
ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN – POLONIA

VOL. I

SECTIO L

2003

Instytut Muzyki UMCS

ANDRZEJ BIAŁKOWSKI

Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych zdefiniowań

Musical Education in Search of New Definitions

Optymistyczne nadzieje na odnowę, czy nawet „ocalenie” człowieka dzięki włączeniu wartości sztuki do edukacji, zaczęły ulegać zachwianiu. . .

Irena Wojnar

Zagadnienia edukacji muzycznej lokowane są dziś przez specjalistów w gronie spraw o szczególnej nośności i atrakcyjności poznawczej. Jest to w znacznym stopniu rezultatem zmian, z jakimi mieliśmy do czynienia w tym obszarze w ciągu ostatnich czterdziestu lat. Bilans ich ilościowych i jakościowych aspektów jest niewątpliwie imponujący i budzi uznanie w wielu środowiskach intelektualnych. Tym bardziej zaskakujący wydaje się fakt, iż jednym z najbardziej wyrazistych i charakterystycznych wymiarów współczesnej refleksji w dziedzinie edukacji muzycznej, a zwłaszcza tego jej nurtu, który odnosi się do tzw. obszaru powszechnego, jest narastanie poczucia „rozdarcia” i „zagubienia”. Zarówno w tekstach pedagogicznych, jak i pracach psychologów, filozofów, estetyków, antropologów, muzykologów wkraczających dziś coraz częściej na teren badań muzyczno-edukacyjnych pojawia się problem zacierania się znaczenia „muzycznej misji szkoły”. Padają też pytania o celowość i sens tzw. „powszechnej edukacji muzycznej”, o jej za-

kres, treści oraz powinności, jakie ma do spełnienia zarówno względem młodego pokolenia, jak i świata kultury. Można też usłyszeć opinię o anachroniczności wielu proponowanych dziś w jej obszarze rozwiązań teoretycznych, metodycznych i organizacyjnych, a także jej nieprzystawalności zarówno do współczesnego doświadczenia kulturowego, jak i do zmian, z którymi mamy dziś do czynienia na scenie społecznej, politycznej i ekonomicznej. Oceny takie pojawiają się w pracach badaczy o różnych orientacjach teoretycznych. Obok niejako „tradycyjnych” uczestników debaty w tej dziedzinie, a więc zwolenników ujmowania edukacji muzycznej jako edukacji estetycznej, gdzie w sposób wyraźny można dziś mówić o kształtowaniu się „nowej wrażliwości edukacyjnej”, a także związanego z nią nurtu krytyki istniejących dziś w tym zakresie rozwiązań, pojawiają się także inne obszary zaangażowania polemicznego. Do najbardziej aktywnych zaliczyć można współczesny multikulturalizm¹, interkulturalizm², koncepcje typu *cross-cultural*³ czy też, przeżywający dziś wyraźne ożywienie na gruncie pedagogiki muzycznej, nurt krytyki feministycznej.⁴ Najbardziej jednak spektakularna, a także aktywna w zakresie „wywoływania zatargu” jest niewątpliwie tzw. „debata postmodernistyczna”.⁵ Jej uczestnicy — na co zwrócił uwagę Paul Woodford — wyrażają przeświadczenie, iż „żyjemy dziś w świecie postestetycznym, w któ-

¹ Znakomite wprowadzenie do problematyki multikulturalizmu muzycznego oraz omówienie wpływających z niego nurtów krytyki dominujących rozwiązań w zakresie edukacji muzycznej znaleźć można w pracach: *Multicultural Perspectives in Music*, W. M. Andersen, P. S. Campbell (eds.), Reston, VA, 1996; T. M. Volk, *Music, Education and Multiculturalism. Foundations and Principles*, New York–Oxford 1998.

² Por. J. Boyce-Tillman, *A Framework for Intercultural Dialogue in Music*, [w:] *World Musics in Education*, M. Floyd, (ed.), Farnborough 1996; ead., *Conceptual Frameworks for World Musics in Education*, „Philosophy of Music Education Review” 1997, nr 1, s. 3–13.

³ P. S. Campbell, *Lessons from the World. A Cross-Cultural Guide to Music Teaching and Learning*, New York 1991.

⁴ Nurt feministyczny żywy jest zwłaszcza w amerykańskiej i angielskiej pedagogice muzycznej, choć oczywiście toczone tam debaty obserwowane są z uwagą w wielu krajach świata. Interesujący przegląd rozmaitych nurtów współczesnego feminizmu oraz jego zaangażowania w zwalczanie „starych” koncepcji i paradygmatów na gruncie pedagogiki muzycznej znaleźć można w pracach: R. Lamb, *Feminism as Critique in Philosophy of Music Education*, „Philosophy of Music Education Review” 1994, nr 2, s. 59–74, J. E. Koza, *Aesthetic Music Education: Discourses of Exclusion and Oppression*, „Philosophy of Music Education Review” 1994, nr 2, s. 75–91, E. S. Gould, *Getting the Whole Picture: The View From Here*, „Philosophy of Music Education Review” 1994, nr 2, s. 92–98, L. Green, *Gender, Musical Meaning and Education*, „Philosophy of Music Education Review” 1994, nr 2, s. 99–105.

⁵ Na tę szczególną funkcję dysputy postmodernistycznej wskazuje T. Pękala w pracy: *O recepcji postmodernizmu w kulturze estetycznej*, [w:] *Sztuka i edukacja kulturalna w czasie przemian*, T. Szkołut (red.), Lublin 2000, s. 119.

rym pojęcia piękna, uniwersalności, a także transcendencji czasu, kultury, miejsca, polityki i biologii są przeszłością”.⁶ Oczywiście przekonanie tego rodzaju — budzące zresztą wiele kontrowersji — ma bardzo znaczące konsekwencje zarówno dla oceny aktualnej sytuacji, jak też poszukiwania nowych rozwiązań w dziedzinie muzycznej edukacji.

„Myślenie postmodernistyczne” nie jest nowością na gruncie pedagogiki muzycznej. Jego obecność w tym obszarze sięga lat sześćdziesiątych XX wieku. Aż do początku lat dziewięćdziesiątych wpływ postmodernizmu na teorię i praktykę muzycznej edukacji był jednak dość ograniczony. Estelle Jorgensen — prominentna przedstawicielka amerykańskich studiów muzyczno-edukacyjnych — zwróciła uwagę, iż były to, co najwyżej, „próby manipulowania na marginesie”.⁷ Ostatnie lata przyniosły jednak pewną zmianę sytuacji w tym zakresie. Pojawiła się bowiem spora grupa pedagogów, która dostrzegła zarówno w filozofii, jak i sztuce postmodernistycznej znaczący potencjał edukacyjny, a także nową, atrakcyjną perspektywę poznawczą, odsłaniającą niedostrzegane dotąd możliwości i obszary badań. Z drugiej jednak strony, wyraźnej radykalizacji uległy także postawy wrogie postmodernizmowi, a zwłaszcza jego nurtom skrajnym o zdecydowanie antypedagogicznym charakterze. Tak więc niewątpliwie wytworzył się dziś na gruncie pedagogiki swoisty „problem postmodernizmu”. Jego złożoność potęguje przenikające coraz częściej do świadomości pedagogów — nie tylko zresztą pedagogów muzyki — przekonanie, iż „wszyscy jesteśmy jakoś postmodernistami, nawet jeśli odcinamy się od postmodernistycznych poglądów. Jest tak chociażby dlatego, że za pomocą postmodernistycznych pojęć, które są fragmentem języka naszych czasów, interpretujemy świat”.⁸ Nietrudno przekonać się do słuszności tej tezy, czytając współczesne teksty pedagogiczne, w tym także te, dotyczące problematyki muzyki. Obecność postmodernistycznych kategorii pojęciowych jest tutaj aż nadto czytelna i to zupełnie niezależnie od przyjmowanych przez poszczególnych autorów opcji teoretycznych.

Edukacja muzyczna jest dziś, jak wynika z przytoczonych tu uwag, obszarem licznych „sporów” i „kontrowersji”. Stanowią one istotny składnik poszukiwań nowych koncepcji powszechnej edukacji muzycznej. Przyglądając się owym sporom dobrze jest, jak sądzę, przywołać choćby kilka faktów ukazujących ich korzenie. Ryzykując pewne uproszczenie, można tu wyodrębnić trzy zasadnicze nurty myślenia wywierające w przeszłości znaczący

⁶ P. G. Woodford, *Living in Postmusical Age; Revisiting the Concept of Abstract Reason*, „Philosophy of Music Education Review” 1999, nr 1, s. 3.

⁷ E. Jorgensen, *Editorial*, „Philosophy of Music Education Review” 1999, nr 1, s. 1.

⁸ A. Bronk, *Zrozumieć świat współczesny*, Lublin 1993, s. 25.

wpływ zarówno na obszar działań praktycznych, jak i debaty muzyczno-edukacyjnej.

Po pierwsze, należy tu wskazać tzw. nurt „progresywny”.⁹ Jego różnorodne przejawy stanowią niezwykle znaczące i wzbogacające doświadczenie dla „współczesnej pedagogiki muzycznej”. Niezależnie od różnic w zakresie szczegółowych orientacji jego zwolennicy akcentują potrzebę intensywnego odwoływania się w procesie wychowania muzycznego do twórczych możliwości dzieci, do ich indywidualnego, kreacyjnego potencjału, dostrzegając nieograniczone możliwości organizowania aktywności edukacyjnej dzięki kontaktom z muzyką. Poprzez zabawy i eksperymentowanie z dźwiękiem dzieci uzyskują bowiem zarówno możliwość „doświadczenia” muzyki i jej odkrywania, jak i poznawania świata oraz wyrażania i wzbogacania siebie. Istotnym celem edukacji staje się w tych okolicznościach podtrzymywanie indywidualnych, twórczych zachowań i możliwości dzieci oraz ich inspirowanie. Znakomite tradycje tego sposobu myślenia na gruncie muzyki i pedagogiki muzycznej wyznaczają nazwiska tak wybitnych pedagogów, jak chociażby: E. Jaques-Dalcroze czy K. Orff, ale także prace S. N. Coleman, F. Jodego, R. Murray-Schafera, G. Mayer-Denkmanna, J. Payntera i P. Astona. Ich koncepcje znane są w Polsce między innymi dzięki pracom Z. Burowskiej¹⁰ i M. Przychodzińskiej¹¹. Same autorki wniosły zresztą pewien wkład do tego obszaru. Ponieważ ich książki należą do kanonu podstawowych lektur każdego polskiego pedagoga muzyki, ich treści nie muszą być zatem przypomniane. Warto tu może tylko nadmienić, iż zarówno koncepcja E. Jaques-Dalcroze’a, jak i K. Orffa mają dziś raczej ograniczone zastosowanie, jako koncepcje autonomiczne. W żadnym znaczeniu nie stanowią jednak „rozdziału zamkniętego”. Wywierają bowiem nadal ogromny wpływ zarówno na obszar myśli teoretycznej, jak i programy nauczania. Jeżeli chodzi natomiast o zagadnienia twórczości dzieci, to są one w wielu krajach w dalszym ciągu jednym z ważnych obszarów zainteresowań pedagogów muzyki, zarówno pod względem dydaktycznym, jak i badawczym.¹² W Polsce, niestety, zaintere-

⁹ Tradycję tego sposobu myślenia na gruncie pedagogiki, a także wychowania estetycznego omawia w sposób wyczerpujący w swoich pracach I. Wojnar, por. ead., *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1970; ead., *Teoria wychowania estetycznego — zarys problematyki*, Warszawa 1980.

¹⁰ Z. Burowska, *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, Warszawa 1976; ead., *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*, Warszawa 1980.

¹¹ M. Przychodzińska-Kaciczak, *Muzyka i wychowanie*, Warszawa 1969; ead., *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycja — współczesność*, Warszawa 1979.

¹² Por. G. Odam, *Teaching composing in secondary school: the creative dream*, „British Journal of Music Education” 2000 nr 2, 109–127; P. Burnard, *Examining experiential*

sowanie tą problematyką wyraźnie osłabło. Być może należy je interpretować na tle ogólnego kryzysu idei kreatywności, z jakim mamy do czynienia w edukacji na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat.

Po drugie, wskazać należy również tzw. nurt „tradycyjny”. Jego zwolennicy są znaczącymi uczestnikami debaty w tym obszarze. Podkreślają przede wszystkim znaczenie, jakie dla ogólnego rozwoju człowieka ma wiedza oraz umiejętności muzyczne. W praktyce postulują edukację opartą na czynnym uprawianiu muzyki poprzez śpiew, uczestniczenie w chórach, zespołach instrumentalnych, naukę gry na instrumentach (niekoniecznie z myślą o uprawianiu w przyszłości zawodu muzyka) oraz przyswajaniu wiedzy muzycznej. Wśród czołowych osiągnięć tego nurtu wymienić należy autorskie koncepcje Z. Kodalya, S. Suzuki, a do pewnego stopnia również E. Gordona (pomimo, iż posiada ona nieco inne zaplecze teoretyczne). Nurt ten przeszedł w ciągu ostatnich kilkadziesiąt lat wyraźną ewolucję.¹³ W zasadzie można dziś mówić o pojawieniu się jego nowej fali, przynoszącej znaczące osiągnięcia poznawcze i aplikacyjne. Dla ich zilustrowania należy tutaj przytoczyć rozwój w skali międzynarodowej ruchu inspirowanego koncepcją S. Suzuki czy ruchu kodalyowskiego, a także rozwój amatorskich zespołów muzycznych w systemach edukacyjnych wielu krajów. Przykładu dostarcza tu chociażby szkolnictwo angielskie czy, budzące dziś coraz większe zainteresowanie, szkolnictwo amerykańskie. Znakomitym wprowadzeniem w rozmaite przejawy tzw. „tradycyjnego” myślenia o nauczaniu muzyki w szkole mogą być prace takich autorów, jak: P. F. Roe¹⁴, J. B. Hylton¹⁵.

Po trzecie, można też mówić o istnieniu nurtu „pośredniego”. Jego zwolennicy deklarują chęć wykorzystania głównych atutów podejść „progresywnych” i „tradycyjnych” przy jednoczesnym przewyciężeniu ich istotnych jednostronności. W praktyce postulują edukację nakierowaną głównie na kształcenie rozmaitych form rozumienia muzyki oraz umiejętności jej estetycznego przeżywania. Dość konsekwentnie podkreślają także konieczność odwoływania się w procesie nauczania do różnorodnych form aktywności muzycznej, co sprzyjać ma możliwości szerokiego docierania do różnorodnych obszarów wrażliwości, zainteresowań, a także zdolności i uzdolnień muzycznych dzieci i młodzieży.

differences between improvisation and composition in children's music-making, „British Journal of Music Education” 2000, no 3, s. 227–245.

¹³ Tzw. „tradycyjny” nurt powszechnej edukacji muzycznej ma swoje korzenie w doświadczeniach wyniesionych z obszaru kształcenia muzyków zawodowych. Są to więc doświadczenia bardzo bogate, głęboko nawarstwione, sięgające średniowiecza. Dziś są one wzbogacane o nowe tradycje wyniesione z obszarów różnych kultur.

¹⁴ P. F. Roe, *Choral Music Education*, New Jersey 1994.

¹⁵ J. B. Hylton, *Comprehensive Choral Music Education*, New Jersey 1995.

Nurt ten znalazł istotne wsparcie w prekursorskich pracach J. Mursella. Okresem jego szczególnie intensywnego rozwoju były lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte XX wieku, choć interesujące propozycje z tego zakresu znaleźć można zarówno w latach wcześniejszych, jak i późniejszych. Wśród wybitnych i uznanych w skali międzynarodowej osiągnięć tego nurtu wymienia się m.in. prace angielskiego pedagoga K. Swanwicka, zwłaszcza zaś książkę *A Basis for Music Education*¹⁶ oraz prace amerykańskiej antropolog i pedagog P. S. Campbell¹⁷. Wśród unikalnych propozycji zawartych w pracach tej autorki wskazać należy przede wszystkim dostrzeżenie rozległych możliwości wzbogacenia praktyki nauczania muzyki o doświadczenia wyniesione z badań typu *cross-cultural*. Oryginalny wkład wnieśli tu również polscy pedagodzy. Mam tutaj na myśli prace M. Przychodzińskiej¹⁸ i Z. Burowskiej¹⁹, a także innych pedagogów związane z kształtowaniem się tzw. „polskiej koncepcji powszechnego wychowania muzycznego”.

Wspólną cechą wskazanych wyżej, a także innych ujęć, które mogą być sklasyfikowane jako należące do nurtu „pośredniego”, jest szerokie odwoływanie się do idei edukacji estetycznej, przy czym należy tutaj wskazać dwa odrębne sposoby jej ujmowania.

Pierwszy znajduje swoje korzenie w filozoficznych pismach J. Deweya²⁰. Wskazał on na ścisłe powiązanie pomiędzy doświadczeniem estetycznym a ludzkim doświadczeniem w sensie ogólnym, podkreślając, iż jest ono niezbędnym, jakościowym składnikiem każdego prawdziwego doświadczenia składającego się na swoiste „kontinuum doświadczeniowe”, które stanowi edukacja. Stwierdzenie to ma oczywiście znaczące konsekwencje dla edukacji muzycznej, wskazuje bowiem, iż każda próba pogłębiania jakości przeżyć i doświadczeń muzycznych jest jednocześnie troską o wnętrze całego człowieka. W tym ujęciu edukacja estetyczna nie stanowi wyłącznej domeny przedmiotów artystycznych, lecz przenika wszystkie obszary nauczania.

Drugi odwołuje się do idei sztuki jako zjawiska ponaddziedzinowego. Jego zwolennicy wskazują, iż niezależnie od tego, że poszczególne dziedziny sztuki tworzą obszary odrębne, u ich podstaw leży wspólny rodzaj poznania, którym jest poznanie estetyczne. W ten sposób sztuka tworzy swoistą „wspól-

¹⁶ K. Swanwick, *A Basis for Music Education*, Windsor 1979.

¹⁷ P. S. Campbell, *Lessons from the World. A Cross-Cultural Guide to Music Teaching and Learning*, New York–Oxford–Singapore–Sydney 1991.

¹⁸ M. Przychodzińska *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje — współczesność*, Warszawa 1979, ead., *Wychowanie muzyczne — idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989.

¹⁹ Z. Burowska, *Sluchanie i tworzenie muzyki w szkole*, Warszawa 1980.

²⁰ J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, Warszawa 1975.

notę gatunkową”. Wynikiem takiego rozumowania jest wyodrębnienie przedmiotów artystycznych jako odrębnego segmentu nauczania oraz traktowanie ich jako obszaru edukacji estetycznej.

Spośród wskazanych wyżej głównych nurtów i kierunków myślenia, które można dziś wyodrębnić w obszarze pedagogiki muzycznej, najbardziej pojemny, a jednocześnie wywierający największy wpływ na praktykę edukacyjną jest niewątpliwie kierunek „pośredni”. Na nim też skupia się główny nurt współczesnej debaty w zakresie edukacji muzycznej oraz krytyka funkcjonujących w tym zakresie rozwiązań. Wielu autorów podkreśla nagromadzenie się wokół niego istotnych tendencji negatywnych sugerujących wyłanianie się głębokiego kryzysu. Już na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych zwracał na to uwagę Peter Fletcher pisząc:

Edukacja muzyczna zbliża się do stanu kryzysu. Jest to niewątpliwy paradoks, biorąc pod uwagę długą drogę, jaką przebyła ona w ciągu ostatnich dwudziestu pięciu lat. [...] A jednak kryzys wyłania się i jest to nie tyle kryzys finansowy, co raczej pojęciowy. Jest to kryzys tożsamości.²¹

Diagnoza Fletchera dotyczy oczywiście sytuacji, w jakiej znalazła się angielska pedagogika muzyczna, niemniej jednak przytoczona konstatacja zdaje się w sposób trafny oddawać klimat debaty toczonej dziś w obszarze całej pedagogiki muzycznej. Z jednej strony ma ona swój nurt podsumowujący niewątpliwie spektakularne osiągnięcia pedagogów w walce o idee tzw. powszechnej edukacji muzycznej, z drugiej natomiast, coraz częściej pojawiają się też pytania o jej współczesny wymiar, o zagrożony, a może zagubiony sens.

Pedagodzy muzyki stają dziś niewątpliwie przed specyficznym rodzajem problemów. Często określa się je w literaturze mianem „współczesnych wyzwań”. Zgodnie z definicją J. Kubina „wyzwania” to albo szanse, albo zagrożenia.²² Niewątpliwie, to właśnie umiejętność trafnych identyfikacji i właściwych wyborów w obszarze obu tych kategorii jest jednym z podstawowych warunków mogących zadecydować o postępie tej dyscypliny. Może bowiem stać się istotną przesłanką dla „wykuwania” tak potrzebnych dziś nowych taktyk i strategii działania praktycznego, nowych, alternatywnych filozofii i sposobów myślenia pedagogicznego czy wreszcie nowych języków dialogu, które „kruchą” i „romantyczną” dla wielu ideę powszechnej edukacji muzycznej pozwolą przełożyć na argumenty zrozumiałe i sensowne nawet dla

²¹ P. Fletcher, *Education and Music*, Oxford–New York 1987.

²² J. Kubin, *Nowe tendencje tworzenia wiedzy wobec wyzwań współczesnego świata*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, I. Wojnar, J. Kubin (red.), Warszawa 1996, s. 93.

współczesnej „konsumpcyjno-ekonomicznej racjonalności”. Nieostrzeżenie dokonujących się zmian — ostrzeża E. Jorgensen — oraz:

[...] trzymanie się tradycyjnych rozwiązań tylko dlatego, że są wygodne i dobrze znane jest równie problematyczne jak wyrzucanie starych rzeczy tylko dlatego, że są stare. Jak jednak znaleźć praktyczne rozwiązania w świecie, w którym byty współlistnieją ze sobą i mnożą się dialektycy. [...] Gdy stare paradygmaty wydają się nam coraz mniej ważne, jednak pojawia się też pytanie, jak i czym je zastąpić.²³

Amerykańska uczona dotyka tutaj problemu podstawowego. Bardzo silny dziś w pedagogice muzycznej nurt krytyczny spowodował zakwestionowanie nie tylko wielu funkcjonujących w tym obszarze mitów, lecz także koncepcji i sposobów myślenia o istotnym znaczeniu dla obszaru praktyki. Pod ostrze krytyki dostała się — co jeszcze do niedawna wydawało się zupełnie niemożliwe — nawet dwudziestowieczna klasyka, a więc autorskie koncepcje: E. Jaques-Dalcroze’a, K. Orffa, Z. Kodalya czy S. Suzuki²⁴, nie mówiąc już o nowszych propozycjach, takich jak np. koncepcja E. E. Gordona²⁵. Niestety, postępującej erozji tego, co stanowiło ongiś kwintesencję dwudziestowiecznej pedagogiki muzycznej, nie towarzyszy równie natychmiastowe pojawienie się koncepcji o porównywalnym potencjale. Z pewnością można dziś jednak mówić o stopniowym wyłanianiu się „dominującej optyki” postrzegania zagadnień muzyczno-edukacyjnych, wyznaczającej główne kierunki badań oraz poszukiwania rozwiązań i propozycji o charakterze praktycznym. W ogólnym zarysie odpowiada ona temu, co I. Wojnar określa, jako „nowe myślenie edukacyjne”. Wyznaczają go dwie jakościowo nowe kategorie: kompleksowość kierująca ku uwarunkowaniom i funkcjom edukacji w skali globalnej oraz intencja mikropedagogiki nawiązująca do ruchów personalistycznych, orientacji humanistycznej, propozycji edukacji jako permanentnego samokształcenia i samorozwoju każdej ludzkiej istoty.²⁶

Do tego właśnie nurtu myślenia nawiązuje z całą pewnością propozycja E. Jorgensen. Autorka publikowała pierwsze szkice swojej koncepcji edukacyjnej na łamach czołowych amerykańskich pism muzyczno-edukacyjnych, a następnie poddała je konkretyzacji w opublikowanej w roku 1997 pracy

²³ E. Jorgensen, *Editorial*, „Philosophy of Music Education Review” 1999, nr 1, s. 1.

²⁴ Por. E. Jorgensen, *In Search of Music Education*, Chicago 1997.

²⁵ Por. P. G. Woodford, *Evaluating Edwin Gordon’s Music Learning Theory from a Critical Thinking Perspective*, „Philosophy of Music Education Review” 1996, nr 2, s. 83–95; W. A. Stokes, *Is Edwin Gordon’s Learning Theory a Cognitive One*, „Philosophy of Music Education Review” 1996, nr 2, s. 96–106.

²⁶ I. Wojnar, *Sztuka i edukacja — zagadnienia podstawowe*, [w:] *Sztuka i edukacja w epoce ponowoczesnej*, T. Szkołut (red.), Lublin 1995, s. 35–36.

*In Search of Music Education.*²⁷ Sam tytuł nie jest tu jedynie chwytliwą formułą słowną mającą zapewnić pracy wstępny przychylny czytelników, lecz wyrazy głębokiego, znajdującego potwierdzenie w pracy przekonania, iż edukacja muzyczna nie tyle „jest”, ile raczej „się stanie”.

Propozycja E. Jorgenson wyrasta z najznamienitszych tradycji europejskiej i amerykańskiej pedagogiki muzycznej, którą wyznaczyły prace takich autorów, jak: John Blacking, Patricia Shehan Campbell, Dawid Elliott, Lucy Green, Vernon Howard, Antony Kemp, James Mursell, Anthony Palmer, Bennett Reimer, Abraham Schwadron, John Shephard, Christopher Small, Keith Swanwick.

Główne postulaty autorki zawrzeć można w trzech podstawowych kategoriach:

1. Mówienie o edukacji muzycznej wymaga dziś wyjścia poza tradycyjne sposoby myślenia oraz przyjęcie szerokiego sposobu jego rozumienia i traktowanie jako procesu całościowego. Przy tym założeniu cele edukacji muzycznej nabierają szczególnej złożoności, stają się rozległe oraz kierują zainteresowania pedagogów ku obszarom, które rzadko stanowiły przedmiot ich zainteresowania.

2. Procesy edukacji muzycznej winny być rozpatrywane w kontekście zmian w sferze społecznej i socjokulturowej. Ujmując rzecz historycznie, przypomina autorka, organizowanie edukacji muzycznej zawsze odbywało się pod jakimś patronatem: państw, rodzin, klanów, profesjonalnych muzyków, kościołów, czy firm komercyjnych. Wpływ na nią wywierały wynalazki niosące ze sobą technologiczne zmiany w dziedzinie muzyki i jej wykonywania, mecenasów sponsorujących muzyków i organizujących wydarzenia muzyczne, jak też migracje ludności przynoszące zarówno różnorodną muzykę, jak i nowe doświadczenia w zakresie celów czy metod nauczania.²⁸ Rozrastanie się sieci wzajemnych powiązań pomiędzy muzyką i edukacją jest procesem naturalnym. Kształtują go również charakterystyczne dla współczesności przemiany polityczne, ekonomiczne, społeczne, technologiczne, a także kulturowe. Umiejętność ich adekwatnego odczytywania i rozumienia stanowi jeden z istotniejszych elementów współczesnego myślenia edukacyjnego. Są to bowiem czynniki decydujące o przemianach w sferze muzycznej socjalizacji i wrastania w kulturę muzyczną. Ich kompleksowa diagnoza jest dziś niezbędna i nie zastąpią jej żadne formy uproszczonego poznania. Jorgensen proponuje w tym zakresie wiele znaczących uporządkowań. Na uwagę zasługują zwłaszcza błyskotliwe, przedstawione w ujęciu historycznym analizy

²⁷ E. R. Jorgensen, *op. cit.*

²⁸ *Ibid.*, s. 1–2.

funkcjonowania mediów oraz międzynarodowych przedsiębiorstw komercyjnych. Wbrew powszechnemu dość przekonaniu pod względem edukacyjnym nie są one obszarem chaosu lecz realizacji przemyślanych strategii często o antyszkolnym charakterze.

3. Kształtowanie koncepcji edukacji muzycznej czy wizji programu nauczania może być rozumiane jako rodzaj dialektycznej gry, z udziałem wolnych podmiotów (nauczyciele lub badacze procesów edukacji), prowadzącej do powstania rozwiązania edukacyjnego, adekwatnego do określonej sytuacji. Autorka proponuje zestaw pojęć²⁹, z których pierwsze jest zawsze dialektycznie połączone z drugim. Każda taka para, odnosząca się do zagadnień muzycznych bądź edukacyjnych, stanowi domagający się rozstrzygnięcia dylemat dla nauczyciela. Zaproponowane przez Jorgensen alternatywy mają związek z relacjami pomiędzy: formą i kontekstem, wielkimi i małymi tradycjami muzycznymi, transmisją i transformacją, kontynuacją i interakcją, tworzeniem i odtwarzaniem, rozumieniem i przyjemnością oraz teorią i praktyką. Wyłaniająca się z dialektycznej gry całość nie stanowi tu oczywiście sumy elementów, lecz nową jakość.

Rozstrzygnięcie wskazanych dylematów wymaga odwołania się do muzycznych fundamentów, które tworzą: tradycja muzyczna i edukacyjna, ale również wiedza, zdolności i umiejętności nauczyciela. Może on podążać drogą wskazaną przez Orffa, Kodalya, bądź którąś z metodyk eksperymentalnych. Musi być to jednak wybór świadomy.

W tym znaczeniu propozycje E. Jorgensen stanowią — w moim przekonaniu — jeden z najbardziej znaczących głosów na rzecz odbudowania profesji muzycznej oraz oparcia jej na silnych fundamentach. Społeczność edukacji muzycznej, pisze autorka, musi „otrzymać taki rodzaj przygotowania, które umożliwi nauczycielom rozwijanie się jako profesjonalistom mającym prawo podejmować własne decyzje zamiast pozostawać «technikami» ślepo podążającymi za swymi dyrektorami oraz sugestiami innych”.³⁰

Koncepcje edukacyjne E. Jorgensen skupiają licznych zwolenników na gruncie pedagogiki muzycznej. Wywarły też znaczący wpływ na przebieg współczesnej debaty muzyczno-edukacyjnej oraz krytykę istniejących dziś w jej obszarze rozwiązań praktycznych. Wydaje się więc, iż stanowią dogodny punkt wyjścia dla bliższego przyjrzenia się niektórym kwestiom szczegółowym. Na plan pierwszy wysunąłbym tutaj pojawiający się dość często

²⁹ *Ibid.*, s. 71–93.

³⁰ *Ibid.*, s. 93.

we współczesnych tekstach pedagogicznych zarzut swoistej „nieskuteczności” dzisiejszej praktyki edukacji muzycznej, a także jej nieatrakcyjności dla młodzieży, a co za tym idzie zasadniczej nieprzystawalności do potrzeb. Zwłaszcza na pierwszą ze wskazanych tu kwestii zwraca uwagę znakomity esej M. Rossa pod znamienym tytułem: *What's Wrong with School Music*.³¹ Autor zauważa w nim, iż „coś” jest nie w porządku ze współczesną edukacją muzyczną, skoro młodzież nie chce uczyć się muzyki, a programy nauczania są nieefektywne i muszą ciągle być zmieniane. Choć obserwacje Rossa wzbudziły liczne kontrowersje, a spora część przytoczonych przez niego argumentów uznana została za przesadzone, trudno odmówić im racji. Z podobnym sposobem myślenia spotkać się dziś można w wielu krajach świata. W Polsce problem ten podejmują m.in.: E. Rogalski³², M. Niziurski³³, a także M. Przychodzińska. Autorka ta, należąca do grona najwybitniejszych autorytetów w dziedzinie pedagogiki muzycznej w Polsce, dokonując przeglądu stanu osiągnięć tej dyscypliny w ostatnich stu latach, zauważa, iż pomimo „wysiłków i osiągnięć trudno byłoby w skali masowej zauważyć poprawę stanu edukacji muzycznej”.³⁴ Potwierdzeniem tej tezy mogą być obszerne badania Z. Burowskiej i A. Wilka. Doprowadziły one do konkluzji, iż „kompetencje muzyczne młodzieży, na które składają się ogólne wiadomości z zakresu historii muzyki, instrumentoznawstwa, znajomości muzyki polskiej i notacji muzycznej są niewspółmierne nawet w stosunku do przyjętego minimum programowego”.³⁵ Diagnoz przynoszących podobne rezultaty można by oczywiście przytoczyć więcej i to odwołując się zarówno do polskiej, jak i światowej literatury. Z pewnością nie mogą być one lekceważone, zwracają bowiem uwagę na fakt istotny. Trudno nie zgodzić się z tezą, iż ujawniają swego rodzaju niepowodzenie idei powszechnej edukacji muzycznej, a zwłaszcza tego sposobu jej ujmowania, który stanowi dziś nurt główny. Oczywiście przyczyny takiego stanu rzeczy są niezwykle złożone i trudne do jednoznacznej identyfikacji. Tkwią one zarówno w strefie tych uwarunkowań, które lokuje się bezpośrednio na terenie szkoły i jej otoczenia, jak też w obszarze szerszego kontekstu zmian wyznaczonych specyfiką współczesno-

³¹ M. Ross, *What's Wrong with School Music*, „British Journal of Music Education” 1995, nr 3, s. 185–201.

³² E. Rogalski, *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*, Bydgoszcz 1993.

³³ M. Niziurski, *Wychowanie muzyczne — co dalej?*, [w:] *Wychowanie muzyczne, stan badań a praktyka edukacyjna*, A. Białkowski (red.), Lublin 1995.

³⁴ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne w szkołach polskich z perspektywy stuleci 1900–2000*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2001, nr 3, s. 16.

³⁵ Z. Burowska, A. Wilk, *Określenie funkcji przedmiotu „muzyka” w działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły podstawowej i średniej*, [w:] *Kształcenie nauczycieli muzyki. Stan obecny i perspektywy*, J. Kurcz (red.), Kraków 1999, s. 82.

ści obejmujących całą sferę cywilizacyjną i socjokulturową. Na plan pierwszy wysuwa się tutaj zazwyczaj zagadnienie agresywnie upowszechnianych przez media postaw konsumpcyjnych związanych z tzw. muzyką popularną, która dla większości młodzieży stanowi dziś niemal wyłączną „strawę muzyczną”. W tych okolicznościach, problemy związane z muzyką popularną są dziś niewątpliwie jednym z najbardziej „gorących” tematów pedagogiki muzycznej, a wypracowanie w tym zakresie jakiegoś konstruktywnego stanowiska staje się niewątpliwie jednym z zasadniczych jej priorytetów.

Przyglądając się zagadnieniom tzw. „skuteczności” współczesnej praktyki edukacji muzycznej, wypada jednak zgłosić pewną uwagę pod adresem prowadzonych dziś w tym zakresie badań empirycznych. Otóż stosowane w nich — niemal wyłącznie — kryteria ilościowe w niewielkim jedynie stopniu odnoszą się do jej rzeczywistej istoty, a zwłaszcza tego, co zwykle się nazywa jej głębszym, pozapowierzchniowym wymiarem. Podstawowe wartości edukacji muzycznej realizują się bowiem w sferze indywidualnych przeżyć i doświadczeń muzycznych uczniów, a te — jak wiadomo — niezwykle rzadko stają się przedmiotem badań. Aby badania te mogły wnieść coś rzeczywiście istotnego do analizy interesującego nas tutaj problemu, niezbędne jest bliższe przyjrzenie się ich „raczkującej” raczej metodologii i wypracowanie w tym zakresie bardziej adekwatnych rozwiązań.

Powracając do zagadnienia „nieatrakcyjności” dzisiejszej praktyki edukacji muzycznej, wypada tutaj przywołać zgłaszany dość często zarzut, iż to, co proponuje się, nie podoba się młodzieży oraz jest przez nią lekceważone i odrzucane. Doceniając oczywiście znaczenie tego, iż programy muszą być atrakcyjne i zyskać akceptację uczniów, wypada jednak zauważyć, iż kategoria „podobanie się” rodzi w tym kontekście pewien istotny problem. Bardzo często oznacza ona akceptację dla zajęć łatwych i przyjemnych, choć jednocześnie traktowanych niezbyt poważnie i niewymagających zbyt dużego wysiłku. Tymczasem — jak podkreśla Ch. Plummeridge — „jeśli dzieci nie zdobędą doświadczeń muzycznych dzięki poważnej i systematycznej pracy, jej pełnia znaczeń zostanie prawdopodobnie utracona, a ich zrozumienie tej dyscypliny będzie w najlepszym razie powierzchowne”.³⁶ Właśnie w tym kontekście winny być zatem analizowane wszelkie próby czynienia programów nauczania bardziej atrakcyjnymi dla uczniów. Jak wynika z dotychczasowych obserwacji, to zagadnienie napotyka dziś spore trudności. Panaceum na rozwiązanie tego problemu to nie, jak sądzą niektórzy, intensywniejsze włączenie do programów nauczania muzyki bliskiej rzeczywistym zaintere-

³⁶ Ch. Plummeridge, *Music Education in Theory and Practice*, London 1991, s. 21.

sowaniom młodzieży, a więc muzyki popularnej, choć z pewnością jest to zagadnienie wymagające dziś wnikliwej dyskusji.

Na zakończenie chciałbym wskazać na jeszcze jeden — moim zdaniem bardzo istotny — aspekt sytuacji, która wytworzyła się dziś w obszarze edukacji muzycznej. Niezależnie od niedomogów praktyki czy problemów myśli teoretycznej można dziś tutaj zaobserwować coś, co określiłbym jako rodzenie się „nowej fali nagłaśniania” tej problematyki. Polega ona na coraz sprawniej realizowanych próbach mobilizacji wokół niej szerszej opinii publicznej, a więc nie tylko profesjonalnych nauczycieli czy muzyków, lecz także rodziców, organizacji społecznych i politycznych, przedstawicieli mediów, władz lokalnych itp. W wielu krajach działania takie dają już pozytywne rezultaty.³⁷ W Polsce są to dopiero pierwsze kroki. Dobrze jest jednak pamiętać, iż edukacja muzyczna, podobnie jak inne obszary alternatywnej myśli pedagogicznej, wymaga niemal ciągłej presji i stałego uzasadniania. Jej obecność w przestrzeni współczesnej edukacji nie jest bowiem oczywistością. Wszak, jak przypominała i przestrzegała nas I. Wojnar, to właśnie edukację estetyczną (a więc i muzyczną) zwykło się nazywać „sprawą absurdalną, ale kluczową”.

Absurdalną na tle natarczywej obecności konsumpcyjnej i egoistycznej filozofii życia; kluczową — jeżeli pragniemy bronić humanistycznego człowieczeństwa i wysublimowanej „tkanki ludzkiej”, określonej przez tradycję „*Paideii*”.³⁸

Na szczęście zwolennicy poglądu o „kluczowości” tej ważnej choć z pewnością bardzo wrażliwej dziedziny, są zarówno w naszym kraju, jak i na świecie stosunkowo liczni. Nie wydaje się więc, by działania podejmowane na rzecz jej obrony zostały — przynajmniej na razie — znacząco osłabione, pomimo obserwowanych w wielu środowiskach specjalistów muzycznych, a w tym także czynnych nauczycieli, objawów zmęczenia na skutek, jak obrazowo określił to W. Jankowski, „ciągnięcia walenia głową w ścianę”.³⁹

³⁷ Mam tutaj na myśli głównie działania podejmowane w Stanach Zjednoczonych związane z aktywnością organizacji zawodowych nauczycieli muzyki, takich jak np. Music Educators National Conference (MENC).

³⁸ I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, s. 171–172.

³⁹ W. Jankowski, *II Lubelskie Forum „Sztuka — Edukacja”*, „Wychowanie Muzyczne na Szkole” 2001, nr 2, s. 96.

SUMMARY

One of the characteristic features of the present-day debate on musical education is a gradual departure from the views identifying musical education with aesthetic education and a tendency to see its problems in the interdisciplinary perspective. The most significant areas of dispute certainly include multiculturalism, interculturalism, cross-cultural concepts and the so-called postmodernist debate, which arouses most controversies. Regardless of individual articulations of each of these fields, there seem to be clear-cut connections of these domains with the traditional views on musical education that have, over the last several decades, focused on three principal trends. These are the “progressive” and “traditional” trends and the intermediate eclectic trend that has been followed over the last several decades by most established conceptions of musical education. It is this trend that today produces most attempts to devise new strategies and conceptions of practical action corresponding to the character of present-day musical needs. Among the particularly cognitively attractive proposals we must name E. R. Jorgensen’s dialectical concept of musical education. Its author proposes to view musical education in a broad scope, going beyond the traditional conceptions, and to treat it as an all-life process; she also justifies the need to analyze its problems in the context of changes that we are dealing with today in the whole sphere of socioculture. The development of the conception of musical education or a vision of its curriculum can be understood, in her view, as a kind of dialectical game, with free entities participating (teachers or those studying educational process), which leads to the emergence of an educational solution appropriate to a specific situation. Jorgensen offers a series of concepts where one is always dialectically linked with the other. Each pair, relating to musical or educational issues, is a dilemma to be decided by the teacher. The alternatives suggested by Jorgensen pertain to relations between: form and context, great and small musical traditions, transmission and transformation, continuation and interaction, creation and reproduction, understanding and pleasure, and theory and practice. The whole that emerges from this game does not, obviously, constitute a sum total of its elements but a new quality.