman D., *Głuche ucho* [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy. Debaty. Aspiracje*, A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, D. Szwarzman (wybór tekstów), Warszawa 2010.
- Szwarzman D., *Ucho w pieluchach* [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy. Debaty. Aspiracje*, A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, D. Szwarzman (wybór tekstów), Warszawa 2010.
- Szymanowski K., *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*, Kraków 1949.
- Taylor E., *Rousseau’s Conception of Music*, „Music & Letters” 1949, nr 30(3).

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

Weber M., *The Rational and Social Foundations of Music*, Mansfield Centre 2009.

Zoltán Kodály i jego pedagogika muzyczna, M. Jankowska, W. Jankowski (red.), Warszawa 1990.